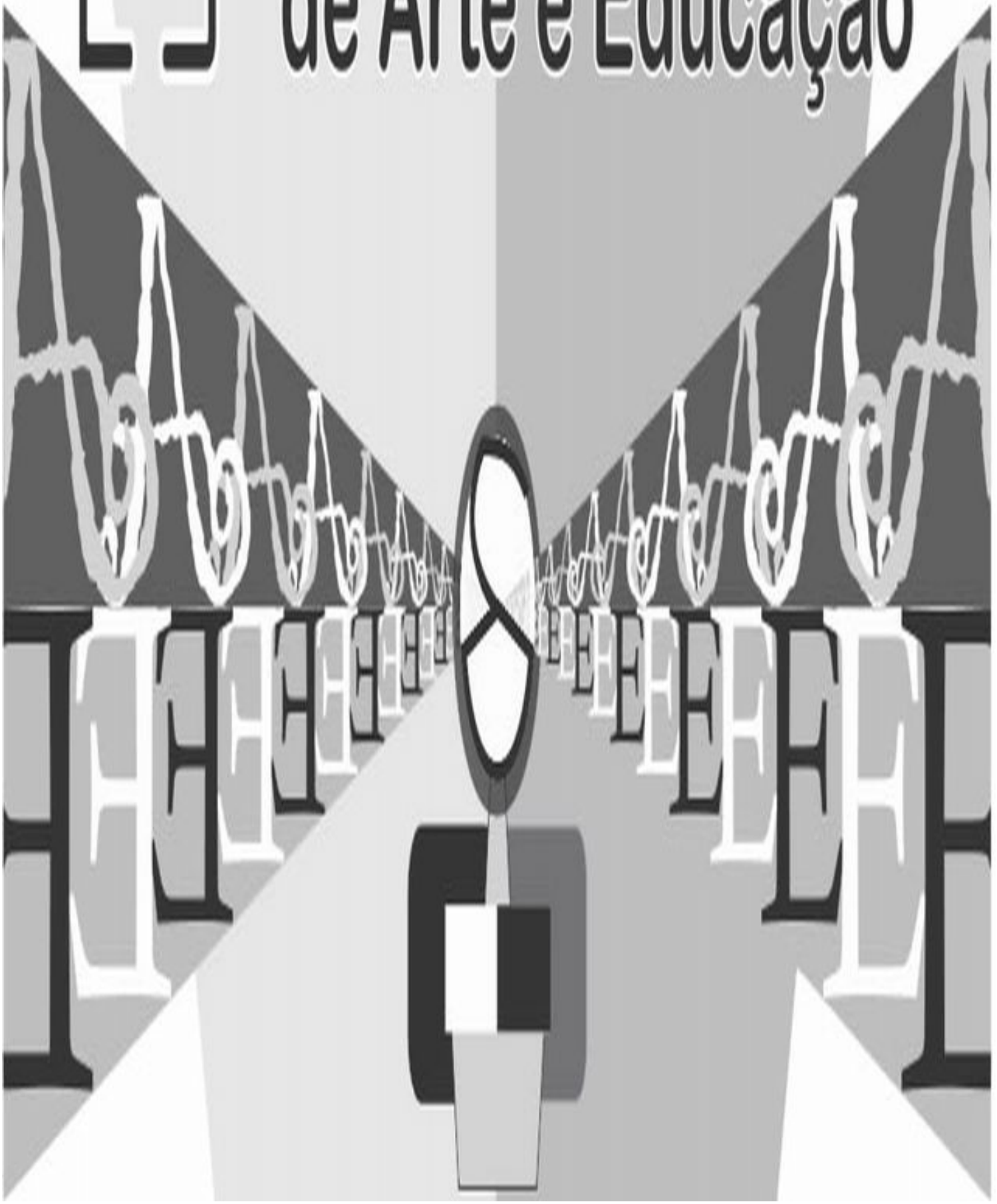
23º Seminário Nacional de Arte e Educação



ANAIS DO SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCACÃO é uma publicação bianual da Editora da FUNDARTE - Montenegro - RS - Brasil.

Editora da FUNDARTE
R. Capitão Porfino, 2141 - C.P. 211 - CEP: 95780-000 - Montenegro/RS - Fone/Fax: (51) 3632-1879
E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br - Home Page: www.fundarte.rs.gov.br

Comissão Científica
FUNDARTE - Profª Me. Patriciane Born, Profª Esp. Débora Brandt Alencastro, Profª Esp. Gisele Flach, Profª Me. Sandra Mara Rhoden, Profª Me. Márcia Pessoa Dal Bello.
UERGS - Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbuttel, Prof Me Alexandre Birnfeld, Prof Me. Carlos Módinger.
UFPel - Profª Drª Ursula Rosa da Silva, Profª Drª Mirela Meira, Profª Drª Eduarda Duda Gonçalves.

Comissão Organizadora do Seminário
Júlia Hummes ***Diretora Executiva da FUNDARTE*** - André Luis Wagner ***Vice-Diretor*** - Gorete Junges ***Vice-Diretora*** - Márcia Dal Bello ***Coordenadora de Ensino*** - Virginia Wagner Petry - ***Coordenadora da Secretaria de Ensino*** - Priscila Mathias da Rosa - ***Coordenadora do órgão de Rádio e Televisão Educativa da FUNDARTE*** - Maria Isabel Petry Kehrwald - ***Curadora Pedagógica do Seminário.***

Comissão Editorial
Júlia Hummes - Marcia Pessoa Dal Bello - Máicon Oliveira de Souza
Luiz Fernando Cardozo dos Santos

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

S471 Seminário Nacional de Arte e Educação (23:2012:Montenegro, RS)
Anais do 23º Seminário Nacional de Arte e Educação: arte: mediações, compartilhamentos, interações./ Júlia Hummes (Org) - Montenegro : Ed. da FUNDARTE, 2012.
1 CD-Rom

ISSN 1983-9189

1. Educação 2. Artes 3. Teatro 4. Música 5. Artes Visuais 6. Dança I Hummes, Júlia II Título

CDU 7:061.3

Bibliotecária: Patrícia Souza - CRB 10/1717

Ressalva:
Os textos aqui publicados foram mantidos conforme fornecidos pelos autores. A FUNDARTE não se responsabiliza por erros ou opiniões no conteúdo dos artigos e textos.

Sociomuseologia, Mediação e Formação em Artes

Ursula Rosa da Silva[1]

Resumo: O presente texto trata da relação entre a ação de mediação, suas abordagens dentro da museologia e da formação de professores em artes. O estudo aproxima alguns conceitos pertinentes ao ato de mediação cultural e artística ao espaço do museu e aos aspectos necessários para esta ação educativa.
Palavras-chave: Mediação. Sociomuseologia. Formação de professores.

O presente texto pretende fazer uma reflexão e uma aproximação dos conceitos de Mediação e de Formação no campo das Artes Visuais, bem como analisar os espaços pertinentes à mediação artística, dentro do espaço do museu. Sem a pretensão de dar respostas definitivas ou métodos estandartizados, é justamente pela afirmação da impossibilidade de uma sistematização única e regulamentar que se apresenta esta conversa, dentro da temática deste 23º. Seminário Nacional de Arte e Educação. Para estabelecer esta relação trago para o debate a análise dos termos: museu e sociomuseologia, mediação e formação.

Embora, atualmente, falamos em mediação no âmbito de vários possíveis espaços culturais (exposições, galerias, mostras, bienais) para além dos museus, é no espaço do museu que começa a ser pensada a ação de uma educação para a apreciação da arte. Neste sentido, é na relação com este espaço do museu que pretende se estabelecer a reflexão sobre a mediação.

Seguindo os princípios de um ensino não fragmentário, Edgar Morin (2000), por exemplo, propõe um ensino voltado ao pensamento complexo e defende a incorporação dos problemas cotidianos ao currículo e a interligação dos saberes. Na sua teoria da complexidade, Morin vê a sala de aula como um fenômeno complexo, que abriga uma diversidade de ânimos, culturas, classes sociais e econômicas, sentimentos... um espaço heterogêneo e, por isso, ideal para iniciar essa reforma da mentalidade que ele prega. Nesse sentido, adotamos esta postura interdisciplinar

[1] URSULA ROSA DA SILVA ursularsilva@gmail.com; Doutora em Educação (UFPel/2009); Doutora em História (PUC-RS/2002), Mestre em Filosofia (PUC-RS/1992), Licenciada em Filosofia (UCS/1989). Professora associada na UFPEL/RS, atua no Centro de Artes, nos Cursos de Graduação e Especialização em Artes Visuais; e nos Mestrados de Artes Visuais e de Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. É líder do NEAP (Núcleo de Estudos em Arte e Patrimônio) junto ao CNPq, coordena o Projeto Arte na Escola Pólo UFPEL (http://paeufpel.blogspot.com).

para analisar a mediação como fenômeno que envolve vários campos e vários saberes, além do artístico, e é neste âmbito que apresentaremos os conceitos a seguir, relacionando arte, museologia e educação. E como diz Morin:

> todo conceito remete não apenas ao objeto concebido, mas ao sujeito conceituador". (...) Ora, o observador que observa, o espírito que pensa e concebe, são eles mesmo indissociáveis de uma cultura, e , portanto, de uma sociedade *hic et nunc*. Todo saber, mesmo o mais físico, submete-se a uma determinação sociológica. (MORIN, 2003, p. 23)

Nesse sentido, podemos entender, que a mediação também é uma ação sociológica, uma ação *na* e *para* a sociedade, *na* e *para* a cultura. E "o lugar experimental dessa mediação é o museu" (BARBOSA, 2009, p.23).

A palavra mediação tem relação com vários focos: a mediação e seu significado etimológico (estar entre, no meio, mediar); a mediação como educação (ação educativa); a mediação como prática (em espaços culturais, museus, etc); a mediação que se originou com a crítica de arte do século XVIII (1753) e a mediação como conhecimento (como conteúdo na formação de professores de arte).

No âmbito da educação, Paulo Freire (1996) defende que o professor deixe de ser um reprodutor de ideias clássicas e torne-se um **mediador**, um provocador de discussões, alguém que estimule a curiosidade ofereça caminhos, auxiliando no encaminhamento das dúvidas para que surjam possibilidades de respostas. Nesse sentido, o contributo deste autor permite pensar um ensino que seja transformador e desafiante, em que professor e aluno possam estar envolvidos num movimento de descobertas.

No campo da arte, a palavra mediação tem várias origens e relaciona-se: ao papel dos museus na propagação da cultura; à atuação do crítico de arte, em sua origem no século XVIII, como mediador entre a obra e o público; e à tarefa do artista, como defende Ligia Clark, de que o artista seja um propositor de ideias, um provocador muito mais do que o enunciador de uma verdade.

No que tange à relação da mediação e o espaço do museu, é importante ressaltar as mudanças que ocorreram na prática museológica no século XX, desde um novo olhar sobre o objeto museal até novos modos de abordá-lo. De certa forma, a Museologia tradicional dava ênfase ao objeto a ser catalogado, guardado, exposto.

A partir desta concepção a tarefa tradicional dos museus era voltada à sacralização do objeto e o público era o receptor de significados prontos. Mário Chagas afirma que “considerar os objetos como a essência da museologia é o mesmo que considerar, por exemplo, os remédios e os instrumentos cirúrgicos como os principais elementos da medicina” (CHAGAS, 1994, p.21- 22).

De um modo geral, o objeto museal era entendido, conforme Nascimento (1994), como algo que ficaria fora do contexto material em que foi criado, sendo recolhido por seu valor. Assim, as coleções nos museus eram compostas por objetos de cultura material de grupos sociais, guardadas para serem contempladas.

Segundo Mário Chagas, o objeto museológico (bens culturais) só tem sentido se estiver em relação com o sujeito e o contexto (espaço, cenário do museu), dentro de uma mesma realidade histórica. (CHAGAS, 1994, p.21- 22)

Assim, desde os anos 1970 iniciou um movimento de mudança no campo da Museologia, a partir da qual o foco deixou de ser o objeto em si e passa a ser a relação dos objetos culturais com a sociedade e o contexto. Como afirma Moutinho (1993, p.,5):

> a instituição distante, aristocrática, olimpiana, abcecada em apropriar-se dos objectos para fins taxonómicos, tem cada vez mais (...) dado lugar a uma entidade aberta sobre o meio, consciente da sua relação orgânica com o seu próprio contexto social. A revolução museológica do nosso tempo – que se manifesta pela aparição de museus comunitários, museus 'sans murs', ecomuseus, museus itinerantes ou museus que exploram as possibilidades aparentemente infinitas da comunicação moderna - tem as suas raízes nesta nova tomada de consciência orgânica e filosófica.

A campanha pela mudança de perspectiva dos museus é anunciada em 1972, no Encontro promovido pela UNESCO (Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e pelo ICOM (Conselho Internacional para os Museus), no Chile. A Declaração de Santiago (1972) considerava que:

> o museu é uma instituição ao serviço da sociedade da qual é parte integrante e que possui em si os elementos que lhe permitirem participar na formação da consciência das comunidades que serve; que o museu pode contribuir para levar essas comunidades a agir,

> situando a sua actividade no quadro histórico que permite esclarecer os problemas actuais, ... (*apud* MOUTINHO, 1993, p.5)

Essas mudanças tiveram como consequência principal a nova abordagem dos elementos museológicos que saem do conjunto tradicional que compreendia o museu como sendo formado por um edifício, uma coleção de objetos e um público, e passa a ser definido, baseado na conceituação de ecomuseu[2] (ou museu comunitário), na nova museologia, que se funda na relação entre território, patrimônio e comunidade local (CHAGAS, 1994, p.23):

> A partir dos anos 70 do século XX, o conceito clássico de museu, que operava com as noções de edifício, coleção e público, foi confrontado com novos conceitos que, a rigor, ampliavam e problematizavam as noções citadas e operavam com as categorias de território (socialmente praticado), patrimônio (socialmente construído) e comunidade (construída por laços de pertencimento). (CHAGAS, 2006)

Esta transformação, segundo Mário Chagas é fundamental para introduzir nesta relação a dimensão humana e a consciência social e histórica. Dadas estas transformações no campo museológico, a partir da Nova Museologia ou da museologia social (sociomuseologia), novas práticas de educação para o patrimônio e abordagens de mostra de artefatos culturais são pensadas e postas em prática. No Brasil, pode-se dizer que, no campo da arte, desde os 1980 começam a ser realizadas efetivamente ações educativas[3] – com várias outras denominações para a mediação: ação educativa ou didática; projeto educacional; setor educativo; curadoria pedagógica; exposições didáticas –, não apenas em museus de um modo geral (com acervo de bens culturais), como ainda em museus de arte, exposições e mostras artísticas.

---

[2] Esta terminologia entrou para a tipologia museológica a partir da Declaração de Quebec, em 1984, e define o museu como museu comunitário ou museologia comunitária, ou seja, que não se baseia mais na tríade edifício-coleção-público mas sim em território-patrimônio-população. A Nova Museologia guia-se no sentido de desacralizar os museus e de socialização, de envolvimento com a comunidade. (SILVA, 2012).

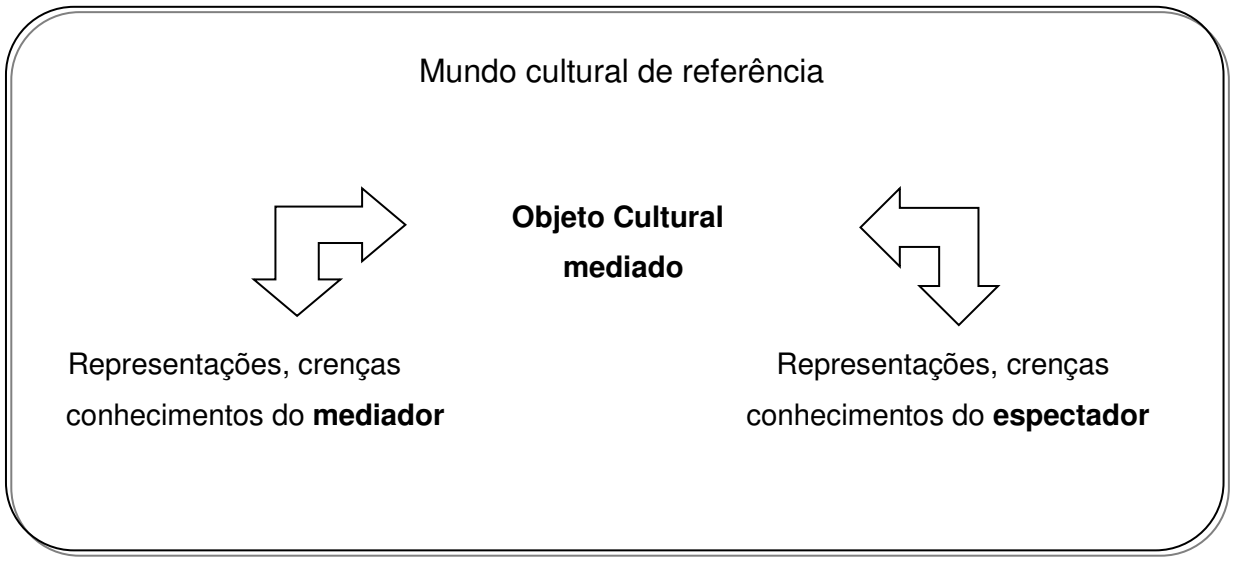
[3] Ver Nascimento, 1998. Desde os anos 1970 o Brasil coloca em prática ideias de um museu dinâmico, no modo de animações culturais, advindas das ideias dos Estados Unidos, desde o inicio do século XX.

A partir das práticas realizadas no campo da arte, encontramos também muitas críticas que são feitas às ações de mediação (BARBOSA, 2009):

- os materiais didáticos trazem apenas biográficas sintetizadas dos artistas com ilustração de obras;
- As visitas guiadas são diretivas, seguem apenas a intenção da curadoria, influenciam na interpretação do espectador;
- Apresentam apenas uma história da arte cronológica ao espectador;
- Apresentam um questionário pronto e fechado ao espectador;
- O ensino, básico e superior, para este o museu não substituiu a escola, é preciso integrá-los (museu e escola).

Estas críticas servem para pensar os elementos que fazem parte de uma prática em mediação, de acordo com o museu; de acordo com o público que o frequenta, ou seja, a mediação deve ser pensada e elaborada conforme a uma perspectiva museológica também.

A mediação, segundo Bernard Darras (2009, p.36), está associada a um processo interpretativo. Um mediador cultural contribui de acordo com seu campo de referência, ou seja, baseado na concepção que ele tem de cultura e arte. Para Darras (2009, p.37), existe um cruzamento de quatro elementos na mediação cultural, que interligam os valores sociais, são estes: objeto cultural mediado; mundo cultural de referência; representações crenças e conhecimentos do mediador e representações, crenças e conhecimentos do espectador/público. Colocamos abaixo uma adaptação que fizemos deste cruzamento:



Conforme Darras, “a mediação é um campo da atividade de acompanhamento cultural” e, também pode ser “uma ocasião de reflexão crítica sobre as várias modalidades de construção dos fenômenos culturais” (2009, p.37). Em relação à mediação cultural e artística, Darras distingue duas abordagens principais: 1) a primeira diretiva, que fornece apenas um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Esta abordagem pode chegar a produzir sistemas interpretativos que se articulem ou não (DARRAS, 2009, p.37); 2) e a segunda, que ele denomina de Construtivista, ou seja, usa diversos meios interrogativos, problemáticos, interativos, contribuindo para a construção de um ou mais processos interpretativos pelo fruidor da mediação.

A crítica de arte surgiu com Diderot, no século XVIII e caracterizou-se por ser descritiva. Naquele momento, a ideia da mediação era a de facilitar o acesso do público aos quadros, uma vez que a maioria das pessoas não possuía repertório como os frequentadores dos ateliês e das academias, para compreenderem as mostras e os Salões que passaram a se tornar abertas ao público a partir de meados do século XVIII (SILVA, 2002, p.20). Podemos relacionar a primeira abordagem, a diretiva, muito próxima desta característica, uma vez que direciona a interpretação do espectador ao sentido do que o crítico ou o mediador quer atribuir como sendo o correto para o objeto. Na época de Diderot, um fator foi determinante para que a crítica assim se qualificasse: os textos de divulgação das Exposições e dos Salões eram feitos para jornais, e não havia fotografia ainda para ilustrar estes textos. Assim, competia à crítica ser tão boa que pudesse fazer com que o leitor imaginasse a obra por meio da leitura do texto. Além de descrever a crítica contava uma estória sobre o que está sendo representado no quadro, para facilitar ao leitor a sua presentificação da obra. No entanto, de certa forma, o texto substituía o quadro, e a interpretação do crítico definia o significado da obra.

No caso da mediação diretiva, definida por Darras, podemos dizer que esta aproxima-se da característica da crítica descritiva de Diderot.

Nos anos 1980-90, na França, surgem os serviços de público, conforme Caillet (2009, p.74), que eram profissionais de museus que passaram, mais tarde, a

denominar-se de mediadores. A origem destes está nos anos 1960, com uma proposta de André Malraux de estimular o encontro com as obras-primas, que, naquele momento, foi apoiado pelo Ministério da Cultura, o qual colocou os professores nesses serviços pedagógicos nos museus. É importante ressaltar que a mediação teve origens em práticas de professores no espaço dos museus.

Assim, na França, este trabalho de mediação foi aos poucos se profissionalizando, com denominações específicas no mercado de trabalho (adido de conservação; assistente qualificado), tanto que Elisabeth Caillet (2009, p.80) nos mostra os vários âmbitos para os quais podem ser voltadas estas mediações. Ela traz tipos de ações diferenciadas de acordo com o público-alvo. Ou seja, Caillet divide em quatro os tipos de público: público ocasional; público experiente; público implicado e público responsável. Dos dois últimos fazem parte os artistas, os marchands, os curadores, ou seja, o público que produz e divulga a arte, deste modo, as ações englobam reuniões de negócio, vernissages, exposições, festivais, formação, publicação, etc. O público ocasional e o experiente seria o que qualificamos como meros espectadores e para estes as ações diferenciam-se pelo grau de aprofundamento e pelos produtos envolvidos. Por exemplo, abaixo algumas atividades programadas de acordo com o público ocasional ou experiente:

Tipos de ação *X* Usuários	**Produtos de informação**	**Produtos de acolhimento**	**Produtos Programados**	**Produtos-alvo**	**Produtos de autonomização**
Público Ocasional	Plaquetas, imprensa, internet, Banners, cartazes	Tarifas, banco de acolhimento, sinalização interna	Painéis, programa do dia, visita guiada	Ateliê, visitas específicas, encontro com artistas	sessões de informação
Público Experiente	Salão especializado, Festivais, mailings	Fichas de apresentação, audiovisuais	Visita temática, Programação complementar	Visita comentada, classe cultural, ateliê de práticas artísticas	Colóquios, dossiê, biblioteca, centro de documentação

Figura 1: parte do quadro elaborado por Elisabeth Caillet (2009, p.80)

Este exemplo de prática trazida por Elisabeth Caillet (2009), a partir de suas experiências com organização de atividades de mediação no *Musée de l'Homme* (Paris), nos mostra um modo prático de organização, fazendo concordar a mediação com seu público bem especificado.

Ainda na França, Françoise Julien-Casanova aponta uma mediação que se tornou reconhecida não por suas características de profissionalização, mas pelo que ficou denominado como modo conversacional. Este modo foi desenvolvido por encontro de professores e estudantes, em oficinas de debates, extra-classe aos Cursos de Graduação e Mestrado[4]. O que a autora demonstra é que cursos que surgiram por iniciativa de um professor, como conversas noturnas no Louvre, tornaram-se um modo atrativo para as mostras. O que ela enfatiza é que a atividade de mediação é um ato socializado de comunicação, onde a fala é essencial, mas não tem receita, não tem fórmula pronta, mas existem procedimentos estáveis. A mediação, para Julien-Casanova passa pela oralidade, em que aquele que fala aprende mais do que o ouvinte. E o modo conversacional compreende uma flexibilidade e um princípio de adaptabilidade, pois o mediador deve estar preparado para qualquer público.

Enfim, de acordo com a Nova Museologia, o ensino da arte por meio da mediação educativa deveria valorizar o olhar, a fruição do espectador, e não a obra em si ou o lugar de sua importância como objeto especial dentro da história da arte. O foco da mediação deve ser o indivíduo e não o objeto, embora o objeto não deixe de ter a sua importância como produção cultural e artística.

Para tanto, é preciso saber perguntar, saber provocar. "A função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações" (BARBOSA, 2009, p.20). Somente um bom mediador terá as ferramentas para disponibilizar seu conhecimento no momento devido, sem receitas prévias, mas com metodologia norteadora.

O bom mediador deve ser também um bom conhecedor, portanto, a formação tem papel fundamental no preparo do mediador. Um bom conhecedor no sentido de

[4] Esses cursos foram organizados por Claude Fourreau, desde 1993, e os estudantes envolvidos são dos cursos de Graduação e Mestrado em Concepção e Desenvolvimento de Projetos Culturais e formação em Mediação Cultural, História da Arte e Arquitetura. (da Universidade de Paris I e École du Louvre). (CASANOVA-JULIEN, 2009, p.106)

Morin e de Freire: aquele que aprendeu com as incertezas do conhecimento, com as incertezas do mundo e não depende apenas de um conhecimento da exatidão, da certeza, do inquestionável – este era o conhecimento cartesiano, que inspirava ações de cálculo, de catalogação, de organização de acervo e de divulgação sistemática do mesmo. A Nova Museologia precisa considerar o fenômeno complexo das culturas. E o professor será este mediador, dentro da cultura, que faz refletir, que provoca atribuição de sentidos sobre o que produzimos, enquanto humanidade, e o quanto as obras nos mostram nos seus vários âmbitos de significados culturais.

Concordamos com Nascimento (1998) quando afirma que: "pensar o museu na perspectiva da sua dimensão pedagógica é romper com a visão nostálgica do preservar só o passado, mas, é, principalmente buscar no objeto museal o seu movimento, que será estabelecido nas teias de relações onde estará imerso em determinados momentos históricos". É preciso ver o museu com sua dimensão pedagógica, relacionada com muito mais do que a apresentação dos objetos, fundada, então, na compreensão de sua historicidade enquanto objeto museal.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. "Mediação Cultural é Social"; IN: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009, pp.13-22.

CAILLET, Elisabeth. "Políticas de emprego cultural e o oficio da mediação"; IN: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: UNESP, 2009, pp. 71-83.

CASANOVA-JULIEN, Françoise. "Comentários sobre mediação cultural. A prática de um modo-modelo e suas atualizações: as intervenções de tipo conversacional em presença direta"; IN: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (orgs***.). Arte/educação como mediação cultural e social.*** São Paulo: UNESP, 2009, pp. 105-120.

CHAGAS, Mário. "O Campo de Atuação da Museologia*", CADERNOS DE MUSEOLOGIA* Nº 2 – 1994.

_____. *Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação, Patrimonio, Revista do IPHAN, Nº 3 - Jan. / Fev. de 2006,* disponível em: http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=145

COUTINHO, Rejane Galvão. "Estratégias de mediação e a abordagem triangular"; IN:
BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: UNESP, 2009, pp. 171-185.

DARRAS, Bernard. "As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural"; IN: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (orgs*.). Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: UNESP, 2009, pp.23-51.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A Importância do Ato de Ler.* 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____. *O Método – a natureza da natureza.* – 2. Ed. Porto Alegre. Sulina: 2003.

MOUTINHO, Mário. Sobre o Conceito de Museologia Social, *CADERNOS DE MUSEOLOGIA* Nº 1 – 1993.

NASCIMENTO, Rosana. "*O OBJETO MUSEAL COMO OBJETO DE CONHECIMENTO",* disponível em: http://www.mestrado-museologia.net/Cadernos_pdf/Cadernos_03_1994.pdf

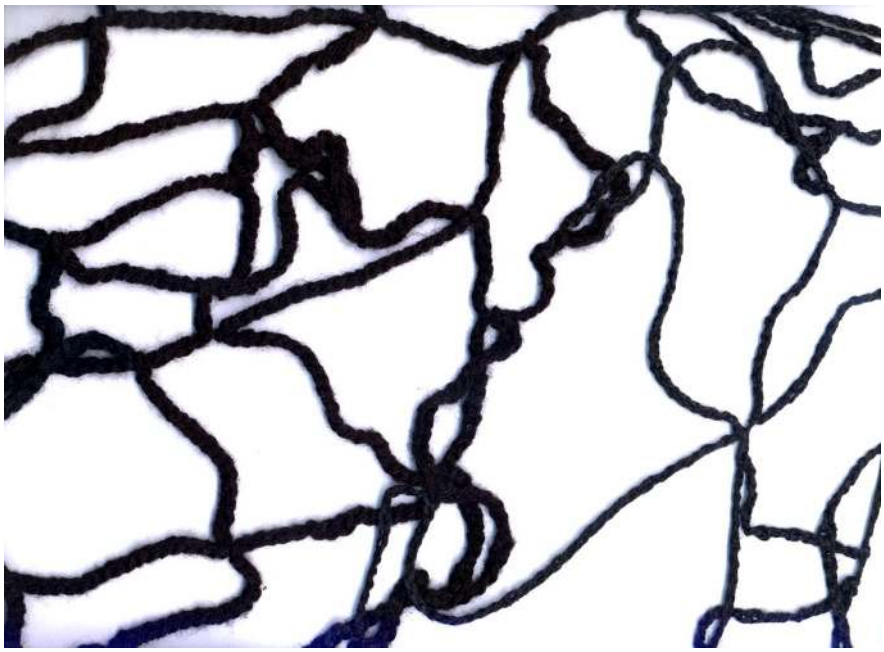
_____. *O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu.* 1998. ULHT, disponível em: http://www.mestrado-museologia.net/Cadernos_pdf/Cadernos_11_1998.pdf

OLIVEIRA, M. & HERNÁNDEZ, F. (orgs.) *A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais.* Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, p. 133-145.

SILVA, Rebecca Corrêa e. *Sociomuseologia e Gênero: Memória das mulheres artistas.* Dissertação. Mestrado em Gestão Cultural. Universidade do Algarve, Faro, 2012 (texto original)

SILVA, Ursula Rosa. *A Fundamentação Estética da Crítica de Arte em Angelo Guido: a crítica de arte sob o enfoque de uma história das ideias.* Tese doutorado em História. Pontificia Universidade Católica/RS, 2002.

Teia e Encontros Fiandeiros



Paola Zordan

"*Arte não tem certo e errado*"[1]

Resumo: O texto produz breves ensaios que articulam acontecimentos de pesquisa, o ensino de artes e a produção de um trabalho progressivo, em aberto, que consiste numa teia de crochê com dimensões e formas variáveis. Para tanto tece considerações em torno do que se constitui como pesquisa junto ao pensamento da Diferença de Deleuze e do que vem a ser uma *artistagem* dos espaços educacionais, seguindo termo criado por Sandra Corazza. Artistada, essa teia funciona tanto como objeto escultórico interativo como um tecido moldável de acordo com a natureza dos espaços, produzindo instalações diversas. De outra forma, esse objeto se dispõe no texto tal como pensar em texto produz aquilo que concebemos em relação a um objeto. Outros modos de se conceber pesquisa em linhas institucionais se apresentam aqui a fim de que as tessituras entre o que pode se entendido como uma epistemologia estética e proposições artísticas contemporâneas sejam percebidas. Trabalhos sem metas quantitativas, sem resultados prévios, com inúmeras possibilidades de interação, conexão e partilha interessam enquanto superfície ou malha disparadora de outras criações e novas intervenções. Para tanto, se discorre também em torno de algumas obras propositivas, como as de Lygia Clarck, e outras proposições desenvolvidas em sala de aula, nunca desvinculando o que se pensa daquilo que que o trabalho manual produz. O projeto Encontros Fiandeiros, cujas propostas se lançam no espaço de oficinas aberto pela FUNDARTE, mistura conceitos filosóficos à práticas ditas "artesanais" operando com todas as variáveis aqui citadas. O que se busca são novos modos de se ensinar arte, pensar o que vem a ser arte e, acima de tudo, criar conexões produtivas entre os participantes desses encontros. Ao afirmar o que Nietzsche chama vontade de arte" defende a tese de que os textos que se dão entre a fala potencializada pelos encontros e a produção coletiva se desdobram em vontade mais potentes e vitalizantes.

[1] BARBOSA, Ana Mae. Visões de Arte-educação. *Arte das Américas.* Belo Horizonte, jul/dez 2004, v.2 n.1, p.9.

Ao pesquisar, procuramos modos de capturar a vida expondo o resultado de nossas descobertas e novas criações para o mundo. Aqui trato de uma obra que não apenas acontece nas fronteiras da educação com a arte, mas afirma uma educação em vias de se fazer e que se confunde com o plano de composição da arte. Se ensinar artes é afirmar arte em ato artístico, mais do que dar aula sobre arte ou ensinar alguma técnica artística, desenvolver uma arte é ato talvez mais pedagógico de que a arte posta em um procedimento de ensino. Pesquisar a produção contemporânea é trazer ao público criações advindas de espaços e grupos em que a educação e a arte se cruzam. Olhar para esse suposto espaço, instituído legalmente como área de conhecimento obrigatória, é uma estratégia micropolítica de cunho ético e estético, que visa criar uma paisagem aberta aos devires que compõem as matérias da arte e a experimentação da singularidade dessas matérias. A educação necessita de espaços para uma criação epistêmica voltada para uma prática de ensino artística, artista, produtora de sentidos plenos, uma "artistagem" (Corazza, 2002, p.15) dos espaços educacionais. Mais do que qualquer lugar, as instituições educacionais precisam de fruição estética em sua arquitetura, intervenções patrimoniais, decoração de ambientes. Não se trata de resolver ou esclarecer os problemas de gosto, funcionamento e divisão de espaço, mas mostrar uma práxis pedagógica que valoriza a colaboração entre as partes envolvidas. Querer fazer arte é mais pedagógico do que tentar ensiná-la. O que se pretende é artistar uma pesquisa não falando sobre Arte, mas efetivando artes em projetos políticos pedagógicos numa intervenções poética e estética que constitui material para a escrita acadêmica, a qual documenta criações.

Junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, o grupo de pesquisa *DIF: artistagens, fabulações e variações* se compõe com a Linha de Pesquisa 09 – Filosofia da Diferença e Educação, que vem trabalhando com a possibilidade de fazer arte dentro de uma tradição disciplinar outrora fundada pela ciência. Em pesquisas anteriores, *Arte e geo-educação: perspectivas virtuais,* e na pesquisa concluída, *Potências das Artes Visuais em sala de aula,* mostra-se, via genealogia do currículo e cartografia do ensino das artes, como a ciência se distingue da arte apenas para outorgar a si mesma um estatuto de verdade. Junto aos estudos feitos com *Genealogia da moral* e a obra de Friedrich Nietzsche, retornarmos a premissa de que a arte é o que se faz com o que **amar** provoca numa vida. De modo que a presente pesquisa continua a defender a tese de uma

educação sensualista na criação de uma paisagem plástica onde a vida pode ser desenrolada em arte. Para a vida, pouco importa o que é a verdade. O que é a verdade, senão a criação de uma certeza para amparar a vontade enfraquecida incapaz de desdobrar as dores do amor em outra coisa senão ressentimento. Extrair uma verdade afasta a arte daquilo a que ela veio: afirmar uma vontade de vida renascida após estraçalhar o corpo no afã titânico pelo poder. Uma vida que pesquisa não para desvendar mistérios e encontrar as melhores fórmulas para se ensinar, mas que, movida pelo desejo, põe em texto afectos que de outra forma não transporiam sua efemeridade. Sem ressentir-se pela ausência da certeza perene, aquele que cria faz do efêmero todo o infinito.

Difere bastante da pesquisa nos moldes científicos não apenas devido à natureza dos planos de consistência (filosófico e artístico), nem pelas estratificações das ditas áreas de conhecimento distintas dentro do sistema que as acolhe. Extemporâneas, esse tipo de pesquisa transforma os fatos que permeiam sua ação em arquivos que não se fecham em determinados fins, nem funcionam para se atingir algum meio. Pesquisar serve para o aprimoramento de uma forma de expressão. Sem pegar um livro, sem pescar poemas, não há criação que consiga erguer-se fora do tempo que a põe em pé. Uma criação não se sustenta sem pesquisa. Uma pesquisa nada vale se não criar. A pesquisa, aqui desenrolada em obra, ocupa-se estritamente com a criação, deixando de lado as preocupações sobre o que deve se fazer com aquilo que se cria. Essa pesquisa concerne ao campo do Ensino das Artes, Educação Artística, ou qualquer nome que leve, em função da inserção institucional e trajetória curricular da pesquisadora. Também porque todos os artistadores que participam da equipe são professores e licenciandos, bolsistas de Iniciação à Docência, alunos do curso de especialização Pedagogia da Arte, pessoas que na maior parte das vezes atua em salas de aula ou cursa pós-graduação em Educação. A pesquisa escapa da revisão bibliográfica dessa área não por ignorância, mas porque pouco lhe interessa estudar as perspectivas e estudos nesse campo apresentados. Há pouca poesia, mais cientificismo do que arte nessa literatura específica. Muita argumentação e pouca paixão. O que aprendemos e foi suficientemente escrito pelos pelas primeiras pesquisadoras da área, grandes antropófagas, já foi dito, escrito e publicado. O que

vem depois é revisão, aplicação (muitas vezes controversa ao cerne do discurso)[2] e uma enorme demanda de trabalhos. Produção de textos que vem saciar a carência acadêmica que a antes chamada Educação Artística apresentou até recentemente. Embora um pouco afastada da literatura da área, essa proposta continua ocupada com o trabalho que há quase três gerações vem sendo feito. Entretanto, ao se ocupar demasiadamente com a estética do conceitos em si, essa pesquisa não se embrenha em estudos iconológicos e iconográficos dos significados das imagens, nem estudos para sua compreensão cultural, tampouco em análises interpretativas. É uma pesquisa que não se preocupa com o que é o mais ou menos adequado, com o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo, com isso ou aquilo. Na arte, ciência sem verdade, as coisas são isso e aquilo e mais aquilo e menos isso. Uma vez artistas, uma vez *professorartista*, fica difícil defender um ponto de vista que outorga como verdade "isso tem a ver com isso, aquilo é representação disso e patatá", ou pior, "arte é isso, arte é aquilo". Niilista a ponto de não ser crítico, o traçado da pesquisa se faz com arte, com escrita, com exercícios de escrita e leitura e com todo gesto criador que o trabalho acadêmico e a vida em sala de aula exigem.

Junções produtivas

Fugindo das simples ironias dialéticas e das questões, Deleuze mostra que é a arte estética, aquela que movimenta, que traz o humor, "arte física dos sinais e dos signos, determinando as soluções parciais ou os casos de solução"[3], a usina que engendra a diferença. Implicada nas quantidades intensivas do pensamento, essa arte inventa ao invés de organizar e estabelecer sistemas de representação. O que se apresenta, dentro da perspectiva da Diferença em Si mesma defendida por Deleuze, são encontros de forças vetorizados em fluxos que variam.

Entre muitas produções e mapeamento de manifestações não outorgadas pelo sistema crítico da arte contemporânea, o que se apresenta em 2012 não seria possível sem os textos de Nietzsche e sem o pensamento de Deleuze, especialmente quando este encontra o psicanalista Félix Guattari. Além desses textos não poderíamos pensar obras abertas, sem o movimento *Fluxus* e trabalhos de artistas contemporâneos cuja execução e natureza dependem de sua inserção e disseminação pública em locais prosaicos. Em consonância com projetos

[2] Cf. polêmica colocada em : BARBOSA, 1998, p.33-43.
[3] DELEUZE, 2006, p.224.

pedagógicos em sala de aula, especialmente intervenções dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFRGS/CAPES), onde ressalto a pesquisa sobre *knit art* e intervenções urbanas da licencianda Taís Fanfa[4], uma ação artística se propõe. Tal ação envolve um trabalho iniciado em minha própria Licenciatura em Educação Artística, que atravessou anos de Mestrado e Doutorado e hoje circula em eventos e salas de aula[5].



Teia, obra feita em etapas, é um objeto que cresce e torna-se outra coisa, vira uma superfície, constrói, por si mesmo, uma paisagem. Instalação de um só objeto, uma extensa superfície táctil maleável, essa teia feita pelo encadeamento de linhas cria ambiências, planos de fundo e sobreposições. Tecida por pontos feitos de crochê, a Teia desvia a função decorativa dessa técnica, ornamento que compõe objetos utilitários do cotidiano: cortinas, toalhas de mesa, trilhos, roupas, bolsas, capas de almofadas, colchas, almofadas, bordas e detalhes em roupas de cama, toalhas de banho, panos de prato, entre outras coisas. A técnica têxtil dá suporte à extrapolação de tamanhos, sai das dimensões domésticas que determinam o trabalho manual e cria outros sentidos para aquele fazer. Ao preencher um ambiente, uma Teia de certas dimensões torna-se um estorvo em espaços restritos. Dentro de uma casa é incômoda, excita as crianças, atrapalha a visão, dificulta acessos, prende os gatos, junta pó.

[4] http://www.ufrgs.br/pibid/PRODUCOES_ARTESV.html0

[5] Trabalho desenvolvido individualmente até 2012, feito em concomitância com a produção teórica desenvolvida desde o ingresso na Licenciatura em Artes, em 1994. Entre vários espaços domésticos a obra já foi instalada em escolas estaduais, na Faculdade de Educação da UFRGS, apresentada Galeria de mArte, em 2009-2010, em Porto Alegre/RS, II Culpsi/Vitória da Conquista/BA, 2008. Marca um processo de tempo traçado junto a uma trajetória no campo da educação.

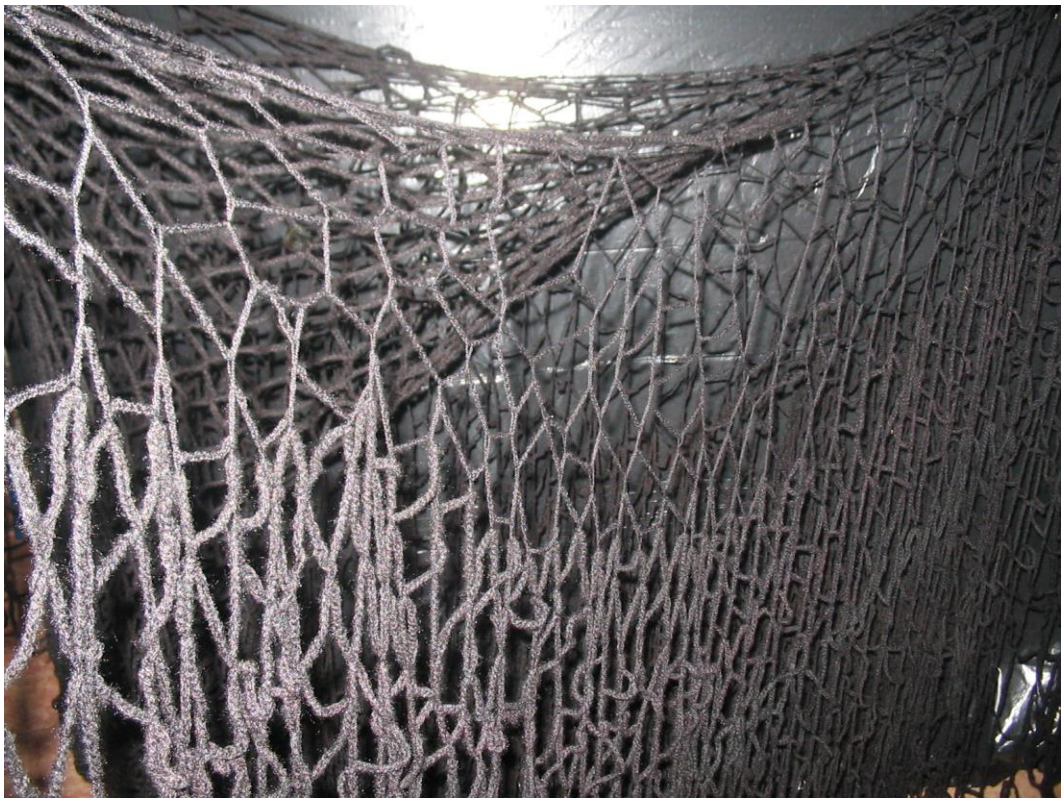
Tal rede de pontos é feita com vários tipos de linhas, enlaces, nós e agulhas. Poética visual em andamento por mais de dezesseis anos, a Teia aqui descrita tem dimensões progressivas, que aumentam gradualmente nos períodos em que sua tessitura é ativada. Sua superfície descreve um núcleo cônico descentrado, que se espalha irregularmente numa trama de linhas de crochê unidas num diâmetro que varia entre 420 a 478 cm, na medida atual. A cor de todas as suas linhas é preta, neutra anulação de cor, que a carrega com uma presença austera, embora lúdica. Feita por muitos anos na solidão, essa teia forma-se na junção aleatória de pontos sem contagem, enlaces "descontados" da agulha na linha. Seu gesto criador segue fluxos de pensamento esparsos, meditações sobre conceitos, elucubrações sobre as parcas, o destino, a feminilidade, os sentidos da arte e muitos acontecimentos na Educação. A flexibilidade de sua malha permite que a Teia apresente múltiplas possibilidades de formação, acoplando-se, estendida, a qualquer espaço ou corpos onde possa se enganchar. Possui diversas possibilidades de constituição; pode ser exposta aberta, ser amarrada de várias maneiras e criar volumes densos, pode vir a se fechar em casulos, enfim, sua feitura é aberta, propõe muitos caminhos, todos a se escolher, mas suscetíveis a um deixar acontecer.

A obra disparadora[6] da oficina do 23º Encontro da Fundarte é essa Teia feita pela sua proponente. O trabalho trata de um dispositivo de sensações que evoca as obras contemporâneas construídas em rede, os objetos relacionais de Lygia Clarck e os penetráveis de Oiticica. Sua feitura em crochê, com linhas pretas diversificadas, se estendeu no tempo e se colocou em lugares inusitados, como casas, quintais e salas de aula. Uma oficina a partir deste *objetinstalação* promove a fusão dos participantes através de encontros onde serão tratadas, junto ao enlaçar dos pontos, questões sobre o fazer artístico, a criação de superfícies e seus desdobramentos pedagógicos. Os participantes desenvolverão, por meio de uma técnica simples, uma obra de arte coletiva, que posteriormente será instalada nos espaços institucionais que a acolherem. Trata-se de criar um espaço ético-estético, que agregue diversos tipos de pessoas com a finalidade de produzir poéticas plásticas e visuais. Juntar aqueles que sentem necessidade de fazer artes com os interessados

[6] Uma explicação do disparador enquanto força motriz de uma pesquisa pode ser conferida em ZORDAN, 2011.
Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf

no desenvolvimento de projetos artísticos que envolvam o campo educacional, embora dele se desprendam.

A proposta segue os fluxos do trabalho manual de equipe, sendo que a única que coisa que a determina é juntar várias mãos, linhas e agulhas para tecer um único elemento penetrável. Essa ação tem a intenção de promover encontros onde os participantes, além de produzirem um trabalho em conjunto, conversam e trocam suas inquietações sobre o que é fazer arte. É uma tentativa de diminuir o isolamento sintomático dos tempos contemporâneos, a aridez das vivências estéticas e a falta de familiaridade com as expressões artísticas de nosso tempo. Ampliar concepções de arte através da participação da obra progressiva Teia e/ou por meio da criação de obra coletiva conectada a trabalhos plásticos que envolvem o crochê em suas relações com o corpo, os espaços institucionais, as ruas da cidade e outras instâncias porvir. Abre-se a possibilidade da produção plástica, por meio de técnicas de crochê e tricô, de uma nova obra ou participação na obra em andamento disposta à criação dos participantes. Junto a múltiplas explorações de uso e manipulação da teia existente e criação de novas malhas para serem colocados no espaço do evento, a arte relacional, objetos esculturais moldáveis, instalação, ambiências e intervenções são apresentados. Por meio de contextualização de obras diversas, coletivos de *knitting artists,* arte de rua, intervenções urbanas e institucionais e explicações em torno dos devires da arte após movimentos como o dadaísmo, fluxus e o neoconcretismo brasileiro, os participantes se aproximam dos debates da arte contemporânea e vivenciam uma obra exposta no espaço da oficina. Ao reinventar as possibilidades de agulhas e linhas numa perspectiva extemporânea da arte, fazem valer as técnicas de tecelagem artesanal em modos não usuais e fora do senso comum, produzindo trabalhos artísticos que deslocam os sentidos utilitários e decorativos dessas técnicas.



Enlaçamentos, enredamentos

Penetrável, a Teia é um dispositivo de sensações que evoca as obras contemporâneas construídas em rede.[7] É um trabalho em interação com os projetos de Jorge Menna Barreto, tais como a distribuição de peças fundidas[8] e os planos de aula, advindos de diversos professores, expostos numa sala de aula-instalação.[9] Ao longo do espaço de tempo durante o qual a Teia se constituiu, uma movimentação rizomática, constituída por uma série de obras que sintetizam partes disjuntas, se costura a trabalhos artísticos que partilham dessas concepções. Acontecimentos

[7] Obras em rede são trabalhos cuja execução extrapola as ações de um único artista, constituindo um processo aberto a múltiplos devires. Um exemplo, entre tantos, foi o mapa genético dos artistas participantes da IV Bienal do Mercosul, criado por Ary Perez com a supervisão do geneticista Sérgio Danilo Pena, responsável pelas análises de DNA. O projeto NBP, de Ricardo Basbaum, é outra obra propositiva que constituí os arquivos da pesquisa. Assim como as partilhas de Adriana Daccache e as *Doações do Corpo* de Zenilda Cardoso.

[8] Esse projeto, que distribuiu uma tonelada de cobre em pequenos paralelepípedos com as inscrições **con** e **fio**, palavras-mantras, e uma tonelada de ferro, em cujos blocos estavam inscritas as palavras TECE e AMOR. Esses pequenos blocos, passíveis de serem mexidos, pegos e levados embora pelo público, constituíram uma instalação no projeto Remetente, em 1998, onde foram colocados em um caldeirão, e uma exposição no Centro Municipal de Cultura, em 1999, na qual foram dispostos na forma de um monte.

[9] Ocupando o lugar de uma exposição individual no Centro Cultural São Paulo, o projeto Matéria é uma oficina–intervenção que se constitui em forma de sala de aula e apresenta um conjunto de oito palestras, ministradas por convidados do artista, que aconteceram entre abril e junho de 2004.

que podem ser pensados como obras constituídas com a participação de muitas pessoas[10] e produções que agregam pedaços feito por diversas mãos em diferentes lugares, [11] atravessaram o projeto Teia, de modo que, aqui, apresento o desdobramento desses encontros. Trata-se de fazer outra teia, colocar mais cor, trazer mais gente, multiplicar forças em encontros públicos, num projeto que pode ser desenvolvido dentro de qualquer sala de aula, passando inclusive, de instituição por instituição.

A feitura dessa nova e mais heterogênea Teia acontece, tendo o presente Encontro como propulsão, dentro de espaços institucionais, reunindo quem estiver interessado em produzir e pensar a arte dentro das instituições, principalmente as de cunho educativo. A proposta segue os fluxos do trabalho manual de equipe, sendo que a única que coisa que a determina é juntar várias mãos, linhas e agulhas para tecer uma única superfície. Nesses encontros, planeja-se a tessitura de uma rede de afectos, espaço aberto de integração social, que recebe todo tipo de fio, qualquer tamanho de agulha e todos os graus de aptidão técnica. Juntos, mesmo os que chegarem sem nunca terem feito crochê, os participantes ensinarão uns aos outros, aprenderão truques, diversificarão os pontos. Esses *Encontros Fiandeiros* configuram um espaço ritualístico, onde mãos trabalhando juntas compõem uma superfície indeterminada da qual todos participam. A cada linha que se enlaça, encadeamentos se dão, criando pontos diferentes a produzir novas margens de superfície.

Esse trabalho não prevê resultados, embora se presuma que aconteça irregular, apresentando variedades de pontos produzidos por linhas e agulhas de todo e qualquer tamanho. Talvez tenha um colorido aleatório, à mercê de gostos subjetivos ou favorecido por oportunidades, restos de fios, liquidações, doações, desmanches. Pode apresentar zonas regulares que descrevem o virtuosismo de

[10] "Bonecas alheias" foi um projeto de Lia Menna Barreto constituído pela doação e empréstimo de mais de uma centena de bonecas. A aglomeração foi instalada na exposição de Lia no Museu de Artes do Rio Grande do Sul, no inverno de 1998.

[11] Outro acontecimento foi a Colcha, organizada pelos euro-brasileiros Itamar D´Grandi e Vera Kemmerich, foi um trabalho inspirado no traçado das calçadas portuguesas. Sua estrutura foi dividida em 24 partes e dividida pelo mundo, as quais, depois de bordadas e transformadas, serem novamente reunidas, formando uma colcha de retalhos. Os pedaços foram bordados por participantes do Brasil, da Itália e de Portugal. Jovita Sommer, Susana Vieira da Cunha, Téti Waldraff, Laura Castilhos, Maria Noelci Homero e Cristina Hass foram as participantes de Porto Alegre, onde a Colcha foi exposta na sala Augusto Meyer da Casa Cultura Mario Quintana, em maio de 2000. Esse trabalho gerou oficinas e ainda uma almofada chamada Apêndice, com os bordados de Carmen Sommer e das meninas Ana Cândida Fontoura, Laura Galli e Maria Eduarda Vieira da Cunha.

pontos apurados e também zonas que a visão técnica considera “malfeitas”. Certamente, problemas na junção entre diferentes espessuras de linhas e acoplamento de fios nas diversificadas agulhas precisam ser torneados por aqueles que se enlaçam e se enredam. Tudo depende das ações do grupo, do tipo de participante que for atraído pelo projeto, da natureza dos materiais que se apresentam. Frente à variedade de fios e a diferença de pensamentos, os problemas serão pensados em conjunto, colocados em muitos termos e solucionados para que novas visões de superfície se criem.



Des**D obra**

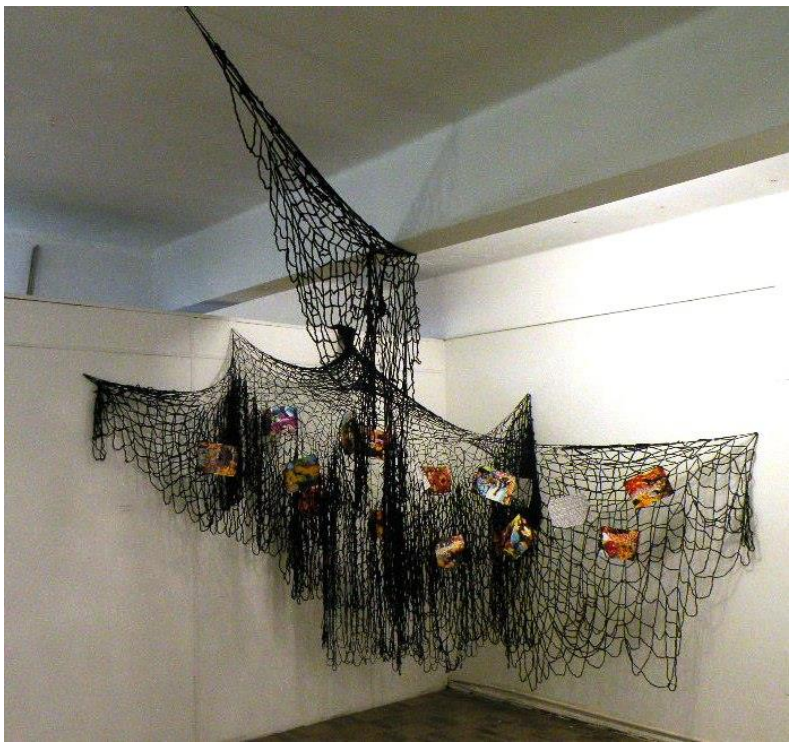
Obra que se compacta para o transporte, se estende e se molda ao espaço, malhas e teias produzem encantos e estranhezas. Textos sem palavras, sensação. Nenhum sentido expresso que não o corpo. Corpo da própria obra, daquilo que a pertence (linha, agulha, mão, superfície de linhas e enlaçamentos, devir da trama), dos encontros que produz, das possibilidades de enredamento. Com todos tipos de artes e manifestações. Patafísica, essas malhas de intervenção provisória envolvem alguns riscos. Aglomeram fios, podem enredar os corpos. Em sua conexão com outras propostas cênicas, clínicas e literárias, essas Teias produzidas na solidão ou em encontros promovidos em oficinas e salas de aulas, são trabalhos cujo propósito é criar superfícies de partilha coletiva, que se desenrola de uma objeto compactável,

aberto à *n* possibilidades de manipulação. Os fios são reutilizáveis. As palavras que nunca conseguem atingir o que somente as mãos e os olhos sabem, sem verbo, não retornam como o material da obra que as palavras, sem sucesso, exprimem. Sem palavras fica difícil dizer as dimensões que as medidas da obra não comportam: os conceitos que cada obra cria, o que nela se avizinha, os movimentos que sua feitura conecta. As práticas milenares, o mito de Aracne, o tecido no transcorrer da civilização, suas plissagens, entrelaçamentos, dobras. Teia enreda muitas linhas de estudo e abre disparos de pesquisas. Cheia de aberturas, amarra num corpo planificável o movimento do corpo que trama.



Artistagem do espaço institucional, esse projeto desenvolve o saber pictórico, avesso ao conhecimento informativo que as tendências teóricas da Educação costumam ressaltar. Produção não-verbal, o projeto prima pela união das pessoas, pela amostragem de gestos e livre exposição de pensamentos. A obra, constituída após muitos encontros, expressa o sentido sensível presente não apenas na feitura manual, mas nas trocas e aproximações das relações entre bandos. Com essa superfície têxtil, pode-se criar uma instalação em saguões por onde circulam professores e professoras em constante formação. Ainda que não altere o trânsito, essa obra apresenta um elemento inusitado no cenário dos prédios. Instiga perguntas como “O que é isso? Para que serve? Como foi feito?”, produzindo inquietações. Talvez vincule observadores pela familiaridade do crochê, causando

estranheza sobre sua função. O importante é que faz as pessoas pensarem, trazendo questões em torno da arte, das técnicas, das fronteiras quebradiças com o artesanato, do utilitarismo do consumo e dos próprios modos de vida contemporâneos. Trata-se da distribuição rizomática dos conceitos que tecem um plano, posto no pensamento de geofilosófico de Deleuze e Guattari. Plano de imanência o qual, usando a expressão de Luiz Orlandi, "espalha-se"[12]. Plano composto por linhas abstratas, linhas moleculares ou linhas de devir que criam o *spatium* existencial, cujos pedaços, cortes e secções, são as matérias intensas, seres de sensação e paisagens junto as quais se estendem os pensamentos.



Texto, tessitura: tese

Ligação e rompimento de fios, exposição da trama, de seus cortes, apliques e bordados, a teoria é tecida. Uma Tese, explanação de um ponto de vista, se cria. Tese-teia que se tece[13] sobre as telas da vida, superfícies privilegiadas de exibição e inscrição dos desejos de todos que, juntos, a defendem. A obra coletiva se faz numa rede de imagens sob finas membranas, tênues suportes da teagem virtual imbricada

[12] ORLANDI, L. , 2000, p.49.

[13] "Tratamos o 'texto' como uma trama de signos, um tecido de referências, uma teia de códigos", escreve Sandra Corazza em seu decálogo sobre os estudos pós-críticos em educação. Cf. A, 2000, p.96.

nos processos criadores de múltipla autoria. É um processo de estiramento, um desenrolar de linhas, linhas de devir que se estendem no plano dos conceitos e das percepções transformadas em perceptos, palavra que Deleuze e Guattari[14] trazem para diferenciar aquilo que ao ser percebido deixa de ser mera percepção para se tornar uma outra força. Algo concebido além das palavras, ainda que na tessitura das letras, exprima aquilo que se pensa. Uma tese que vira tesão pela qualidade estética da tesura. Dizem os dicionários que tesão é algo esticado, puxado, duro, marcado pela força e pela intensidade. Daí o uso da palavra para designar a excitação sexual e focalizar certos elementos inspiradores de prazer. Trazer excitação e tesão para dizer de uma teia, de uma tese, de um texto, é mostrar que, mais do que a construção de um plano teórico, mais do que desenrolar o plano traçado conceitualmente, trata-se de expor a carnalidade na qual a imanência do pensamento se cria. Uma obra nos deixa tesos e nos faz pensar, pois excita os sentidos.

Mais do que produzir prazer erótico, a excitação implica estimular, avivar, inflamar, insuflar, animar, incitar, exortar o que quer que seja. No latim, *excitare* vem de "chamar para fora, fazer sair", algo que diz respeito a um certo deslocamento, a colocar em movimento algo guardado ou situado estavelmente. Por isso, o termo "excitar" também é usado como provocação, pois não deixa de sugerir uma troca de lugar, a necessidade de uma ação ou reação a algum estímulo. De certo modo, excitar é acordar, despertar, fazer nascer, deixar irromper, botar para fora, colocar em exposição. Fazer uma tese é expor um campo problemático, os conceitos com os quais este campo é pensado, os personagens conceituais que o povoam, os tipos psicossociais que o habitam e as figuras estéticas por meio das quais o percebemos. Tudo isso é exposto, estendido, colocado à "flor da pele" com a tarefa de excitar e exercitar o pensamento. A intenção de um proposição como Encontros Fiandeiros não é defender uma tese no sentido clássico e acadêmico do termo, e sim textualizar, nas mãos que tramam, um plano de pensamento que opere por sínteses disjuntivas e não na construção gradual de argumentos, explicitação de dados e questões supositivas, cujas referências se desenrolam sobre um eixo central. Sem responder ou classificar que tipo de pedagogia estaria implicada nestas linhas, a consistência da própria obra, se traça um plano. Com Deleuze e Guattari,

[14] DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.213.

isso implica uma pragmática que expõe o pensamento às virtualidades caóticas, que lidam com o selvagem e o impensado do próprio pensamento. O desconhecido, aquilo ainda não pensado, desestrutura violentamente as consolidações das teses prontas, das verdades absolutas, dos conteúdos há séculos escolhidos, das aparelhagens escolares distantes da vida. Mesmo que esta tese em teia não procure antíteses para isso que nos acomoda, o plano conceitual que constitui pensa uma pedagogia que segue não um tramado necessariamente "diferente" e sim tessituras da Diferença. Mais do que sinalizar uma nova perspectiva, supor um outro lugar para institucionalizar os saberes ou criar outro enquadramento para se acercar do mundo, a mudança de posicionamento implicada se dá na sucessão do que está em devir e não pode ser previsto.


i

Teses da arte na educação

Outro tipo de educação, pensado com arte, com a "linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons, nas pedras"[15], só pode ser pensado em um plano de imanência, no qual o virtual do pensamento não está separado daquilo que a imagem que se pensa atualiza na matéria. Crivo no caos, um plano de imanência é criado por linhas de fuga que desenvolvem os devires dos conceitos que o povoam. Ao consistir multiplicidades implicadas, tanto a pesquisa quanto a teia que junto a esse pesquisar se desenrola focaliza aquilo que não há

[15] DELEUZE e GUATTARI. 1992, p.228.

como se focar, visto que não há um objeto central nos movimentos pedagógicos de toda arte. É uma pesquisa montada sobre os fragmentos que a professora-pesquisadora captura em sobrevoos, pinturas, séries de desenhos, colagens, *assemblage*s e instalações. A função dessas obras, especialmente a Teia, é a mesma que a de um objeto relacional de Lygia Clark, matéria-ação-curativa que requer a particip*ação* do outro para se criar. Essa "matéria pura inorgânica", que faz "aprender a sentir" preenchendo os vazios,[16] não pretende curar todas as doenças psíquicas das instituições educacionais, como a medicina dos ambientes de Hundertwasser propõe, mas tenta ser curadora para algumas moléculas esparsas, marginais, menos dispendiosas arquitetonicamente. Antropofágica, funciona como um penetrável de Hélio Oiticica, uma pesquisa-parangolé, que se veste e se usa para desfilar. Desfile dionisíaco, carnaval que desafia os lugares fixos e as ideias estabelecidas. Deglutindo artistas, a montagem segue ecolalias da arte contemporânea,[17] grifando a repetição dos sufixos nominais das palavras ligadas às ações que criam as multiplicidades junto as quais se movimenta. "Palavragesto" relacional, aquilo que age são corpos postos em movimento, movimentando poliversos de coisas sensíveis que se afetam entre si. Plurissensorial, extrapola o visual que designa seu curso e abre-se aos sentidos tácteis, olfativos, gustativos, sonoros. Vibr*ação* na carne, os sentidos sensíveis, fendidos, enlaçados e transformados pela ação da arte, fazem das percepções e das afecções do corpo uma outra coisa. Um sentido outro, incorporal. A expressão desse sentido, efeito de uma linguagem nem sempre verbal, pode ser compreendida no que Henri Bergson chamou de "fabulação criadora", que em Deleuze e Guattari, efetiva o ato de criar monumentos, algo que não se encontra na memória dos povos, ainda que a conserve, mas nas intensidades das matérias terrenas e na expressividade de seus materiais. Obras de arte, compostas por seres de sens*ação,*[18] que alimentam o "corpo vibrátil"[19] e criam um corpo de potências, pleno de vontade. Por "vontade de

[16] WANDERLEY, 2002, p.65.
[17] Exposta na II Bienal do Mercosul, a obra "Doador", de Élida Tessler, que se trata de um corredor cujas paredes foram forradas com babador, ralador, liquidificador, entre outros objetos, brinca com a repetição de sufixos, pois seleciona coisas com nomes terminados em "dor". Os objetos, mais de duas centenas de coisas, foram doações feitas para a obra e registradas em placas douradas, no espaço externo à instalação.
[18] DELEUZE; GUATTARI. *1992,* p. 218.
[19] Conceito criado por Suely Rolnik, em sua tese de doutorado, para designar as intensidades do corpo movido pelo desejo, tocado por afetos invisíveis e outras forças imperceptíveis. Cf. ROLNIK, 1989, p.25.

potência" ou "vontade de poder", entenda-se fome de arte,[20] o clamor cosmológico de Nietzsche.

Inspir*ação,* a arte, feita monumento ou tornada modo de vida, é a maneira pela qual a se conduz. Se a condução é dar-se aos devires que compõem as matérias da arte, experimentar a singularidade dessas matérias é abrir espaços para uma criação epistêmica voltada para uma prática de ensino artística, artista. Artistar [21] os movimentos que incitam àquilo que é desconhecido no campo epistemológico do educacional, a pesquisa, também o ensino, implica a entrega a novos sentidos e aceit*ação* dos afectos mais estranhos, em outras palavras, criar aberturas para deixar passar seres de sensação que sustentam os mínimos monumentos junto aos quais o plano de imanência da arte se compõe.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. Visões de Arte-educação. *Arte das Américas.* Belo Horizonte, jul/dez 2004, v.2 n.1

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

CORAZZA. Pesquisa-ensino: o "hífen" da ligação necessária na formação docente. In*: Araucárias* - Revista do Mestrado em Educação. FACIPAL. Palmas, v. 1, n. 1, 2002

_____*.O que faz gaguejar a linguagem da escola.* _In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro : DP&A, 200

DELEUZE. *Diferença e Repetição.* Lisboa: Relógio D´água, 2006.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34. , 1992, p. 146.

DELEUZE: GUATTARI. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34. , 1992.

ORLANDI, L*. Linhas de ação da diferença.* _In: ALLIEZ, Eric (org.).*Gilles Deleuze: uma vida filosófica***.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

WANDERLEY, Lula. *O dragão pousou no espaço:* arte contemporânea, sofrimento psíquico e o objeto relacional de Lygia Clark. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

ZORDAN, Paola . *Disparos e excesso de arquivo*. In: 20o. Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro/RJ. Subjetividade, utopias e fabulações. Rio de Janeiro (RJ) : ANPAP, 2011.

[i] Última fotografia por Susana Rangel Vieira da Cunha. Todas as demais imagens são da autora.

[20] Cf. DELEUZE. *Conversações*, p. 146

[21] CORAZZA., 2002, p. 15.

Planejamento Pedagógico e Ensino de Artes Visuais

Carmen Lúcia Capra

Resumo: Este texto propõe-se pensar a respeito do planejamento pedagógico de Arte na escola, especificamente quanto às artes visuais, buscando motivar um fazer pedagógico que permita o trânsito entre os temas escolares e o conhecimento artístico sem negligenciar ou sobrepor um ao outro. Abordam-se diferentes perspectivas como: o papel da compreensão na educação e na prática docente, o currículo contemporâneo de arte, interterritorialidade, mestiçagem, transpedagogia,a/r/tografia, entre outros, de modo a incentivar a criação de processos de conhecimento que sejam menos restritivos e reprodutores por caracterizarem-se por sua fluidez, energia e autoria.
Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais, Planejamento Pedagógico, Projetos Escolares.

Há algum tempo venho pensando sobre o planejamento pedagógico em Arte, especificamente no ensino de artes visuais, e, neste caso, parto de dois pontos de vista: como professora do Ensino Fundamental e da Licenciatura em Artes Visuais. Como tratar este componente curricular, nos projetos desenvolvidos na escola, aliando, e não desconsiderando, o conhecimento artístico aos temas escolares?

Sabemos da existência de assuntos frequentes na pauta escolar, que, com algumas variações, giram em torno de ecologia, violência, drogas, mídia e algumas datas relevantes (como o Dia da Consciência Negra, por exemplo), que se justificam pela busca de melhorias na convivência escolar, social e na aprendizagem. Cada professor tem a tarefa de encontrar uma relação entre a sua disciplina e o tema geral, selecionando, em procedimento que não é novidade para quem é atuante em escola, os conhecimentos a serem desenvolvidos.

O problema reside em efetivamente ensinar arte, sem sucumbir à força do tema do projeto, ou seja, aprender e pensar profundamente a respeito: o que é do campo da arte e o que é da vida. Todavia, cito um exemplo que conheço, pois não é fácil ou explícita a relação entre violência doméstica e artes visuais, mas fazer desenhos com foco neste tema não é desenvolver conhecimento, nem sobre desenho, nem sobre aquele tipo de violência. Acredito que o conhecimento acerca da arte, seja ele de ordem da prática, de interpretação ou do contexto de sua produção, desenvolve a inteligência e promove a capacidade de encontrar outras possibilidades de ser e estar no mundo. É nisto que precisamos investir – e sobretudo acreditar –, enquanto professores, no desenvolvimento do saber sobre arte e no desejo pela sua presença na vida. Com vistas a aprofundar o pensamento a respeito do planejamento de Arte na escola, exponho as ideias que se seguem, em

que procuro encontrar pistas, trajetórias possíveis para o debate em questão.

A dimensão prática do ensino, as metodologias e estratégias empregadas pelo professor, em suas aulas, são caminhos para promover a aprendizagem, mas também se configuram como produtos de uma variedade de noções de mundo, de sociedade, de ser humano. O fazer docente é, conscientemente ou não, a evidência de uma dimensão particular moldada pelo conjunto de posturas, ideias e políticas a que o professor esteve exposto.

Antonio Nóvoa, parte de uma afirmação conhecida[1], em que lança uma provocação ao fazer docente: quem sabe, faz; quem não sabe, ensina. Esta frase é considerada um insulto, pois alimenta a suposta inferioridade dos professores em relação ao profissional que lida com os saberes puros, científicos, sejam eles teóricos ou práticos. Ora, o senso comum repete facilmente que o indivíduo que sabe mesmo algo, faz aquilo e pronto! Porém, não nos satisfazemos com a rápida e restritiva solução e precisamos seguir adiante, a fim de perguntar: de que o professor deveria dar conta, do saber, do fazer ou do ensinar?

O professor pertence a um complexo e regrado sistema de educação e cabe a ele seguir a lei externa e interna da escola. Em suma, ele precisa: participar da elaboração do plano pedagógico da escola, do planejamento e das atividades; dominar o seu saber de origem, ter uma visão apurada de sua proposta frente aos diferentes alunos e ainda saber como desenvolvê-la junto as demais áreas; deve conhecer as particularidades dos alunos e indicar encaminhamentos necessários para a sua aprendizagem. Do professor, ainda se espera um olhar profundo sobre seu trabalho e sobre os sistemas em que está inscrito, a fim de evitar repetições ou simplificações, em meio ao processo educativo, transformando-o e transformando-se.

É necessário buscar, dentro dos sistemas educacionais, lugares de transformação. Ao serem descobertos por um olhar apurado, é por esses lugares que se pode ter contato com outras possibilidades de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de demonstrar que quem sabe faz, mas quem *compreende* ensina, pois o professor também procura entender, discutir e inventar maneiras de ensinar e de aprender.

Um professor de artes visuais, no entanto, além de conhecê-las, ainda

1 A frase foi dita por Bernard Shaw há cerca de um século (Nóvoa, 2009).

necessita de uma tal compreensão a ponto de reorganizá-las de diferentes maneiras. Precisa perguntar-se: como os conhecimentos em arte foram construídos? Em que condições se reproduziram? Qual é o sentido de certas produções artísticas e seus contextos? Por que certos conhecimentos estão sendo ensinados? Que relações existem entre as artes e as demais áreas do conhecimento? Como ensinar e aprender arte? Entende-se que a realidade exige que o professor não apenas empregue técnicas ou cumpra leis de ensino, mas que possa criar e avaliar os mesmos. Neste processo, a compreensão é uma habilidade fundamental.

A educação formal tem se fundado na ideia de disciplina como campo do saber organizado. Desta perspectiva nasce a crença de que a escola é o centro do verdadeiro saber, fator que alimenta a mentalidade de pais, alunos, professores, gestores. Estes, muitas vezes, acabam reproduzindo o pesado estatuto “do legítimo saber”, no momento em que discutem a organização escolar, a forma de avaliação e de progressão e as metodologias de ensino. Porém, terminam por perpetuar o que existe.

É necessário repensar o ensino que se encontra normatizado, preso, que se tem limitado apenas a reproduzir os conhecimentos hierarquizados da “árvore do conhecimento”. A metáfora da árvore implica na hierarquização do saber, como forma de regular o fluxo de informações pela estrutura arbórea. Gallo explica: “o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas.” (2007, p. 5). De outra forma, poderíamos buscar um saber descentralizado e horizontal que, por sua estrutura não hierárquica e acêntrica, permitisse diversas ligações entre conteúdos a serem criadas pelos agentes da educação. Neste caso, lidaríamos não com níveis e sequências, mas com conexões, heterogeneidades, multiplicidades, enfim, na rupturas das hierarquias. Ao praticar a invenção e a exploração se daria oportunidade a processos educativos que permitem a formação de novas formas de pensar e existir.

Professores e estudantes compartilham do mesmo ambiente, mesma matéria e momento, mas partem de pontos diferentes em sua cultura, conhecimento e subjetividades. Se a educação se fizesse em situações de invenção, eles estariam construindo saberes da experiência, conjuntamente, e poderiam reverter o ensino reprodutivo, de acerto e erro, para outro que incentivasse a diferença, a particularidade e a relativização. Direcionar um olhar filosófico à educação, segundo

Gallo (2008), requer uma outra atuação do professor, na qual ele passa de adaptador a criador de relações, de cumpridor a construtor de possibilidades, de profeta a militante de conhecimentos coletivamente construídos.

A disciplinarização da escola tem levado a um excessivo desmembramento dos conhecimentos, a ponto de descaracterizar os motivos que justificam o ensino. Por que determinado conteúdo é ensinado? Quem ou o que promovem? Através de Lyotard (2000), podemos pensar a respeito das metanarrativas presentes na educação. Os discursos metanarrativos têm em vista a realização de um projeto universal (o projeto da modernidade). No entanto, a universalidade almejada só pode ocorrer pela adoção de uns enunciados e não de outros e, ao final da batalha pela legitimação, os grandes relatos se efetivam na voz de quem ganhou o jogo, são a fala que permaneceu. Fazem parte das metanarrativas, por exemplo, o discurso científico, a história e a própria história da arte, que conta com um acervo que negligencia a arte feita pelas mulheres, pelos negros e por tantas outras culturas ditas menores.

Se é que existem verdades, elas não podem ser adotadas incondicionalmente nos dias de hoje. As ideias universais perderam validade na medida em que os sujeitos se constituem de maneira híbrida e muito mais abrangente do que no passado. As novas tecnologias de produção e disseminação do conhecimento vêm atuando na heterogeneização das identidades, dos saberes e das práticas culturais, ao ponto de questionar a homogeneização de modos de ser. Ademais, as “verdades universais” são perspectivas datadas, localizadas e, por isto, são sempre parciais.

Ao tratar do currículo, os temas de estudo podem ser eleitos por outro critério, com vistas a trazer os *pequenos relatos* aos processos de aprendizagem. Pequenos não em valor ou verdade, que seriam também ideais universais, mas pequenos em contextos. A abordagem educativa que leve em conta as pequenas narrativas possibilitaria conhecer outras criações ou outros feitos que não foram “oficialmente” reconhecidos, mas que atuaram na constituição do ser humano de um dado contexto. Os pequenos relatos trazem a importância das ocorrências locais e culturais que tendem, pelos inerentes jogos de poder presentes no currículo, a serem substituídos por temas exteriores e desvinculados dos aprendizes.

Mas de que se constitui o currículo de artes visuais? Ao final do ano letivo, o que foi ensinado e apreendido? Os resultados de pesquisas de alunos estagiários e os relatos de professores, em cursos de atualização, revelam que quando existe arte

na aula – pois a disciplina ainda é usada como recurso para introduzir ou fixar noções de outras disciplinas escolares, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental –, com frequência, ela é ocidental e vinculada ao código hegemônico e universalista das artes europeias ou norte-americanas. Nestes modelos, se afirma que a pintura abstrata e modernista é a linguagem exemplar da melhor arte. Mesmo ao se revestir por uma aparência epistemologicamente contemporânea, que propõe a produção, a leitura e o conhecimento do contexto da obra aos alunos, o que se tem ensinado, "sem dizer", por esses currículos, no mínimo, é que existem artes e artistas mais verdadeiros do que outros, e que as artes visuais são produzidas em alguns lugares, mas não em todos.

Autores como Efland, Freedman e Stuhr (2003), no intento de pensar se o currículo de artes é capaz de promover um pensamento sobre as multiplicidades e as contradições da nossa época, sugerem uma análise fundamentada na adoção de teorias da pós-modernidade[2]. Para eles, uma *postura desconstrucionista,* em relação ao discurso curricular, tornaria evidente do que ele é constituído, assim como as ideias que promoveu ou negligenciou. A inserção dos *pequenos relatos* no currículo revisaria o estatuto dos discursos impostos ou convencionados e aproximaria os saberes de cada local e realidade. Considerar o peso das *relações de poder* na arte é imprescindível para se obter aprendizagens mais profundas e questionadoras sobre o sistema das artes.

Sabemos que, na escola, a educação ocorre através de processos intencionais de ensino. No entanto, a educação acontece ao longo da vida e, intencionalmente ou não, se torna evidente que ela é a instância em que ocorre a educação, mas não a única. Se o aprender inscreve-se na vida, e a escola faz parte dela, não há justificativas para que a aprendizagem se dê através do determinismo das matérias escolares, cujas consequências geram conflitos conhecidos por todos. O afastamento do jovem em relação aos estudos, e a desmotivação dos professores são resultados desta prática. Na tentativa de recuperar o significado do ensino e da aprendizagem, se procura promover a integração entre as disciplinas, mas isto, muitas vezes, não chega a recuperar o interesse e a motivação em aprender e ensinar.

Fernando Hernández, Michael Parsons e Edgard Morin tratam de defender a

2 Para tal, os autores fundamentam-se em Lyotard, Foucault, Derrida e Jencks.

principal tarefa da escola: educar para a compreensão. Para Hernández (2000), o objetivo da educação para a compreensão é saber transferir o que se aprendeu para outras situações e problemas. A compreensão possibilita o enriquecimento da realidade atual, o desenvolvimento da identidade do estudante, o questionamento da visão etnocêntrica e egocêntrica de outros tempos e espaços. Ao dirigir-se especificamente à vasta cultura visual produzida pelas mídias, o autor alerta sobre a importância de promover "a compreensão, a interpretação e avaliação das produções artísticas e das manifestações simbólicas de caráter visual das diferentes épocas e culturas" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 56).

Parsons (2005) propõe que se trabalhe integrando arte, currículo e cognição, a fim de compreender, ensinando e aprendendo, determinados tipos de ideias e conceitos, com as quais nenhuma disciplina é capaz de lidar sozinha. Em um currículo integrado, as ideias – e não os conteúdos – sugerem muitas perguntas, pois são complexas e incentivam diferentes pontos de vista. Como exemplo, Parsons cita um projeto realizado a partir do conceito de herói (Ibidem, p. 297). Pensemos como se estivéssemos realizando este planejamento: como o "herói" aparece nas artes visuais? De que heroísmo falam? Quais, quando, por que razões e em quais linguagens? Na pesquisa sugerida, o que levaria a pensar sobre herói na localidade em que vivemos? Quais heróis seriam representados nos trabalhos artísticos e através de quais linguagens?

Para o autor, a adoção de um currículo integrado justifica-se por três razões. A primeira, de ordem social, é o fato de os problemas das comunidades serem maiores do que as disciplinas isoladas são capazes de lidar. Construir conceitos, neste caso, seria uma aproximação ao tipo de pensamento necessário para refletir sobre a sociedade. Sob o ponto de vista psicológico, se conseguirmos tratar de questões realmente relacionadas aos estudantes, contribuiremos para a integração do *self*, ao promover reflexões sobre estereótipos e "sugerindo difíceis questões em vez de fáceis respostas" (PARSONS, 2005, p. 305). Finalizando, por uma perspectiva epistemológica, o currículo integrado traz benefícios pelo fato de que arte se relaciona com qualquer parte da vida, tipo de problema, profundidade, nuance ou grau de complexidade que o estudante puder lidar; isto se torna evidente em seu constante movimento de criação de linguagem e significado.

Morin (2003), ao tratar dos saberes necessários à educação do futuro, nos apresenta dois tipos de compreensão: uma intelectual ou objetiva, e outra humana

ou intersubjetiva. A compreensão objetiva se dá através da inteligibilidade e da explicação, mas é insuficiente para se pensar a compreensão humana como um todo. Neste aspecto, ela ocorre para além da intelectualidade, porque comporta um conhecimento de sujeito a sujeito e pede abertura, simpatia e generosidade, não pode ser explicada de antemão. A tarefa da educação é a de promover a compreensão das e entre as culturas, dos seus valores, da sua ética e filosofia. É inegável que existam obstáculos intrínsecos às duas compreensões: a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo e o espírito redutor, que tem em comum o fato de se localizarem no centro do mundo e, por sua vez, "considerar como secundário, insignificante ou hostil tudo o que é estranho ou distante" (MORIN, 2003, p. 96).

Com vistas a promover novas e adequadas leituras sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo, se faz cada vez mais necessário uma união entre áreas do conhecimento a partir de uma atitude interdisciplinar, que, sem dúvida, é mais complexa do que a sua integração. A interdisciplinaridade pressupõe uma interatividade entre as disciplinas, ou seja, que elas influenciem e se deixem influenciar umas pelas outras, em um "processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes. E ainda, principalmente, um processo pelo qual se possa restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras impostas pelo positivismo" (AIRES, 2011, p. 218).

Ideias semelhantes ao conceito de interdisciplinaridade são encontradas em outros estudos, que foram desenvolvidos com o propósito de desencadear e compreender diferentes formas de produção de conhecimentos. A *interterritorialidade*, proposta por Barbosa e Amaral (2010), parte da incorporação de espaços e tempos, de passagens, de cartografias e de imaginários, entre diferentes territórios ou áreas do conhecimento, em acordo com a *inter*net, a *inter*culturalidade, a *inter*disciplinaridade. As produções interterritoriais na arte envolvem dança, poesia, performance, música, imagem e demonstram como o avanço através de suas fronteiras pode gerar novas produções, linguagens e sentidos.

Da arte contemporânea podemos trazer o conceito de *mestiçagem* (CATTANI, 2007), que tem origem na palavra grega *mètis:* inteligência prática, astuciosa, arguta, transversal. O seu conceito se aplica à heterogeneidade, à transgressão e ao informe, uma vez que a construção de sua definição se deu pela aproximação de ideias de diferentes áreas das ciências humanas. Uma rede que se apresenta sem

centro, margens ou hierarquias, pois se apresenta aberta “ao devir que acompanha a arte existente e aquela que se elabora sob os nossos olhos, nas contradições, nas lutas e nos encontros do presente” (Ibidem, p. 33).

Por fim, pensemos sobre um campo expandido da pedagogia em arte, em que a prática da educação não é mais restrita as suas atividades tradicionais de ensino, conhecimento e interpretação. Isto é o que nos propõe Helguera (2011, p. 12), através da *transpedagogia*:

> A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo.

Transpedagogia é o processo de conhecer como obra de arte, isto é, significa usar os processos artísticos como veículo pedagógico. Na *transpedagogia,* o distanciamento da arte e a falta de limites entre as áreas do conhecimento apontam para o emprego da arte como um processo de troca social e não como um fim em si mesma. Para Helguera, essa é uma nova visão positiva e poderosa da educação “que só pode acontecer na arte, pois depende de padrões únicos da arte como realização, experiência e exploração da ambiguidade.” (2011, p. 12).

Ao trazer esses conceitos ao ensino de artes visuais, procura-se salientar que eles são potentes elementos para desencadear processos de conhecimento que sejam fluidos, acêntricos, mestiços, transterritoriais, semelhante ao que ocorre nos processos de criação artística. Por requerer energia e vitalidade, o processo artístico tem sido objeto de pequisa em educação com a intenção de torná-lo mais autoral, feito por sujeitos e não por assujeitados. Ao empregar métodos artísticos para a investigação em educação se procura desvelar aspectos que não seriam observados através do objetivismo do modelo científico ou da disciplina.

Hernández (2008) indica o aumento de pesquisas acadêmicas em forma de narrativa, autobiografia, prática etnográfica, questionamento poético, estudo de si mesmo, entre outras, que buscam desencadear um questionamento criativo. Pesquisas deste viés artístico tem a intenção de abarcar as necessidades de pesquisadores que buscam um meio de ampliar a compreensão sobre ideias e ações. De forma semelhante, um grupo canadense de artistas, pesquisadores e professores implementam uma prática mestiça, que tem sido nominada como

a/r/tografia[3].

Na A/r/tografia, conforme Irwin (2008), emprega-se regras que dizem respeito a três tipos do pensamento artístico: teoria, prática e criação. Assim, produzir arte é trazer à existência coisas que são sujeitas à posição de ser ou não ser e dependem consequentemente da ação do artista. O trabalho artístico vem a ser um dos pilares da a/r/tografia, que é fundamentado na ideia de *arte como experiência*.

Este conceito, proposto por John Dewey, parte do pressuposto de que existem experiências singulares e experiências comuns. A experiência comum é dispersa e fragmentada, enquanto que na singular as partes da experiência são únicas, mas entretecidas. Vivenciada até a sua consecução, uma experiência singular se caracteriza pela existência de emoção, pela unidade do processo e pelo acontecimento de um desfecho. Advém disso a sua dimensão estética, à semelhança do que ocorre na experiência artística, pois a arte, "em sua forma, une as mesmas relações de fazer e padecer, a energia de ida e vinda, que faz com que uma experiência seja uma experiência" (DEWEY, 1980, p. 99).

O artista-pesquisador-professor associa teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção, a fim de integrá-las como entidades que se fazem sempre presentes em seu trabalho. Pretende, assim, fazer com que os conceitos vibrem constante e ativamente, obtendo uma visão multifacetada que encoraja a existência de um um espaço "no meio", entre e dentre as suas categorias fundadoras (IRWIN, 2008). "Artistas-pesquisadores-professores são habitantes de fronteiras mestiças ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo" (Ibidem, p. 91).

Na Artografia, a mestiçagem é um ato de interdisciplinaridade. Ela cria pontes e outras formas de contato que oferecem espaço para explorar e compreender maneiras mais profundas de construção de significado. A/r/t então é "uma metáfora poderosa porque ajuda na experimentação e na compreensão da arte, da pesquisa e do ensino, um campo através do outro" (Idem, p. 92).

No momento em que os professores refletem sobre como têm ensinado e como os métodos tradicionais são desprovidos de vida, Irwin entende que, nesta ação, podem estar manifestando o desejo de se tornarem artistas-pesquisadores-professores. Se assim for, a prática a/r/tográfica lhes exigirá uma imersão e estesia

3 O termo vem das iniciais de artista-pesquisador-professor em inglês: artist, research, teatcher. Ver Irwin, 2008.

com a finalidade de produzir análises e profundas reflexões sobre imagens, teorias, pesquisas e fazeres docentes. Todavia, é preciso atentar: os que não se dispuserem à imersão ou estiverem por demais anestesiados, permanecerão atuando na superficialidade. Por adotarem práticas mestiças, os artistas-pesquisadores-professores realizam o que pode ser entendido como uma pedagogia de fronteira.

Ao finalizar esta incursão teórica, percebe-se tanto uma recorrência de termos, quanto uma semelhança entre as propostas teóricas. Definir conceitos é um tema central para a promoção de compreensões, pois não podemos mais aceitar uma educação que aconteça sem uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas. Os trânsitos, rebaixamento de fronteiras, processo artístico, criação, heterogeneidade são estímulos sugeridos com vistas a promover uma ação educativa ou mudanças de atitude. Parece-nos que é num "golpe de atitude" – interdisciplinar, interterritorial, autoral, audacioso –, que se encontra o movimento necessário para promover a criação docente em meio ao planejamento pedagógico de artes visuais e, sobretudo, que tenha continuidade (modificação, ampliação, transformação) junto aos estudantes.

Retomo a questão inicial, ao pensar através de um exemplo: em um planejamento escolar em que trate do tema lixo, o que é recorrente, como ensinar artes visuais, efetivamente, sem permanecer num nível de superficialidade em relação à arte e ao assunto "lixo"? Primeiramente, a ideia precisa ser pensada: lixo, descarte; inutilidade, refugo, resto; sujeira, feio; banalidade, ausência de sentido; apagado, deletado. Quando, de que maneira e com que propósito as artes visuais se utilizaram ou se utilizam de tais conceitos (ou ações)? Em quais contextos sociais, históricos, políticos? Que conexões podem ser traçadas com outros conhecimentos? Ao unir conceito e conexões, que visualidade produzir para expressar o que se construiu? Se imergirmos numa prática pedagógica motivada por alguma das linhas teóricas apontadas neste artigo não estaremos abrindo mão dos temas escolares, sequer das teorias e particularidades das artes visuais. A diferença se dá na abertura à quantidade infinita de formas de abordagem dos temas sugeridos para aprendizagem em sala de aula.

Referências:

AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em 10 jul. 2012.

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.) *Interterritorialidade:* mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC São Paulo, 2008.

CATTANI, Icleia Borsa. *Mestiçagens na arte contemporânea*. Porto Alegre: UFRGS, 2007

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

____. *Experiência e natureza; Lógica - a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

EFLAND, Arthur. D.; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La Educación en el Arte Posmoderno.* Tradução de Lucas Vermal. Barcelona: Paidós, 2003.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

____. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. Coleção Canto Libertário. 2007.

Disponível em: <www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0119.html>. Acesso em 10 jul. 2012.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: ____; HOFF, Mônica (Orgs.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

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

____. *La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación*. Educatio Siglo XXI, n.º 26, pp. 85-118. 2008. Disponível em <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>. Acesso em 10 jul. 2012.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). *Interterritorialidade*: mídias, contextos e educação. São Paulo: Cortez, 2008.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NÓVOA, Antonio. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

____. Entrevista concedida ao Centro de Referência em Educação Mario Covas. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=012>. Acesso em: 20 mai. 2012.

PARSONS, Michael. Currículo, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

“El sujeto se presenta, el cuerpo se pronuncia”

Déborah Kalmar
Marina Gubbay

‘El hombre inteligente encuentra casi todo ridículo,
el hombre sensible casi nada’
Goethe

Resumo: Cuerpo como instrumento, instrumentista y fuente, movimiento como lenguaje, improvisación como técnica y desde ahí, la composición con la pasión y el riesgo que va generando. Promovemos *‘una mirada amorosa’* del cuerpo albergando la igualdad en ese algo que es común a todos los seres humanos y donde nos reconocemos en el otro, en la relación con el otro. Encontrando así, *‘el lugar amoroso’* en el diálogo, en la conversación. Ir reconociendo la ética del propio cuerpo y del ajeno. Cuerpo poblado de experiencias en un antes y un después y a la vez, un cuerpo poblado de memorias, memorias que vuelven a hacerse *‘carne’* en las palabras. En cada palabra está el cuerpo y en el cuerpo las palabras. La existencia del otro en la presencia del uno, volviendo así todos los mundos, el tuyo y el mío, posibles y dignos. Dignos, cada uno de nosotros, de ser escuchados.
Danza, patrimonio de todas las personas, en constante transformación con un final siempre abierto. Bailar la propia danza no significa necesariamente hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema de lo que se dice. Significa, más bien, ponerse a sí mismo sensiblemente en juego acerca de múltiples realidades, personajes, objetos, imágenes e ideas. Aventurarse así a entrar en la gramática de la danza, el cuerpo y sus dinámicas en el espacio y en el tiempo, que a su vez es generadora de propios y nuevos significados.
Creemos que aquello que la danza propone, su propio carozo sin vestirlo de una u otra forma, de uno u otro estilo, es un buen canal para que cada uno de nosotros se encuentre más unido en su sentir, en su pensar y en su hacer.

Sobre el taller de Expresión Corporal

En este taller, eminentemente vivencial, colocaremos el foco en la propia exploración sobre los tres ejes de la Expresión Corporal. Entendemos a la Expresión Corporal como una concepción de danza creativa, patrimonio de todos los seres humanos. La danza es un derecho de todos y se busca acercarla a todo aquel que tiene el deseo de danzar. Esta concepción se basa en promover la creatividad y la comunicación a través del lenguaje del cuerpo en movimiento y quietud.
El punto de partida es aquello con que los participantes cuentan -lo que hay - y se busca lo que se puede hacer con eso. Proponemos brindar un clima de trabajo que favorezca la creación entrelazando la percepción del propio cuerpo, los otros y el entorno. De ahí que definimos la Expresión Corporal como el lenguaje del cuerpo en

movimiento y quietud, sus gestos y ademanes, posturas y habilidades organizadas en secuencias significativas en el tiempo y en el espacio como manifestación de la totalidad de la persona. Desde nuestra concepción, el lenguaje de la danza es un lenguaje patrimonio de todos y no conoce fronteras. Buscamos ayudar a cada individuo a encontrar su propia manera de bailar según su deseo y sus propios intereses.

La Expresión Corporal, como las demás actividades artísticas, desarrolla la sensibilidad, la percepción, el sentido estético, la imaginación, la fantasía, la creatividad, la comunicación y la capacidad de emocionarse. Es una de las vías de entendimiento más directa y universal entre los hombres ya que puede unir donde el idioma limita y revelar lo que las palabras no abarcan.

Concebimos La Sensopercepción, como la unidad fundante de esta concepción de danza, tanto en la recuperación de la conciencia corporal como en el proceso creador. El camino que tomamos para estar presentes, perceptivos de nosotros mismos y del entorno parte de lo más cercano y accesible a todos: del tocar, mirar, oler, gustar, escuchar, a través de nuestros sentidos exteroceptivos, que nos traen mensajes del mundo externo y por otro lado, a través de nuestra propioceptividad que nos transmite mensajes sobre la ubicación del cuerpo en cada momento, su postura, peso, tensión o relajación. Expandir el escucha hacia el propio cuerpo, recibir la información de sus diferentes zonas y tejidos, la piel, la musculatura, los huesos…De esta manera se va enhebrando la trama entre el mundo de afuera y el de dentro para dar lugar a las propias imágenes de movimiento con sus significados personales.

Se busca que todos entrenen su capacidad de crear, que será más o menos rica según su mayor o menor práctica y entrega. La capacidad de crear, esa integración emocionada, nueva y única, pertenece a la sensibilidad propia y al trabajo realizado por cada uno. También invitamos, en nuestras prácticas, a transitar el límite y el infinito en el proceso creador.

Aventurarnos así a entrar en la gramática de la danza, el cuerpo y sus dinámicas en el espacio y en el tiempo, que a su vez es generadora potencial de significados. Estar “a la pesca” de las temáticas que se van suscitando.

Bailar la propia danza no significa necesariamente hablar de uno mismo, ponerse a uno mismo como tema o contenido de lo que se dice. Significa, más bien, bailar

desde sí mismo, ponerse a sí mismo sensiblemente en juego acerca de otras realidades, personajes, objetos, imágenes e ideas.

Cuerpo como instrumento, movimiento como lenguaje, improvisación como técnica y desde ahí, la composición con la pasión y el riesgo que va generando. Promovemos *una mirada amorosa del cuerpo* albergando la igualdad en ese algo que es común a todos los seres humanos y donde nos reconocemos en el otro, en la relación con el otro. Encontrando así, *el lugar amoroso en el diálogo*, en la conversación. Ir reconociendo la ética del propio cuerpo y del ajeno. Cuerpo poblado de experiencias en un antes y un después y a la vez, un cuerpo poblado de memorias, memorias que vuelven a hacerse 'carne' en las palabras. En cada palabra está el cuerpo y en el cuerpo las palabras. La existencia del otro en la presencia del uno, volviendo así todos los mundos, el tuyo y el mío, posibles y dignos. Dignos, cada uno de nosotros, de ser escuchados.

Danza, patrimonio de todas las personas, en constante transformación con un final siempre abierto. Creemos que aquello que la danza propone, su propio carozo sin vestirlo de una u otra forma, de uno u otro estilo, es un buen canal para que cada uno de nosotros se encuentre más unido en su sentir, en su pensar y en su hacer.

Para seguir pensando acerca de los lineamientos generales que hacen a la esencia de nuestro quehacer en el terreno de la Educación Somática y su aplicación en la Danza Creativa[1]:

- La noción de SOMA se refiere a la vivencia total del cuerpo experimentada desde su interior. El soma es el cuerpo viviente sensible tal como se percibe. Este cuerpo viviente no emerge dentro de un vacío, sino de manera clara al interior de las familias, de sociedades que forman este soma y que a su vez regula las interacciones (en el sentido más amplio). Es reafirmar que el conocimiento se afianza cuando el cuerpo va procesando y traduciendo, en su propio lenguaje, la información que, de otra manera, quedaría estacionada en el plano exclusivamente abstracto (EMBODIMENT). El cuerpo tomado como contexto interno de aprendizaje,

[1] Texto elaborado por el dúo A dos Voces, Déborah Kalmar y Marina Gubbay (Pertenecen a la Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal creada por Patricia Stokoe)

y no solamente como forma visible. intraducible e imprevisible en el mundo' (Skliar, Carlos, 2005).

- La educación somática incluye acercamientos que hagan foco en la experiencia del cuerpo y el movimiento, en su indisoluble trama con el Ser que lo habita. Hay ilimitadas variables de conciencia, así como de lenguajes de movimiento. La investigación, el cuerpo y el movimiento como pre-texto, como escritura marcada, pero no con tinta indeleble. De ahí la importancia de una pedagogía que se apoye sobre la experiencia.

- La cuestión de las diferencias ha ocupado un lugar de privilegio en la producción filosófica, cultural y antropológica desde las últimas dos décadas. A partir de algunas reflexiones provenientes de la Filosofía de la Diferencia, de los Estudios Culturales y de ciertos enfoques de las Ciencias Sociales, se revela un conjunto de posibilidades para pensar la pluralidad, la diversidad y la multiplicidad como términos relacionales, y no para designar lo peligroso o maléfico que debe ser prohibido y/o apartado, acordando con la mirada de Carlos Skliar. 'Sería apropiado decir que las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple,

- Se promueve la capacidad de desarrollar el 'estar presentes', el 'tomar conciencia' de nuestro cuerpo y de su relación con los otros y el entorno. La conciencia es un fenómeno de lo viviente. El 'Método Sensoperceptivo' – creado por Patricia Stokoe - propone abrirse a la experiencia del cuerpo, del movimiento, de la danza. Cuerpo vivo bajo una perspectiva fenomenológica, es decir, desde un punto de vista de la primera persona, del yo. Es la experiencia del cuerpo como metáfora, no como artefacto mecánico.

- Las exploraciones sobre el cuerpo y sobre el movimiento son fuente de inspiración y de expresión creativa. 'Cuerpo como instrumento, instrumentista y fuente vital de la cual se nutre en la búsqueda de imágenes, ideas, recuerdos y pensamientos' (Stokoe, Patricia, 1987: 35).

- Una cultura es una red de coordinaciones de emociones y acciones en el lenguaje que configura un modo particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de las personas que la viven. Se busca la coherencia entre el sentir, el pensar y el hacer que estimulen en el ser humano el derecho a desarrollar su propio lenguaje del cuerpo, patrimonio de todos los seres humanos.

- No importa cuánto o cómo nos movemos, prevalece la tendencia a moverse siempre de la misma manera, guiados por hábitos profundamente cristalizados. La alternativa de abandonar estos comportamientos reside en la posibilidad de ofrecer nuevos volúmenes de información y condiciones más constructivas en el campo de la fisicalidad. En estas nuevas claves descansa la oportunidad de modificar una condición física estereotipada. La díada entre la noción del sí mismo y de su manifestación en la imagen corporal está amarrada a los hábitos. El ser humano desea cambiar y sin embargo tiende, en cierto sentido, a permanecer igual. Un factor clave en la resistencia al cambio es que el individuo se comporta como si su futuro estuviera inexorablemente condicionado por lo que ha vivido en el pasado. El descubrimiento de nuevos patrones de movimiento amplía los cimientos originales. Allí se asienta la alternativa de adoptar nuevas elecciones de comportamiento y acción. En estas nuevas respuestas reside la oportunidad de reforzar la imagen del sí mismo. Esto es ir más allá de la imagen corporal, de los logros físicos o posturales: se trata de enriquecer los propios hábitos de lectura de la realidad para dar lugar a una mayor disponibilidad de aprender, conocer y transformar. El hombre es plástico y capaz de transformaciones infinitas, sin embargo, se sabe que los cambios se dan en pequeñas dosis a lo largo de la vida. Hay algo para transformar en la búsqueda por sentirse mejor. Transformar algo de cómo uno se piensa a uno mismo. En este sentido, el modificar patrones habituales de movimiento conduce a modificar patrones emocionales y de pensamiento. Permitirle así al cuerpo y a sus movimientos experimentar la posibilidad del cambio, la necesidad del cambio, y la inevitabilidad del cambio. Suprimir el misterio como esencia de la vida, supone un nuevo exilio.

"Danza es acción,
y acción es la relación de forma con contenido espiritual.2
Martha Graham

[2] Dance is action, significant action, and action is the relation of form with spiritual content".

Danzar no es levantarse sin esfuerzo como una mota de
polvo en el asiento
danzar es alzarse sobre ambos mundos, haciendose
pedazos el corazón, y entregando el alma
danza donde puedas partirte en pedazos y abandonar
totalmente tus pasiones mundanas
los hombres de verdad danzan y giran en el campo de
batalla; danzan en su propia sangre
cuando se entregan, baten palmas;
cuando dejan atrás las imperfecciones del si mismo,
danzan. Sus trovadores tocan la música desde adentro,
y océanos enteros de pasión hacen espuma en las cresta
de las olas.

Jallaludin Rumi

Bibliografía:

Gubbay, Marina y Kalmar Déborah (1986). '*Sensopercepción*', Artículo
Kalmar, Déborah (2005). 'Qué es la Expresión Corporal', Edit. Lumen, Argentina
Skliar, Carlos (2005). 'Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad', Voces en el silencio.
Stokoe, Patricia (1987). *'Expresión Corporal. Arte, Salud y Educación',* Argentina, Humanitas.

Pesquisa e ensino na música popular: interdisciplinaridade, metodologias e compartilhamento de saberes

Antônio Rafael Carvalho dos Santos

Resumo: A música popular é um tema complexo que, ao ser abordado como objeto de pesquisa ou de ensino num curso de graduação apresenta inúmeros desafios. Este texto traz algumas reflexões sobre seus aspectos interdisciplinares, abordagens metodológicas e compartilhamento de saberes, procurando mostrar algumas possibilidades através de exemplos extraídos de relatos de pesquisa na área, nas linhas de processos criativos e fundamentos teóricos.

Introdução

Minhas reflexões têm como referencia as atividades que desenvolvo dentro e fora da universidade, na área de música popular. Essas atividades incluem a pesquisa, com foco na canção e na música instrumental e o ensino de piano, prática instrumental, improvisação e arranjo, além da minha experiência como pianista, arranjador e compositor.

Por música popular me refiro àquela que, nas palavras de Gerard Béhague "*representa repertórios e gêneros musicais que emanam primariamente de áreas urbanas, e que são disseminadas através de música impressa, rádio e TV e gravações comerciais*". (BÉHAGUE, in Grove 1995, Vol 10: 529). Ainda de acordo com Béhague, "*música popular é usada primariamente para entretenimento, mas também pode envolver participação sócio-política e crítica. Em lugar de passar por ciclos de moda efêmeros, ela deve ser considerada como* [um fenômeno que permanece] *mudando mais rapidamente que outros repertórios por causa da complexidade e heterogeneidade das culturas urbanas e da rápida troca de informação entre seus praticantes"* (IDEM: 529).

Do ponto de vista musical, esses repertórios e gêneros apresentam em suas estruturas níveis diferentes de complexidade e diversos graus de hibridismo. Elas compartilham elementos musicais entre si e também com outros repertórios, tais como o da música de concerto européia e da música africana, por exemplo. Esta complexidade oferece uma gama muito grande de questões e problemas para a pesquisa e o ensino. Pesquisas recentes investigam como esses elementos se articulam em obras específicas, podendo aparecer, às vezes numa mesma obra, fundidos, re-significados ou operando num processo que o pesquisador Acácio

Piedade chama de “fricção de musicalidades”, entendendo por musicalidade “*um conjunto de elementos musicais e simbólicos, profundamente imbricados, que dirige tanto a atuação quando a audição musical de uma comunidade de pessoas”*(PIEDADE, 2005:198).

Pesquisa

Como se sabe, sempre houve na história da música ocidental gêneros ou estilos musicais associados a outras artes, como o balé, a ópera, os poemas sinfônicos, os musicais, os teatros de revista, os bailes, as gafieiras, o cinema, etc. No plano da pesquisa, essas possibilidades de compartilhamento entre linguagens artísticas também podem abrir caminhos para novas experiências na linha de processos criativos, combinando-se técnicas contemporâneas de composição com literatura e outras artes para servirem como referência na criação em música popular.

Cito como exemplo de trabalho nesta linha de pesquisa a Tese de Doutorado de Marcelo Pereira Coelho, desenvolvida sob minha orientação e defendida em 2003 na Unicamp, intitulada: “Ritmo com acento: Uma proposta de aplicação da rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani”

O trabalho de Marcelo teve como objetivo a aplicação dos estudos polimétricos de José Eduardo Gramani à composição, arranjo e improvisação na música popular. Gramani (1944-1998), que foi durante anos *spalla* da orquestra Sinfônica Municipal de Campinas e docente do Departamento de Música da UNICAMP de 1981 a 1998, desenvolveu uma proposta de educação rítmica polimétrica que propõe a independência da métrica e da subdivisão, através de um processo que ele denomina dissociação rítmica, visando, a partir de vários planos rítmicos que se superpõem e se relacionam em forma de contrapontos, estimular nos estudantes de música e músicos em geral a capacidade de sensibilização e percepção do ritmo.Os estudos rítmicos de José Eduardo Gramani estão publicados nos volumes *Rítmica* (São Paulo: Perspectiva, 1992, 204 f.) e *Rítmica Viva* (São Paulo: Editora da Unicamp, 1996, 204 f.).

Para a aplicação das estruturas polirrítmicas optou-se pela composição de uma suíte, baseada no poema indianista ‘I Juca Pirama’, do poeta e escritor romântico Gonçalves Dias. A razão para a escolha desse poema foi a grande

musicalidade presente na metrificação dos versos. Para referencial sonoro tomou-se como base a harmonia modal desenvolvida no jazz, sistematizada pelo pianista educador e compositor norte-americano Ron Miller no livro *Modal Jazz Composition & Harmony,* vols. 1 e 2 (Germany: Advance Music, 1996).

A pesquisa foi iniciada com o desenvolvimento de um processo composicional que abrangesse as informações referentes à metrificação e a trama de cada uma das dez seções do poema (chamadas de Cantos) para definição da estrutura polirrítmica e da harmonia. A metrificação e trama central de cada Canto forneciam diferentes informações, exigindo diferentes interpretações e aplicações das estruturas polirrítmicas. Logo, a pesquisa passou a abordar não apenas um processo composicional, mas dez diferentes processos, um para cada Cantos do poema, justificando a grande aplicabilidade das estruturas. A formação instrumental escolhida para a composição foi inicialmente a de uma big band, mas por questões de viabilidade foi reduzida para um quinteto formado por sax tenor, trombone, guitarra, baixo acústico e bateria.

Este quinteto de jazz formado para as experimentações foi deixando de ser apenas um grupo experimental para se tornar um grupo de música instrumental, denominado MC4+, liderado pelo autor da pesquisa. Todas as composições, assim como outras experimentações e composições paralelas, foram arranjadas para esta formação. As primeiras experimentações polirrítmicas com o grupo foram registradas em forma de CD.

Os temas associados a cada canto do poema foram arranjados e criou-se espaço para a improvisação, tomando-se como referência as polirritmias, resultando em obras criativas e intrigantemente complexas nas quais há equilíbrio entre os fatores técnicos e empíricos. As peças chamaram a atenção de diversos músicos de jazz, entre eles o saxofonista David Liebman, criador e diretor da International Association of School of Jazz, que desde então tem convidado Marcelo Coelho para dar palestras sobre este processo criativo em congressos internacionais da associação.

Ainda no plano da pesquisa, a complexidade da música popular traz também outras questões que vão além do compartilhamento com outros repertórios e outras linguagens artísticas, devido ao seu caráter interdisciplinar. Como foi dito anteriormente, ela pode também envolver participação sócio-política e crítica. Consequentemente, torna-se necessário em muitos casos, do ponto de vista

metodológico, o apoio de, além da musicologia histórica e/ou popular, da história, da sociologia, da filosofia e da etnomusicologia, entre outras disciplinas.

Como exemplo desta linha de pesquisa cito uma dissertação de mestrado, na linha de fundamentos teóricos, também realizada sob minha orientação e defendida na Unicamp em 2011. Trata-se do trabalho de Maria Beatriz Cyrino Moreira, intitulado: "Fusões de gêneros e estilos na produção musical da banda Som Imaginário".

O grupo Som Imaginário surgiu em 1969 com o intuito de acompanhar o músico Milton Nascimento em sua turnê realizada em 1970. Constituído por músicos de formações diferentes e com influências distintas, criou uma obra musical cheia de hibridismos.

Logo de início, ao se buscar uma metodologia adequada para essa pesquisa, ficou claro que uma análise puramente descritiva, onde se procurasse apenas identificar e relacionar os diferentes elementos presentes nessa obra musical cheia de hibridismos seria insuficiente para entende-la. Seria também preciso conhecer os fatores culturais, sociais, econômicos e políticos pelos quais passava o país no período e procurar entender como a produção do grupo se relaciona com esse contexto. Assim, o objetivo da pesquisa foi, através da análise musical dos três discos do grupo, Som Imaginário (1970), Som Imaginário (1971) e Matança do Porco (1973), buscar-se observar os aspectos de forma, gêneros e estilos presentes na sua sonoridade, instrumentação utilizada, harmonia e letra, procurando relacionar suas formas de expressão musical com o contexto cultural e político do Brasil no período em que atuou, a transição da década de 60 para os anos 70. Ao se construir a narrativa da trajetória do grupo, procurou-se também relacioná-la à crescente indústria fonográfica no Brasil e associar elementos da sua produção musical com os traços comportamentais e maneiras de pensar relacionadas à contracultura e à vigência do regime ditatorial militar na sua fase mais repressiva.

Na primeira parte do trabalho a pesquisadora mostra um panorama geral do contexto pré 68, focando na situação política conturbada que o país atravessava, chegando na promulgação do AI-5 em 1968 na política concomitante ao crescimento da economia brasileira que culminou no "milagre econômico" do início dos 70, impulsionando diversos setores, dentre eles a indústria fonográfica. Em seguida, faz uma breve descrição da contracultura no Brasil e no mundo. Para a contextualização desta primeira fase, foram utilizadas referências de estudos da sociologia e da

história.

Em seguida, ela expõe cronologicamente a trajetória do Som Imaginário, do seu surgimento até o final oficial em 1976, procurando articular as informações sobre a história do grupo, obtidas em livros, jornais e entrevistas com os integrantes, com um espaço (campo) constituído por diversos elementos chaves – focado principalmente na indústria fonográfica e nos seus meios de ação. O objetivo principal é esclarece como foi possível, em épocas tão turbulentas, a autonomia da expressão comportamental e artística do Som Imaginário.

A análise musical procurou relacionar forma, gêneros e estilos musicais, instrumentação, estilo pessoal de cada integrante, e linguagem harmônica com o contexto construído nos capítulos anteriores, buscando responder questões como: hierarquização dos elementos estrangeiros e nacionais dentro da obra; correspondência entre os períodos de maior experimentação e maior hibridismo musical; de que modo o engajamento político se deu pelas letras e também se os temas contraculturais revelavam posicionamento político ou uma intenção de copiar as mensagens da contracultura internacional. Também foram abordados o caráter de experimentação do grupo e suas variações nos três álbuns e a relação do álbum "Matança do Porco" com o *rock progressivo.* Para a realização das análises, foram usados como referências trabalhos teóricos sobre a harmonia tradicional, harmonia da música popular e harmonia do rock.

Finalmente, as letras das canções dos dois primeiros álbuns foram analisadas. Nelas foram encontrados diversos temas relativos à contracultura, como drogas, orientalismo, e comportamento (valores hippies, psicanálise) e a resistência política contra a ditadura militar: alusões à ditadura (repressão, perseguição) e críticas a "modernidade".

A partir de uma metodologia apoiada em referenciais teóricos de outras disciplinas além da música, foi possível compreender de forma mais aprofundada a produção do grupo. Dentre as conclusões do trabalho destacam-se a descoberta de diferenças importantes entre os álbuns, relacionadas a "unidade estética", fusão de gêneros e estilos, presença de temas da contracultura e por último a existência de um experimentalismo, ainda possível naquele período devido à estrutura dos estúdios e ao momento de transição que acontecia no mercado fonográfico.

Ensino

Ensinar música popular, principalmente no nível de graduação, implica na premissa de que mesmo tratando-se de repertórios de gêneros ou estilos mais "definidos" como o samba, o choro, a bossa-nova, há neles algumas técnicas e procedimentos em comum com outros gêneros ou estilos. Tais técnicas e procedimentos podem ser aprendidos de maneira indireta, e ao serem entendidos e assimilados, garantem um maior dinamismo na elaboração de arranjos e na realização desses repertórios, permitindo também a abertura de novos caminhos para a criação. Um bom exemplo é o choro; juntamente com os aspectos específicos de performance relacionados com acentuação, ritmo e funções dos instrumentos na roda, há numa parte considerável do seu repertório uma relação direta com a música de concerto européia do século 19, seja na estrutura formal, na harmonia, na construção melódica e no contraponto, que podem ser aprendidos e assimilados também através do conhecimento deste repertório. O conhecimento do repertório de jazz também é útil para se aprender choros compostos principalmente a partir da década de 1940, que trazem também a presença de progressões harmônicas e de procedimentos comuns a vários estilos do jazz, como por exemplo a progressão II V I e a abertura de espaço para a improvisação sobre a estrutura harmônica da obra. Outro exemplo está na bossa-nova, cujo repertório variado pode requerer, para ser tocado, o conhecimento de técnicas tradicionais de condução de vozes ou dos "voicings" aprendidos através da teoria do jazz, inversões de acordes, cromatismo harmônico e acordes estendidos. Portanto, ao estudarmos um determinado estilo, penso que é importante, entre outros fatores, identificar-se quais são os aspectos que, no plano estrutural, além dos interpretativos, os destacam daqueles que são compartilhados com outros estilos. Os resultados de pesquisas são neste caso contribuições importantes para este conhecimento.

Para concluir, pode-se afirmar que, ao se abordar o ensino da música popular em um curso de graduação, deve-se também levar em consideração, como na pesquisa, além de seus aspectos intrínsecos, o contexto histórico, social, econômico e político em que esta foi produzida. A percepção de que ela é um objeto complexo e em constante mutação ajudará a evitar que ela seja simplesmente reproduzida de forma cristalizada.

Referências:

BÉHAGUE, Gerard. *Popular Music*. In The New Grove Dictionary of Music and Musicians. Ed. Stanley Sadie. 1995, Vol 10.

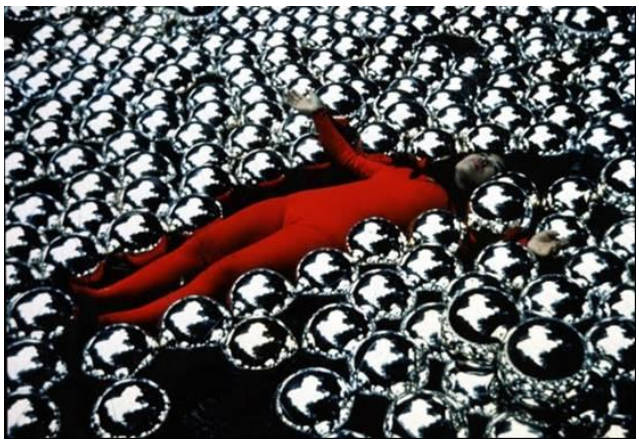
COELHO, Marcelo Pereira. *Ritmo com acento: Uma proposta de aplicação da rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani.* Tese de Doutorado em Música. UNICAMP: 2006.

MOREIRA, Maria Beatriz Cyrino. *Fusões de gêneros e estilos na produção musical da banda Som Imaginário.* Dissertação de Mestrado em Música. UNICAMP: 2011.

PIEDADE, Acácio Tadeu de Camargo. *Música instrumental brasileira e fricção de musicalidades.* In: Revista Opus, 11, 2005, pp. 197-207.

O professor propositor

Solange Utuari



Jardim de Narciso do Inhotim de Yayoi Kasama – Video Intalação - Acervo do Instituto Inhotim.

Resumo: As discussões sobre o ensino de arte passam dos aspectos metodológicos para os problemas conceituais e de concepção de Arte e filosofia da educação. As linguagens artísticas contemporâneas apresentam desafios ao professor que vê o universo da cultura se expandir com velocidade. Lygia Clark nos alimenta com suas ideias em que a arte é propositora, nos convida a fluxos de criação. Outros artistas também são propositores e nos apresentam a Arte não apenas como oportunidade de contemplação e sim de interação. Ideias que nutrem a concepção de ensino de artístico que propõem que o educador passa daquele que dá aulas de Arte, para um educador que seja um professor propositor. Assim como Lygia Clark saiba fazer convites para percursos poéticos, estéticos e criativos na aprendizagem da Arte. Um convite que provoque encontros significativos e experiências estéticas e construa conceitos e concepções sobre Arte. Um professor propositor que compreenda o seu papel de curador e mediador ao selecionar e apresentar patrimônios culturais históricos e contemporâneos aos alunos. Os materiais oferecidos na *Midiateca Arte na escola* fundamentam conceitos em territórios de Arte e Cultura (mediação cultural, linguagens artísticas, forma e conteúdo, materialidades, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais, conexões transdisciplinares, processos de criação, entre outras possiblidades) e convidam o educador a mergulhar neste universo estético e artístico que apresenta ideias propositoras. Descobrir e potencializar este acervo pode apresentar caminhos aos educadores para ampliar seus repertórios didáticos e culturais, além de aprimorar ações educativas na escola.

Somos cercados de imagens algumas são reflexos de nós mesmo, da nossa cultura e valores. Como na obra da artista Yayoi Kasama – *O jardim de Narciso*, estamos mergulhados nesta cultura. A cultura contemporânea nos coloca em contato com muitas coisas todos os dias. As linguagens artísticas, as materialidades e os modos de fazer arte se multiplicaram no ultimo século e este processo é continuo em nosso tempo. Em meio a tantas obras e artistas, o que escolher e como compartilhar com os nossos alunos? Esta é um pergunta que pode parecer de fácil resposta em um primeiro instante mas carrega muita complexidade.

Temos como desafios o cumprimento de prazos, conteúdos a serem explorados com os alunos, as preocupações com os preparativos das aulas e

avaliação das atividades realizadas pelos alunos. Imersos na vida de professor, em nossas localidades, será que temos tempo ou fácil acesso a vida cultural e artística? Ou será que nos afastamos dos museus, galerias, casas de espetáculos e outros espaços culturais? Que outros lugares podemos encontrar a arte? Qual o grau da nossa proximidade com a arte?

Refletir sobre a nossa vida cultural e o grau de proximidade com produções artísticas, seja em acervos históricos ou produções contemporâneas, talvez nos ajude a responder o questionamento colocado inicialmente: o que escolher e como apresentar aos alunos conceitos em arte.

Houve um tempo em que os questionamentos sobre o ensino de arte estavam mais centrados na metodologia e agora vemos debates que se voltam para os conceitos. Questionava-se sobre praticas tradicionalistas, tecnicistas, espontaneístas e a pertinência de novas propostas surgidas no final dos anos oitenta do século XX. A questão metodológica continua a ter sua importância, no entanto o professor precisa antes de fazer escolhas de metodologias pensar sobre a escolha de concepções de Arte e seu ensino. Há neste novo debate preocupações com o multiculturalismo e pluralidade cultural brasileira, estudos de culturas afrodescendentes, indígenas, cultura *queer*, produção artística contemporânea, patrimônio cultural material e imaterial, arte e meio ambiente, arte e tecnologia, entre outros focos de estudo que fazem parte da educação brasileira.

Sobre a escolha de concepções podemos pensar em que tipo de Arte estamos priorizando em nossas aulas. As praticas pedagógicas que apresentam arte apenas do passado dão conta de dizer aos alunos o que é arte? Focar apenas a arte do presente é o melhor caminho? Precisamos encontrar um equilíbrio que não caminha na escolha de períodos e sim de conceitos. Também precisamos refletir sobre o nosso contato com a arte, que vivencias temos, qual o nosso repertorio e que encontros significativos trazemos na memoria em nossas bagagens culturais.

Pensar sobre o nosso processo no encontro com a arte pode nos ajudar a compreender melhor como os alunos recebem o que escolhemos trazer para eles. A recepção da obra de arte tem sido um assunto de grande interesse no debate sobre o ensino de arte.

O professor tem um papel tanto de mediador como de curador. O professor /mediador é aquele que está entre, que conduz uma conversa, que provoca olhares,

pensamentos, que promove encontros entre arte e os alunos. O professor curador seleciona, pensa possíveis conceitos a serem explorados como os alunos. A união da ação mediadora e da linha curatorial pode ativar culturalmente uma obra de arte. Para que o professor tenha sucesso nestas duas funções, hoje solicitadas no ensino de arte, pensar seu repertorio cultural e didático é fundamental.

A palavra curador é usada no contexto de instituições para denominar a pessoa que irá cuidar de uma mostra (exposição ou evento artístico), é ele que escolhe e seleciona diante de acervos obras a serem apresentadas ao publico, mas este não é o único papel de um curador, ele também é responsável por pensar a ambientação, localização, acessos e projetos de circulação nos espaços. Também é função de curadores o planejamento de ações de recepção ao publico e acessibilidade. Há casos que temos em exposições um curador geral e um curador educativo, tamanho é a complexidade desse trabalho. O curador muitas vezes escreve e divulga textos sobre os conceitos que alicerçam e legitimam a linha curatorial das mostras e eventos artísticos.

O curador Luiz Guilherme Vergara (1996, p. 243), apresenta a ideia de curadoria educativa, em que o objetivo é descobrir e dinamizar aspectos das obras de arte que possam acender diálogos com o público. Tem como proposta potencializar o contato com as obras e desencadear experiências estéticas (encontros com grau de significância com a arte). Porque experiência é *"aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma"*(LARROSA, 2004, p.163).

Na escola o professor pode assumir este papel, o de curador educativo e diante dessa ideia fazer seleções e criar ações mediadoras. Para esta tarefa o educador deve pesquisar, organizar e criar curadorias educativas com a preocupação em ativar culturalmente acervos artísticos. Deleuze (1992) diz que uma obra de arte deve conter tantos vazios que permita que o espectador a preencha com suas próprias interpretações e diálogos, nas relações entre percepção e memoria.

Ter experiências significativas com arte, fazer curadoria e criar ações mediadoras são desafios colocados hoje para o professor. E quando o professor passa da figura que executa aulas de arte para aquele que escolhe, arranja e media acervos artísticos com focos em conceitos e processos, ele deixa de ser um

professor que dá aulas de arte para ser um educador que propõem percursos estéticos, poéticos, artísticos e educativos. Mas qual a grande diferença? Quando damos aulas não sabemos se o outro quer recebe-la. Quando convidamos os alunos a uma trajetória seduzimos a compartilhar um processo de ensino e aprendizagem em sistema colaborativo. Não estamos a frente da sala de aula e sim ao lado do aluno compartilhando descobertas. Nesta concepção de aula de arte o professor é um propositor de percursos.

A ideia de proposição em arte e seu ensino tem inspiração na concepção de arte colocada pela artista Lygia Clark (1920 - 1988) na segunda metade do século XX.

> *Somos os propositores; somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência. Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vosso dispor. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação. Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora.*
>
> Lygia Clark

Com base nesta ideia o cenário artístico da época se deparou com uma postura muito inovadora, o convite a participação na obra e a quebra de paradigma do gênio artístico. Lygia queria colocar em debate a acessibilidade da obra de arte e o processo de criação compartilhado entre artista e espectador. Uma postura mais ativa por parte do publico e a exploração da linguagem artística, suas materialidades, elementos compositivos, processos e procedimentos artísticos. Isto porque Lygia, assim como Humberto Maturana via o ser humano como um animal linguanjante.

> *Como animais linguajantes, existimos na linguagem, mas como seres humanos existimos (trazemos nós mesmos à mão em nossas distinções) no fluir de nossas conversações, e todas as atividades acontecem como diferentes espécies de conversações. Consequentemente, nossos diferentes domínios de ações (domínios cognitivos) como seres humanos (culturas, instituições, sociedades, clubes, jogos, etc.) são constituídos como diferentes redes de conversações, cada uma definida por*

um critério particular de validação, explícito ou implícito, que define e constitui o que a ela pertence.

(Humberto Maturana, 2001.)



Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. Uma cena do documentário: *Duas Palavras*. Coleção DVDteca Arte na Escola do Instituto Arte na Escola. www.artenaescola.org,br.

As educadoras Gisa Picosque e Miriam Celeste Martins inspiradas pelas ideias de Lygia sobretudo na sua obra *Caminhando*, coordenaram a criação em 2004 dos materiais educativos para os professores propositores. São cadernos que acompanham os DVDs da DVDteca Arte na escola. Este material foi escrito por vários educadores de todo o Brasil, e por meio deste é possível conhecer melhor a concepção de professor propositor de percursos estéticos, poéticos, artísticos e educativos sobre o qual estamos nos referindo nesta conversa.

Em relação a conceito de arte e seu ensino também é possível perceber os caminhos trilhados neste material que exploram os territórios de arte e cultura. Uma maneira de olhar para os campos conceituais artísticos. A proposição dos territórios da arte e cultura não está fechada, mas sinaliza estudos a respeito de conceitos como: professor propositor, mediação cultural, linguagens artísticas, forma e conteúdo, materialidades, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais,

conexões transdisciplinares, processos de criação e outras possiblidades que o professor pode inventar (este material está disponível em: www.artenaescola.org.br).

Os debates sobre o ensino de arte se ampliam e é certo que não há uma fórmula pronta, somente modos de olhar, proposições criadas e outras a serem inventadas e diante dessa realidade fica o convite para pensar sobre nossa vida cultural e profissional, sobre a figura do educador como um propositor. Acreditamos que quando somos propositores podemos na ação de educar exercer o ideal colocado por Lygia, o de aproximar a arte dos alunos. Também se abre a possibilidades de potencializar conceitos em arte.

Vergara (1996, p. 243) expressa que ativar culturalmente uma obra prevê "*fazer circular, dar acesso e aproximar"* acervos e patrimônios culturais da vida dos alunos, tendo o professor como aquele que em sua proposição pedagógica pode "explorar a potência da arte como veículo de ação cultural", ampliando repertórios e promovendo encontros significativos com arte.

Referencias:

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CLARK, L. C . *Caminhando*, 1964 In: revista ArtCultura, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 143-158, jul.-dez. 2008

_____. *Livro-obra*. Rio de Janeiro, 1983 (republicado no Catálogo da Fundación Antony Tàpies, Barcelona, 1997

DELEUZE, Gilles e GATTARI, *Felix. Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. V 5 . São Paulo : Editora 34, 1995.

_____. *O que é filosofia*? / Gilles Deleuze, Felix Guaattari; tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz.- Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. ISBN 85-85490-02-0DEWEY, John. Como Pensamos. Tradução Haidee de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

HERNANDEZ, Fernando. *Catadores da cultural visual. Proposta para uma narrativa educacional*. Porto Alegre: Artes Medicas, 2007.

MATURANA ,Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

LARROSA, Jorge. *Linguagem: Educação depois de babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. Larrosa, 2004.

MARTINS.Mirian Celeste. *Teoria e pratica do ensino de arte: a língua do mundo.* São Paulo: FTD, 2010.

_____MARTINS, Mirian Celeste (Org). *Mediações: provocações estéticas.* São Paulo: UNESP / Instituto de Artes / Pós-graduação, 2005. p. 28.

_____Cadernos para o professor propositor. São Paulo: Instituto arte na escola, 2004 a 2007 (também disponível em: www.artenaescola.org.br)

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

VERGARA, Luiz Guilherme. *Curadorias Educativas - a consciência do olhar: percepção imaginativa*. ANPAP , anais 1996.

Teatro de animação e metaficção

Paulo Balardim[1]

Resumo: O artigo apresenta-se como uma reflexão em torno de questões que moldaram o pensamento pós-moderno e seus conceitos sobre a arte. Nele, indagamos sobre as transformações decorridas a partir da segunda metade do século vinte e alguns de seus reflexos na tradicional "arte dos bonecos", ponderando acerca das especificidades próprias à esta linguagem teatral, em especial quanto ao uso da metaficcionalidade como um componente relevante na estética dos espetáculos.

Este trabalho, longe do almejo de dar conta de todos os aspectos que envolvem o Teatro de Animação e a metaficcionalidade, apresenta-se como uma reflexão em torno do desenvolvimento de questões que moldaram o pensamento pós-moderno e seus conceitos sobre a arte. Mais diretamente, indagamos sobre essas transformações e seus reflexos na tradicional "arte dos bonecos", ponderando acerca das especificidades próprias à sua linguagem – tais como a interpolação de um objeto na relação entre o ator e o público, a simulação de um organismo autônomo e as possibilidades plástico-pictóricas dos materiais utilizados na construção dos bonecos – e ponderando, também, acerca do uso da metaficcionalidade como um componente relevante nos espetáculos teatrais.

Centraremo-nos na metaficcionalidade utilizada no Teatro de Animação. Mais especificamente, sobre sua ênfase como pressuposto estético, especialmente dentro da poética pós-moderna. Como objetivo, tentaremos refletir sobre a influência da poética pós-moderna e o modo como essa poética é absorvida, elaborada e reproduzida atualmente nos espetáculos teatrais.

Hodiernamente, a coexistência dialogal de presenças paralelas, constituídas pelo ator e pelo objeto animado em suas infinitas possibilidades dramatúrgicas, repletas de significações latentes dessa relação, parece explicitar o processo de animação nos espetáculos, e, através dessa evidência, novos recursos dramatúrgicos são desenvolvidos. Em alguns espetáculos, o conflito centrado na relação entre o corpo vivo do ator e o objeto inanimado que aparenta uma relativa autonomia adquire força como elemento preponderante dentro da percepção que o

[1] Professor Universitário na área de Prática Teatral - Teatro de Animação no Centro de Artes - CEART da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC. Doutorando em Artes Cênicas (PPGT/UDESC), Mestre em Artes Cênicas (PPGAC/UFRGS), licenciado em Letras - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (ULBRA). Como ator e diretor, trabalha com a Caixa do Elefante (RS) desde 1991, sendo um dos seus fundadores.

público tem da história, além de ampliar as possibilidades de composição do espetáculo, bem como o seu resultado significativo. Como exemplo prático, podemos citar o espetáculo *Filme Noir* (2004*)*, da Cia PeQuod (RJ). Neste espetáculo, os atores, vestidos inteiramente de roupa e capuz pretos, manipulam bonecos sobre balcões. Embora a presença dos atores seja dissimulada, ainda assim é perceptível. Segundo o próprio grupo,

> O espetáculo adapta para o teatro de bonecos o estilo genuinamente cinematográfico que lhe dá o nome. Estão lá a mulher fatal, o detetive durão, a atmosfera de desilusão, a voz 'em off' do narrador, os flashbacks e tudo mais. Para reproduzir a fotografia desse tipo de filme, apenas três cores são usadas em cena: preto, branco e cinza. A história gira em torno de Verônica De Vitta, cantora de um clube de jazz que é suspeita de assassinato e acha que está sendo seguida. Ela contrata um detetive particular fracassado, com quem acaba se envolvendo. Ele também se sente perseguido, mas só descobrirá o que há por trás disso tudo no final[2].

De fato, ao final do espetáculo, revela-se ao público que são os próprios atores que perseguem os bonecos e os manipulam. O tom paródico é exacerbado pela 'consciência' do boneco protagonista, o detetive, ao perceber que são mãos humanas que o sustém.

Para o aprofundamento na compreensão dessas possibilidades de composição cênica oferecidas pela participação do ator como manipulador e como personagem, essa *co-presença* visível ao lado do objeto-animado, alguns conceitos oriundos da linguística, da teoria e análise literária, bem como da semiótica, podem fornecer peças chaves ao entendimento da imagem cênica produzida no ato teatral, ou como prefere Gaston Bachelard (2003), do 'instante poético'. Dentre esses conceitos, destaco os estudos sobre as funções da linguagem presentes na obra de Roman Jakobson, bem como o deslocamento desses conceitos para fenômenos literários, derivado dos estudos introduzidos por Gérard Genette e Roland Barthes, os quais analisaram profundamente questões como a *transtextualidade*. Também observamos a migração do conceito de metalinguagem para a obra artística cênica como um recurso dramatúrgico e estético, da mesma forma como observamos, a partir da segunda metade do século vinte, o surgimento de uma nova poética

---

[2] Disponível em http://www.pequod.com.br/

(chamada de pós-moderna) a qual utiliza suas próprias estratégias, entre elas, a ampla exploração da metaficcionalidade.

Essa utilização evidencia o caráter auto-reflexivo, parodístico e questionador de dogmas absolutos da arte surgida após a década de 1950. No período ulterior a essa década, conhecido como era "pós-industrial", a arte entra em consonância com todo um modo de refletir as novas relações sociais. Filósofos e pensadores lançam novas ideias que colocam em cheque a legitimação do saber, através da relativização da verdade e da visão da linguagem como simulacro. A história oficial passa a ser entendida como uma possibilidade do real, abrindo novos caminhos para a interpretação de fatos passados, os quais passam a ser analisados sob diferentes pontos de vista. A exacerbação da auto-referencialidade na obra de arte e a ênfase nos seus processos intrínsecos de elaboração criam novas dinâmicas de interação entre artista e público, supervalorizando o ato de recepção do espectador bem como questionando o próprio estatuto de autoria da obra artística.

Em contraponto às formas de animação anteriores ao século XIX, ressaltamos os apontamentos de Didier Plassard, que, ao referir-se ao teatro de bonecos no século XX, lembra a definição aristotélica de ação dramática, de acordo com a qual esta seria a "imitação de uma ação". O pensador francês acrescenta que o jogo com efígies praticado pelos futuristas, dadaístas, surrealistas ou *Bauhäusler* redobra a ficção, introduzindo, na cena, a imitação de uma imitação, uma espécie de simulacro em segundo grau, "*mensonge sur mensonge*" [3]. Para ele, a efígie, em cena, caracteriza o processo de desumanização da arte moderna, e a presença humana ao lado do artificial provoca um efeito de oposição, de choque. As características da segunda metade do século XIX apontam para uma nova arte. Como podemos perceber nos escritos de Artaud, que datam de 1931 e influenciaram todo o pensamento acerca do fazer teatral ulterior, existia uma preocupação em encontrar a essência do teatro, que, segundo ele, estava subordinado à literatura. Artaud considerava que o teatro deveria ser uma arte independente e autônoma e que a linguagem das palavras deveria dar lugar à linguagem dos signos, cujo aspecto *objeto* é o que nos atinge de imediato[4]. Ele considerava o trabalho de encenação uma substituição ou, antes, um "desvanecimento" das palavras pelos

[3] PLASSARD (1992, p. 12-5).

[4]ARTAUD (1999, p. 126).

gestos, pela plástica e pela estética, que devem ser “linguagens comunicativas" [5]. O teatro, para Artaud, deveria ser significativo em cada imagem que produzisse, expressando, a todo o momento, algo que atingiria o público:

> (...) o teatro reside num certo modo de mobiliar e animar a atmosfera da cena, por uma conflagração, num determinado ponto, de sentimentos, de sensações humanas, criadores de situações suspensas, mas expressas em gestos concretos. (...) Em suma, o teatro deve tornar-se uma espécie de demonstração experimental da identidade profunda entre o concreto e o abstrato[6].

Com a disseminação dessa tendência, o teatro de bonecos parece ter ascendido substancialmente como alternativa teatral.

O Teatro de Animação possui intrinsecamente características metaficcionais, independentemente do período histórico no qual ocorre, embora essas características permaneçam, nas formas consideradas tradicionais, menos evidentes. É o despertar de uma nova era que traz à tona novas experiências. A metaficcionalidade inerente a essa arte, no século XX, passa a ser usada conscientemente, com intencionalidade. A priorização desse efeito estético, evidenciando seu caráter auto-reflexivo, paródico e questionador de dogmas absolutos faz eco a toda uma filosofia que coloca em cheque a legitimação do saber, através da relativização da verdade e da visão da linguagem como simulacro. Como nas outras artes, parece haver uma orientação para a *simulação* em detrimento da *representação formal,* como afirmam Baudrillard e Bauman. A auto-referencialidade, espécie de simulacro, questiona o estatuto de poder dos saberes, abrindo portas para que o conceito da obra de arte seja revisto. O papel do espectador, nesse sistema, é cada vez mais valorizado.

Felisberto Sabino da Costa afirma que, contemporaneamente, no Teatro de Animação, a figura do ator-manipulador tem interagido em diferentes graus com o objeto que manipula. Segundo ele,

> A expressividade do boneco, atuando juntamente com a presença humana, estabelece dois polos de atuação, projetando, entre o objeto e o ator-manipulador uma gama de procedimentos que abrange desde o objeto-protagonista até aquele em que o ator é um personagem que co (atua) junto com a forma animada[7].

---

[5]ARTAUD (1999, p. 126).

[6]ARTAUD (1999, p. 127).

[7]COSTA (2000, p. 214-6).

Ele também constata que, em vários espetáculos que serviram de amostragem para sua tese, a metalinguagem é evidenciada, na medida em que é utilizado o código para falar do próprio código. Ao focalizar o fenômeno teatral, intervindo para chamar a atenção da plateia sobre o fato de que o que está vendo é ficção, surge a quebra da ilusão. Dessa forma, a metalinguagem interrompe a ação ao mesmo tempo em que proporciona elementos para a sua continuidade. Costa apresenta a metalinguagem, no teatro de animação, a partir de quatro diferentes níveis: no nível do *texto*, quando este aborda o exercício do ator-animador; no nível da *manipulação*, através do jogo de ausência-presença do manipulador; no nível da *construção*, quando um boneco, "ao mesmo tempo em que é personagem, converte-se em suporte físico", ou seja, quando ele é "construído como se fosse um quebra-cabeça, um jogo de encaixe, no qual as peças são partes integrantes do seu corpo"; e no nível da *cenografia*, quando se torna evidente a relação do palco dentro do palco. Segundo o estudioso, "a arte da animação funda-se na ilusão da vida, e a metalinguagem, ao evidenciar a ilusão, aproxima-se de sua poética" [8].

O que temos por interesse enfatizar nessa pesquisa é que, mesmo sendo intrínseca ao Teatro de Animação, a metaficção passa a apresentar-se de forma exacerbada e frequente na construção dramatúrgica dos atuais espetáculos. Se a ficção tem como ideia principal o entretenimento e a evasão do mundo real, ela assume também outro caráter ao explicitar sua estrutura narrativa, constituindo um significado mais intenso do que uma simples leitura superficial. O caráter referencial, que expõe o ator intérprete tanto quanto os mecanismos de manipulação e a natureza inanimada do objeto-personagem, funciona como uma ficção interna à outra, como uma ficção que faz referência a outra, ou como ficção que explica uma outra. Assim, a metaficção funciona como um texto informativo ao mesmo tempo em que realiza o entretenimento ficcional. Um dos processos que a metaficção utiliza é o *mise-en-abîme* (ou construção abismal). Essa construção se fundamenta na ideia de auto-referência, ou seja, a obra se auto-explica, ou utiliza seu papel ficcional para explicar que é uma obra ficcional, ou utiliza uma história para contar sua própria história, tendendo ao infinito. Através do dialogismo atuante nessa técnica de narrativa ficcional, algo deixa momentaneamente de existir e a obra perde

[8]COSTA (2000, p. 214-6).

responsabilidade *per si*, fazendo com que o autor deixe de ser o único representante de um pensamento, uma vez que o leitor torna-se uma espécie de co-autor, pois essa externalização da estrutura ficcional aproxima o leitor da obra, tornando a interpretação dele uma referência para a própria obra, levando-o a estabelecer uma relação de co-produção com o autor.

A representação teatral como texto

Ao interpretar a arte pós-moderna, a qual usa e abusa da utilização de verdadeiros simulacros, voltando seu objeto artístico para si mesma em seus jogos metaficcionais, é importante compreender tanto os fenômenos que envolvem a representação teatral quanto a organização e inter-relação de seus conjuntos significantes. Para tanto, o campo de exploração das imagens significativas, a semiótica, aplicada à teoria teatral, é de extrema valia. A obra teatral representada pode ser percebida e analisada como um texto, salvaguardando suas características particulares.

Segundo Anne Ubersfeld, a representação não é apenas uma tradução do texto teatral, ela possui sua própria autonomia para completar tudo aquilo que não é dito pelo texto. Em contraponto, a autora afirma que o espetáculo teatral, mesmo sem palavras, é difícil de ser imaginado sem um texto. Para ela, mesmo o teatro de imagens possui um esquema, um esboço que o sustenta. De toda forma, completa Ubersfeld, o texto teatral não pode ser formulado sem a presença de uma teatralidade anterior, pois "não escrevemos para o teatro sem conhecer nada do teatro. Escrevemos para, com ou contra um código teatral pré-existente" [9]. Assim, conclui que a representação, em seu sentido mais amplo, pré-existe ao texto, uma vez que, para escrevê-lo, todos os elementos teatrais são levados em consideração, ou seja, o canal previsto para a comunicação (o código teatral) funciona como uma matriz textual, um *geno-texto*.

Ubersfeld assevera que o conjunto significante da representação teatral forma, em sua totalidade e metaforicamente, uma espécie de *texto*, e que os elementos da representação são passíveis de serem analisados a partir da constatação de dois eixos análogos aos constitutivos da obra literária, a saber, o

[9]UBERSFELD (1991, p.13-4).

eixo paradigmático (relativo às substituições) e o eixo sintagmático (relativo às combinações e transformações) [10]. Para a construção de uma poética teatral, portanto, projetam-se sobre o eixo sintagmático elementos diversos pertencentes ao eixo paradigmático. Esses elementos, tais como a iluminação, a cenografia, os figurinos, os atores, a música, etc., expressam-se através de códigos diversos e são selecionados segundo alguns critérios estéticos dos emissores das complexas mensagens teatrais. Saliento que a palavra "mensagem", aqui, expressa a cadeia de informações organizadas presentes no conjunto significante da representação.

Ainda consoante Ubersfeld[11], teoricamente, o enunciado[12], num texto de teatro, possui significado, mas não possui sentido, uma vez que adquire este último somente quando se torna discurso[13]. Portanto, para passar do texto de teatro (diálogo) para o texto representado, é imprescindível a produção de sentido. Já a enunciação é o ato de por em funcionamento a língua através de um ato individual de utilização. No texto teatral encontramos dois sistemas de signos linguísticos: 1) As didascálias (tudo o que se encontra no texto escrito e não é pronunciado verbalmente pelos personagens), que comandam e programam a construção dos signos da representação; 2) O texto que será pronunciado foneticamente pelos atores. Ubersfeld conclui que a encenação é uma "escritura sobre uma escritura", é um fato comunicativo, é uma prática semiótica, pois se encontra ligada com a construção e a interpretação de signos. A comunicação teatral possui caráter imediato e efêmero. O fracasso ou o sucesso da mensagem se faz no instante em que ela ocorre.

A complexa mensagem teatral, para a autora, possui um caráter de combinação aleatória, sendo uma obra aberta. Enquanto o cenógrafo produz um sistema de signos do qual constataremos a coerência, o ator produz outros tantos signos, alguns voluntários, outros involuntários. É o receptor, o público, que deverá coordenar e unificar as informações policêntricas e incompletas que lhe são

[10]UBERSFELD (1991, p. 29).

[11]UBERSFELD (1991, p.16-20).

[12]Sequência de frases emitidas entre dois brancos semânticos, duas paradas da comunicação.

[13]É o enunciado, considerado do ponto de vista do mecanismo discursivo que lhe condiciona.

transmitidas. O signo teatral é produtor de estímulos e efeitos de reconhecimento e intelecção, da mesma forma que estimula reações afetivas e físicas. Ubersfeld assevera, portanto, que a semiótica teatral busca mostrar a atividade teatral como constituinte de sistemas de signos que produzem sentidos somente ao se organizarem e inter-relacionarem.

> Todo elemento de representação, mesmo muito breve, é a coincidência de uma multiplicidade de elementos significantes que utilizam diversos canais (visual, acústico) e que provém de diversas fontes (luz, espaço, cenografia, atores, música, etc.). Por outro lado, é muito difícil articular os signos: não existe em um signo não linguístico a dupla articulação, uma segundo a palavra, o morfema ou o lexema, a outra segundo as bases constitutivas que são os fonemas. (...) O signo teatral só adquire sentido em relação com outros signos[14].

Da mesma forma, Ubersfeld concorda com Barthes, que diz: “Nós recebemos ao mesmo tempo uma pluralidade de informações, uma verdadeira polifonia informacional" [15]. Essa “polifonia” é caracterizada pela multiplicidade de suportes, canais e códigos utilizados na representação teatral.

Conclusão

Notamos que as diversas ações e reflexões que revolucionaram a arte no século XX, as características questionadoras do modernismo, seu experimentalismo radical, a reivindicação da arte autônoma e uma nova visão sobre as relações entre sujeito criador e objeto criado, influenciaram também o Teatro de Animação. O novo contexto social, apontado por Lyotard como um “redesdobramento” econômico na atual fase do capitalismo, auxiliado pelas técnicas e tecnologias[16], produziu metamorfoses e um novo *modus faciendi* nessa arte. Como reflexo, podemos constatar que a sua estrutura dicotômica, que compreende dois sujeitos (o ator-animador e o objeto-personagem), foi sendo cada vez mais explorada dentro do fazer teatral. Mas as possibilidades concernentes à visibilidade ou não da manipulação do ator e suas relações com o objeto-personagem são extremamente variáveis num espetáculo teatral de animação. Cada proposta de encenação depende do senso estético dos artistas envolvidos. Observamos, entretanto, que as formas de encenação contemporânea no Teatro de Animação privilegiam a

[14]UBERSFELD (1991, p. 22-3).

[15]BARTHES (*In:* UBERSFELD, 1991, p. 24-5).

[16] LYOTARD (2002, p. 27).

presença visível do ator e, em muitas dramaturgias, é desenvolvida a temática da autoconsciência. O duo ator / objeto animado pode configurar, na imagem produzida em seu jogo, variadas interpretações por parte do espectador. Consoante Charaudeau,

> A existência do metadiscurso, como a da polifonia, revela a dimensão inevitavelmente dialógica do discurso, que deve abrir seus caminhos, negociar em um espaço saturado pelas palavras e pelos enunciados outros[17].

Em meio à avalanche de incertezas questionadoras que aportaram no pós-modernismo, trazendo novos conceitos - tais como: um novo olhar sobre a relação entre a arte e a realidade, o distanciamento crítico, a participação ativa do público na obra através de sua parcela na construção de significados, a descentralização (descrita por Linda Hutcheon como o *ex-cêntrico*[18]), a fragmentação do sujeito, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, entre outras questões, podemos constatar, no Teatro de Animação, também, uma hibridização resultante de seu contato com outras formas de arte. A ênfase de sua estética recaiu, principalmente, sobre os aspectos intertextuais, paródicos e metaficcionais.

Referências:

ARTAUD, Antonin*. O Teatro e seu Duplo.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *Mitologias*. 2ª ed. São Paulo: DIFEL, 1975.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Ed. Relógio d`água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

[17]CHARAUDEAU (2006, p. 326-8).

[18] HUTCHEON (1988, p 84-5) descreve o processo de descentralização do Pós-modernismo como um questionamento à série de conceitos estabelecidos pelo humanismo liberal: autonomia, transcendência, certeza, autoridade, unidade, totalização, sistema, universalização, centro, continuidade, teleologia, fechamento, hierarquia, homogeneidade, exclusividade e origem. Mas esse questionamento trata-se menos de uma crítica destrutiva do que uma postura interrogativa e contestatória da autoridade, surgido principalmente na década de 1960.

COSTA, Felisberto Sabino da, *A Poética do Ser e Não Ser: Procedimentos Dramatúrgicos do Teatro de Animação*. São Paulo: USP, 2000. Tese, Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

DE MARINIS, Marco. *Compreender el Teatro, Lineamientos de Una Nueva Teatrología*. Buenos Aires: Galerna, 1997.

GENETTE, Gérard. *Discurso da Narrativa*. 3ª ed. Lisboa: Vega, 1995.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.

JAKOBSON, Roman. *El Marco del Lenguaje*. México: Fondo de Cultura Econômica, 1996.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e Comunicação.* 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PLASSARD, Didier. *L`Acteur en Effigie*. Lausanne: L`age d`homme/IIM, 1992.

UBERSFELD, Anne. *L'École du Spectateur*. Paris: Les Éditions Sociales, 1991.

Sensibilidade e crítica aliadas ao ensino de dança na escola

Rubiane Falkenberg Zancan[1]

Resumo: Esse texto propõe apresentar uma problematização sobre o ensino de dança pautado no modelo e na transmissão da informação. Busca-se mediar à articulação entre o método de ensino e a formação do cidadão sensível e crítico. Apontam-se alguns caminhos para pensar o ensino da dança na escola a partir da criação coletiva, da participação nas escolhas, da percepção corporal e da apreciação. No decorrer do texto defende-se a proposta de que essas estratégias de ensino sejam colocadas em prática a partir da argumentação de suas contribuições. Ao realizar esses destaques, pretende-se salientar aspectos que podem gerar mudanças nas práticas que envolvem o ensino dança.

Palavras-chave: Problematização. Ensino. Aprendizagem. Dança.

Introdução

Pensar a arte como educação para criar consciências críticas, sujeitos sensíveis é função da escola. Quando a dança consegue estar presente na escola, como está sendo ensinada? Será que o modelo tradicional de ensino, em que o professor mostra os movimentos e os alunos repetem, dá conta de criar consciências críticas e sujeitos sensíveis? Será que estamos ampliando o campo de conhecimento do nosso aluno ao reproduzir danças da moda, dos clipes, afinal o que interessa é o movimento? Será que as músicas que os alunos gostam são as que devem predominar nas aulas de dança?

Essas questões parecem ter respostas óbvias, entretanto na realidade o que vemos é o predomínio dessas atividades na escola, isto é, a cópia de movimentos sem questionamento, a utilização das músicas mais reproduzidas pela mídia e, assim, o fortalecimento do senso comum. A escola, frequentemente, forma aquele aluno que decora a informação para ter bons resultados em uma avaliação que mascara o aprendizado. De modo semelhante, o ensino da dança que tem como base a decoreba de passos, contribui para a formação daquele sujeito que não precisa participar das decisões. É essa educação que queremos?

[1]Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Dança e especialista em Interdisciplinaridade e Linguagens pela Universidade de Cruz Alta, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos em Arte, Corpo e Educação (UFRGS).

Caminhos possíveis: ensino de dança e formação do cidadão sensível e crítico

Frequentemente o ensino da dança acontece por meio da reprodução dos movimentos expostos por uma pessoa. Nesse sentido, existe a predominância de um único ponto de vista, o do professor. O problema não está na predominância desse tipo de ensino, mas sim na cópia calada dos alunos, que não sabem por que estão realizando aqueles movimentos daquele modo e não de outro. Complementando essa concepção de ensino Susanne Weber (2003, p.239) relata que:

> De modo geral, as aulas de técnica de dança utilizam-se da 'aprendizagem de observação', os estudantes repetem o que o professor demonstra, sendo que os professores tendem a repetir o que aprenderam quando eram estudantes. A 'aprendizagem de observação', que se sustenta principalmente na imitação e na repetição de gestos técnicos, apoiada numa pedagogia do modelo, estimula alunos e professores a seguir uma maneira tacitamente aceita de pensar e fazer, reforçando o conservadorismo deste modo de ensino.

A autora se refere às aulas de dança que acontecem principalmente no espaço não formal, sendo que a discussão proposta por este texto tem enfoque para o ensino da dança na escola. Entretanto, o que interessa aqui é a abordagem de um modelo de ensino que está presente em qualquer espaço, como ratifica Isabel Marques (2012): "a cópia calada, sem compreensão, questionamento ou possibilidade de ressignificação tem garantido o discurso do aprimoramento meramente técnico, mecânico na manutenção de repertórios, sejam eles do coreógrafo da companhia, do artista convidado, da tradição, do professor de sala (...)".

Nessa proposta de ensino, geralmente, o que interessa é a reprodução da informação. As abordagens tradicionais de ensino de danças, de certa forma, minimizam as capacidades críticas e tornam os estudantes cada vez mais submissos a um poder instituído pelo fazer. De acordo com Paulo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2011, p.24). Como é possível aprender criticamente em dança? Como podemos produzir conhecimento em dança rompendo com esse modelo tradicional?

Paulo Freire relata que “a produção das condições em que aprender criticamente é possível, exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 2011, p.28).

Um dos sentidos de criar é imaginar. Segundo Aranha e Martins (1986, p.376) “imaginar é a capacidade de ver além do imediato, do que é, de criar possibilidades novas. É responder à pergunta: ‘Se não fosse assim como poderia ser?’”. Ao incluir nas aulas de dança atividades individuais ou em grupos com tarefas que instiguem o comportamento exploratório, estaremos exercitando o senso crítico. Aranha e Martins (1986, p. 376) associam ao pensamento divergente ao comportamento exploratório e diferenciam-no do pensamento convergente: o pensamento divergente leva a muitas respostas, já o pensamento convergente leva a uma única resposta, considerada certa.

Uma das mudanças que devem ocorrer para que as condições em que aprender criticamente sejam favoráveis, é considerar que durante o processo de ensino deve ser aproveitada a experiência dos alunos, ou seja, considerar que o aluno traz em seu corpo o resultado de sua arte. Essa perspectiva conduz a uma mudança nos procedimentos de dança que são propostos. Dessa forma o saber não está somente no professor, mas considera-se o saber presente no corpo do aluno.

A percepção do movimento, a improvisação, a relação, a pergunta, o diálogo podem ser inseridos na criação. Cada vez que uma proposta é trazida como motivação para a criação em dança, ela aciona novas relações que levam uma parte do todo, e outras que mudam de natureza em relação aos elementos que compõem a motivação criadora. Os sujeitos envolvidos interagem em constante fluxo de mão dupla, em que afetam e são afetados pelas inúmeras respostas apresentadas durante a criação. O processo criativo vem de um raciocínio em rede, em relação, o qual é alimentado pela diversidade de qualidades sensoriais, afetivas, racionais e intuitivas, que configuram as ações de criar e aprender dança coletivamente (ZANCAN, 2009).

No campo da produção em dança, podemos aprender sequências de movimentos e depois problematizá-las. Essas questões podem, por exemplo, estar relacionadas ao espaço, isto é, a trajetória que a sequência percorre, as direções do corpo no espaço cênico, a ocupação do espaço pessoal (cinesfera), a ocupação do espaço entre os participantes. Entre outros aspectos, o ritmo e a expressividade

podem fazer parte da problematização de uma sequência de movimentos ou de uma coreografia pré-estabelecida. Esse tipo de atividade muda o foco em relação ao movimento. Ou seja, em vez do aluno buscar reproduzir uma cópia de alguém ou do espelho, foco externo, busca relacionar-se com informações ligadas ao como movimentar-se, foco interno. Na medida em que o movimento passa a ser questionado, reorganizado pelo corpo de cada aluno, respeitando e potencializando as diferenças de cada corpo, há um aprendizado significativo daquele movimento.

Também a articulação entre processos de ensino que envolva métodos de repetição e métodos que orientem o autoconhecimento contribuem para uma mudança significativa nos processos de aprendizagem. As práticas que envolvem a educação somática colaboram na busca de uma autonomia dos participantes, diferenciando-se de métodos tradicionais, pois o encarrega de sua aprendizagem (WEBER, 2003).

O trabalho de refinamento da sensação e percepção do corpo contribui para outro entendimento do movimento. Quanto mais estudamos como o nosso movimento acontece, seja a partir da investigação do movimento articular, da percepção do peso do corpo, de onde inicia o impulso que gera o movimento, e assim por diante, mais temos a capacidade de discernir as possiblidades corporais, isto é, ficamos mais atentos e críticos. Esse aprendizado estabelece outros acessos ao conhecimento corporal para a dança, e torna a pessoa capaz de recriar ou refazer o movimento, sem depender de um modelo.

Aliados a produção em dança, pode-se trabalhar com atividades de apreciação e crítica em dança. O processo de apreciação acontece de modo dinâmico. Ao observar uma dança, depara-se, por exemplo, com movimentos criados no espaço, acompanhados por um elemento sonoro, os quais acionam, principalmente, a percepção visual, auditiva, temporal, espacial, fazendo com que quem observa organize e interprete as suas impressões sensoriais para atribuir significado, por meio da associação de imagens e conhecimentos prévios (ZANCAN, 2009).

As atividades que envolvem a apreciação podem ser realizadas, por exemplo, entre os alunos ao expor suas criações, ao assistir uma apresentação de dança ao vivo ou ao assistir uma dança pelo vídeo. Cada modo de apreciação estabelece um tipo de leitura. Durante a apreciação os alunos também poderão ser instigados a estabelecer relações interdisciplinares. Nesse sentido, uma das possibilidades de

análise da dança é a partir da reflexão mediada pelas relações entre os conhecimentos.

O aluno, ao compreender que durante a apreciação de uma apresentação de dança não há necessidade de buscar uma única interpretação, e sim que pode sentir diferentes sensações provocadas pela obra em questão que vão além do significado, poderá modificar seu comportamento frente à leitura de dança. Ao mesmo tempo, ao se fazer uma leitura crítica de um espetáculo, em que se destacam algumas situações que compõem o todo, por exemplo, o tipo de música, a temática, o figurino, os elementos cênicos, a movimentação, ou ainda, subdividir cada uma dessas mesmas partes, possibilitam um novo olhar para a dança.

Observar o corpo em uma prática artística requer um olhar atento sobre a coexistência de diferentes vias de acesso à compreensão de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Tanto o corpo que está em uma prática artística como o corpo que observa carregam ideias, crenças, cultura. Dessa forma, palavras como relação, conexão, articulação, correlação, encadeamento, ligação, contextura, rede, indicam uma concepção para pensar o fluxo presente no processo de apreciação (ZANCAN, 2009).

Considerações Finais

As diferentes situações de aprendizagem apresentadas: uma ligada ao autoconhecimento, outra instigada pela criação do movimento, outra que aponta caminhos para exploração do movimento de uma frase já codificada, e por fim, aquelas atividades que envolvem a apreciação, estão ligadas a concepção de pensamento divergente.

Quanto mais instigar-se a imaginação, a criação, o olhar crítico nas aulas de dança, mais os estudantes serão afetados no sentido de produzir novas conexões entre materiais heterogêneos provenientes de processos cognitivos, processos emotivos, associações de imagens e conhecimentos prévios. Criam-se, assim, novos nexos, mecanismos de articulação, exigindo sem cessar novos agenciamentos (ZANCAN, 2009).

Enfim, defende-se que no espaço escolar, e além dele, a busca pela sensibilidade e pela crítica devam estar articuladas às práticas de ensino de dança. Para tanto, as atividades devem ter um caráter problematizador, que envolvam a

produção e apreciação em dança. No processo associação, seleção e categorização das informações, o aluno cria uma rede complexa de conexões dinâmicas, sempre em ação, num processo de relação, de ação e de modificação. Desse modo, será potencializado uso da imaginação e da criatividade, na busca da construção e transformação do conhecimento relacionado com o contexto e a outros saberes, contribuindo com a formação de um ser humano mais sensível e crítico.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando:* introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARQUES, Isabel. Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação. *In: Revista Sala Preta.* v12, n.1. Seção: em pauta. Artigo 3, 2012. Capturado Online em 16 de jul. de 2012: http://www.revistasalapreta.com.br /index.php/salapreta/article/view/416/406.

WEBER, Susanne. A educação somática como fonte de conhecimento para a dança. *In Memória ABRACE VII.* 2003 (p. 239-240).

ZANCAN, Rubiane Falkenberg. *Motivação criadora e recepção estética no espetáculo re-sintos da Muovere Companhia de Dança.* Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, Departamento de Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Desafios da inclusão educacional: sobre saberes e práticas pedagógicas

Morgana Domênica Hattge[1]
Viviane Klaus[2]

Resumo: O presente texto busca, inicialmente, problematizar os processos inclusivos que se estabelecem nos ambientes educativos, com o objetivo de compreender os sentidos que a inclusão escolar assume no cenário educacional contemporâneo. Ao analisar-se uma série de pesquisas que têm como foco a produção do anormal a partir dos diagnósticos e tratamentos clínicos e psicológicos, percebe-se um silenciamento da Pedagogia, que se submete ao saber clínico ou da área *psi* e acaba por não cumprir sua função na produção de práticas pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos sujeitos. Desse modo, é fundamental refletirmos sobre as relações que se estabelecem entre esses diferentes saberes e seus efeitos nos espaços educativos. Este texto é um convite à reflexão sobre os desafios da Pedagogia na construção de processos mais inclusivos na área educacional.
Palavras-chave: Pedagogia. Saber pedagógico. Processos inclusivos.

Partindo de um olhar mais amplo para o que conhecemos e chamamos de História da Educação, podemos dizer que as discussões que temos empreendido acerca da Inclusão Escolar são bastante recentes se considerarmos que a escola é uma instituição que começa a constituir-se no século XVI e que o conceito de Inclusão Escolar passa a fazer parte do rol das preocupações educacionais há menos de três décadas[3]. Dessa forma, cabe questionar: que sentidos assume essa expressão no cenário educacional contemporâneo? Que práticas de inclusão têm se instituído no interior da escola e/ou em outros espaços educativos? Considerando essas perguntas, este texto está dividido em quatro seções. Na primeira, procuramos situar o conceito de inclusão no cenário atual e problematizar os processos inclusivos que se estabelecem nos ambientes educativos, em especial na escola. Na segunda seção, apresentamos algumas pesquisas a respeito do tema que nos desafiam a pensar sobre o quanto a Pedagogia tem sido silenciada nos processos inclusivos na escola. Na seção seguinte, procuramos mostrar a relação entre os saberes da educação, saúde e Pedagogia e os conhecimentos da área *psi* na produção dos sujeitos ditos e considerados anormais a partir de uma norma previamente estabelecida. Por fim, buscamos refletir sobre importantes desafios que

[1] Mestre em Educação. Professora dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas no Centro Universitário UNIVATES. E-mail: morganahdomenica@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Educação. Professora dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. E-mail: viviklaus@unisinos.br.
[3] Em sua dissertação de Mestrado, Rech (2010), ao analisar a emergência da inclusão escolar no Brasil, percebe que esse movimento "ganhou potência política a partir do Governo FHC e continua, até hoje, a se materializar como verdade educacional" (p. 166).

se colocam à Pedagogia na construção de processos mais inclusivos na área educacional.

1. Inclusão na escola: tensões permanentes

Sabemos que as palavras não encerram em si seus significados. Os entendimentos que construímos acerca das "coisas" do mundo, sejam elas objetos, pessoas, lugares ou sentimentos, estão carregados das nossas concepções culturais, nossos princípios, crenças e experiências vividas. Não poderia ser diferente no que diz respeito à Inclusão Escolar. Muitas são as opiniões, muitos são os entendimentos, e, a partir deles, muitas serão também as práticas desenvolvidas. A produção acadêmica sobre o tema pode dar uma mostra dessa diversidade.

Importa dizer que não pretendemos realizar neste texto uma revisão bibliográfica, nem mostrar o estado da arte sobre a temática que estamos discutindo. Porém, a partir dos estudos que temos empreendido no Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq), podemos dizer que as pesquisas e publicações dedicadas a estudar a inclusão se vinculam ao tema de formas bastante distintas[4].

Algumas pesquisas apresentam a inclusão escolar como a grande metáfora da solidariedade, da evolução humana, trazendo o discurso da aceitação, da tolerância e da benevolência como central na discussão. Receber um aluno com deficiência ou com necessidades educacionais especiais na sala de aula traria a todos a oportunidade de tornarem-se hoje pessoas melhores do que eram ontem. A socialização estaria na base dos processos inclusivos vinculados a esse princípio. O simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito.

Outro grupo de pesquisas compreende que os processos inclusivos na escola não se justificam simplesmente em função da socialização dos sujeitos. Conviver com os demais é fundamental, mas a participação dos alunos em sala de aula deve buscar a aprendizagem, pois a escola tem um compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos. Nos processos inclusivos vinculados a esses princípios, reside uma

[4] Sabemos que qualquer tipo de classificação é limitado e implica alguns riscos. Porém, nossa intenção aqui não é dizer que essas classificações são as únicas possibilidades de vinculação ao tema da inclusão, nem apontar a melhor forma de reflexão sobre os processos inclusivos. Pretendemos apenas discutir como o tema vem sendo pautado no cenário educacional.

grande preocupação com a construção de materiais e a implementação de metodologias de ensino que venham a produzir uma aprendizagem individualizada, levando em consideração as necessidades específicas dos sujeitos, suas potencialidades e desafios. Porém, grande parte das discussões realizadas é centrada nas metodologias de ensino. A inclusão é tomada como algo natural, como se ela estivesse desde sempre aí no mundo.

E, por fim, outro grupo de pesquisas procura problematizar a inclusão escolar que se naturaliza como um imperativo nos sistemas educacionais, buscando compreendê-la como mobilizadora de processos de in/exclusão, uma vez que tensões permanentes estão em jogo. As pesquisas realizadas no GEPI vinculam-se a este último grupo por entender que a inclusão não pode ser vista como um lugar de chegada, como um bloco homogêneo de ações que, se colocadas em prática, garantirão a inclusão nas escolas.

Em primeiro lugar, é importante considerarmos o fato de que não existe a "escola inclusiva". O que existe são processos de in/exclusão permanentes vivenciados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Devemos levar em consideração, em nossa análise, o fato de que a instituição escolar foi pensada e constituída como um espaço de práticas homogeneizantes – espaço em que a diferença incomoda, atrapalha, desestabiliza.

Assim, sempre que o sujeito se desvia, mesmo que por alguns instantes, do ideal de normalidade que pauta as relações escolares, ele vivencia processos de exclusão. Como exemplo, podemos citar: um jogo de futebol em que determinado aluno demonstra não ter a mesma habilidade dos demais para realizar as jogadas ensaiadas pelo grupo; uma atividade oral em sala de aula em que o aluno "engasga" e não consegue responder ao questionamento do professor; uma brincadeira na pracinha da escola em que uma das meninas briga com as demais porque gostaria de brincar de forma diferente daquela sugerida pelas colegas; enfim, os exemplos seriam infinitos e demonstram que todos nós podemos estar mais ou menos "incluídos" a qualquer momento, não somente no espaço escolar, mas também nos diferentes espaços sociais nos quais nos movimentamos.

Desse modo, podemos pensar que os processos de in/exclusão fazem parte da nossa vida social e do sistema educativo. Não há como evitar a ambivalência presente nas relações sociais e de aprendizagem que vivenciamos diariamente. O que cabe à Pedagogia, nesse caso, é partir desses processos de in/exclusão para

criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo que permeiam o processo de aprendizagem e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tensionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula.

Porém, o que se constitui em uma grande preocupação na escola para quem se dedica a refletir filosoficamente acerca dos processos de in/exclusão buscando qualificar a prática pedagógica é o que Veiga-Neto (2001) chama de "inclusão excludente". Todos são chamados a ocupar o espaço da escola, no entanto, dentro desse espaço, muitos são produzidos como anormais a partir de diagnósticos clínicos que dizem sempre da impossibilidade, da falta, da dificuldade, do não-saber desses sujeitos. Castel (2008, p. 13-14) diz que

> É neste sentido que podemos falar de *discriminação negativa*. Não se trata de um pleonasmo. Existem formas de discriminação positivas que consistem em fazer mais por aqueles que têm menos. [...] Mas, a discriminação negativa não consiste somente em dar mais àquele que tem menos; ela, ao contrário, marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão.

Preocupações a respeito de situações vinculadas a essa questão fazem parte do que mobilizou as pesquisas que apresentamos a seguir. Procuramos mostrar o quanto os processos de in/exclusão na escola têm sido marcados pela "inclusão excludente" ou pela "discriminação negativa", como melhor nos convier chamar.

2. Problematizando os processos inclusivos na escola

Retomando as questões mobilizadoras da escrita deste texto, queremos direcionar a discussão para uma questão que tem nos preocupado no que se refere aos sentidos e práticas de inclusão instituídos no interior da escola e/ou em outros espaços educativos. Muitas são as questões que poderíamos discutir, mas, em especial, nos limites deste texto, queremos problematizar o que percebemos como certo silenciamento dos saberes pedagógicos nos processos inclusivos. Para

explicar melhor de que forma enxergamos esse apagamento da Pedagogia nas práticas escolares inclusivas, faremos um pequeno inventário de algumas produções do GEPI que apontam essa questão como uma problemática a ser investigada[5].

No texto de Arnold (2007), *Dificuldade de aprendizagem em tempo de escola para todos*, a autora problematiza o quanto o encaminhamento de alunos a serviços de apoio pedagógico tem proliferado nas escolas. Segundo Arnold, diversos especialistas (da área médica e da área *psi*), legitimados pela Pedagogia, produzem o sujeito não-aprendente "como aquele que se encontra em um estado permanente de corrigibilidade" (p. 105).

No artigo intitulado *Alunos não-aprendentes*, Silveira (2007) discute as representações construídas sobre os alunos posicionados como não-aprendentes e percebe que muitos pareceres descritivos redigidos pelos professores ao encaminharem seus alunos para serviços de apoio pedagógico "apontam a indisciplina como o motivo para a não-aprendizagem dos alunos" (p. 119). Sobre esses alunos, incidem processos de normalização, buscando-se sua correção para que consigam encaixar-se em um padrão de normalidade. Mais uma vez, apaga-se aí o saber da Pedagogia, que apenas justifica a não-aprendizagem dos sujeitos a partir do disciplinamento do corpo, e não do disciplinamento dos saberes.

Menezes (2008), no texto *Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes*, problematiza os sentidos da escola inclusiva e sua aparente "simplicidade", mostrando o quão complexas são as relações e aprendizagens que se estabelecem no espaço da sala de aula. Em sua análise, traz à tona a discussão sobre o papel dos especialistas:

> Em épocas de escola inclusiva, há que existir aqueles que, por possuírem saberes específicos sobre os alunos incluídos, são autorizados a falar por eles. Tais saberes não estão ao alcance de "qualquer um", e sim de especialistas. Estes são os profissionais que podem dizer o que, como e por que trabalhar com o aluno que não aprende. Na verdade, a emergência dos especialistas constitui-se como uma das condições de possibilidade para a existência da escola inclusiva, e, nesse

[5] Além dos trabalhos aqui citados, selecionados em função de sua aderência específica ao tema que estamos discutindo nesse texto, a quem tiver interesse pela temática da Inclusão indicamos a leitura de ACORSI (2007), GUEDES (2010), KLEIN (2010), KRAEMER (2010), LOCKMANN (2010), LOPES e DAL'IGNA (2007), MELLO (2011), MENEZES (2011), PROVIN (2010), RECH (2010), SARDAGNA (2008), SCHUCK (2011), SZULCZEWSKI (2011).

> sentido, é à espera desses experts[6] que as escolas estão (MENEZES, 2007, p. 128-129).

No artigo intitulado *A invenção dos alunos na escola*, Lopes (2008) problematiza a produção indefinida de diagnósticos acerca dos alunos; estes são produzidos a partir de saberes clínicos que justificam a sua posição de não-aprendizagem. Ao analisar a proliferação de diagnósticos de TDAH, a autora desafia-nos a pensar o quanto a Pedagogia utiliza os saberes da área médica e da área *psi* para justificar os limites da aprendizagem desses sujeitos, tirando o foco das ações que competem à Pedagogia:

> Quando a resistência dos alunos aos processos de homogeneização se manifesta, muitos mecanismos de dominação e docilização são acionados; entre eles, os serviços de apoio pedagógico, as clínicas de psicopedagogia e de educação especial e as clínicas integradas por neurologistas, psicólogos e terapeutas de diferentes tipos. Depois de os alunos serem considerados problemas serem encaminhados para diferentes especialistas – os quais, muitas vezes, atestam hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, etc. –, a escola ganha elementos para afirmar que estão no indivíduo e não no sistema escolar os problemas para que a não-aprendizagem aconteça (LOPES, 2008, p. 67).

O texto escrito por Lockmann e Traversini (2011), *Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar*, aponta o quanto as ciências *psi* têm operado na escola, mostrando-se eficientes no governamento dos sujeitos, desvendando a subjetividade infantil e produzindo uma autotransformação de si. Já o saber médico ocupa seu espaço ao descrever, classificar, diagnosticar e tratar os sujeitos anormais. A partir dos rótulos criados pelos diagnósticos, a Pedagogia, mais uma vez, silencia naquela tarefa que seria sua: pensar, criar e inventar novas formas de ensinar e de aprender.

No artigo *Escola contemporânea: um espaço de convivência*, Fabris (2007) discute o quanto a escola contemporânea tem priorizado a socialização dos indivíduos nos processos de in/exclusão escolar, em detrimento do conhecimento propriamente dito. Desse modo, é possível dizer que o saber pedagógico sofre uma espécie de apagamento no contexto escolar.

[6] O curioso é que os especialistas autorizados a falar sobre inclusão geralmente são da área médica, da área *psi* – questão que será discutida na própria seção.

Essas são algumas discussões produzidas a partir de pesquisas realizadas na área da Educação que demonstram preocupação com o apagamento da Pedagogia na construção de processos inclusivos. Na seção seguinte, procuramos mostrar a relação entre os saberes da educação, saúde e Pedagogia e os conhecimentos da área *psi* na produção dos sujeitos ditos e considerados anormais a partir de uma norma previamente estabelecida.

3. Relações entre educação, saúde, Pedagogia e os saberes da área *psi*

As discussões apresentadas até o presente momento demonstram que os processos de inclusão escolar estão envolvidos na produção da (a)normalidade. O diagnóstico passa a ser visto como uma verdade absoluta sobre o sujeito, de modo que as intervenções, muitas vezes, são restritas à medicalização. Psicologia, Neurologia, Psiquiatria e Fonoaudiologia, dentre outras áreas de conhecimento, são acionadas no sentido de "falarem sobre o sujeito" e "darem conta da sua situação" – medicalização da anormalidade.

Porém, é importante perguntarmos: e o saber pedagógico? Que lugar ele ocupa nos processos de inclusão escolar? Que intervenções pedagógicas são pensadas no interior da escola? Que possibilidades de ensino e de aprendizagem são colocadas em circulação? Como os sujeitos deficientes incluídos na escola têm acesso ao conhecimento propriamente dito?

Acreditamos que essas questões devam ser debatidas no interior da escola, bem como em outros espaços educativos, uma vez que os processos de in/exclusão não se restringem – e acreditamos que não devam se restringir – à socialização do sujeito. É preciso mais. O acesso ao conhecimento é fundamental. E é justamente nesse sentido que o saber pedagógico tem uma contribuição essencial. Mas por que tal saber é sobrepujado pelos saberes da área médica?

Para compreendermos melhor essa questão, é fundamental retomarmos, mesmo que brevemente, a relação entre saberes médicos, saberes da área *psi* e saberes pedagógicos. Para tal, é importante recorrermos à etimologia da palavra *pedagogia*, que significa *paidós* (criança) e *agodé* (condução), ou seja, a Pedagogia é a ciência responsável pela condução das crianças, sendo que as formas de condução mudam ao longo do tempo e do espaço.

Como diz Ghiraldelli (2007, p.11), na Grécia Antiga, “o pedagogo era apenas um guia para a criança [...] ele tinha como função colocá-la no caminho da escola e, metaforicamente, na direção do saber”; hoje o pedagogo é “o que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo” (p.12).

Pode-se dizer que a Pedagogia, tal qual a conhecemos, ou seja, como ciência que trata dos meios intelectuais e técnicos que viabilizam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo –, se constituiu ao longo da Modernidade, do século XVI em diante. Esse período caracterizou-se pela busca da ordem em todas as coisas, sendo que a rotinização do tempo e o quadriculamento do espaço foram essenciais nessa lógica. A normatização – produção de normas – e a normalização – a submissão dos sujeitos aos processos de enquadramento nas normas – produziram a naturalização[7] de condutas desejáveis e de condutas indesejáveis. É importante ressaltar que as instituições modernas (escola, família, fábrica, hospital, prisão) tiveram um papel essencial nos processos de ordenação social.

Ao mesmo tempo em que são criadas as instituições – responsáveis, em um primeiro momento, pela correção dos indivíduos –, a infância é inventada. A criança, que durante a Idade Média era considerada um miniadulto, passa a ser objeto de estudo das mais variadas áreas de conhecimento, e a infância transforma-se, no decorrer da Modernidade, em uma época especial na vida dos sujeitos. Para melhor compreender, classificar, comparar e observar as crianças, era fundamental que elas frequentassem a instituição escolar.

Ramos do Ó (2008) diz que as primeiras escolas populares europeias foram criadas nos séculos XVI e XVII pela Igreja e serviram de instrumentos de aprofundamento e intensificação da direção pastoral das consciências. A emergência da civilização escolar estará sob a tutela da Igreja até meados do século XVIII, quando as *pedagogias disciplinares* se generalizam. Varela (2002) aponta que a escola coloca em circulação três modelos pedagógicos: as *pedagogias disciplinares*, *as pedagogias corretivas* e *as pedagogias psicológicas*, porém, não há uma sucessão de um modelo para outro nessa ordem. Trata-se de uma questão de ênfases, que se acentuam em determinados períodos a partir do cenário histórico

[7] Quando nos referimos à naturalização, queremos dizer que esses processos não estiveram desde sempre aí no mundo. Os padrões de conduta são produções históricas datadas que, portanto, podem ser modificadas.

mais amplo. A emergência das *pedagogias psicológicas*, por exemplo, não implica a extinção das *pedagogias corretivas* e/ou das *pedagogias disciplinares*.

As *pedagogias disciplinares* terão um papel fundamental: na regulamentação do todo social (a disciplina atuará no nível do detalhe); na mudança de percepção e organização do espaço e do tempo; na interiorização desse espaço e tempo escolares por parte dos colegiais; na organização de um campo de saber e na construção de uma forma de subjetividade nova, o indivíduo (Varela, 2002).

A arquitetura disciplinar do espaço será fundamental durante os séculos XVI e XVII, quando se dará todo o processo de regulamentação da economia, de regulação das circulações e de regulação das condutas. O poder disciplinar pode suprimir as penalizações e os castigos físicos, uma vez que as correções se destinam a repetir os exercícios, repetir as atividades, fazer novamente a mesma coisa (Varela, 2002).

Já no que concerne à emergência da escola obrigatória no século XIX, ela implicará a integração das crianças das classes populares no sistema escolar de ensino. Será preciso produzir várias técnicas de domesticação desses pequenos selvagens. Membros da chamada Escola Nova colocarão em ação novos métodos e técnicas, o que implicará a reutilização do espaço e do tempo, uma nova visão da infância e a produção de outras formas de subjetividade, que serão inseparáveis de um novo estatuto de saber (Varela, 2002). E é nesse contexto — princípios do século XX— que surgem as *pedagogias corretivas*, relacionadas com a Escola Nova e com a invenção da infância "anormal".

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, documento que se tornou um clássico da pedagogia brasileira, foram incorporados princípios da pedagogia durkheiminiana – filosofia da educação que fixa objetivos educacionais difíceis de alcançar com base nos valores, papel da utopia – e da pedagogia deweyana – o conceito de pedagogia que tangencia o conceito de ciências da educação, com uso de uma metodologia científica e importância das políticas educacionais (Ghiraldelli Júnior, 2007).

Os novos pedagogos aceitam as teorias pedagógicas de Rousseau, situam a criança no centro da ação educativa e acreditam que a aprendizagem deve ocorrer a partir da ação (Varela, 2002). A atenta observação da criança, a importância da experiência no processo de aprendizagem, a noção do erro construtivo e a importância de o mestre ser um aprendiz — "em Rousseau, o educador perde o seu

lugar cativo de ensinante" (Streck, 2004, p.86) — são questões fundamentais no pensamento desse filósofo. Sua obra traz inúmeras lições para a moderna psicologia do desenvolvimento humano, como é o caso, por exemplo, dos estágios, estudados por Piaget, da zona de desenvolvimento proximal, estudada por Vigotsky, e das fases, estudadas por Freud e Erikson (Streck, 2004).

Pode-se dizer que, na Contemporaneidade, a educação segue com a função de conduzir o homem até a verdade. O próprio exercício de autoconhecimento nada mais é do que a busca que cada indivíduo faz de "descobrir" e de "desvendar" a sua "verdadeira essência". As *pedagogias psicológicas* que estão em expansão na atualidade partem da premissa de que o aluno pode liberar-se mediante um intenso e sistemático trabalho sobre si mesmo, ou seja, mediante um processo de personalização (Varela, 2002). Inicia-se a partir daí toda uma discussão sobre o ritmo individual de cada aluno. Os conteúdos escolares perdem progressivamente o seu valor, e a máxima recai sobre a importância de "aprender a aprender", o que pode ser entendido como "aprender a escutar-se através dos outros" (Varela, 2002, p.102).

É interessante observar que a Pedagogia emerge no interior da noção de sequência normalizadora de desenvolvimento infantil (Coutinho, 2008) – presente nas pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas –, de modo que ela se empalidece enquanto ciência e/ou filosofia da educação. Tal sequência normalizadora fica ainda mais evidente no contexto de ampliação da instituição escolar no século XIX – escola obrigatória, para todos, que terá como tarefa principal a ordenação social, pressupondo um mundo limpo, organizado e homogêneo.

Conforme já comentamos anteriormente, a Psicologia terá uma tarefa essencial nesse sentido. É importante ressaltar que as dificuldades enfrentadas pela implantação das políticas que pretendem fazer a inclusão dos anormais se devem, especialmente, à própria construção moderna da normalidade (Veiga-Neto, 2001).

Pode-se dizer que, no decorrer da Modernidade, se inventa um padrão de aluno ideal. Tal padrão é perseguido em muitas das nossas escolas até hoje. O que foge do padrão estabelecido é considerado anormal. A homogeneidade – todos se tornarem o mesmo – persiste em muitas das nossas práticas pedagógicas. Nesse sentido, a inclusão pode ser muito perversa, pois ela pressupõe a inclusão das diferenças para que os diferentes se tornem "o mesmo". Como isso, na maior parte das vezes, após "detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento,

seguido de uma oposição por dicotomia: o *mesmo* não se identifica com o *outro*, que agora é um estranho" (Veiga-Neto, 2001, p.113).

Esse é o sujeito que passa a ser identificado como anormal – ocupando um lugar fora da média, do padrão estabelecido – e que acaba sendo incluído, para ser excluído em seguida. Parte-se do pressuposto de que a diferença precisa ser medicalizada, descrita, prescrita. O grande desafio é justamente o de refletirmos sobre a invasão de diagnósticos na escola, pois eles acabam por "definir as dificuldades e potencialidades dos alunos" (Lockmann e Traversini, 2011, p.45).

Devido ao movimento higienista, o uso dos saberes da área médica na escola intensificou-se ainda mais no início do século XX. A saúde passou a ser considerada como um ideal universal que prevê normas, comportamentos e padrões (Santos, 2004).

Talvez o principal desafio para a área da Pedagogia seja justamente o fato de que grande parte dos discursos da área médica, psicológica e biológica que estiveram envolvidos com a invenção da infância e com a produção de práticas normalizadoras parte da ideia de que existe uma natureza humana impermeável à história. O próprio estudo das fases do desenvolvimento humano acabou por naturalizar os comportamentos esperados em cada etapa, de maneira que tudo que foge do padrão, da média estabelecida, é considerado anormal e precisa ser corrigido.

Os diagnósticos que identificavam os alunos que deveriam frequentar a Educação Especial, bem como os diagnósticos que seguem sendo produzidos atualmente no interior da Escola Regular, são, "em quase sua totalidade, determinados por um saber médico sustentado por concepções organicistas e deterministas do ser humano [...] havendo pouca consideração sobre as relações históricas e contextuais que produzem a especificidade dos quadros diagnósticos" (Bridi, 2011, p.70-71). Resta perguntar: de que modo a escola, ao organizar o seu trabalho com base nos diagnósticos clínicos, acaba por impulsionar a criação de outros diagnósticos sobre os sujeitos que dela fazem parte (Bridi, 2011)?

Conforme já discutimos no início do texto, os diagnósticos acabam dizendo a *verdade* sobre os sujeitos, definindo suas potencialidades e dificuldades e explicando as causas da não-aprendizagem. A grande diferença hoje é que, com o imperativo da inclusão, muitos alunos não podem mais ser encaminhados para a Educação Especial e precisam permanecer na Escola Regular. Entretanto, passam

a ser encaminhados para outros serviços de apoio, que podem ser potentes e importantes no processo de inclusão escolar, contanto que tenham o devido acompanhamento pedagógico, responsável pelos processos de ensino e aprendizagem.

A inclusão extrapola o acesso. Quando falamos em processos inclusivos, devemos pensar em acesso, permanência e aprendizagem. Não é incomum ouvirmos hoje relatos de que alguns casos de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular têm se restringido à socialização dos sujeitos, sem a criação de estratégias específicas que possibilitem outras formas de ensinar e de aprender. É justamente nesse sentido que a Pedagogia, como ciência da educação composta por inúmeros saberes – disciplinar, curricular, da experiência, da ação pedagógica, da cultura profissional, da cultura geral, da tradição pedagógica (Gauthier e Tardif, 2010) –, tem muito a fazer no interior da instituição escolar e de outros espaços educativos.

4. A Pedagogia nos processos de inclusão educacional

> O pedagogo, alimentado por esses múltiplos saberes, deve exercer permanentemente seu julgamento em situação de ensino. É nesse sentido que Schön (1994) fala do docente profissional, isto é, aquele que, diante de uma situação complexa, mobiliza diversos saberes para chegar à boa decisão no bom momento (Gauthier e Tardif, 2010, p.486).

Como o próprio título anuncia, nesta seção, discutimos alguns dos desafios da Pedagogia nos processos de inclusão escolar. Se a Pedagogia constituiu-se no interior dos processos de regulação das condutas, que tiveram como pressuposto essencial a naturalização da natureza infantil, é preciso discutir *o que é pedagogia,* pois ela não bebe apenas na fonte da psicologia do desenvolvimento. Como diz Ghiraldelli Júnior (2007, p.76):

> Lembrando que a pedagogia se relaciona com a filosofia da educação e, portanto, fixa os objetivos da educação e, ela própria, traça as normas mais gerais do que se deve fazer em educação, cabe também mostrar como ela apresenta os meios e os procedimentos para que a educação que ela propõe se efetive. É aí que a pedagogia nutre um de seus campos técnicos mais concorridos, o campo da didática.

O mesmo autor faz uma crítica à sobrevalorização da didática no cenário brasileiro. Segundo ele, a Pedagogia é a interação entre a filosofia da educação e a didática, portanto, ela deve manter um canal aberto de conversação entre esses dois elementos, necessários à educação.

Ao refletirmos sobre a educação e os processos de ensino e aprendizagem, precisamos colocar em circulação os saberes elencados anteriormente, assim como compreender o cenário político, econômico e social mais amplo no qual a escola está inserida. Partimos do pressuposto de que, em educação, o único *a priori* é o histórico. Portanto, precisamos repensar constantemente as estratégias utilizadas nas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à didática – procedimentos que possibilitam que alguém tenha acesso ao conhecimento –, o desafio é grande, pois o pedagogo deve ser alguém capaz de potencializar o ensino dos conteúdos que conhece. Porém, não é raro termos profissionais que falam sobre o ensino, mas sem conhecer aquilo que será ensinado (Ghiraldelli Júnior, 2007).

Nesse sentido, é fundamental que os pedagogos tenham uma formação sólida, discutam o currículo escolar, se apropriem daquilo que será ensinado e repensem os processos educativos a partir do conjunto de saberes que constituem a Pedagogia como ciência. O diagnóstico pode ser o ponto de partida no processo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, e não o contrário – um limitador do sujeito, apontando suas impossibilidades. Fica o desafio!

Referências:

ACORSI, Roberta. *(Des)encaixes*: espaço e tempo na escola contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2007.

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de aprendizagem em tempo de escola para todos. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão*: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Processos diagnósticos e de identificação dos alunos da educação especial: implicações no contexto escolar. In THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (orgs). *Políticas de inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.70-86.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa*: cidadãos ou autóctones? Petrópolis: Vozes, 2008.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da Psicopedagogia no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2008.

FABRIS, Elí Henn. A *Escola Contemporânea*: um espaço de convivência?. In: 30ª Reunião anual da ANPED, 2007, Caxambu/MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia*: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUEDES, Betina Silva. *Sobre surdos, bocas e mãos*: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é Pedagogia*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

KLEIN, Rejane Ramos. *A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica.* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

KRAEMER, Graciele Marjana. *Estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar.* Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar:* saberes que operam para governar a população. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (orgs). *Políticas de inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.35-56.

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). *In/exclusão*: nas tramas da escola. Canoas: Ulbra, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. *A constituição da comunidade surda no espaço da escola*: fronteiras nas formas de ser surdo. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão: entre Pedagogias, Espaços e Saberes. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.* Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

PROVIN, Priscila. *O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas:* produzindo "atitudes de inclusão"? Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

RAMOS DO Ó, Jorge. *A maquinaria escolar moderna entre os séculos XVI e XIX*: estruturas de uma história do presente. Texto apresentado durante o curso de extensão ministrado por Ramos do Ó na Unisinos, segundo semestre de 2008.

RECH, Tatiana Luiza. *A inclusão escolar no Governo FHC*: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

SARDAGNA, Helena Venites. *Práticas normalizadoras na Educação Especial*: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Cuidar e curar para governar*: as campanhas de saúde na escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SCHUCK, Maricela. *"A Educação dos Surdos no RS":* currículos de formação de professores de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

SILVEIRA, Patrícia Bortoncello. Alunos não-aprendentes. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão*: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007.

STRECK, Danilo Romeu. *Rousseau & a Educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2004.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. *Professor ou intérprete educacional?* Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Curso de Pedagogia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2010.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século*: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2002, p.73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.105-118.

Artista, professor e pesquisador:
Um olhar sobre a educação musical brasileira

Cristiane Ferronato

Resumo: Durante minha jornada nessa vida fui me descobrindo artista. Não na escola, mas quando saí dela. Esse encontro comigo mesma e com outras formas de ser e estar no mundo através da arte desvendaram um caminho completamente novo, pleno de transformações e possibilidades. E esse novo olhar trouxe a sensação de eu ter passado muito tempo com algum tipo de cegueira perceptiva em relação às cores, sons, corpos, imagens, trocas, ações e reações das pessoas e sua maneira de manipular os sentidos e nos fazer transcender através da arte. Frente à pungente pergunta "porque não aprendi isso na escola", me descobri também como educadora. Trilhei caminhos para tentar achar onde estava o furo da instituição Escola, descobrir que conteúdos eram tidos como fundamentais para o desenvolvimento do ser humano e quais eram descartados desse altar cognitivo. Estudei, conheci gente de tudo que é lugar, colecionei histórias ilustradas por muitos sons, cores, cheiros e sabores. Virei então artista e educadora, indissociavelmente, por descobrir a paixão de promover a transformação das pessoas individual e coletivamente através da ampliação dos sentidos. Numa destas andanças percebi a dimensão deste país chamado Brasil, e ele passou a fazer parte das minhas construções educativas e artísticas. Este texto, portanto, nada mais é do que um pensamento em voz alta que consolida mais um momento de curiosidade, questionamento, inquietude e investigação, que até onde alcança meu olhar, nunca poderão cessar no espírito de quem pretende ser competente no ofício pretensioso de ensinar algo a alguém.

Muito tem sido questionado e argumentado sobre quem irá ministrar a disciplina de música nas escolas. E este é, incontestavelmente, um assunto de fundamental importância**,** pois questiona o nível de qualificação do profissional que irá aplicar essa disciplina em sala de aula. No entanto, outras questões são igualmente pertinentes: que conteúdos serão desenvolvidos? Haverá um elemento central na identidade da educação musical brasileira, assim como ocorreu com a proposta de Heitor Villa-Lobos e seu canto orfeônico, que na época foi difundido de norte a sul do Brasil, ou cada região terá sua identidade e construirá o conteúdo de acordo com sua vontade?

Na verdade sabemos que já está sendo assim, com professores – graduados em música ou não –**,** desenvolvendo conteúdos de acordo com suas capacidades e também de acordo com a necessidade de cada escola e com a infraestrutura que ela oferece para as atividades musicais. Não há um eixo obrigatório de conteúdos sendo proposto pelo MEC. Porém, existe uma expectativa a se desenvolver, pelo menos em algum momento do cronograma de conteúdos: o fomento à cultura popular e a inclusão de características regionais na prática musical. É sobre esse enfoque que desejo levantar alguns pensamentos e questionamentos neste texto.

Em janeiro de 2011 tive a oportunidade de conhecer Bárbara Haselbach, professora do Instituto Mozarteum - Áustria, e participar de oficinas de música e movimento com essa educadora e bailarina fantástica, que conheceu pessoalmente Carl Orff e segue difundindo os princípios da Orff Schulwerk pelo mundo. Dentre tantos princípios aprendidos e compartilhados por ela, uma das afirmações mais marcantes é que “ninguém ensina o que não vive”. Essa citação surgiu em meio a uma conversa sobre o papel do educador não somente enquanto um teórico dos conhecimentos artístico-musicais, mas também enquanto artista e detentor de conhecimentos que passam amplamente pelos sentidos, através da prática extensiva de vivências corporais e sensoriais (dançando, tocando, cantando...)

Este princípio básico de viver aquilo que se deseja ensinar corrobora a necessidade já sabida de um instrumentista saber tocar muito bem seu instrumento antes de ensinar a alguém. De um artista plástico saber produzir amplamente desenhos, esculturas e diversas formas de arte visual para então suscitar em seus alunos uma produção similar. Bailarinos serem expoentes dançantes para então provocar seus alunos a o serem também e utilizarem seus corpos como elementos sensivelmente expressivos, e não corriqueiros. Compositores terem experimentado diversas formas de composição e criação individual e coletiva para então promover práticas inventivas com seus alunos.

Questões como essas têm aumentado minhas reflexões sobre alguns aspectos da educação musical. Primeiro, sabemos que há a necessidade de transformar a escola em local de fomento da cultura popular brasileira. Porém este país é muito grande e sua produção musical é proporcionalmente ampla e riquíssima. Vemos manifestações com tradições européias, africanas e indígenas, e muitas delas misturadas, diluídas, sincretizadas. Cada prática com seus trejeitos, seus trupés, ritmos, cantos, danças – além de toda gama de elementos ideológicos, religiosos ou profanos, gastronômicos, sociológicos que as acompanham. As práticas populares raramente apresentam uma característica isolada em sua manifestação.

É importante ressaltar que este enfoque sobre a cultura popular pretende aumentar a visibilidade do caráter espontâneo presente na prática das músicas tradicionais, criadas a partir de crenças populares, festas religiosas ou profanas, enfim, provenientes da tradição oral. Não é minha intenção discorrer agora sobre outra vertente da música popular, aquela industrial e midiática, que toca nas rádios e

TVs. Não sei até que ponto a escola deve ajudar a promover essas músicas que só tem algum suposto sentido por estar na moda, e não por ser realmente consistente em seu significado artístico. Músicas industrializadas já têm espaço mais do que suficiente para serem ouvidas e reconhecidas, e acho que a escola precisa, sim, abrir espaço para aquilo que não é visto com tanta frequência na mídia, mas deveria: Pedro Almodóvar, Walter Sales, Quinteto Armorial, Uakti, Barbatuques,Tom Jobim, Mônica Salmaso, Vitor Ramil, Doces Bárbaros, Mestre Salustiano, etc. Mas essa discussão é assunto para outro artigo.

Sendo assim fiquei pensando: será que no Maranhão alguém irá falar sobre a música do Rio Grande do Sul em suas aulas? E no Rio Grande do Sul, haverá espaço para falar do congado mineiro? Ou do jongo paulista e carioca? Ou do maracatu pernambucano? E outras inúmeras manifestações como a ciranda, a catira, carimbó, bumba-meu-boi, maçambiques, fandango, forró, batuques, folias de reis, tambor de crioula, ou festa do divino. Como serão selecionadas as tradições populares brasileiras que poderiam configurar conteúdos da educação musical? De acordo com o conhecimento de quem ministra essas aulas, imagino.

E então vem uma segunda questão sobre o tema: o fato de pouquíssimas pessoas conhecerem profundamente essas práticas, até porque são muitas! Mesmo conhecimentos básicos sobre elas são escassos. De maneira geral, “as pessoas sabem que no Brasil há muito samba e baião”, como me disse certa vez o percussionista e educador Ari Colares. Mas e todos os demais ritmos, danças e manifestações? Quem conhece?

E mesmo no Rio Grande do Sul, onde então um profissional da música poderia dizer: “vou ensinar música tradicional gaúcha, que conheço desde guri”, haveria ressalvas sobre qual seria de fato a música tradicional gaúcha, tendo em vista que na história do Rio Grande do Sul os CTGs (Centro de Tradições Gaúchas) fizeram um enorme serviço de manter viva a prática de culturas hispano-americanas, mas ao mesmo tempo contribuíram para a marginalização de culturas afro-brasileiras e indígenas, existentes em larga escala aqui no Estado, tirando-as do foco e não permitindo uma possível inclusão na identidade gaúcha. Quem conhece os batuques jêje-ijexá do Rio Grande do Sul? E o maçambique de Osório? E a música indígena caingangue e guarani? Onde estão? Sabemos que existem algumas pesquisas já publicadas muito relevantes sobre essas manifestações

gaúchas, mas essas práticas estão longe de ter a visibilidade que merecem enquanto representantes da cultura gaúcha.

Há muitas culturas a se descobrir e se desvendar. Para levá-las à sala de aula é preciso conhecer seus cantos, ritmos e danças, quer seja tal qual eles acontecem em seus locais de origem, num formato mais rústico, quer seja adaptando-os didaticamente em forma de jogos melódicos, rítmicos e de movimento. Quem sabe mostrando vídeos e áudios dos grupos originais e, se esses materiais não existirem, talvez o professor/pesquisador possa buscar/produzir alguns desses registros. Quantidade e qualidade de matéria prima musical não faltam no Brasil. Todavia, é necessário aprofundar conhecimentos sobre essa profusão de referências de modo que esse acervo possa se tornar uma fonte legítima de pesquisa.

Então, seguindo o princípio de que é fundamental viver aquilo que se quer ensinar, não basta ler artigos ou livros sobre essas culturas. É preciso conhecê-las de perto, sentir a essência do seu funcionamento, de como a comunidade se envolve na sua prática, qual o papel da dança e dos instrumentos nas manifestações, e como acontece a transmissão e a manutenção dessas culturas. Existem conhecimentos empíricos envolvidos nessas vivências que são fundamentais para a consolidação de uma posterior prática em sala de aula.

O que quero dizer é que torna-se fundamental investigar e internalizar um conhecimento profundo sobre aquilo que se deseja ensinar (assim como deve ocorrer nas outras áreas do conhecimento), e que embora essa pesquisa seja inevitavelmente ampla, ela deve fazer parte do roteiro formativo dos profissionais interessados em trabalhar com arte-educação e, especialmente, com educação musical.

Hoje é possível encontrar em São Paulo grupos reproduzindo manifestações populares de várias regiões do país, e mesmo em Porto Alegre há grupos de maracatu e de estudos de diversas culturas brasileiras, assim como acontece em Florianópolis, Curitiba, Rio de Janeiro e várias outras cidades que percebem a necessidade de criar centros de estudos e práticas da cultura popular – para além das práticas ancestrais já existentes nestas cidades.

Acredito que seja possível conceber Centros de Tradições Brasileiras, assim como foi possível institucionalizar fortemente os Centros de Tradições Gaúchas, desde que exista o fomento a essas práticas e um cuidado na reprodução dos

elementos que caracterizam cada cultura popular. Sugiro ainda, caso alguém deseje patentear os CTBs, que se tome o cuidado de não engessar as práticas populares criando cartilhas sobre seu funcionamento, sob o risco de desconfigurar seu caráter espontâneo ao prescrever manuais formativos, que seriam no mínimo duvidosos justamente por sugerirem condutas. Ora, cultura popular é uma cultura viva, e não sistematizada. É passível de alteração, mas também fiel, em certa medida, às características básicas que as identificam. Mário de Andrade em sua expedição pelo Brasil no início do século passado fez somente registrar em áudio e em anotações (que depois viraram livros preciosos) o que encontrava pelo caminho. Mapeou várias práticas populares e contribuiu enormemente para a significação de histórias, músicas e danças tradicionais brasileiras. Ele, em nenhum momento, usou sua pesquisa para ditar regras. E esse pequeno grande detalhe torna sua obra de pesquisa tão valiosa.

Em São Paulo a Associação Cultural Cachuêra é um dos exemplos de fomento e divulgação de práticas da cultura tradicional do país. A Associação promove apresentações de grupos populares, oficinas artísticas, e ainda divulga e registra em áudio e/ou vídeo muitas destas práticas.

O Brasil é grande, mas é possível ter acesso às informações, promover intercâmbios culturais, pedagógicos, musicais. E o fundamental nisso tudo é saber o que e onde buscar referências, como se aprofundar nesses estudos, e então, como recriar possibilidades de aplicação de ritmos, danças e cantos na sala de aula, fazendo a prática ser significativa e prazerosa para os alunos.

É claro que isso vai exigir do profissional perspicácia para buscar referências relevantes sobre as culturas populares nas comunidades, e algum tempo para realizar pesquisas e para estudar as informações delas provenientes. Trocas entre educadores em contextos formais e informais de ensino, cursos, encontros de educação, aulas e eventos diversos. Também vai requerer aguçada musicalidade e criatividade para levar essas práticas para as escolas em forma de brincadeiras, jogos lúdicos, práticas rítmicas, vocais e de movimento, assim como acontece naturalmente na cultura popular, onde a diversão e aprendizado são intrínsecos.

Acredito que esse é um dos fundamentos da educação: promover o prazer e uma significação consistente dos conhecimentos que são compartilhados em sala de aula, no dia a dia. Os melhores profissionais que eu conheço em educação são aqueles que nunca cessam suas buscas, descobertas, estudos. Assim, conseguem

manter vivas suas práticas testando, reinventando, recriando caminhos. Pode parecer um clichê, mas em meio a tantos oportunismos, picaretagens e contratações emergenciais para cumprir a demanda de mercado, nunca é demais relembrar alguns fundamentos básicos para o sucesso da educação.

Alguém poderia pensar, primeiramente, nas dificuldades em ser pesquisador no Brasil. Mas sugiro, isto sim, que se promova o amadurecimento do espírito investigativo e se concretizem práticas extensivas por parte dos profissionais da educação, para que esse espírito se amplie de forma natural e espontânea e possa repercutir no sucesso da atuação de arte-educadores por tornarem-se, então, também pesquisadores. Talvez não sejam práticas que visem à publicação de livros, partituras ou artigos acadêmicos, e talvez não configurem nenhuma regra infalível para o sucesso, mas certamente elevam consideravelmente a sua probabilidade de concretização. Ser pesquisador não é de todo tão difícil. Basta ser curioso e enxergar um pouco além do olhar corriqueiro sobre as pessoas e o que elas inventam, e estar aberto para aprender com elas. É algo simples e ao mesmo tempo sofisticado, assim como são as tradições populares.

Referências:

ANDRADE, Mário de. *Danças Dramáticas do Brasil.* São Paulo: Itatiaia Editora, 2002 (2ª edição)

BRAGA, Reginaldo Gil*. Batuque Jêje-Ijexá em Porto Alegre: a música no culto aos orixás.* Porto Alegre: FUNPROARTE/ Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro.* São Paulo: Global, 2002.

CÔRTES, João Carlos Paixão. *Folclore Gaúcho– Festas, bailes, música e religiosidade rural.* Porto Alegre: CORAG, 2006.

DIAS, Paulo Anderson Fernandes. *São Paulo corpo e alma.* São Paulo: Associação Cultural Cahuera!, 2003.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano.* São Paulo, Ed. Artes Médicas. 1994.

GOODKIN, Doug*. Play, sing & Dance* – An introduction to Orff Schulwerk. USA: Schott, Second Edition, 2004.

HASELBACH, Barbara*. Dance Education* - Basic principles and models for nursery and primary school. London, Schott & Co. Ltd., 1978.
PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma Bateria de Escola de Samba:* uma etnografia dos Bambas da Orgia. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.
SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias do currículo.Belo Horizonte: Autênti-ca, 1999.
SZÖNYI, Erzsébet. *A Educação Musical na Hungria através do Método Kodály*. São Paulo, Sociedade Kodály do Brasil, 1996.

Arte e cotidianidade: Propor, mediar e cartografar

Duda Gonçalves[1]

Resumo: O presente texto discorre sobre o conceito de proposição, mediação e cartografia e suas implicações enquanto idéias que orientam práticas pedagógicas do professor de artes. As concepções são repensadas a partir de atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade, que envolvem a experiência da arte e do cotidiano, assim como, por meio do pensamento do artista Hélio Oiticica, de Virginia Kastrup, Jorge Larrosa Bondia e Michel de Certeau.

Palavras-chave: proposição, mediação, cartografia, ensino da arte.

Com o intento de promover ações poéticas que envolvam arte e cotidianidade, tenho proposto experiências e acompanhado processos de ensino, de extensão e de pesquisa universitária. E, para isso, tenho procurado ser um professor propositor, um professor mediador e um professor cartógrafo.

O professor propositor toma como exemplo as idéias e práticas propositivas de Hélio Oiticica. Segundo o artista:

> Não se trata mais de impor um acervo de idéias e estruturas acabadas ao espectador, mas de procurar pela descentralização da "arte", pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial; dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de "experimentar a criação", de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado" (OITICICA,1986, p. 111).

Oiticica fundamenta a criação vivencial como uma abertura a descoberta de sentidos da arte e da vida. É importante destacar que o cotidiano, a cultura popular, as manifestações marginais tangenciaram o pensamento artístico de Oiticica. O samba, as relações sociais e a arquitetura espontânea da favela edificando trajetórias curvilíneas e errantes atravessaram o corpo de Hélio Oiticica, impregnando as obras e suas proposições. Em Penetráveis ou em Tropicália, verifica-se "uma espécie de cartografia sentimental dos locais vivenciados no Rio e, mais particularmente, no morro da Mangueira" (JACQUES, 2001, p. 82). Na obra de

[1] Eduarda Gonçalves, artista plástica, professora adjunta dos Cursos de Graduação e Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas – UFPel, coordenadora do projeto de extensão e pesquisa Deslocamentos, observâncias s cartografias contemporâneas, membro do Grupo de Pesquisa Percursos Poéticos: procedimentos e grafias na contemporaneidade (CNPq/UFPel) e Veículos da Arte (CNPq/UFRGS).

Oiticica a experiência pessoal é repensada como uma abertura a experiência do outro.

Podemos tomar como exemplo as praticas reflexivas de Oiticica para desenvolvermos ações pedagógicas: propor experiências intelectivas e sensíveis, por meio de proposições criativas vivenciais que promovam descobertas significativas, ou seja, propor uma experiência que afete as sensações e pensamentos oriundos de fazeres e do imaginário habituais, os transformando em expressão artística a partir de diferentes linguagens (fotografia, pintura, vídeo, instalações, etc.). Ou seja, abrindo brechas para os afetos, ou melhor, permitindo afetar-se com as coisas do mundo e depois restituí-los e refaze-los singularmente, numa outra abordagem.

A experiência a que me refiro encontro em Notas sobre a experiência de Jorge Larrosa Bondia "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (BONDIA, 2002, p. 21). Uma experiência que fica! Que nos penetre retraçando nossa geografia, nossa cartografia. Encontro também, o conceito de afeto a que me refiro.

> Até aqui, a experiência e a destruição da experiência. Vamos agora ao sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutarmos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutarmos em francês, em que a experiência é *ce que nous arrive* o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou *happen to us*, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (BONDIA, 2002, p. 24)

O professor mediador é aquele que instaura um espaço de encontros singulares entre a arte, a vida dos estudantes. A arte enquanto um campo constituído pela produção dos artistas e pelas mais distintas reflexões (poética, critica, histórica, teórica). Virginia Kastrup, a partir de Jorge Latour revela que "os intermediários limitam-se a função de transportar, veicular o que se encontra nos extremos. Já os mediadores , ao contrário, participam do trabalho inventivo que te lugar no meio. São em verdade, os operadores desse trabalho. Funcionam como

conectores dos elementos ai distribuídos, reunindo-os em composições inusitadas" (KASTRUP, 1999, P. 43). A prática de mediação, no ensino, na extensão e na pesquisa, possibilita que os alunos se insiram no campo da arte e o mobilizem a partir de suas afeições. O professor cartógrafo é aquele que acompanha processos e auxilia os estudantes a traçar suas cartografias. O método da cartografia foi formulado por Gilles Deleuze e Felix Guatarri na Introdução de Mil Platôs e, como esclarece Virginia Katrup:

> (...) visa acompanhar um processo e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a idéia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas a serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer pistas tem em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. (KASTRUP, 2009, p. 32).

Este método conduziu a pesquisa que desenvolvi como requisito para o doutoramento em poéticas visuais, intitulada **Cartogravista de céus: proposições para compartilhamentos.** E, vem daí meu interesse em evidenciar processos cartográficos. A pesquisa do doutorado foi desenvolvida no Pós–Graduação em Artes Visuais, do Instituto de Artes da UFRGS, orientada pelo Prof. Dr. Hélio Fervenza, de 2007 a 2011. Durante este período realizei uma *Cartogravista* de céus, ou seja, uma cartografia de vistas do céu, por meio de coletas pessoais e de partilhas com outras pessoas. A *Cartogravista* é constituída por fotografias de céus, textos sobre o céu, cartões (fig. 1), adesivos (fig. 2), em impressão fotográfica sobre *plotter* e papel de diferentes dimensões, objetos tridimensionais (Fig. 3). São apresentados e/ou distribuídos em Galerias, Museus e em espaços abertos: na rua, na praça e no campo.



Figura 1. Cartão de vista mirante



Figura 2 e 3. Adesivos com vistas do céu e pedestais

Em decorrência do trânsito em diferentes meios e espaços de apresentação, tangenciei vários conceitos, tais como: cartografia, vista de céus, proposição,

compartilhamentos. Estes conceitos são deslindados segundo suas definições no campo da arte e em outros campos do conhecimento, assim como, assinalam outros, como: desvio, paisagem, atenção, olhar, mira, observatório, cartão, coleção e arquivo. O processo que envolve o mapeamento, a coleta, o arquivamento das vistas de céu, bem como a inserção de diferentes dispositivos e os modos de circulação, revela ao mesmo tempo, os sentidos e a singularidade do trabalho e os aspectos cognitivos da criação. Pois então, na produção artística desenvolvida desde 2006 proponho que outros participem de meu processo de criação e ao mesmo tempo apontem possíveis desdobramentos poéticos. A produção de atelier é permeada pelas práticas propositivas que mediam experiências de uma cartografia singular.

Na sala de aula, **A água da Sanga**, trabalho autoral desenvolvido pelos alunos do Curso de Graduação em Artes Visuais: Licenciatura, do convênio entre FUNDARTE e UERGS é um exemplo de uma prática propositora, mediadora e cartográfica em sala de aula. Em 2006, propus aos estudantes uma experiência: atentar a paisagem do entorno. Então, numa noite fria caminhamos por algumas ruas da cidade de Montenegro, observando seus relevos, sua gente, o fluxo, a temperatura, os sons, o cheiro, as pessoas. Tínhamos como objetivo nos deixar afetar pela experiência do deslocamento. Após caminharmos nos sentamos e começamos a conversar sobre o que havíamos visto. Uma ação, que segundo Michel de Certeau, põem em prática o espaço.

> Todo o relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, desde o abecedário da indicação espacial (dobre à direita, siga à esquerda), esboço de um relato cuja sequencia é escrita pelos passos, até ao noticiário de cada dia (Adivinhe quem eu encontrei na padaria?) ao jornal televisionado (Teherã: Khomeiny sempre mais isolado...) aos contos lendários (s Gatas Borralheiras nas choupanas) e às histórias contadas (lembranças e romances de paises estrangeiros ou de passados mais ou menos remotos). Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um suplemento aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem antes ou enquanto os pés a executam. (CERTEAU, 1994, p. 183)

É praticando o espaço que podemos fazer arte e pensar sobre a arte. No atelier eu constituo um tipo de espaço físico e mental entrelaçando imagens e textos

sobre o céu que propicia um outro olhar, uma outra abordagem ao se avistar e registrar o céu. Uma experiência outra de natureza artística proposta e mediada aos estudantes de arte. Nas aulas que ministro, nos cursos de graduação, especialização e mestrado, também proponho a instauração de um espaço físico e mental que propicie outros sentidos ao ordinário. A Água da sanga é conseqüência disso, de dispositivos mediantes.

Os alunos relataram que havia em abundância espécies de plantas utilizadas na culinária – salsinha, manjerona, cebolinha em alguns jardins. Outros atentaram aos sons de rádios, televisões e conversas informais que transbordavam pelas janelas, como também, sobre os latidos dos cães acuados pelos nossos passos, as conversas de transeuntes e o ruído dos caminhantes. Muitas coisas foram atentadas e nos atravessaram. Em meio aos relatos pessoais, pude perceber que muitos indagavam sobre um riacho que antevíamos numa porção de terreno baldio, na esquina da Fundação. Todos se referiam ao córrego de água subterrânea. Havíamos visto apenas uma pequena parte de seu percurso embaixo do asfalto, sentíamos o cheiro ruim e nada mais sabíamos. O arroio submerso na esquina da rua Capitão Porfírio, tem sido pautado em várias discussões da comunidade montenegrina, uma vez que, transborda e alaga tudo a volta com as chuvas torrenciais, ilhando edificações, carros e os cidadãos. A duvida e as discussões recorrentes, nos suscitaram uma serie de indagações acerca de sua origem e de sua função. Todos queriam saber mais sobre o misterioso riacho, por isso decidimos dedicar mais atenção a ele. Resolvemos pesquisar sobre o assunto, alguns alunos ficaram responsáveis pela coleta de dados que nos permitissem desvendar a *sanga*: levantar o mapeamento de seu leito e curso na prefeitura de Montenegro, realizar entrevistas com moradores, fotografar seu curso, entre outras ações. Aos poucos fomos descobrindo que a sanga, não era uma sanga, mas um córrego de água que parte do alto do Morro Santo Antônio e que segue seu curso por baixo do asfalto até encontrar o rio Cai. Em decorrência de uma força natural nenhuma construção conseguiu estancar o fluxo, apenas diminuí-lo, por meio de canalizações precárias. O córrego atravessa a cidade e leva consigo alguns detritos, pois avistamos garrafas PET e lixo na porção visível. Não conseguimos identificar se outros canais (esgotos cloacais e águas servidas) se misturam nesta rota subterrânea. Na aula havia um aluno que era agente sanitário e questionava o mau cheiro exalado pela sanga,

assim como outros que mostravam-se preocupados com as questões ecológicas. Outros alunos, moradores da cidade questionavam-se acerca das enchentes em determinadas áreas da cidade em decorrência do desvio do curso do córrego e do afunilamento exercido pelo asfaltamento em determinadas etapas de seu percurso. Todos consideraram que seria muito instigante, se pudessem falar um pouco mais sobre a sanga por meio da arte. Então, resolvemos criar um produto chamado *Água da sanga*, um nome fantasia para o córrego. Coletamos a água (fig. 3), a engarrafamos e a rotulamos (fig. 4) com o propósito de vendê-la a transeuntes e frequentadores da Fundação, como também, promover o produto, tal qual são promovidos produtos alimentícios em supermercados (fig.5 e 6). Entretanto, ao contrário de todo produto comercial, não poderia ser consumido. O fato, oriundo de uma caminhada, promoveu debates sobre saneamento público, sobre o planejamento urbano, sobre o consumo, sobre a ecologia, etc. A partir de então, apresentei algumas produções artísticas voltadas a descoberta de significados nas práticas ordinárias, o trabalho Monumento a Passaic, do norte-americano Robert Smithson, oriundo de uma visita ao bairro em que nasceu. As cartografias abertas e experimentais produzidas pelos artistas e intelectuais da Internacional Situacionista, decorrentes de derivas pela cidade. Fração Localizada: Dilúvio, de Maria Ivone dos Santos, que mostra o resultado de uma caminhada pela orla do arroio Dilúvio em Porto Alegre, levantando os aspectos remarcáveis, buscando conhecer seu traçado original, as modificações urbanísticas e sua alteração na história da cidade.

A caminhada que desencadeou a Água da Sanga, afetou a todos e por meio desta experiência pessoal e coletiva discorremos sobre o cotidiano, áreas distintas do conhecimento (geografia, urbanismo, biologia, etc.) e sobre arte. Por fim, adentramos a condição contemporânea da arte e de todos nós.

Ao propor a experiência mediamos uma descoberta de significados, instaurando um espaço que entrelaça uma nova maneira de abordar arte e cotidianidade. E, podemos ser propositores, mediadores e cartógrafos em qualquer instância, na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, se propusermos experiências com a casa, com os objetos, com a paisagem, o jardim, que constituam narrativas verbais e visuais que lancem um outro olhar, um outro modo de pensar... como fazem os artistas.



Fig. 3. Coleta água da sanga



Fig. 4. Água da Sanga engarrafada e rotulada



Fig. 5. Divulgação da Água da Sanga no Hall de entrada do Prédio da FUNDARTE



Fig. 6. Grupo de alunos que criaram a água da Sanga.

Referências:

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf acessado em 16 de julho de 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto.* Rio de janeiro: Rocco, 1986.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____ . O Funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: ESCOSSIA, Liliana da, KASTRUP, Virginia, PASSOS, Eduardo (org.). *Pistas do método da cartografia.* Porto Alegre: Sulina, 2009.

JACQUES, Paola Berenstein. *Estética da ginga. A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica.* Rio de Janeiro: Editora Casa da Palavra/ RIOARTE, 2001.

Entre a experiência e o encontro: a mediação artística no espaço expositivo e na sala de aula

Autora: Helena dos Santos Moschoutis
Universidade Federal de Pelotas
Orientadora: Carolina Corrêa Rochefort
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este texto tem como tema a relação entre mediação artística e educação formal. Traçando as reflexões iniciais de meu trabalho de conclusão de curso, ainda em desenvolvimento, coloco em relação e analiso minhas experiências enquanto estagiária, durante o Estágio Supervisionado em Educação, e nas mediações realizadas nos anos de 2010, 2011 e 2012. Para realizar tal análise parto de uma escrita fenomenológica, já que meu olhar é um olhar de dentro do acontecimento. Tais pensamentos terão como fio condutor a crise que se estabeleceu com o início de meu estágio em relação à experiência anterior como mediadora. Os conceitos de *encontro* e *experiência* são utilizados para articular esta relação.

Palavras-chave: mediação; educação formal; encontro.

Este texto versa sobre os primeiros caminhos traçados para realização de minha pesquisa de conclusão de curso a ser desenvolvida no segundo semestre deste ano. Essa pesquisa surge a partir de minhas experiências com mediação artística em projetos de extensão da universidade onde estudo e da 8ª Bienal do Mercosul (2011). A proposta aqui é colocar essas experiências em relação com meu estágio[1] buscando pensar o trabalho do *professor mediador*[2].

O trabalho de mediadores em espaços culturais vem sendo estudado há alguns anos, tendo diferentes entendimentos sobre sua função. Atualmente o mediador de exposições de arte é entendido também como educador, portanto esse campo de atuação pensa a mediação como um momento delicado. O momento de mediar, de estar entre a obra de arte e o fruidor, não significa explicar coisa alguma, mas instigar, perguntar, despertar potencializando o prazer e a profundidade de uma experiência artística em um espaço expositivo. Além disso, entendo que o mediador respeita as vivências e valoriza a experiência do fruidor com as obras de arte, que é intima e muitas vezes indizível, sem a necessidade de uma mediação de caráter

[1] Estágio Supervisionado em Educação de Artes Visuais, disciplina obrigatória do curso de Artes Visuais Modalidade Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas.
[2] No texto "Professor Mediador" Milene Chiovatto escreve sobre como a atuação do professor pode ser ampliada quando entendida também como prática de mediação: "[...] significa cumprir, em síntese, duas operações distintas: tornar o encontro (com a obra, com a técnica, com o conhecimento, consigo próprio) potencial e articular os conhecimentos derivados desse encontro, interligando-os numa construção coletiva." (2000).

informativo e/ou explicativo. Sobre a potencialidade do saber da experiência no campo da educação, Larrosa Bondía nos escreve:

> Vamos agora ao sujeito da experiência. Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Pensando essas questões, observando que meu contato com esse campo se deu apenas através de experiências não curriculares e percebendo que minhas práticas de mediação artística influenciaram minha forma de pensar a educação formal, aquela da sala de aula, aponto o seguinte tema de pesquisa: A relação entre mediação artística e educação formal de artes visuais. Este tema se faz relevante porque percebo que discussões sobre educação em espaços culturais ainda são pouco desenvolvidas em nosso meio acadêmico, fala-se pouco sobre mediação, seja pensando o *professor mediador,* seja discutindo a necessidade de nós e nossos futuros alunos termos a experiência de visitar um espaço de arte. No texto "O Professor Mediador" Milene Chiovatto escreve que a função do mediador é caracterizada por alguém que se coloca *entre,* o que poderia ser entendido como uma barreira, afastando os polos, mas

> A proposta de mediação, entretanto, é exatamente oposta. É estando no meio que se pode, mais facilmente, perceber as necessidades dos pólos e interceder no sentido de garantir um equilíbrio, uma conciliação. E como fazem os mediadores para chegar ao resultado satisfatório a todos? Consideram todas as necessidades e as respondem; exploram e aprofundam cada descoberta, garantindo-lhes sentido; e articulam todos esses aspectos segundo as especificidades da situação. (HELGERA, 2011, p. 64)

Na medida em que estive em contato com este entendimento de educação de artes visuais é que essa pesquisa se justificativa, pois, além de pretender contribuir para as discussões sobre mediação artística no meio acadêmico, pode indicar a necessidade de se discutir mediação artística na formação de professores de artes visuais, dada a demanda crescente de projetos educativos em espaços culturais e da importância de nossos futuros alunos estarem em contato com obras de arte e espaços expositivos.

O problema desta pesquisa, que definirá o eixo central em torno do quê pretendo dissertar, é: de que forma a prática de mediação pode contribuir para a formação de professores de artes visuais? A partir de minhas vivências, trabalharei com a hipótese de que essas experiências foram fundamentais para mim já que, desde a 8ª Bienal do Mercosul me sinto modificada, seja a respeito de minha postura como mediadora ou como futura arte/educadora. Entendo que as preocupações e questões mais recorrentes que aparecem no campo da mediação artística são muito próximas às que tenho no estágio. Portanto, prevejo como resultado de minha pesquisa que as experiências com mediação artística aumentaram e alargaram a visão que tenho de arte/educador.

Dessa forma, o objetivo geral de minha pesquisa consiste em investigar as possíveis relações entre mediação artística e educação formal, partindo das diferentes formações que tive, dos referenciais teóricos que me foram apresentados, de algumas mediações que foram pontuais para que meu entender do que é mediação artística e da relação destas questões com minha prática de estágio. Para melhor compreender o contexto em que estive inserida, tenho como objetivos específicos definir o conceito de mediação artística com base em referenciais teóricos e em minhas experiências, situar o conceito de mediação artística no contexto educacional contemporâneo e, por fim, analisar meu trabalho como mediadora nos diferentes contextos em que atuei relacionando-os com minha prática de estágio, a fim de compreender de que forma essas experiências foram determinantes para minha formação enquanto educadora.

A escrita ocorrerá de forma fenomenológica, ou seja, por um olhar de dentro do fenômeno, imersa no mediar. O fio condutor para essa escrita será a crise, o choque entre as experiências de mediação e educação formal, por ser algo que está latente em meus escritos. A partir desses escritos, memórias, vídeos e fotografias de mediações e das aulas do estágio, elaborarei uma narrativa de situações que julgo serem especialmente marcantes para minha formação. A comparação com a prática do estágio será fundamental para que eu possa perceber a dimensão da influência das experiências com mediação artística na prática em sala de aula. Isso acontecerá ao mesmo tempo em que narro as situações de mediação artística, permitindo que as inevitáveis comparações entre as duas práticas venham à tona.

Os conceitos *encontro* e *experiência* serão utilizados para estabelecer a relação do professor/mediador com alunos/visitantes. A experiência em um processo

educativo ocorre quando o ponto de partida para desenvolver conteúdos e conceitos é a vivência de quem aprende. Quando se *experiencia* conhecimentos se está estabelecendo uma série de relações com experiências anteriores e, dessa forma, se constrói sentido ao aprendizado. Essa experiência está também conectada com uma disponibilidade de colocar a si e a seu corpo em situação de experiência, de encantamento:

> Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Quando a experiência ocorre de forma potente, ocorre um *encontro* no processo educativo. O *encontro* é entendido aqui como o momento único em que pessoas são capazes de unir diferentes vivências e alargar o mundo[3]. É o instante em que trocamos, nos colocamos disponíveis um para o outro e para o campo da arte. Merleau-Ponty diz que os seres humanos são capazes de se perceberem no mundo quando colocados em relação com o outro, quando percebe diferenças e semelhanças, quando se enxerga no outro:

> Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciente-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer... (MERLEAU-PONTY, 2004, p.18)

O *encontro* através da *experiência* é aquele que é capaz de marcar pessoas, de misturar formas de ver o mundo e alargar conhecimentos: “Cada encontro movimenta e compõe relações, entrelaçamentos e, consequentemente, impressões distintas.” (ROCHEFORT, 2010, p. 140). Assim, já que não posso *encontrar* o mundo inteiro, talvez publicando(-me) eu aumente o alcance de minhas reflexões, anseios e dúvidas, de forma a reinventar(-me) e contribuir para que outras pessoas se reconheçam em minha experiência.

[3] Referência ao poeta Manoel de Barros que escreveu “A invenção é um negócio profundo. Serve para aumentar o mundo.”.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). *Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: Editora UNESP, 2009.
BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Revista Brasileira de Educação, v. 19, p. 20-28: Campinas, 2002.

CHIOVATTO, Milene. O Professor Mediador. In HELGUERA, Pablo (org*.). Mediação – traçando território.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

COELHO JÚNIOR, Nélson; CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty Filosofia como corpo e existência.* São Paulo: Escuta, 1991.

COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural.* São Paulo: Iluminuras, 2004.

DEWEY, John. *Arte como experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2012.

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.* Curitiba: Criar Edições, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRINSPUM, Denise. Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos. *Boletim Arte na Escola*, n. 34, São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2004.

GROSSMANN, Martin; MARIOTTI, Gilberto. *Museu arte hoje.* São Paulo: Hedra, 2011.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo.* Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste (org). *Mediações: provocações estéticas.* São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação, 2005.

MENDONÇA, Vera Rodrigues de. *Arte e Mediação: Percepção requer envolvimento.* In: Revista Concinnitas, Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac &Naify, 2004.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *A experiência em formação.* Porto Alegre: Revista Educação, v. 34, p. 147-156, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CORRÊA ROCHEFORT, Carolina. *A marca corporal como registro de existência e a pele como superfície de experiência: o contato como paradigma para as imagens impressas do corpo.* 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Porto Alegre, BR – RS, 2010.

A docência em Teatro: uma investigação a partir da prática dos professores

Márcia Pessoa Dal Bello[1]
FUNDARTE
Mestre em Educação- PPGEDU/UNISINOS
Doutoranda em Educação- PPGEDU-UFRGS

Resumo: Esta pesquisa busca refletir sobre a singularidade das práticas docentes de professores de teatro, a partir de uma discussão teórica entre os conceitos de moral e ética de Foucault e as contribuições de Stanislavski sobre a pedagogia do teatro. Dessa forma, pretende-se que as problematizações contidas no trabalho possam se constituir num meio de provocar reflexões sobre a formação dos professores de teatro, de modo que esse pensamento sobre as suas práticas docentes possa ser o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas.

Palavras chave: formação de professor; prática docente; Teatro.

As questões relacionadas às práticas docentes sempre nortearam o meu trabalho como coordenadora pedagógica há mais de vinte anos, na Fundação Municipal de Arte de Montengro-FUNDARTE. Como observadora, sempre me chamou atenção à singularidade das práticas pedagógicas dos professores de teatro, que se refletia nas atitudes dos alunos. Os professores revelavam um fazer pedagógico que me motivava a buscar respostas para tentar compreender.

A postura dos professores de teatro conduzia ao estabelecimento de uma cumplicidade entre o grupo que diluía a autoridade que, geralmente é exercida só pelo professor. Por outro lado, sempre percebi que a disciplina era um valor muito perseguido no universo das aulas, quase que de forma inquestionável. A valorização à disciplina era perceptível, principalmente no respeito aos horários e comprometimento com as aulas e com todas as atividades previstas pelo grupo de alunos e professores, bem como na freqüência e na rotina estafante da execução dos exercícios em aula. Para mim, era difícil compreender como a disciplina heterônoma e a docência democrática voltada para o desenvolvimento da autonomia podiam se compatibilizar? Certamente, a partir dessas aparentes contradições teóricas, me via diante da quebra de alguns paradigmas

[1] Doutoranda em Educação-PPGEDU-UFRGS. Coordenadora Pedagógica da Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE. Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação, Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FACED/UFRGS.

pedagógicos que até então me constituíam. Eu observava que, embora as aulas acontecessem num cenário democrático, o professor também não deixava de exercer a liderança, ocasião em que os alunos demonstravam sentir-se seguros ao encontrarem apoio na firmeza desempenhada pelo seu "líder".

Assim, essa pesquisa teve origem na minha inquietude, de um lado em compreender esse universo aparentemente particular dos professores de teatro, no qual a disciplina rígida e a participação coletiva não são opostas, tampouco contraditórias e, de outro, tentar conciliar as minhas próprias concepções pedagógicas para, a partir de uma nova forma de pensar meu trabalho como coordenadora pedagógica, poder integrar tais práticas no universo das minhas concepções sobre educação.

Dessa forma, parecia fundamental refletir sobre as condutas dos professores de teatro e, a partir disso, pensar a educação de modo mais amplo. O meu objetivo primeiro é o de que tais questionamentos possam se constituir num meio de provocar reflexões sobre a formação de professores, de modo que esse pensamento sobre as condutas docentes em teatro possa ser o ponto de partida para se pensar a atividade docente em outras áreas.

Nas minhas observações, percebia que os professores de teatro, ao se submeterem a um processo de formação e entrarem em contato com os princípios da linguagem teatral, pareciam ir se constituindo e aderindo às práticas tomadas como verdadeiras. Eu não posso deixar de lembrar as palavras de Foucault (2006), para quem o sujeito se vê convocado a seguir as regras estabelecidas pelos jogos de verdade, ou seja, pelas práticas discursivas das quais ele não é o produtor, mas o resultado. Ao aderir a tais regras, o sujeito é subjetivado por elas e passa a adotá-las para si, apresentando uma conduta singular. Essa postura os leva a estabelecer a que regras devem submeter-se, que estatuto devem ter e que posições devem ocupar para poderem ser sujeitos legítimos desse conhecimento (Foucault, 2006).

Ao buscar entender um pouco mais sobre a linguagem teatral e tentar responder as minhas problematizações, descobri que o século XX revelou um grande desenvolvimento das poéticas teatrais devido principalmente a existência de escolas de teatro. Alcântara e Icle (2001) apontam que essas escolas instauraram novas práticas teatrais, as quais foram as principais responsáveis pelos saberes pedagógicos na área do teatro, que desencadeou na fusão dos

conhecimentos existentes e novas formas de fazer teatro. Nesse movimento houve uma tendência em valorizar a atividade teatral para além dos espetáculos, o que trouxe como conseqüência uma maior valorização do processo, mais do que no resultado final.

Assim, pareceu-me pertinente conhecer – ainda que com o olhar de alguém de fora da área – a pedagogia do ator de Stanislavski na qual, aparentemente existe uma origem (no sentido de lugar de onde provém, mas não de início) de tais condutas que, por sua vez, expressam determinadas concepções de teatro e de pedagogia.

Segundo Icle (2008), o grande mérito desse autor foi o de lançar as bases da pedagogia teatral tal qual a conhecemos hoje, sem a intenção de impô-la como método fechado. Ele inaugurou um modo próprio de dizer e fazer teatro, cujas propostas não se restringiam às normas e regras para o trabalho pedagógico, mas aos modos de pensar, de fazer, e de ser dos princípios teatrais, ou seja, ao pensar os exercícios capazes de desenvolver o trabalho do ator, possibilitou pensar o processo teatral. Stanislawski defende esse ponto de vista quando afirma que

> o erro cometido pela maioria dos atores é o de pensar no resultado, em vez de apenas na ação que o deve preparar. Evitando a ação e visando diretamente ao resultado, obtemos um produto forçado que só pode levar a canastrice. Evitem fazer força atrás do resultado (2006, p. 154).

Icle (2008) aponta que é preciso compreender que Stanislavski foi ator e diretor de teatro na Rússia do final do século XIX e início do século XX, quando não havia ainda sistemas e métodos de atuação sistematizados no ocidente, assim, sua busca era a de compreender as bases criativas do trabalho do ator. No entanto, é interessante perceber que, ainda que tenha sido um diretor de teatro importante e seus espetáculos fossem explorações estéticas, sobretudo identificados com o realismo e o simbolismo, ele criou uma pedagogia e legou ao ator e a pedagogia teatral modos de se tornar ator. No cerne de seu trabalho estão também elementos que me permitem pensar as condutas docentes em teatro. (ICLE, 2008)

O autor salienta que para Stanislavski a expressividade da interpretação depende não só da profundidade com que o ator penetra no seu papel, mas também do grau de preparação física que possui para viver o personagem. É a

busca para a constituição dessa consciência pelo professor de teatro que tanto me instiga e que demonstra a importância de Stanislavski nos ensinamentos ao professor/ator/diretor. Ele sinaliza que uma técnica defeituosa da encenação teatral pode empobrecer e até deformar a mais bela atuação. Assim, defende que a preparação do aparato físico do ator adquire uma grande importância para a arte da atuação, uma vez que ele não admite o mecânico e o convencional na expressão exterior do personagem (ICLE,2008).

Dessa forma, Stanislavski resume suas principais idéias sobre a preparação do ator da seguinte forma:

> é particularmente importante em nossa pedagogia, ter presente a dependência da expressão corporal do artista sobre o cenário, pois o artista de nossa escola deve preocupar-se muito mais que os outros, não só com o aparato interior, que cria o processo da vivência, mas também pela forma exterior, através da qual transmite fielmente os resultados do trabalho interior (STANISLAVSKI, 1997, P10).

Nessa perspectiva, o autor dedica uma boa parte do seu trabalho para ressaltar a importância da expressão corporal, exaltando a necessidade do exercício das disciplinas auxiliares, como a ginástica, o ballet, a acrobacia, entre outras, para o desenvolvimento da cultura do corpo. Por outro lado, ele insiste na idéia do vínculo indissolúvel que existe entre os processos físicos e espirituais da criação. Para que os seus alunos compreendam e se sintam estimulados a se dedicarem ao desenvolvimento da expressão corporal, Stanislavski defende que

> quando o ator sobe no cenário, as deficiências se tornam muito aparentes e, por isso são intoleráveis. No teatro, o ator é observado por milhares de espectadores, como se tivessem lentes de aumento. Isto o obriga a apresentar-se com o corpo são, belo, com movimentos plásticos e harmônicos. A ginástica que estão praticando há meio ano contribuirá para fortalecer e corrigir o aparato externo da personificação (Stanislavski, 1997, p. 34).

É surpreendente observar como o “grande mestre” parece preocupar-se em desenvolver um percurso para a formação do ator demonstrando cada detalhe para que essa constituição se dê de forma harmônica, articulando teoria prática. Seria essa conduta docente responsável pela forma como os alunos se vêem impelidos a seguir as regras que constitem a pedagogia do teatro, uma preocupação com o sujeito na sua totalidade?

Também figuram entre os pontos mais importantes da pedagogia de Stanislavski o problema da presença cênica e o modo de alcançar a

caracterização. Ao afirmar que o ator jamais deve perder-se no papel que interpreta, ele impõe, ao mesmo tempo, que cada artista deve criar na cena uma imagem e não limitar-se a mostrar-se a si mesmo para o espectador. Ele expressa essa idéia quando ensina aos alunos atores que

> Nossa arte ganha bons resultados e exige que o ator que tenha sofrido e chorado por seu papel em sua casa e nos ensaios, comece por serenar-se na emoção supérflua que o perturba, e chegue ao cenário para relatar ao espectador de um modo claro, penetrante, profundo e inteligível e belo seus próprios sentimentos relacionados com o que viveu. Então o espectador se emociona mais que o artista e este guarda suas forças para dirigi-las aonde mais necessita, transmitir a vida do espírito humano (STANISLAVSKI, 1997, p. 216).

Para Stanislavski, a disciplina e a ética do estado interior na cena são elementos fundamentais para estabelecer o estado preparatório da criação do ator. As suas exigências éticas surgem de sua convicção da elevada missão social do teatro. Ele considra que para que o espetáculo alcance uma realização no seu todo, para estabelecer um comportamento mútuo entre os parceiros em cena e para que cada ator se ajude no processo criador, é imprescindível uma base ética sólida. Para o autor, o problema da missão ideológica do teatro expressa o conceito de que a ética é a base do artista.

Nessa perspectiva, o autor expressava suas concepções relativas a importância do trabalho em conjunto para seus alunos atores, dizendo que cada membro da corporação teatral deve sentir-se sempre uma parte de uma engrangem complicada. Deve ter clara consciência do dano que pode ocasionar a toda sua empresa um ato incorreto ou uma distração ou um desvio da linha que foi fixada. Para o autor, *a ética artística e o estado que se estabelece por seu intemédio são fatores muito importantes e necessários em nossa atividade, em razão das características que os distinguem.* (STANISLASKI, 1997, p. 236).

Sobre essa questão, o autor acrescenta ainda,

> a dependência absoluta de todos os trabalhadores do teatro referente ao objetivo essencial da arte deve acontecer não somente durante o espetáculo, mas também nos ensaios e em qualquer outro momento do dia. Se por alguma razão o ensaio resulta improdutivo, o que perturbou o trabalho está prejudicando o objetivo essencial de todos. Só se pode aceitar um ambiente adequado e aquele que põe obstáculo, comete um delito contra a arte e contra a sociedade em que estamos vivendo. Um mal ensaio prejudica o papel e um papel mutilado não ajuda, pelo contrário, impede que se expressem as idéias básicas do autor. (STANISLAVSKI, 1997, p. 258)

Mais uma vez recorro a Foucault (2006), que discute a conduta moral como constituição do sujeito. Para ele, os diferentes modos de agir são a maneira pela qual o indivíduo estabelece sua relação com a regra e se reconhece como ligado à obrigação de pô-la em prática, ou seja, *é o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições (*FOUCAULT*, 2006, p. 269)*. Refere-se a maneira pela qual os indivíduos se submetem mais ou menos a um princípio de conduta pela qual respeitam ou negligenciam um conjunto de valores.

Para o autor, a "moral" não se reduz a um ato ou a uma série de atos. "*Uma moral como obediência a um código de conduta já desapareceu e essa ausência de moral deve corresponder a uma busca de uma estética da exisência*" (FOUCAULT*, 2006*, p. 290). A constituição do indivíduo como sujeito moral define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo. Ao agir sobre si mesmo, procura conhecer-se, controlar-se, põe-se a prova, aperfeiçoa-se e transforma-se.

De qualquer forma, pensar a conduta docente nesse contexto, implica uma dimensão pedagógica que parece não se separar da dimensão criativa. Pedagogia e criação parecem atreladas nessa conduta docente. Há, portanto, para mim, uma constituição criativa de si mesmo, na qual a conduta docente aparece como expressão de um processo de criação de um sujeito moral. Podem as condutas docentes serem lugar de constituição moral?

Dessa forma, quando observo as aulas de teatro em todas as suas instâncias penso que a idéia de transformação é inerente ao trabalho do ator que se confunde com o processo de criação em si e com o próprio fazer teatral. Essa idéia de transformação parece, num primeiro momento, ir se constiuindo nos alunos quando acompanho o desenrolar do curso de teatro. Contudo, uma análise mais aprofundada revela que há algo além do que podemos observar. Icle resume essa idéia de tranformação que a prática teatral provoca no indivíduo ao recorrer a pedagogia teatral sustentada por Stanislavski, quando nos aponta que

> a ética stanislavskiana envolve a idéia de que a formação do ator deve estar implicada com a atenção ao sujeito, ao corpo, ao universo

> interior, que acarreta no estabelecimento de uma disciplina, na obediência aos preceitos da linguagem teatral, cujo desenrolar do trabalho culmina no processo de transformação de si, com a finalidade de melhor exercitar a função de ator.(ICLE, 2008, p.22).

Nessa perspectiva, o autor sustenta que o trabalho do teatro envolve uma grande preocupação com o ser humano que está atrás do ator e isso remete à situação pedagógica do teatro, portanto a partir das contribuições de Stanislavski para a prática teatral, não é possível falar de teatro sem que se pense em como se aprende, como se ensina, como tornar-se humano e ser sujeito de um processo criativo. Desse modo, ao instaurar novos paradigmas para o teatro, Stanislavski proclamou que *a atividade teatral requer que a natureza inteira do ator esteja envolvida, pois ele tem que se entregar ao papel de corpo e espírito, porque, para ele, cada movimento que faz em cena, cada palavra que diz, é resultado de sua imaginação (STANISLAVSKI, 2008, p. 51).* Ele alerta que nada pode ser feito mecanicamente, sem que o indivíduo compreenda plenamente quem é, de onde vem, o que quer, para onde vai e o que fará quando chegar lá. Essa dimensão exige que *o ator se entregue verdadeiramente ao seu papel, obrigando-o a se transformar no processo criativo a que ele está submetido, quase como uma transcendência da sua individualidade em direção ao seu personagem* (STANISLAVSKI, 2008, p.103). Esse princípio, ao meu ver, está diretamente relacionado ao conceito de constituição de sujeito moral defendido por Foucault, no sentido de que a transformação se dá a partir da subjetivação do sujeito aos códigos de conduta da pedagogia teatral.

Stanislavski sinaliza ainda que embora a criatividade seja um dos aspectos principais da arte teatral, o ator não pode subestimar a importância dos sentimentos presentes na memória emocional. Pelo contrário, deve dedicar-se inteiramente a ele, pois é o único meio pelo qual poderá exercer qualquer grau de influência na inspiração, pois ele acredita que *por meios conscientes que se alcança o inconsciente"* (STANISLAVSKI, 2008 p. 215). Para isso, ele reforça, novamente a importância do desenvolvimento da dsiciplina como uma grande aliada para o ator trabalhar as emoções repetidas, uma vez que ele não constói o seu papel com a primeira coisa que está na mão. Esse processo requer a necessidade do trabalho árduo e consciente, de forma que a técnica tem

importância fundamental, ao invés da mera intuição, sem esforço. Uma das coisas que me intriga no seu método é como ao mesmo tempo em que se mostra tão exigente e preciso quanto a disciplina e rigor aos seus ensinamentos, na essência, parece respeitar a individualidade dos seus alunos. Percebo esse respeito na seguinte afirmação,

> o ator deve atuar sempre em sua própria pessoa, pois quando se perde no palco, deixa de viver verdadeiramente o seu papel e revela uma atuação exagerada e falsa. Assim, por mais papéis que interprete, nunca deve conceder a si mesmo deixar de usar os próprios sentimentos. Sempre e invariavelmente, quando estiver em cena, o ator terá que interpretar a si mesmo. Mas isto será numa variedade infinita de combinações de objetivos e circunstâncias que deverá ter preparado para o seu papel que se fundem na memória emocional (STANISLAVSKI, 2008, p.217).

Para novamente tentar responder as questões trazidas nesse texto, retorno a pedagogia teatral e avalio que um dos caminhos para a construção do processo transformação do ator passa pelo respeito demonstrado pela individualidade dos alunos atores, bem como pela certeza, revelada pelo seu mestre, de que todos, invariavelmente, podem desenvolver o seu potencial, todavia, para que este potencial seja desenvolvido, é necessária a consciência de que a adoção desses princípios é condição necessária para que o aluno/ator possa realizar de forma plena a sua função de artista.

Ao fazer essa reflexão me dou conta que esses princípios parecem ter sido retirados de algum livro da área da educação, contudo o que surpreende é como e por que na formação do ator a perspectiva de transformação de si, a partir das práticas de conduta, fazem tanto sentido e são objeto de ostensiva preocupação por parte dos alunos atores? Outra indagação que se origina das anteriormente formuladas diz respeito à legítima demonstração apaixonada que esses alunos explicitam ao se apropriarem desses saberes. Por que, pelo menos a maioria dos alunos de outras áreas do saber, parecem demonstrar pouco interesse pelo seu objeto de estudo, pela escola e pelos professores? E por que essas instituições e seus professores, aparentemente, mostram-se pouco eficientes em provocarem em seus alunos "paixão" pelos saberes presentes nos currículos escolares?

Todas essas questões permeiam, de certa forma essa reflexão e, embora tenha a consciência da limitação dessa pesquisa para responder a todas as problematizações, como ponto de partida, considero importante "olhar" para a

formação em teatro, buscando refletir sobre os ensinamentos de seus mestres e os fundamentos da sua pedagogia. Assim, diante dos princípios da pedagogia teatral é possível afirmar que *o processo criativo do ator contempla a idéia do autoconhecimento de si mesmo a partir de uma função crítica sobre si, que favorece o seu desenvolvimento* (ICLE, 2008). Não seria essa a grande busca de todo ser humano? Será que a educação não deveria contribuir para essa finalidade, organizando seu currículo a partir dessa perspectiva? Se sim, não seria conveniente promover a discussão sobre os princípios da pedagogia teatral entre os educadores de outras áreas?

Referências

ALCÂNTARA, Celina, ICLE, Gilberto. Formação docente em teatro: uma ética da tradição. *Revista da FUNDARTE* - ano 5, n.10, (julho/dezembro 2005). Montenegro: Fundação Municipal de artes de Montenegro, 2005. p. 40-43.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault - Um percurso pelos seus temas*, conceitos e autores; tradução Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga Neto e Walter Omar Kohan. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar.* In: Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. COSTA, Marisa C. Vorraber (org.). Alfredo Veiga-Neto...[et. al] - Rio de Janeiro:.P&A, 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos*. Revista Educação e Realidade. V. 29, n.1, jan/jun 2004. Publicação semestral da FACED/UFRGS. p. 215-227.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2ª Edição.- São Pulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade II:* o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1994.

Ditos e escritos III: Estética: Literatura, pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

Ética/organização Adauto Novaes. – São Paulo: Companhia das letras, 2007.
FOUCAULT, Michel. Ética do cuidado de si como prática da liberdade. In. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade e política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 264-287.
FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In:_____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.144-162.

FOUCAULT, Michel. Modificações. In:_____. *História da sexualidade:* o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 9-16.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia Teatral como cuidado de si*. 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo Del actor sobre si mismo em El proceso creador de La vivencia.* Traducion y notas de Jorge Saura. 2ª edicion. Alba Editorial. Barcelona. 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. *El trabajo Del actor sobre si mismo em el proceso creador de La encarnación.* Argentina. Editorial Quetzal. 1997.

STANISLAVSKI, Constantin. *Ética y disciplina:* Método de acciones físicas. Seleccion y notas Edgar CeballosMéxico/USA. Editorial Gaceta.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator:* tradução de Pontes de Paula Lima.- 25ª Ed..- Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2008.

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

Mariana Binato de Souza[1]
UFSM
Viviane Diehl[2]
UFSM

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

Palavras chave: identidade; subjetividade; cultura visual.

Permeando as relações e construções desta pesquisa

A temática desta pesquisa se deu em torno da singularização da identidade[3] e da construção da subjetividade[4] através de proposições em artes visuais. Questiono quais subjetividades pré-adolescentes se produzem no contexto educativo de um processo pedagógico em artes visuais que se propõe a singularizar identidades a partir do reconhecimento dos colaboradores da pesquisa como sujeitos de si.

O local escolhido para a mediação foi a Creche Estação dos Ventos, instituição que abriga crianças de 0 a 13 anos, localizada no assentamento do Km-3, bairro da cidade de Santa Maria – RS. A partir de uma visita ao local, iniciou-se uma reflexão sobre a possível realização de um trabalho em tal instituição.

Trabalhei com o objetivo de confrontar as subjetividades dos colaboradores da pesquisa e promover oficinas pedagógicas em artes visuais, que dessem conta

[1] Autora
[2] Orientadora
[3] Entendo singularização de identidades como uma forma de trabalhar e perceber como cada individuo entende-se como sujeito, singularizar este sujeito é uma forma de construir mecanismos que o façam entender como ele se constitui e relaciona-se com o mundo o qual esta inserido.
[4] A construção da subjetividade se dá a partir da troca com os indivíduos os quais nos relacionamos, sendo assim é algo que se constrói e não depende somente da identidade de cada um, soma-se a de uma outra a fim de que esta troca se estabeleça e se construam subjetividades.

de problematizar a singularização da identidade dos pré-adolescentes, tendo como referência o meio onde vivem.

A cultura visual como um "entre"

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

Neste estudo, entendo a cultura visual como esse "entre", conforme elucida Hernández em variados textos, sugerindo que possamos compreender a cultura visual como o entendimento da relação entre eu e a imagem, esse discurso que se estabelece, e a partir daí formarmos nossos conceitos. Através desses discursos, pude construir e experimentar com os colaboradores, a partir das relações de cada um com as imagens, como essas se inserem na vida deles, que produções identitárias através de diferentes linguagens, sendo ou não visuais, puderam se estabelecer a partir deste tipo de dispositivo.

Hernández (2011) posiciona a cultura visual como um espaço que traça pontes no vazio, de uma forma rizomática, entre o que vemos e como somos vistos a partir dessa conceituação, a cultura visual é por mim entendida como uma contribuição que possibilita a mudança do foco do olhar e o desacomodar do lugar de quem vê. A partir daí é possível instigar uma nova percepção, um novo olhar frente às imagens, assim enfatizando a posição que devemos assumir frente à produção de significados e subjetivações que estas carregam.

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

Promover a singularização da identidade e tratar sobre a subjetividade são questões desafiadoras, pois, além de serem temáticas que abrangem única e exclusivamente as pessoalidades dos colaboradores envolvidos na pesquisa, necessitam de um envolvimento e de uma abertura de cada um frente às propostas

que possam promover estes conceitos remetendo à vida de cada um dos envolvidos na pesquisa.

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

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

Entendo a identidade como, além de um elemento construído a partir das minhas relações internas com o mundo, algo fundamental para que cada um possa entender seu papel diante de uma sociedade já construída. A identidade de cada um muitas vezes pode se tornar o reflexo do meio onde o indivíduo vive e atua socialmente.

Segundo Hernández (2007, p. 72)

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

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

Construindo, relacionando e repensando identidades e subjetividades

Trazer ao cotidiano dos colaboradores da pesquisa um olhar diferenciado sobre eles próprios tornou-se um desafio, pois o olhar para si com um olhar crítico e com o intuito de construção e singularização faz-se, num primeiro momento, um pouco complicado, visto que são colocados em questão todos os pontos que nos sustentam e, dentro desses pontos, vemos tanto qualidades quanto defeitos.

Expressões muitas vezes utilizadas pelos colaboradores elucidaram identidades construídas em um mundo paralelo, onde os estereótipos e os

personagens são criados a partir da necessidade de cada um. Podemos perceber os mundos criados e fazer relações com os mundos reais vividos cotidianamente, a fim de percebermos em que momento tais mundos se cruzam e se distanciam.

Os estereótipos podem, muitas vezes, desvendar identidades não reveladas de uma forma tão perceptível. Ou seja, através dos estereótipos, os indivíduos passam a se mostrar de uma forma menos "camuflada", o que nos permite interpretar essas manifestações e compreender melhor o grupo no qual estamos inseridos.

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

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

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

Percebi que, no momento em que cada um foi convidado a escrever sobre si, os colaboradores se sentiram muito à vontade em colocar no papel suas qualidades, defeitos, vivências e vontades. Escreveram, ainda, que *gostavam quando estavam*

falando de si[5]. Percebo que no momento do encontro foi uma das poucas situações em que eles foram instigados a pensarem e falarem sobre si, a se posicionarem enquanto indivíduos.

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

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

Utilizamos retratos fotográficos de cada um dos colaboradores como base para nosso último trabalho. Como maneira de construir esses traços de uma forma diferente, que não somente desenhando, inserimos objetos do cotidiano de cada um que fossem reciclados, assim cada um deveria encontrar estes materiais para comporem seus desenhos.

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

[5] Fala dos colaboradores.

Fechamentos abertos de singularizações e subjetivações

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

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

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

Acredito, ainda, que esses processos continuam a afetar os colaboradores da pesquisa, pois, estas vivências e experiências fizeram parte de um trecho de suas histórias pessoais e da história do grupo como um todo.

Referências

CRECHE ESTAÇÃO DOS VENTOS. Disponível em: <www.crecheestacaodosventos.blogspot.com> Acesso em: 23 de maio. 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite a deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (Org.). *Educação da cultura visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 31 – 49.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual.* Proposta para uma nova narrativa educacional. Trad. Ana Death Duarte. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LIXO EXTRAORDINÁRIO. Direção de Lucy Walker. Rio de Janeiro: Angus Aynsley, Hank Levine, 2009. (99 min), son, color.

O artista educador
Considerações sobre a atividade de mediação*

Rafael Silveira**

Resumo: A pesquisa aqui apresentada, desdobramento da pesquisa "Entre a arte e a educação", visa levantar problemas quanto ao uso do termo mediador para a definição do educador em exposições de arte. Para tal, pensei a etimologia do termo e desloquei o conceito de mediação do território da informação e da comunicação para reterritorializá-lo no interstício entre a arte e a educação, assim também o fiz com a noção de mediador no território do direito. Para poder efetuar esse deslocamento foi necessária à concepção da atuação do educador como um fluxo inserido em um embate com diversas e distintas forças em tensão. Desta forma, o esforço desta pesquisa visa por em crise a atribuição do termo mediador à atividade do educador em exposições de arte.

Palavras-chave: artista educador; mediação; fluxo.

Comunicação

Ao pensar na relação entre o tema que apresentarei e a categoria na qual o inscrevi, comunicação oral, não poderia furtar-me ao desejo de evocar o pensamento de Gilles Deleuze sobre um dos possíveis conceitos de comunicação. O autor (1987, 1999), em sua palestra intitulada *O ato de criação*[1], ao versar sobre as possíveis relações entre a prática artística e a comunicação, disse-nos:

> Em um primeiro sentido, a comunicação é a transmissão e a propagação de uma informação [...] uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem [...] Não nos pedem para crer, mas para nos comportar como se crêssemos.

Com certa freqüência ouço educadores e pensadores do ensino em arte dizer que o mediador não é aquele que transmite conhecimentos, mas sim um sujeito que estimula a produção de um tempo-espaço que seja favorável à criação e interpretações coletivas ou individuais. Talvez cause estranheza a ausência de autores consagrados no campo da educação em arte ou no campo das ações educativas em espaços museais tais como Housen, Parsons e Rossi, Grinder e

---

* O artigo é um desdobramento do texto: SILVEIRA, Rafael. Alguns dos limites do termo mediador e suas implicações na atuação do mediador. In:_____. **Entre a arte e a educação: Restituindo potências de criação**. Porto Alegre, 2012. 99 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Artes Visuais). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). No prelo.

**Artista visual e educador. Integrante do Coletivo E – Grupo independente de Arte-educadores.

[1] DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra realizada em1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27/06/1999.

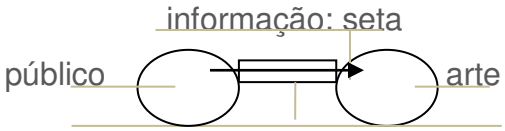
Mccoy, Dewey, Barbosa, Eisner e Pillar, entre outros. Embora eu reconheça a importância destes autores e de suas pesquisas no que diz respeito à atenção que estas dedicam ao ensino em artes, me parece que o plano conceitual que guia tais pesquisas ainda não abarca a complexidade envolvida na atuação do educador em exposições de arte. Não me comprometo, porém a dar conta de tal tarefa, mas apenas apontar para alguns problemas na identificação do educador como mediador.

O mediador

É certo que ao partirmos da noção de guia de museu, passando pelo monitor de exposições, para chegarmos à denominação mediador, é necessário distanciarmo-nos do que Paulo Freire havia chamado de educação bancária para criarmos um modo de atuação que flerta com a educação de orientação construtivista e/ou de orientação crítica. Esta *transição*[2] implica em um abandono de uma imagem do educador – ligada às atividades do guia e do monitor - como aquele que detém não apenas o conhecimento, mas o direito de proferir palavras. Assim, o educador não faz uso da palavra como se esta fosse algo a ser detido, tal como uma propriedade, mas sim como se esta fosse um fluxo que pudesse passar pelo seu corpo e, ao fazê-lo, transformasse a si e ao corpo pelo qual passou. Ambos palavra e sujeito aumentariam suas potências de afetar e de serem afetados. Abandona-se, também, uma concepção de educação de via única, na qual a informação seria emitida apenas do educador para o educando, ainda pautada nos princípios da relação emissor/receptor. Com a figura de mediador o que se almeja é a construção compartilhada e democrática do conhecimento. Ainda, a atuação do mediador é pautada menos na resposta para as perguntas dos alunos do que no endereçamento de questões ao público, seja este escolar ou não. O mediador, desta forma, seria aquele que constrói um diálogo com o público de maneira a colocar-se entre este e a obra de arte. Não é por acaso que assim o chamamos, afinal o termo *mediador* tem o origem em *mediatione* do latim, que quer dizer colocar-se entre dois pólos e estabelecer relação entre eles (ZIELINSKY, 1999). Assim, ganha sentido a afirmação de que o mediador atuaria como uma ponte que ligaria o público e a arte.

[2] Não se trata exatamente de uma transição, porém utilizarei o termo apenas para ir rápido, com todos os riscos de simplificação.

Porém a noção de ponte aponta para uma incoerência no perfil do mediador que aqui está sendo traçado. Ora, se a atividade do mediador é análoga à função da ponte, podemos inferir que assim como a ponte, o mediador atuaria na criação caminhos retilíneos, unívocos, sem a possibilidade de bifurcação, sem a paixão pelo acaso. Uma ponte seria a linha que liga dois territórios, no caso da atividade do mediador o território publico e o território arte. O mediador receberia a informação que a obra de arte supostamente emitiria e a levaria ao público através da comunicação, ou seja, através da transmissão de palavras de ordem. Tal como se propõe a demonstrar o diagrama:



mediador: elemento estático entre a arte e a educação (ponte)

Figura 1: Estudo de pesquisa – diagrama mediação, 2012.

O mediador seria, desta forma, não um fluxo, mas aquele pelo qual a informação passa chegando ao público. Assim o público deve ser afetado pela obra de arte, sem necessariamente afetá-la. Tal atividade me parece minimizar as potências de criação com seus fluxos multidirecionais e caóticos. A força estaria na potência de afetar e ser afetado simultaneamente. Logo proponho aqui um questionamento sobre a definição de mediador ligada à atividade do educador em exposições de arte. É claro que uma denominação não define uma prática, mas produz efeitos para fazê-lo. “Dizer alguma coisa não significa a simples descrição de algo, ou um relato de um acontecimento, muito menos apenas a declaração de alguma coisa, pois toda declaração em si realiza uma ação” (AUSTIN, 1976 apud MOREIRA, p. 2917, 2010).

A concepção de mediador reterritorializada na educação em arte desconsidera, ainda, outros elementos mediadores que atuam em um espaço expositivo, tais como os textos curatoriais, linhas do tempo, abordagens midiáticas, a arquitetura, a expografia, etc. O educador em exposições de arte, segundo o que se propõe através deste estudo, não reproduziria o diagrama há pouco apresentado, mas ocorreria em um modo distinto de relação. Neste modo os elementos

mediadores - que visam formatar, moldar e orientar os modos de relação que podemos estabelecer com arte – são compreendidos como fluxos, e em resposta a estes, resistindo a estes, o educador atuaria como um fluxo que tem a potência de afetar e de ser afetado. Neste modo de relação entre arte e educação, já não se concebe a transmissão de informação que partiria da obra de arte, para chegar ao público através do mediador, mas, ao contrário, coexistiriam fluxos expressivos em relação de tensão. Os embates entre estes fluxos produziriam constantemente encontros singulares, ou seja, cada visita educativa seria sempre singular, pois esta criaria condições específicas nas quais as expressões destes encontros emergiriam sempre de maneira nova. Desta forma, nenhuma visita educativa poderia repetir-se ou reproduzir outra coisa que não ela mesma. Mas falamos de uma relação entre a arte e a educação. Se esta relação não se dá na forma de uma seta com direção única, o diagrama abaixo se aproxima do que expressa esta relação:

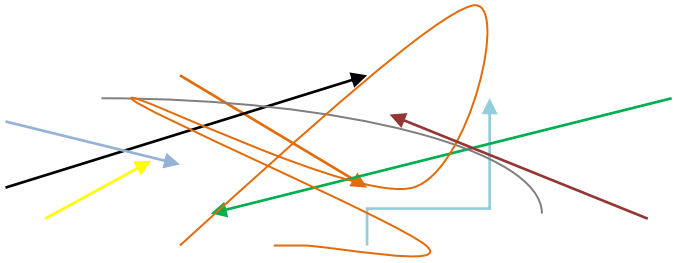


Figura 2: Estudo de pesquisa. Diagrama relações de força na atuação do artista educador, 2012.

Ocorre que nem a arte, nem o educador e nem o publico emitem palavras de ordem, ou seja, não comunicam, mas antes são fluxos de expressão. Trabalhamos com idéia de que a linguagem não representa o mundo, mas o cria e nele interfere. Como afirmou Paulo Otonni (2002, p.130) ao analisar os estudos de Austin: “As afirmações [...] não só dizem sobre o mundo como fazem algo no mundo. Não descrevem a ação, praticam-na”. Logo a atividade do educador seria indissociável da ação política, pois este lida com o discurso e o discurso é uma prática.

Refiro-me à arte e à educação concebendo estas como fluxos que tem a potência de afetar e de serem afetados. Assim, a educação e a arte poderiam encontrar-se neste plano de forças e serem transformadas neste encontro. Ocorre que temos que criar condições que aumentem as potências de criação da arte e a

educação, ou seja, poderíamos dizer que a atividade do *artista educador*[3] é fundamentalmente estratégica. Desta forma, a arte encontraria a educação de forma afirmativa, afirmando o acaso e o movimento. A arte e a educação se encontrariam e retornariam para gerar diferença, com a potência de gerar acontecimentos e proliferar a produção de subjetividades singulares. Pois se há configurações do plano de forças que conferem estas potências à arte e à educação, há também os fluxos que as apartam destas potências. A arte e a educação ao efetuarem um bom encontro estariam aumentando suas potências de afetar e de serem afetadas, enquanto em um mau encontro, estas teriam suas potências de afetar e de ser afetada reduzidas. Em um bom encontro teríamos dificuldade em distinguir arte de educação, por exemplo. Em um bom encontro a plasticidade da arte seria deslocada para as relações, trataríamos da plasticidade da subjetividade e este encontro, este atravessamento, teria a potência de produzir subjetividades singulares e cambiantes.

Ainda, para que houvesse uma aproximação da atividade do mediador com as abordagens de orientação construtivistas, o educador deveria possibilitar que cada indivíduo do grupo escolhesse um caminho próprio. Para que houvesse uma aproximação com as teorias críticas, o educador deveria ser crítico em relação a si mesmo, ou seja, deveria questionar não apenas o mundo, mas a si mesmo, uma vez que este lida, com o saber (este discursa, enuncia sobre visualidades) e o saber já é, de saída, comprometido com o poder. Conforme aponta a leitura que Deleuze (2005, p.89) fez da obra de Foucault: “as relações de saber são indissociáveis das relações de poder. O poder, se considerado abstratamente, não vê e não fala [...] Mas, justamente, como ele mesmo não fala e não vê, faz ver e falar”. Para ser mais exato, pensemos a frase de Foucault (2009, p.10): “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Assim o discurso pressupõe o poder; o poder pressupõe uma relação e esta relação é sempre uma relação de tensão, de forças em embate, em guerra.

O embate no lugar do apaziguamento

[3] Chamemos desta forma aquele que concebe e efetua uma poética da educação.

É quase inevitável, neste momento, não pensar nas atribuições do mediador no território do direito. Neste, o mediador tem uma função clara: apaziguar partes divergentes através da instituição de um pretenso consenso. Este apaziguamento se propõe a representar um modo de relação que não se encerra no consenso. Desta forma o educador não atuaria de forma a partilhar os recortes do sensível através de uma distribuição igualitária destes, mas atuaria de forma a produzir e estimular forças que em seus embates possam produzir diferença. Segundo Rancière (1996, p.379) "o consenso suprime todo cômputo dos não-contados, toda parte dos sem-parte. Ao mesmo tempo, pretende transformar todo litígio político num simples problema colocado à comunidade e aos que a conduzem". Ao invés da atuação pretensamente e forçosamente apaziguadora, democratizante e unidirecional que implica a definição do artista enquanto educador, pensemos a atuação do artista educador, a qual implica na produção de embates, na produção de diferença e motivação do dissenso. Pensemos os fluxos ao invés dos objetos.

> Não se trata mais de pensar uma discussão entre a arte e o campo social ou a tríade educação-arte-política discutindo suas pretensas causas e efeitos, mas de pensar o que passa lá entre estes três domínios fazendo com que surjam singularidades (SILVEIRA, 2011, p. 94).

Referências

DELEUZE, Gilles. *Foucault.* São Paulo: Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MOREIRA, Thami Amarílis Straiotto. *O ato de nomear – Da construção de categorias de gênero até a abjeção.* Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 4, 2010. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/2914-2926.pdf>.

OTTONI, Paulo. *John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem*. DELTA[online]. 2002, vol.18, n.1, pp. 117-143. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v18n1/a05v18n1.pdf>.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (org.). *A crise da razão.* São Paulo: Companhia das letras; Brasilia, DF: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996. p. 367-382.

SILVEIRA, Rafael. Em curso: Um lugar onde linhas vibram. In: HELGUERA, Pablo & HOFF, Mônica. *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. p. 89-95.

ZIELINSKY, Mônica. A arte e sua mediação na cultura contemporânea (1999). In: FERREIRA, Glória (org.). *Crítica de Arte no Brasil - Temáticas Contemporâneas*. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

Mediadores Culturais Indígenas
Aproximações com Ensino em Artes na Ação Educativa do Projeto Séculos Indígenas no Brasil[1]

Diana Kolker[2]

Resumo: A pesquisa apresentada visa articular o estudo de caso sobre a experiência de concepção e efetivação da Ação Educativa do Projeto Séculos Indígenas no Brasil, com as contribuições das práticas educativas realizadas em exposições de artes. Trata-se, especialmente, do trabalho realizado pela equipe de mediadores culturais, neste caso, composta majoritariamente por jovens indígenas oriundos de diferentes povos do Brasil. A relevância da pesquisa reside na afirmação de ações que viabilizem a consolidação do protagonismo dos povos indígenas na produção e difusão dos discursos sobre os mesmos, bem como na potência educativa que reside nas ações de parceria entre escola e programas educativos realizados fora do âmbito escolar.

Palavras-chave: *mediação; ensino em artes; povos indígenas.*

Gostaria de falar-lhes sobre uma experiência singular com o que convencionou-se chamar de ensino em arte. Porém o termo acaba por reduzir a potência política, artística e educativa efetuada através da Ação Educativa do Projeto Séculos Indígenas no Brasil. Tratou-se de um acontecimento, um evento com a potência de transformar subjetividades.

A qualidade do acervo produzido pelo projeto Séculos Indígenas no Brasil ao longo de 20 anos e seu grande potencial pedagógico motivou a criação de uma ação educativa, que teve início em 2008, com a constituição da equipe de coordenação. Neste mesmo ano, a Lei nº. 11645/2008 determinou à inclusão das temáticas indígenas nos currículos escolares, tornando mais urgente a necessidade de suprir a carência de formação e informação da comunidade escolar a respeito deste amplo e heterogêneo universo. Dessa forma, a Ação Educativa da Exposição Séculos Indígenas no Brasil, se configurou como um dos eixos centrais das suas últimas edições, realizadas no Memorial dos Povos Indígenas, em Brasília- DF, em agosto de 2011, e na Caixa Cultural do Rio de Janeiro- RJ, em junho de 2012.

---

[1] Artigo oriundo de pesquisa em andamento, realizada no Curso de Especialização em Pedagogia da Arte, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

[2] Historiadora, pós-graduanda em Pedagogia da Arte (UFRGS), co-coordenadora da Ação Educativa do Projeto Séculos Indígenas no Brasil, professora de história na Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre, integrante e fundadora do Coletivo E de Educadores.

Um dos principais objetivos da Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil foi oportunizar um olhar crítico e sensível sobre as histórias e culturas dos povos indígenas, quebrando estigmas plasmados na sociedade brasileira desde a colonização e que são conservados e difundidos até o presente. Buscou-se romper com a tradição colonialista que aplainou as diferenças e singularidades desses milhares de povos que foram homogeneizados sob o nome índio. Buscou-se afirmar a presença dos povos indígenas na contemporaneidade, a fim de dissolver a imagem estereotipada e defasada historicamente. E principalmente, favorecer o protagonismo indígena na produção dos discursos e imagens difundidos sobre os mesmos.

Para tanto, dentre as realizações das duas últimas edições da exposição Séculos Indígenas no Brasil foram promovidas as seguintes atividades envolvendo professores, estudantes, não indígenas e indígenas: Fórum de Atualização de Professores; Curso de Formação de Mediadores, que constituiu uma equipe de educadores para a realização das visitas à exposição; Visitas Mediadas, realizadas com o público escolar na exposição; e publicação do Material Didático Séculos Indígenas no Brasil, contendo o jogo *Cobra/Rio* e o caderno de texto *As muitas faces de nós indígenas,* organizado por Luciano Laner, Diana Kolker, Roger Kichalowsky e Karina Finger, com a contribuição dos mediadores indígenas que integram a equipe.

O curso de formação de mediadores

A equipe de coordenação da Ação Educativa, composta por Luciano Laner, Diana Kolker, Roger Kichalowsky e Karina Finger, possuía uma trajetória de atuação em programas educativos de instituições de artes em Porto Alegre. Assim sendo, muitas estratégias e abordagens de ensino realizadas nestes espaços foram constituintes da Ação Educativa. A começar pela formação de uma equipe de mediadores culturais.

A figura do mediador tem se tornado cada vez mais comum em exposições de arte. Apesar das práticas de ensino em arte não constituírem um corpo homogêneo, cada vez mais, os mediadores tem se distanciado do papel informativo, para favorecer a percepção, estimular a curiosidade e criar uma atmosfera propícia para o pensamento, o debate e construção de conhecimento compartilhado. Ou seja, ao invés de oferecer uma explicação, esclarecendo o público sobre os supostos

significados que deveria acessar ou atribuir ao objeto em questão, espera-se criar condições para o pensamento.

Rompendo com o modelo pautado pela representação, decidiu-se que a equipe de mediadores deveria ser constituída majoritariamente por indígenas. Ao longo da história do Brasil percebe-se claramente a ausência da palavra dos indígenas no que concerne aos parcos capítulos a eles dedicados. Configura-se o que Michel Foucault (2009, p.9) denomina como procedimento de interdição: "sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstancia, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa." Não só interditada, a palavra do indígena foi excluída na ordem do discurso, sendo comum a presença de um não indígena para representa-los. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2008) quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. Desta forma, seria constituído coletivamente um espaço para a produção da imagem do indígena pelo próprio indígena.

Por intermédio de Seeribhi Lula Apolo Prado Sampaio, indígena do povo Tukano, estudante universitário da UnB e filho de Álvaro Tukano, formou-se uma equipe com cerca de vinte jovens estudantes de Brasília, composto em sua maioria por indígenas, oriundos de mais de 10 povos diferentes. São eles Aisanain Páltu, Kamaiwra; Ângela Vieira de Souza, Apurinã; Cleidson Meireles Sampaio, Luvan Prado Sampaio, Shirlene Prado Sampaio, Felipe Semani e Sarai Semani, do povo Tukano; Dalvanice dos Santos, Atikum; Gleucemir Nicasio Rodrigues, Macuxi-Wapixana; Kariny Ribeiro, Debora Barros, Tania Pereira e Leandro Benedito, Tupinikin; Ro'otsitsina Juruna, Xavante; Tiago Kirixi, Munduruku; Wanderleia Melgueiro de Souza, Baré e Zelandes, Patamona. Dentre os mediadores não indígenas contamos com Cristiane Lopes e Juliana dos Santos, estudantes do ensino médio. Contamos ainda, durante o curso de formação, com a preciosa participação de Jaborandy Tupinambá, da Bahia, membro da ONG Thydêwá.

Esses jovens participaram do curso de formação de mediadores, de 2010 a 2011, ministrado pela equipe de coordenação da Ação Educativa. O curso se constituiu como um laboratório, onde todas as aulas se davam através da experimentação. As atividades foram realizadas em duas exposições no Memorial dos Povos Indígenas (uma delas a própria exposição Séculos Indígenas no período de montagem) e duas exposições no Museu Nacional Lucio Costa, onde além do

laboratório eles participaram de uma mediação conduzida pela coordenadora do educativo da referida instituição. O laboratório envolvia exercícios de estímulo à percepção, leitura de imagens, experiência com o objeto, com a exposição como um todo, com o espaço e com as diferentes significações, memórias e discursos criados pelos participantes a partir dessas relações.

Visitas mediadas

As visitas mediadas realizadas pela Ação Educativa Séculos Indígenas no Brasil se configuram como uma proposição pedagógica, realizada em um ambiente convidativo à participação, motivando o exercício do pensamento acerca dos temas disparados pela exposição. As mediações desenvolvem-se na experiência com os artefatos, indumentárias, fotografias, vídeos e espaço expositivo, cujo envolvimento sensorial produzido pela variedade de texturas, cores, cheiros, sons, iluminação,é fortíssimo. Todavia, para além de suas formas e da inegável dimensão estética, os objetos expostos trazem consigo densas camadas de história, memória, cosmovisões, relações sociais. O patrimônio material apresentado pela exposição é uma porta de acesso para o contato com o amplo e heterogêneo universo dos povos indígenas. Todavia, esta passagem não se completaria plenamente sem a presença dos mediadores indígenas. Na interlocução direta entre indígenas e não indígenas abriu-se a possibilidade para a revisão crítica das imagens e discursos historicamente construídos sem a participação dos seus protagonistas.

Acompanhando mediações, analisando os registros deixados por visitantes e os depoimentos compartilhados pelos mediadores ao longo e ao término da exposição realizada em Brasília, penso que as mediações se configuraram como um acontecimento. Conforme Maurizzio Lazzarato (2006, p12) “o acontecimento nos faz ver aquilo que uma época tem de intolerável, mas também faz emergir novas possibilidades de vida.”

A mediação/acontecimento se efetua pela problematização, põe em conflito os discursos constituídos, dissolve generalizações, desmancha a *doxa*, configura-se como a criação do novo, possibilita uma transfiguração em nossas subjetividades. Nas palavras de Rafael Silveira (2011, p.94): “Nestes ambientes atravessados pela arte e pela educação, nos tornamos música com nossos corpos vibrando e fazendo

vibrar outros corpos. Alteramos ritmos de outros corpos e por ritmos de outros corpos somos alterados."

Nos relatos de crianças e adolescentes, atestamos a surpresa diante da descoberta de que os indígenas não são canibais, ou da distância entre o que eles conheceram na exposição e o que a televisão costuma mostrar. Um momento ocorrido durante a exposição no Memorial dos Povos Indígenas marcou-me especialmente. Na entrada da exposição um grupo com cerca de 30 crianças do ensino fundamental de uma escola católica de Brasília, dirigiu uma série de perguntas ao mediador Páltu Kamaiwra. Uma das crianças o questionou se ele ainda seria índio, já que usava roupas como as dele e falava português. Páltu primeiramente perguntou se ele o compreenderia se falasse em Kamaiwrá. Diante da negativa do menino, Páltu esclareceu que não deixaria de ser Kamaiwrá por habitar a cidade, se comunicar na língua local e se vestir conforme os costumes do lugar. Da mesma maneira que o menino não deixaria de ser brasileiro se passasse a viver em outro país, aprendesse uma nova língua e usasse roupas diferentes das que costuma usar em seu país. Páltu respondeu ao questionamento da criança, que manifestou um discurso comumente difundido pelos meios de comunicação, através de uma aproximação com seu cotidiano e da problematização da própria questão colocada.

Na mediação os sujeitos envolvidos são ativos na construção da interpretação e leitura dos assuntos em questão. Através dos comentários e questionamentos do grupo, das respostas às questões lançadas pelo mediador, das relações com o cotidiano, possibilita-se que a bagagem pessoal dos participantes torne-se constitutiva da mediação. As interpretações individuais podem contribuir mutuamente para a ampliação da percepção do grupo como um todo. Nesse sentido, um dos papeis do mediador, é possibilitar que o grupo crie suas leituras e interpretações, agregando novas informações, contextualizando, relacionando as falas dos envolvidos, aprofundando ou problematizando as questões colocadas, ou mesmo, criando desvios, que permitam o alargamento dos conhecimentos de cada sujeito. Assim sendo, respeitar a bagagem subjetiva de cada um e partir de seus conhecimentos prévios, não significa permanecer imóvel neles. Se assim fosse, condicionaríamos os nossos estudantes a permanecerem no mesmo lugar.

O percurso traçado durante a mediação não é um percurso iniciado ou acabado. É parte de uma rede que se conecta as experiências anteriores à visita da turma, que são ativadas no percurso, e que – espera-se- se ligarão às futuras experiências, criando marcas, para além daquele momento específico, marcas que cada estudante possa levar para sua vida.

Referências

BRASÍLIA, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília : MEC; SECAD, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola, 2009.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais.* RJ: Editora Vozes, 2008.

SILVEIRA, Rafael. Em curso: Um lugar onde linhas vibram. In: HELGUERA, Pablo & HOFF, Mônica. *Pedagogia no campo expandido.* Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. p. 89-95.

Mediação no ensino das artes visuais em espaços urbanos: experiência na mostra *Cidade não Vista* - 8ª Bienal do Mercosul

Andressa Argenta[1]
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Este texto tece algumas considerações a partir da pesquisa de monografia elaborado para conclusão do Curso de Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica na Universidade Federal de Santa Maria em. Esta pesquisa foi elaborada a partir de mediações experienciadas na mostra *Cidade Não Vista* da 8ª Bienal de Artes Visuais Do Mercosul *Ensaios da Geopoética, que* aconteceu entre o mês de setembro e novembro de 2011. Essas mediações ocorreram em variados espaços urbanos, portanto, acrescentam outras perspectivas ao ensino da arte. As ferramentas e estratégias para as mediações, foram elaboradas com base em abordagens teóricas do ensino da arte, em especial a abordagem da educação da cultura visual e conceitos oriundos da arte urbana. Com estas reflexões sobre as mediações vivenciadas na 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul foi possível perceber como se estabeleceram estratégias de ação, aprendizados na prática educativa com a arte a partir de experiências em espaços expositivos diferenciados e ambientes públicos, tecendo possíveis contribuições para o ensino da arte.

Palavras-chave: Educação; Artes Visuais; mediação.

O narrador conta o que ele extrai da experiência –
sua própria ou aquela contada por outros.
E de volta, ele a torna experiência daqueles que
ouvem sua história.
Walter Benjamim

Para delinear a reflexão sobre as mediações no ensino das artes visuais ocorridas em espaços urbanos, com a experiência na mostra *Cidade Não Vista*, elaborei algumas considerações de início, para analisar desde as primeiras inquietações, que surgiram antes das mediações começarem, em contraponto com as últimas vivências.

Tenho a educação da cultura visual como universo de referência, a aprendizagem como transformação por meio da experiência como dispositivo da ativação dos sentidos; olhar como instrumento de conhecimentos e um lugar por meio do qual se inicia a fala, as problematizações como processos de desconstrução e recolocação do sujeito.

Esses conceitos atuam como estratégias para a mediação no ensino da arte, ajudam a pensar formas de mediação que permitem negociar saberes e olhares, trabalhar consensos e conflitos. O mediador não está no meio, no 'entre', ele potencializa essas desconstruções com os sujeitos aproximando-o com a arte.

[1] Licenciada em Artes Visuais - Desenho e Plástica, Graduanda em Bacharelado em Artes Visuais - Desenho em Plástica, ambas na Universidade Federal de Santa Maria.

Esta pesquisa procurou evidenciar a mediação sob uma perspectiva diferente, a mediação em um espaço urbano, um pratica diferenciada em suas ações e estratégias, pois o espaço da mostra Cidade não Vista foi ativada por nove obras no centro de Porto Alegre, onde para encontra-las era preciso caminhar pelo espaço da cidade. A arte urbana coloca o sujeito em uma posição diferente do seu cotidiano, mas como potencializar essa experiência? Este foi o grande desafio que encontrei nas mediações realizadas nesta mostra, encontrar dispositivos para pensar o ensino das artes em um outro processo que se diferencia dos formais.

Do fim para o início

Uma das ferramentas de minha pesquisa para reflexão foi o diário, onde minhas inquietações eram expressas com palavras, símbolos, signos, imagens, em linhas, nas bordas, no meio, entre pensamentos lineares e confusos, na tentativa de dar conta de tudo o que eu via, experimentava e vivenciava. Essas reverberações, nem sempre diárias, agregavam além de questões que me incomodavam, as mediações que, entremeio a isso, aconteciam. Faço um recorte do diário para colocar experiências na mediação, que somavam a cada dia para encontrar estes dispositivos, pois segundo Oliveira (2009, p. 220):

> O diário compartilhado exterioriza a prática do professor em formação inicial, deixa de ser um segredo. E no momento em que esta prática é discutida pelo grupo, ela é ressinificada. Sofre um processo de desindividualização ou de coletivização.

Meu diário tornou-se uma fonte de pesquisa, uma vez que pesquisar significa construir novas interpretações, apontar hipóteses e faz perceber os acontecimentos que se desenrolam durantes as experiências vividas.

Percebi inúmeras formas de mediar, (re) posicionamentos, abordagens, modo de falar, de estar com os grupos, lugares fechados, abertos, obras diferentes,... "*se eu estivesse sempre no mesmo espaço seria o público a diferença e as coisas que trazem consigo. Mas estar no espaço urbano possibilita que cada momento seja diferente, pois a cidade se transforma, a cada momento esta acontecendo algo diferente. Dentro de um espaço fechado é possível controlar a atenção, mas na rua não. Pergunto: como fazer as mediações? Pensar nos sujeitos, na qualidade da mediação levando em conta coisas básicas de percurso, tempo, obras, mas não colocar isso o foco, como o tempo? Cuidar estas questões? Como fazer isso?*" (11/09/2011)

Vejo a Cultura visual como um lugar que se habita espaços que percorremos, as redes de convivência trazem algumas janelas no olhar. "*O momento em que o mediador propõe esta desconstrução, o faz através de ações que propiciam ativar percepções, De que forma o discurso e o trajeto escolhido vai se estabelecer? Não basta só a historia do lugar, tem que ir além, que exercícios podem ser feitos para este percurso cotidiano ter algum efeito em um simples passeio? Durante os percursos, o mediador não é o centro das informações, mas quem costura a conversa do visto e não visto e acionar dispositivos para se pensar este trajeto com cuidado*".

Cada mediação era um percurso diferente, mesmo que sem mudar o trajeto, mesmo que caminhando pelas mesmas ruas, pelos mesmos lugares, pelos mesmos espaços físicos. Os sujeitos que caminhavam e ocupavam o espaço, a luz, os sons, os acontecimentos da cidade eram diferentes.

Nesses processos de mediação, a relação com o outro foi, além de muito significativa, importante para encontrar brechas para o ensino da arte nas mediações no espaço urbano. Prestar atenção no que o sujeito quer, no seu contexto, nas vivências, tornam-se base para o diálogo fluir e o sujeito ter meios de aproximação com as obras de arte. Essa atenção e troca com o outro possibilita as aprendizagens, como Paulo freire aponta, aprende-se com o outro; o outro também nos ensina.

> É através do dialogo que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do que educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta mesma maneira o educador já não é o que apenas educa, é educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. (FREIRE, 1987 p.28)

Em muitos momentos com a interação com os sujeitos, aprendi com o diálogo. As lendas e histórias das ruas e lugares da cidade de Porto Alegre, significados e valores dados pelos moradores para os lugares, o que aconteceu naquele espaço específico durante as transformações da cidade. Memórias de cada pessoa que somaram as minhas experiências, sem mesmo muitas vezes eu ter experimentado, simplesmente pelo fato de ouvir e interpretar as narrativas. Essas conversas atuaram como fio condutor para aproximar as pessoas com a obra de arte e/ou lugar que se encontrava tal obra/percurso. Discursos foram inventados e reinventados pelas memórias, somados às experiências. Cada palavra dita, cada olhar sobre a cidade, por mais distinta que fosse ao meu, somaram para minha

interpretação e ativação dos sentidos e também para os outros através das minhas narrativas.

Um vocabulário compartilhado é desenvolvido pelos indivíduos dos grupos, as pessoas reagem às ideias uma das outras e ao comentá-las, o diálogo expande a experiência que cada um tem com o objeto/obra/espaço é movida por um senso de descoberta.

Possibilidades sensitivas

> Os sons participam desse processo numa confirmação de que superamos a época da divisão das artes em obras do tempo e em obras do espaço. Objetos sonoros e vídeos objetos trazem em si uma alma pulsante, perceptível pelos sentidos além da visão. A redutibilidade da visão, com sua capacidade de inserir qualquer objeto ou imagem do mundo num contexto, além de óbvia, é clara e ainda configuradora. Já a audição e o tato são mais amplos, pois são menos explorados: conhecer pelo toque e pela audição remete, evidentemente, à visão, mas a uma visão evocadora, mais aberta aos sonhos, à imaginação, às possibilidades.[2] (Paulo Gomes sobre 'VIDE' exposição de Eny Schuch)

As palavras de Paulo Gomes vão ao encontro de meu pensamento, quanto à *cidade não vista,* pois a maioria das obras eram sonoras e propõe a experiência com o tato e os diversos espaços, abertas a possibilidades de imaginação e criação. A medida em que conversamos com as pessoas, temos trocas, e são nesses momentos que se desdobram outras ferramentas e estratégias para mediação. É através da experiência que nos dá possibilidade da reflexão e da soma, da multiplicação para dividir com os outros.

As obras, vistas nessa perspectiva, são diferentes de outros espaços expositivos, podemos tocar, interagir, sentir, experenciar e vivenciar, sem saber quando e onde se inicia ou termina uma obra, ou uma simples paisagem da cidade, como um grande rizoma a céu aberto, que entretece saberes, informações, obras, espectadores e integradores.

Penso a educação a partir da experiência/sentido que Larrosa Bondia (2002 p.21) nos fala.

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porem, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

[2] Parte da crítica de Paulo Gomes sobre a Exposição VIDE da artista Eny Shuch, exposta no Museu do trabalho na cidade de Porto Alegre em 2011.

Bondia faz referência à experiência, do ambiente, do sentir, dos objetos ao nosso redor. A experiência não é o que acontece, mas o que *nos* acontece, podemos viver a mesma situação, mas a experiência se dá de forma diferente para cada indivíduo. Todas as pessoas que presenciaram os processos de mediação durante a 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul foram diferentes, cada qual com suas particularidades; da mesma forma que minha presença e atuação foi resinificada de formas distintas, dependendo de cada pessoa e da relação que se deu com elas. Dessa forma, afirmo que, com a imersão na Cultura Visual, derivei sobre as inúmeras possibilidades e percursos que apareceram. Quando uso o termo 'dar-se tempo', refiro-me à demora, ao demoramento. Percebi que o aprendizado se dá pelo processo da experiência. Esta experiência aliada ao demoramento possibilita o confronto e a reflexão.

Através disso, coloco que o dar-se tempo foi de suma importância. Para na posição de educadora, ao ouvir e ter a sensibilidade de saber vivenciar as mediações de maneira a aprender com cada uma, de usar situações como exemplo para outras, de estarem atentas às emergências cotidianas colocadas ao espaço urbano. Dar tempo para experimentar formas distintas de falar, perceber, contar, caminhar e aprender.

Algumas considerações

Neste breve relato sobre minha pesquisa de mediação no ensino das artes visuais em espaço urbano, a partir na mostra *cidade não vista*, não houve espaço para contar todos os percursos, histórias, oficinas, descobertas, questões que me fizeram refletir sobre a minha prática educativa. As reflexões sobre as vivências na mostra *Cidade Não Vista*, durante a 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, ocorreram de variadas formas, se entrecruzaram, descobri inúmeras entradas e saídas, de forma rizomática, onde um ponto depende do outro.

A mediação na *Cidade Não Vista* possibilitou a experiência do ensino da arte, de modo não formal, em um espaço urbano, onde precisava-se criar estratégias de ações para deambular pela cidade. Encontrar através de conceitos e práticas maneiras de (re)significar o olhar sobre a cidade e sobre o próprio sujeito. Desconstruir os vícios do cotidiano, propondo outras maneiras de olhar e de ser olhado.

Penso a mediação como um processo estendido, onde o mediador cria formas de experimentar propostas de aprendizagem, contribuindo assim para a renovação e transformação do olhar, do fazer e interpretar. Não penso esta pesquisa como ponto fixo, mas em um fluxo, do que foi todo este aprendizado.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs). *Arte/Educação como mediação cultural e social* – São Paulo: Ed UNESP, 2009

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

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

HELGUERA, Pablo. (Org). *Caderno de Mediadores.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. 118 p

MARTINS, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). *Educação na Cultura Visual, narrativas de ensino e pesquisa.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. 272 p.

_____, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). *Educação na Cultura Visual: conceitos e contextos.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. 232 p.

MAYER, Melinda M. *Conversas interessantes em museus de arte, in* HELGUERA, Pablo. (Org). *Caderno de Mediadores.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. P 19-23

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais, *in* MARTINS, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). *Educação na Cultura Visual, narrativas de ensino e pesquisa.* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. 272 p.

A invenção do pedagógico na 6ª Bienal do Mercosul

Betina S. Guedes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior que objetiva problematizar o projeto pedagógico da Bienal do Mercosul e principalmente, suas ações voltadas aos professores. Esse momento de elaboração da pesquisa, que está em fase inicial, encontra-se focado na retomada histórica da Bienal do Mercosul, mais especificamente, na análise da 6ª edição do evento. Esse recorte temporal justifica-se pela centralidade que o pedagógico adquiriu, a partir da instituição da curadoria pedagógica na Bienal. Neste artigo, partindo da análise das publicações produzidas pela Fundação Bienal do Mercosul para a 6ª Bienal, objetiva-se conhecer e problematizar os usos que o termo "pedagógico" adquire, e que atuam na sua própria invenção nesse contexto. Pautado em um referencial pós-estruturalista com inspiração nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, o termo indicado foi metodologicamente mapeado, possibilitando olhá-lo como uma construção discursiva que adquire sentidos próprios de acordo com seus usos. Com base nas recorrências mapeadas nos materiais, concluiu-se que há três elementos produzindo o pedagógico na Bienal do Mercosul, a saber: relação entre o artista e o público, relação entre a obra e o expectador e a comunicação. Nesse sentido, o pedagógico é inventado como possibilidade de articulação e de aproximação da arte com o público, ao subsidiar um processo de comunicação que metaforicamente pode estar situado na terceira margem do rio.

Palavras-chave: Bienal do Mercosul; pedagógico; enunciado.

Uma bienal pedagógica

> A Bienal do Mercosul é, sem dúvida, diferente em seu modelo das outras bienais existentes no mundo.
> [...] Um considerável aporte de recursos, tanto humanos como financeiros, é investido em **projetos educativos** para cada uma das exposições da Bienal do Mercosul. O **projeto pedagógico** da Bienal do Mercosul começa em sala de aula, [...] com desdobramentos durante todo o evento.[1].

Desde 1997, a cada dois anos uma nova Bienal do Mercosul é concebida, e em meio a diferentes contextos políticos e econômicos, metamorfoseia-se, adquirindo diferentes composições e ênfases a cada edição. Desde a primeira edição da Bienal, um considerável aporte de recursos, foi destinado aos projetos educativos. Cada uma das curadorias pensou seu próprio projeto pedagógico e os desdobramentos destes durante o evento, abrangendo desde a formação de monitores/mediadores, até seminários para o público especializado, professores e demais interessados (FIDELIS, 2005).

No decorrer das oito edições da Bienal houve dois momentos fundamentais para a consolidação do projeto pedagógico como elemento permanente na

[1] Excerto retirado do site da Fundação Bienal do Mercosul. Disponível em: http://bienalmercosul.org.br/. Consulta em: 23/07/12.

Fundação Bienal do Mercosul. O primeiro deles ocorreu na 4ª Bienal, em 2003. De acordo com Hoff (2011, p.115) "essa edição foi responsável por garantir um lócus para a educação dentro do evento", assegurando "a existência dos projetos pedagógicos das bienais seguintes".

O segundo momento de ruptura ocorreu entre 2006 e 2007 na 6ª Bienal, que ficou conhecida como a "Bienal Pedagógica". Nesta edição foi instituída a função do curador pedagógico, primeiramente assumida pelo artista uruguaio Luis Camnitzer.

Hoff (2011, p.114) salienta que mesmo havendo projetos pedagógicos desde 1997 (1ª Bienal do Mercosul), não havia "uma reflexão maior sobre o que se estava produzindo e as reais necessidades da comunidade local". Essa forma de conceber o projeto pedagógico principalmente, das três primeiras edições da Bienal, não colocavam-no como algo inerente ao processo de elaboração da mostra, mas como algo, talvez, complementar. No projeto curatorial da 6ª Bienal, Pérez-Barreiro, assinala que a inovação do projeto pedagógico desenvolvido por Camnitzer encontra-se não só na filosofia adotada, mas também na antecipação dos processos, posto que a "educação tinha sido tradicionalmente um dos últimos programas a serem desenvolvidos, agora é o primeiro[2]".

Mas que usos que o pedagógico adquire nesse contexto? Como o pedagógico é inventado na 6ª Bienal do Mercosul?

Como professora da área da Educação, mas também vinculada às Artes, sinto-me provocada a pensar sobre essa relação que se coloca entre o pedagógico e a Bienal do Mercosul, por estar imersa em um contexto universitário de formação de professores em que o pedagógico adquire significações bem específicas. Daí advém meu interesse de análise que embasa a elaboração desse artigo, no qual objetivo conhecer e problematizar quais são os usos que o termo "pedagógico" adquire, e que atuam discursivamente na sua própria invenção no contexto da Bienal do Mercosul. Pautada em um referencial pós-estruturalista com inspiração nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, utilizei os seguintes materiais de análise para desenvolver a problematização proposta: material pedagógico da 6ª

[2] Projeto Curatorial – 6ª Bienal do Mercosul: a terceira margem do rio. Disponível em: http://www.bienalmercosul.org.br/novo//index.php?option=com_content&id=1255&task=view&Itemid=184. Consulta em: 26/07/12.

Bienal, o livro Educação para a arte/Arte para a educação[3], o Relatório de Responsabilidade Social[4] da 6ª Bienal do Mercosul, Material Pedagógico 2008 (Projeto Conexão Bienal – Ações Permanentes) e o Projeto Curatorial da 6ª Bienal: a terceira margem do rio[5].

Ao olhar para esses matérias não procurei verdades, nem formas definitivas de conceituar o pedagógico para a Bienal do Mercosul, vinculando tal contexto a uma configuração de realidade última. Indo em outra direção metodológica, busquei nesses materiais recorrências que me permitissem "rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados" (DELEUZE, 2006, p.61), entendendo a linguagem na sua condição dinâmica e produtiva.

De acordo com Wittgenstein (1979), mais tarde Foucault (1992), entre outros, podemos "afirmar que não existe uma linguagem perfeita que possa dar conta das coisas que descreve, mas existe uma linguagem viva, dinâmica capaz de criar aquilo que descreve" (LOPES; GUEDES, 2010, p.5), capaz de criar verdades, sujeitos e realidades sempre inacabados.

Ao teorizar sobre as nossas relações com a verdade, Foucault (1994) afirma que a verdade é coisa deste mundo. Sendo assim, não me cabe olhar para os enunciados que consigo ver nos materiais, buscando se estes conformam uma verdade ou não sobre o pedagógico na Bienal, mas me interessa saber razões possíveis que podem estar contribuindo para que combinações enunciativas gerem verdades sobre esse termo nesse contexto.

Se as coisas só passam a existir a partir do momento em que as interpretamos (DELEUZE, 2006), passo agora a apresentar o que se mostrou significativo ao meu olhar nos materiais, que ao serem produzidos pela minha interpretação, passaram de alguma forma a existir nesse contexto de pesquisa.

O pedagógico na bienal ou a invenção da terceira margem

[3] Publicação composta por uma compilação dos temas apresentados no Simpósio Internacional Terceira Margem do Projeto Pedagógico realizado durante a 6ª Bienal do Mercosul.
[4] Disponível em: http://www.bienalmercosul.org.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Relatorio_Resp_Social_6Bienal.pdf. Consulta em 12/04/12.
[5] Projeto Curatorial – 6ª Bienal do Mercosul: a terceira margem do rio. Disponível em: http://www.bienalmercosul.org.br/novo//index.php?option=com_content&id=1255&task=view&Itemid=184. Consulta em: 26/07/12.

> Agora quero trazer a discussão da metáfora da 3ª margem do rio, a metáfora central da 6ª Bienal do Mercosul. [...] Essa metáfora, para mim, indica várias coisas: por uma parte, fala da capacidade de o pensamento crítico criar uma terceira alternativa onde antes existiam apenas duas. Quer dizer, se o mundo sempre gera oposições binárias: bem/mal, esquerda/direita, social/formal etc., o pensamento crítico vem para criar um terceiro lugar sem aceitar essa lógica reducionista (PÉREZ-BARREIRO, 2009, p.108).

Olhar para a forma binária de conceber o mundo que a Modernidade naturalizou e questionar as formas de vida produzidas entre dois pólos entendidos como únicos, é abrir a possibilidade de vidas outras e de formas de interpretá-las. Com essas lentes da Modernidade aprendemos, por exemplo, a ver a escola como uma instituição consolidada e com uma função bem definida (e pouco questionada): formar um determinado tipo de sujeito, para um determinado tipo de sociedade. A escola, entendida como uma maquinaria (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), opera com base em uma formação complexa de engrenagens, operando com tecnologias capazes de disciplinar e produzir verdades sobre os sujeitos que por ela passam. Uma maquinaria a serviço da ordem, que disciplina, homogeniza, normaliza, produzindo (pedagogicamente) corpos dóceis e úteis para a sociedade. Nesse contexto não há lugar para a diferença, para a ambivalência ou para a "terceira margem". Talvez aí esteja a conformação da grade de inteligibilidade que me faz olhar para a Bienal do Mercosul com certo incômodo em relação aos usos do "pedagógico" nesse contexto.

Saliento que colocar algo sob suspeita não é o mesmo que negar, desqualificar ou invalidar o que está sob o nosso olhar analítico, mas trata-se de olhar mais de perto o que de alguma forma nos desacomoda e problematizar. Trata-se, assim, de uma atitude hipercrítica, pautada em uma permanente reflexão e desconfiança radical frente ao que se constitui como verdade (VEIGA-NETO, 1996).

Seguindo a esteira desse posicionamento teórico, trago a seguir um breve apanhado dos excertos que utilizei no empreendimento analítico realizado.

O **Projeto Pedagógico** da 6ª Bienal do Mercosul enfatiza a obra de arte como catalisadora de pensamento crítico. Neste aspecto representa uma inversão das práticas convencionais realizadas pela maioria dos museus e instituições culturais, nas quais se supõe o visitante como sendo carente de conteúdo e capacidade, enquanto a instituição assume o papel de transmissor todo-conhecedor. No centro do nosso **Projeto Pedagógico** está a convicção de que uma obra de arte, sobretudo contemporânea, representa um potencial de comunicação entre o artista e o público (PÉREZ-BARREIRO, 2007, s/p).

O fato é que é necessário introduzir a arte na educação como uma **metodologia pedagógica** e como uma metodologia para adquirir conhecimentos. O fato é que é necessário introduzir **noções pedagógicas** na arte para afinar o rigor da criação e para melhorar a comunicação com o público ao qual o artista quer se dirigir (CAMNITZER, 2009, p.20).

O **programa pedagógico** é baseado num modelo de conversação para construir um significado. Neste sentido, ele também tenta criar uma terceira margem entre as intenções expressas na obra de arte e o conteúdo trazido para o trabalho pelo espectador. Esta "terceira margem", dependente do trabalho e do espectador, é onde o significado e o conteúdo são gerados (PÉREZ-BARREIRO – projeto curatorial, s/p).

Para nós, a Bienal, apesar de seu nome, não é uma exposição que ressuscita a cada dois anos, é uma instituição viva e contínua que, dedicada à educação da arte, funciona permanentemente. Dentro das suas muitas atividades, a cada dois anos também continuará organizando uma mostra, mas como parte de sua **pesquisa pedagógica** (CAMNITZER, 2009, p.15).

Com base nas recorrências mapeadas nos materiais coloquei no centro do movimento analítico três elementos que vejo constituindo a Bienal pedagógica: relação entre o artista e o público, relação entre a obra e o expectador e a comunicação.

De acordo com Camnitzer (2009, p.14), as cinco primeiras Bienais seguiram o mesmo modelo de todas as bienais tradicionais, trazendo como um adendo do projeto curatorial a "intenção de ampliar e educar o público o máximo possível em termos de apreciação da arte". Partindo desse entendimento, Camnitzer, salienta que a 6ª Bienal operou um câmbio de premissas, pois mais "do que focalizar a obra mesma, se propôs começar um processo que permitisse uma maior interatividade com o público" (2009, p.15). O público, antes entendido como receptor de informações, passa a ser visto como um dos elementos centrais, como produtor apto (e convidado) a estabelecer diferentes relações com as obras expostas e com a proposta de cada Bienal.

Esse deslocamento produzido em relação ao público se deu com a ênfase no pedagógico assumida pela Bienal. O pedagógico é posto nesse contexto como o elemento que articula o público com os artistas e, da mesma forma, o público com as obras, produzindo diferentes possibilidades de comunicação entre ambos. O pedagógico é inventado aí como um catalizador de conversas, como mobilizador de estratégias que convidem o público a fazer parte desse diálogo. Dessa forma, a arte não é posta como a materialidade da obra, mas como comunicação, porque sua potência é posta na construção de sentidos que o diálogo interpretativo com o

expectador pode produzir, e é exatamente essa relação que a ênfase pedagógica da 6ª Bienal passa a instigar.

Loponte (2005) alerta que ao ser pedagogizada, a arte perde o seu caráter transgressor, e nesse sentido, a relação estabelecida pela Bienal com o pedagógico soava extremamente dissonante aos meus ouvidos, pois o termo traz consigo a intencionalidade pedagógica, o planejamento, a previsão do lugar de chegada, capturando a experiência enquanto devir. Mas ao analisar os materiais selecionados e procurar neles os usos dados a esse termo no contexto pesquisado, percebi que o pedagógico adquiriu outras significações na Bienal do Mercosul, vinculadas ao estabelecimento de relação, interação e comunicação com o público. Considerando-se que as palavras adquirem significação com base nos usos que delas são feitos, permito-me apontar que a Bienal, ao apropriar-se do pedagógico, inventa-o como foco primeiro, como parte, elemento vivo, potência. O pedagógico é posto como possibilidade de articulação do novo entre obra e público, subsidiando um processo de comunicação que pode se dar, quem sabe, na terceira margem.

> A terceira margem é onde podemos pensar a comunicação entre público e artista. Se pensamos na imagem de alguém olhando uma obra de arte qualquer, o que está acontecendo? Onde está o conteúdo? Acredito que não está nem na obra de arte, que precisa do espectador, nem no espectador, que precisa da obra de arte. Na realidade, é no espaço entre os dois que a comunicação é gerada, nesse espaço aparentemente vazio. A obra é uma margem, e o espectador outra. Os dois precisam ser valorizados para criar a possibilidade da terceira, uma margem que é temporária, ativa, crítica, e por isso, profundamente pedagógica (PÉREZ-BARREIRO, 2009, p.109).

Utilizo a metáfora da terceira margem para finalizar (provisoriamente) esse texto, por entender que o encontro entre o pedagógico e a Bienal do Mercosul pode ser extremamente produtivo, desde que possibilite não só a invenção de uma terceira, mas de infinitas margens, sempre temporárias, ativas e potentes.

Referências

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (orgs.). *Educação para a arte/Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p.13-28.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FIDELIS, Gaudêncio. *Uma história concisa da Bienal do Mercosul.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade II: o uso dos prazeres.* Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HOOF, Mônica. Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). *Pedagogia no campo expandido.* Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. p.113-123.

LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina Silva. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: Reunião anual da ANPED, 31, 2008. *Anais.* Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4776--Int.pdf. Consulta em 15/05/12.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. In: Reunião anual da ANPED, 28, 2005. *Anais.* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Consulta em: 18/06/12.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Público para a arte/Arte para o público. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (orgs.). *Educação para a arte/Arte para a educação.* Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p.104-109.

PÉREZ-BARREIRO. Material pedagógico – 6ª Bienal do Mercosul. *Projeto pedagógico para o professor.* Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. *Projeto Curatorial – 6ª Bienal do Mercosul:* a terceira margem do rio. Disponível em: http://www.bienalmercosul.org.br/novo//index.php?option=com_content&id=1255&task=view&Itemid=184. Consulta em: 26/07/12.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. *A maquinaria escolar.* Teoria & Educação. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José. KOHAN, Walter. (Orgs). *Foucault 80 anos.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-92.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.19-35.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. In: *Os pensadores:* Wittgenstein. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

Produção de sentidos dos alunos na interação com a arte contemporânea: uma experiência sensível e inteligível

Rejane Reckziegel Ledur
UFRGS/FACED

Resumo: O artigo apresenta algumas questões referentes à pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação da UFRGS que objetiva problematizar a produção de sentido na arte contemporânea, tendo o foco de investigação voltado para as experiências estéticas dos alunos na interação com a arte contemporânea, vivenciadas em saídas pedagógicas à Bienal do MERCOSUL. A pesquisa fundamenta-se no conceito de experiência de John Dewey e busca na semiótica discursiva o referencial teórico-metodológico para a análise da significação. A arte contemporânea apresenta-se como um campo de conhecimento da nossa cultura que propicia investigações relativas à sua apreensão estética e produção de sentidos. Na área pedagógica, no entanto, temos poucos parâmetros e teorias voltadas às novas linguagens artístico-contemporâneas nas quais podemos nos apoiar para subsidiar a prática de ensino. É neste contexto que se insere a presente pesquisa, que visa discutir os desafios da educação atual, a partir do olhar e da experiência com a arte contemporânea no contexto escolar.

Palavras-chave: arte contemporânea; ensino da arte; experiência estética.

A arte contemporânea como objeto de pesquisa foi se constituindo a partir das minhas indagações e experiências como espectadora de arte ao ser confrontada com as produções artísticas da atualidade que, como linguagem, desconstrói as questões tradicionais da estética. Através da experiência particular com as obras e fundamentada em diferentes referenciais teóricos fui construindo uma compreensão em torno das proposições artísticas da contemporaneidade que me instigaram a investigar as experiências estéticas dos alunos na interação com a arte contemporânea.

O conceito de experiência que fundamenta a pesquisa se apóia nos estudos de John Dewey (2010). Para o autor a experiência se constitui na relação do fazer e do ficar sujeito a algo, ou seja, da união da ação e daquilo que ela provoca na percepção que lhe confere significado. Quando a experiência caracteriza-se por ser um todo que carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência temos uma experiência *singular.* A experiência singular possui uma unidade que lhe nomeia e que é constituída por uma qualidade única que perpassa toda a experiência, qualidade essa denominada de estética.

Dewey salienta que o estético é o que proporciona em alguma medida o enriquecimento da experiência imediata e a arte emerge de uma interação entre organismo e meio, sendo que, suas qualidades não dependem apenas das pessoas

que a vivenciam, mas também das circunstâncias da experiência. Para o autor “a arte faz algo diferente que conduzir para uma experiência. Constitui uma experiência.” (DEWEY, 2010, p. 184).

As experiências que se diferenciam pela sua singularidade e que se assemelham a arte, por envolver apreciação, percepção e deleite através dos sentidos corporais e culminam numa unidade de criação de sentido, são denominadas de experiências estéticas. Segundo o autor:

> O que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inconcluso e gratificante. (DEWEY, 2010, p. 138)

O olhar para as experiências com a arte contemporânea como objeto de pesquisa justifica-se pela presença marcante destas propostas artísticas no contexto cultural local através do evento da Bienal do MERCOSUL, uma mostra de arte contemporânea que já consolidou o Rio Grande do Sul como um pólo cultural do Cone Sul. A cada dois anos a mostra causa um impacto no meio artístico e cultural da cidade, provocando discussões e promovendo o contato do público em geral com as obras. Uma das características do evento é priorizar o público escolar, investindo no projeto educativo e pedagógico, através de seminários, encontros, visitas mediadas, material educativo, disponibilizando transporte que mobilizam as escolas, os professores e alunos em torno da mostra, criando uma cultura de visita à Bienal, possibilitando, assim, a experiência com a arte contemporânea.

Os sentidos produzidos por alunos das séries finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Canoas, em visitas pedagógicas a 5ª, 6ª e 7ª Bienal do MERCOSUL, realizadas ao final de 2005, 2007 e 2009, respectivamente, caracterizaram-se como campo de pesquisa, sendo que os dados coletados através de entrevistas semi-estruturadas, subsidiaram a construção do meu projeto de tese de doutorado.

Para a análise destes dados apoiei-me na semiótica discursiva, tomando como ponto de partida as referências de Landowski (2003), que ressalta “as *diferenças qualitativas* que emergem entre os elementos sensíveis suscetíveis de fazer sentido” como componentes básicos de todo e qualquer processo de significação. Segundo o autor:

> Não há sentido (nem nos textos, nem nas situações vividas, nem na experiência sensível mais elementar), a não ser na presença de algum tipo de organização dos elementos submetidos à leitura, ou inclusive à simples percepção, que apresente certas diferenças que se deixem apreender como pertinentes. (LANDOWSKI, 2003, p. 10)

Para a semiótica discursiva o sentido se constrói na relação particular de cada sujeito com o texto, não procedendo apenas do modo como os textos estão estruturados, mas dependendo da posição e atitude que cada leitor assume, as quais irão fundamentar sua leitura, num determinado contexto.

Produção de sentidos dos alunos

Na experiência com a arte contemporânea observei que, ao serem questionados sobre os sentidos produzidos na interação com as obras na Bienal, os alunos geralmente mencionam emoções, sentimentos e constroem significações estabelecendo relações com outras experiências ou conceitos, nem sempre conseguindo definir ou dar um sentido para a experiência de forma inteligível, limitando-se a reconhecer que *foi legal*, que *foi diferente*.

Para exemplificar destaco algumas falas que foram bem marcantes em relação à obra *Ilusión* (Figura 1), da artista boliviana Raquel Schwartz que ficou conhecida como a C*asa Rosa*, apresentada na 5ª Bienal do MERCOSUL:



Figura 1 - Obra: *Ilusion* - Raquel Schwartz (Bolívia) Fonte: www.bienalmercosul.com.br

Renata (12 anos, 7ª série): *Olhei assim, meu Deus eu queria ter uma casa assim. Daí eu fiquei pensando deve enjoar de morar numa casa assim, mas é legal, a gente subiu lá é*

bem diferente. Tive uma sensação de aconchego, de um sonho, parece que eu deitei naquela cama, fechei os meus olhos quando eu abri de novo parecia assim que estava, sei lá, parecia que estava acordando de um sonho, que eu tinha acordado num lugar que eu não conhecia, entendeu. Um lugar muito rosa,
parecia que a gente estava viajando.

Jéssica (12 anos, 6ª série): *Eu achei muito interessante porque eu nunca tinha visto uma obra assim, por que eu nunca fui numa Bienal. Eu achei interessante porque fizeram tudo rosa, tinha copo, talher, daí tu sente uma sensação meio estranha quando tu entras lá dentro porque tu vê tudo rosa até a escada é rosa, a cama, o banheiro, a escova. Sente uma sensação boa, assim, estranha porque tu entras num lugar que tu nunca entrou, num lugar diferente.*

Nos relatos das alunas percebe-se que geralmente a entrada na obra se dá pela questão sensível que é operada pelos diferentes sentidos. Oliveira (2002) ressalta a interação na arte contemporânea como uma condição para a existência da obra em que prevalece o sensível como a dimensão mais inerente à arte. A comunicação nesse caso ocorre na presença concreta em que "atos como respirar, andar, gesticular, falar, olhar, são alguns dos sentidos vitais do visitante que têm sido usurpados para ser incorporados nessas construções" (OLIVEIRA, 2002, p. 56).

O relato da aluna Letícia descreve a experiência com a obra *Ao contrário da orientação natural* (Figura 2), que ficou mais conhecida como a "árvore sonora", vivenciada na 7ª Bienal do MERCOSUL, em que adentra na obra, fazendo-a acontecer. A apreensão da obra se operou por meio da ênfase num dos sentidos, valorizando a escuta das vozes que proporcionou a conjunção com o objeto/sujeito.



Figura 2 - Obra: *Ao contrário da Orientação Natural* (Rodrigo Vergara e José Diaz)
Fonte: DANIEL MARENCO – Zero Hora 29/10/2009

Letícia (8ª série, 14 anos): *Para mim aquele lá foi o melhor. Todos estavam ótimos, mas aquele lá foi melhor. Eu botei assim o fone e fiquei de olhos abertos e tinha um monte de gente passando, mas a gente não presta atenção. Daí eu abaixei a cabeça assim e fechei os olhos, daí parecia que a gente estava no meio e aquelas vozes em volta falando foi tri massa. Eu entrei na obra junto com eles, eu fechei os olhos e parecia que estava todo o mundo em volta falando. Foi o que eu mais gostei, os outros estavam legais, aquele lá foi mais...*

Greimas (2002, p.70) salienta que para dar conta do fato estético é necessário estender o gênero de análise aos canais sensoriais, é por meio deles que se efetua a apreensão daquilo que é não sujeito para o sujeito. O autor destaca que "as ordens sensoriais estão dispostas em extratos de profundidade", em que tanto o sincretismo como o exclusivismo sensorial podem ser considerados como elementos enriquecedores da comunicação.

No tratamento semiótico da estesia, Landowski (2005, p.129) reforça a necessidade de articular as duas dimensões da experiência: "o *sentir* por um lado, com seu caráter imediato e, por outro, a reflexividade do *conhecer* e do *entender*", tendo em vista que no plano do "vivido" a experiência estética dificilmente convoca um deles sem mobilizar também o outro.

A experiência da aluna Sabrina com a vídeo-instalação *A boca do Jarro* (Figura 3), da artista Ana Gallardo, na Mostra Ficções do Invisível, na 7ª Bienal do MERCOSUL, ilustra essa articulação:



Figura 3 - Vídeo instalação a boca de Jarro (Ana Gallardo)
Fonte: http://www.youtube.com/watch_popup?v=z8DjaDKHBiI&vq=medium#t=42

Sabrina (14 anos, 7ª série): *O que me chamou atenção era uma de um vídeo que a gente não pode ver porque não estava funcionando. Depois quando a gente passou por ali de novo já estava funcionando e eu parei para prestar atenção. Tinha uma mulher de vermelho e a música que estava legendada falava sobre "um pai, um vizinho", sobre o estupro. Foi o que me chamou atenção, a música dava o ritmo. Daí eu parei, prestei atenção e fiquei olhando e eu achei bem interessante a proposta. A mulher de vermelho cantando um tango, só que o tango falava de uma realidade, o que eu li era que sempre um familiar, uma pessoa próxima da família, do abuso infantil. E tinha um sofá e uma cadeira para a gente sentar e realmente prestar atenção à realidade. Eu gostei, desse eu gostei.*

A aluna destaca na sua fala alguns elementos do plano da expressão, destacando a linguagem visual, sonora e escrita presentes na estruturação da proposta, que articulados ao plano do conteúdo, o abuso infantil cometido por familiares, construíram a significação em torno da proposta.

Nas entrevistas realizadas, observo que os alunos demonstram muitas vezes dificuldade de compreensão e entendimento das obras, relatando a perturbação cognitiva e sensorial que o encontro com a arte contemporânea provoca. Como demonstra o depoimento de uma aluna:

Graziele (14 anos, 7ª série): *Eu não entendi nada do que estava lá para falar a verdade porque tem umas coisas com vidros, com ferros, tu não entendes nada! Porque tu sai*

cheia de dúvidas dali. Muitas dúvidas, muita incompreensão, até hoje a gente não compreende, mas sabe que foi bom, que foi legal, que foi uma experiência diferente, só que a gente não compreende o que a gente sente. Quem sabe um dia eu não me lembre daquela obra e compreenda o que eu senti naquela hora, talvez hoje eu não entenda, quem sabe um dia... Ou de repente a gente leve para a nossa vida e olha só, na Bienal eu vi uma coisa assim e agora eu estou vendo na minha vida o que ele queria passar...

As experiências relatadas pelos alunos podem ser comparadas com "a história de uma lenta e perseverante busca de sentido", que segundo Landowski (2005, p.101), caracteriza as escapatórias propostas por Greimas na segunda parte do livro *Da Imperfeição*. Nas *escapatórias* a experiência estética parte de um trabalho de construção realizado pelo sujeito, através de escolhas pessoais. Nesta obra, Greimas abre possibilidades para investigar problemas pouco explorados no campo da semiótica, como as noções de estética e estesia, consideradas tanto no plano da sensibilidade como do surgimento do inteligível.

Landowski (2002, 2005) amplia e dá continuidade a teoria, propondo uma *semiótica da experiência sensível* ou *sociossemiótica*, que volta sua atenção para as condições de emergência da significação na dinâmica dos discursos e práticas sociais que são vividas pelos sujeitos "reais".

É, portanto, apoiada na concepção *construtivista* da experiência estética, apontada por Greimas e aprofundada por Landowski que encontro elementos para analisar a emergência e o modo de existência do sentido na experiência estética com a arte contemporânea.

A significação produzida pelos alunos na interação com a arte contemporânea ainda é pouco problematizada como experiência estética no contexto escolar, podendo ser muito significativa e resultar numa experiência singular com a arte.

Referências:

DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LANDOWSKI, Eric. *Para uma semiótica sensível*. Revista Educação & Realidade – v.30, n.2 (jul/dez). Porto Alegre: UFRGS, 2005. p.93-106.

_____. *Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa*. Documentos de Estudo Centro de Pesquisas Sociossemióticas, n3. São Paulo: Edições CPS, 2003.

_____. De imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. In: *Dossiê Arte e Educação: Arte, Criação e Aprendizagem*. Porto Alegre: Educação & Realidade – v.30, n.2 (jul./dez.), UFRGS, 2005.

_____. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: PILLAR, Analice D. (Org.) *A Educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. *A interação na arte contemporânea*. In: Revista Galáxia 4, São Paulo, EDUC, 2002.

Reflexio – Reflexo e Reflexão – Uma Abordagem do retrato, uma imagem para pensar o mundo – Um resgate do olhar na Eja.

Neusa Loreni Vinhas[1]

Resumo: Nosso relato se faz num percurso de mediação numa escola estadual na cidade de Candelária, interior do RS, com uma turma do ensino médio, EJA noturno. Nosso objetivo era oportunizar experiências de fruição e compreensão estética inserindo os alunos na arte contemporânea, tendo em vista a discussão sobre a identidade e a construção de auto-retratos percebidos como registro de impressões para a compreensão do mundo. Como ensinar artes para alunos trabalhadores sem repertório construído? Como significar a arte? Como representar-se como autor? Como trabalhar com a sensibilidade? Como construímos nossa imagem? Quais os recursos e estratégias alguns artista se utilizam para representar-se? Como podemos apreciar algo que não conhecemos?

Palavras-chave: arte; mediação; arte contemporânea.

Fayga Ostrower, no seu livro "Universo da Arte" (OSTROWER, 1991), sobre uma experiência de ensino para operários de uma fábrica, faz o seguinte questionamento:

> Como colocar-me diante dos operários a discursar sobre valores espirituais quando sabia perfeitamente que, para a maioria, a grande e exaustiva tarefa continuava a ser a sobrevivência material? Não seria descaso de minha parte ignorar ou fingir ignorar isto? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida. (OSTROWER, 1991, p.20)

Foram estas questões que nortearam nossas escolhas. Retornando à nossa função de professor mediador, nossa reflexão como estudante de artes visuais, à compreensão de artes como área de conhecimento e reconhecendo o cenário dos alunos da Tot 9, buscamos uma proposta de reconstrução de identidades.

A escolha do título "Reflexio" nos remete à origem etimológica latina de dois termos na nossa língua: reflexo e reflexão. Sintetiza nossa intenção de abordagem, o retrato, a imagem como forma de pensar o mundo e a própria arte, uma reflexão como ato de pensar.

[1] Professora de Artes na Escola de Ensino Médio Guia Lopes, no Colégio Nossa Senhora Medianeira em Candelária, RS. Aluna do Curso de Artes Visuais-UFRGS. E- mail: neusavinhas@hotmail.com.br

Acreditamos no pensamento de Fernando Hernández, “todas as coisas podem ser ensinadas através dos projetos; basta que tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidências sobre o assunto”. (Hernandez, 1998, pg.47) Nosso desejo era instalar percursos com alunos atuantes e um professor mediador, característica do projeto e incorporar o olhar de Ana Mae Barbosa, com a abordagem triangular: um fazer, ver e contextualizar.

Os conteúdos que propomos foram: Questões de identidade, diferentes poéticas de artistas, arte contemporânea e suas reflexões, o sensível e educação do olhar e a poética pessoal.

Construir metodologias diferenciadas não seria suficiente, precisávamos aproximar as experiências dos alunos ao contexto da escola para que o conteúdo “arte” pudesse ter significado.

A experiência aconteceu de 10 até 31 de maio de 2012 com encontros semanais.

Execução

Primeiro, imagens da arte e um espelho para olhar e sentir-se. Artistas, recursos, comparações, tempos e idéias. Representações e espanto com a contemporaneidade. Fizemos um retrato da turma com os nomes e com a impressão dos polegares.

Segundo encontro vimos o fragmento do vídeo Arte na Escola-Auto-retrato, a obra de José Rufino, e as questões de memórias e histórias, o suporte eram as cartas do pai do artista. Usamos nanquim e folhas de livros antigos. Escolhas e materiais fascinantes, buscas de marcas pessoais na composição do retrato de cada um.

Nesta terceira aula socializamos os “Retratos Visuais” construídos em literatura com o estudo de Leminski. Trouxemos a escrita de Alberto Caeiro: (...) “Nossa única riqueza é ver...” e questionamos o ato de olhar. A proposta era fotografar-se. Apresentamos o Jorge Saenz, com a obra “Fotografio por necessidad, 2002-2003, fotografia. Fotografamos nossos olhos.

Quarta aula, apresentamos o Homem Vitruviano, de Da Vinci, as imagens da mídia atual e a obra de Glaucis de Morais. A obra Contorno, 2006, Fotografia reconhece o próprio corpo e investiga os limites que o separam do entorno. O

diálogo da proporção ideal renascentista, o modelo da mídia e a obra e Glaucis.Desenhamos uma parte do corpo e fotografamos o fragmento escolhido.

Neste encontro a “Mostra de Arte”. O ambiente sonorizado e a projeção das fotografias de todos os encontros. Panos pretos, transparências, folhas de livros antigos,um espelho como Kátia Canton e as produções. Painel de fotos com olhos como Jorge Saenz, a régua como Glaucis Morais e os fragmentos do corpo e os retratos como José Rufino nas folhas de livros antigos. A mediação dos alunos, no início de forma tímida mas aos poucos ficou intensa. Muitas pessoas compareceram.

Cenário

A Escola Estadual de Ensino Médio Guia Lopes com 942 alunos, em Candelária, RS. Possui espaço físico reduzido .Tem um laboratório de informática com 8 computadores, internet, 3 televisões com DVD, retroprojetor, projetor, notebook e rádios com CD. Recebeu a coleção DVDs Arte na escola, que tornou–se importante instrumento para nossas aulas. Não há espaço físico para aulas de artes.

Conclusão e Avaliação

O diálogo das identidades, dos retratos, dos “jeitos”, dos dilemas e problemas com a arte foi intenso. A cada ação, a arte contracenava com o corpo, e com o sujeito. Tentamos instalar a sedução e o encantamento em cada detalhe, desde a escolha da mão para fotografar ou do desenho do pescoço justificado pelo gosto de cantar.

A possibilidade de apresentar a produção, momento único para muitos alunos em toda vida escolar foi uma experiência muito intensa. Penso que a arte contribuiu para o reconhecimento não só do trabalho mas também de si mesmo, de cada um em particular. Deslumbramento.

Nossa pretensão era resgatar o olhar dos alunos da EJA, e buscar um olhar para EJA na poesia com Alberto Caeiro, “nossa única riqueza é ver”.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte.* São Paulo: Cortez, 2002.

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

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, T.T. *Didática do Ensino de Arte – A língua do Mundo - Poetizar, Fruir e conhecer arte.* São Paulo: FTD, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação:* os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OSTROWER,Fayga. *Universos da Arte.* 9. Ed. Rio de Janeiro: Campos, 1991

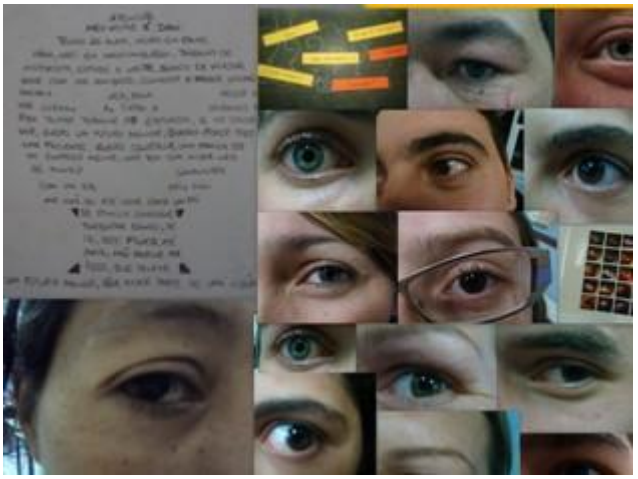
Fundação Bienal do Mercosul. Disponível em: http://www.fundacaobienal.art.br/novo/index.php?option=com_pessoa&Itemid=1379&task=detalhe&campo=artista&id=4705.> Acesso em 20/04/2012.



Aula 1



Aula 2



Aula 3



Aula 4



Aula 5-Mostra de Trabalhos

Se as pedras falassem: diálogos entre pedras, alunos e uma artista

Patriciane Born
FUNDARTE

Resumo: O presente relato apresenta algumas ações pedagógicas que foram realizadas com alunos e alunas do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE (oficina Básica e oficina I), de idade entre sete e quatorze anos, a partir da exposição *Se as Pedras Falassem*, da artista Ena Lautert, exposta na Galeria da FUNDARTE no período de 29 de março a 27 de abril do presente ano.

Palavras-chave: mediação; ações pedagógicas; artista.

A cada exposição que acontece na Galeria de Arte Loide Schwambach, da FUNDARTE, a Rede de Mediadores[1] planeja a ação educativa, que engloba a mediação entre a obra e o público. Como coordenadora da galeria e professora do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE, sempre busco realizar ações pedagógicas a partir das exposições da galeria junto aos meus alunos do curso básico da FUNDARTE, aproveitando o fácil acesso que possuímos a tal espaço artístico, já que este se localiza na mesma instituição onde acontecem as aulas do curso básico de Artes Visuais.

A exposição *Se as Pedras Falassem*, a qual é o mote das ações relatadas a seguir, mostrou o atual trabalho de Ena Lautert, artista de 88 anos de idade cuja trajetória artística estende-se ao longo de trinta anos. Ena utiliza o papel machê como técnica ecológica para empreender a tarefa de modelar pedras, cada uma diferente da outra, com formas, volumes e uma diversidade de texturas e cores. Além das pedras, compunham a exposição pinturas e desenhos da artista, relacionados com a temática das pedras (fig. 01).

[1] O projeto "Rede de Mediadores" da Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE foi criado pela então professora da FUNDARTE/UERGS e coordenadora da galeria, Eduarda Gonçalves, no ano de 2003, projeto o qual dou continuidade como coordenadora atual da galeria. Participam do projeto como mediadores, acadêmicos do curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura da UERGS. A Rede de Mediadores visa divulgar as exposições e proporcionar uma visita mediada aos alunos e alunas das diversas escolas do município de Montenegro e comunidade em geral.



Fig. 01 – Mediação com uma das turmas na exposição “Se as Pedras Falassem”.

A primeira ação realizada foi a mediação na exposição, com todas as turmas do curso básico em que sou professora. Nas mediações que eu mesma realizei, o diálogo desenvolvido entre as crianças e as pedras foi intenso, ainda mais pelo fato de que a artista Ena havia deixado no espaço expositivo algumas pedras “extras”, as quais poderiam ser usadas nas mediações. Tais pedras tornaram-se elemento fundamental no conhecimento por parte dos alunos acerca do trabalho artístico de Ena, pois vários conceitos presentes em sua obra – materialidade, textura, peso/leveza – foram experimentados com o contato direto e com as “brincadeiras” inventadas durante a mediação (fig. 02). Vale ressaltar que nenhuma mediação foi igual à outra, pois cada turma criou formas diferentes de interagir com as pedras de papel machê.



Fig. 02 – Alunos da oficina básica A na interação com as pedras.

Além da mediação no espaço expositivo, todas as turmas também puderam conhecer e manusear o Livro de Pedra (2010), material impresso que reúne, além de textos críticos sobre a produção da artista, intervenções fotográficas de vinte artistas visuais contemporâneos que, de posse das pedras de Ena, foram convidados pela artista a capturarem um sentido plástico para as pedras, através de cenários, percepções e olhares.[2]

A partir da mediação, foram realizadas distintas propostas com cada turma. As turmas da oficina básica (7 a 10 anos), como previamente lhes foi pedido, na aula seguinte trouxeram pequenas pedras "verdadeiras", catadas em casa ou na rua. Após uma apreciação das tantas texturas, cores e tamanhos, propus que cada um construísse imagens com as suas pedras e outros elementos da natureza que lhes ofereci (fig. 03 e 04). O resultado foi surpreendente: a potencialidade de cada material orgânico usado foi aproveitado na construção das imagens, e o trabalho de construção, destruição e reconstrução foi incessante durante todo o período da aula.





Fig. 03 e 04 – Montagens com as pedras e outros elementos orgânicos.

Uma das ações realizadas com as oficinas I (composta por alunos pré-adolescentes) foi a aula no laboratório de informática, a fim de que conhecessem o *site* da artista. O site exibe a totalidade de sua obra, as exposições realizadas e ainda possibilita que se faça uma instalação interativa[3] que, depois de finalizada, pode ficar visível no próprio *site*.

Além de investigarem as imagens das obras, das instalações e das exposições, os alunos realizaram trabalhos na página da instalação interativa, alguns complementando seu trabalho no Programa *Paint* (fig. 05 e 06).

[2] Fonte: http://www.enalautert.com.br/livro_pedra/livro_pedra.html. Acesso em: 10 ago. 2012.
[3] Disponível em: http://www.enalautert.com.br/pag1.html.





Fig. 05 e 06 – Trabalhos realizados a partir da instalação interativa do site da artista.

Mas, o mais interessante daquela aula aconteceu em seguida: alguns alunos descobriram o link “contato”, no qual poderiam enviar uma mensagem para a artista. Bastou que um e outro aluno enviasse uma mensagem para que todos eles quisessem se comunicar com ela. Quando percebi o que faziam, todos os alunos estavam escrevendo para a Ena. Na mesma noite, ela enviou-me um e-mail, emocionada com as mensagens dos meus alunos e contando que havia respondido a cada um deles.

Acredito que o fato de os alunos corresponderem-se com uma artista, cujo trabalho foi por eles vivenciado no espaço expositivo da galeria, possa contribuir para a desconstrução da ideia de artista como gênio, tão presentes nos livros e em tantas aulas de artes. O diálogo dos alunos e alunas com as pedras e com a própria Ena pode ser de grande importância para a formação de um conceito de artista mais próximo de suas vidas e de seu cotidiano.

Referências

LAUTERT, Ena. *Livro de pedra*. Editora Fumproarte, 2010.

www.enalautert.com.br. Acesso em 10 ago. 2012.

“Tecendo Caminhos pela Arte”
Oficinas de Arte – Uma das Ações Educativas do Museu de Arte de Montenegro

Andréia Salvadori
Ministrante de Oficinas no MAM
Rosani Brochier Nicoli
Diretora do Museu de Arte

Resumo: O trabalho de Oficinas de Desenho e de Arte desenvolvidas pelo Museu de Arte de Montenegro, é oferecido gratuitamente para crianças a partir de 6 anos até pré-adolescentes de 16 anos. São ministrantes destas Oficinas, alunas da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul) em Montenegro, que estão cursando Artes Visuais. Esta experiência contempla o desenvolvimento da Educação em Arte e Patrimônio oferecida dentro do conjunto de Ações Educativas do espaço, bem como, o protagonismo de futuras Arte- educadoras em seu período de estágio através do CIEE (Centro de Integração Empresa Escola).

Palavras-chave: oficina; arte; patrimônio e protagonismo.

O Museu de Arte de Montenegro, através de suas Ações Educativas, proporciona à comunidade, experiências com arte e patrimônio histórico/cultural, vivenciando com crianças e adolescentes propostas expressivas com as diferentes linguagens artísticas, familiarizando-as com a apreciação da Arte no Museu, mas também valorizando o patrimônio público, histórico e artístico da comunidade.

Estas Oficinas são ministradas por acadêmicas da UERGS (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul), que frequentam o Curso de Artes Visuais. Andréia Salvadori e Andrine Souza de Lima atuam no Museu de Arte como estagiárias contratadas pela Administração, através do CIEE(Centro Integrado Empresa Escola). As atividades desenvolvidas por elas no espaço são bem diversificadas, o que favorece uma aprendizagem bastante significativa para a formação acadêmica e profissional. Participam de reuniões pedagógicas semanais, onde acontecem os planejamentos (organização e sistematização de novos projetos), estudos, avaliações dos quatro grupos de oficineiros, construção e organização de materiais específicos a serem utilizados nos encontros, aprofundamento de artistas expositores do MAM para construção das atividades a serem trabalhadas nas oficinas, organização de exposições dos trabalhos produzidos e reuniões com pais. A instrumentalização das estagiárias acontece através de orientação pedagógica do

setor, pois é estimulando autonomia, solidariedade e competência, numa "participação aprendente, que faz parte do processo de construção de sua identidade pessoal, social e profissional..." (COSTA, 2003), que favorecemos o protagonismo das estagiárias. Adotamos também um sistema de avaliação semestral, onde as famílias são comunicadas, por pareceres descritivos, do desempenho de seu(ua) filho(a) nas Oficinas. As famílias são muito favoráveis a esta devolução, percebendo processo e crescimento de repertório na Educação em Arte oferecida.

O Museu de Arte faz parte de um conjunto de Instituições ligadas pela DIPAHC (Diretoria de Patrimônio Histórico e Cultural), onde também convivemos com o Museu Histórico Municipal e o Arquivo Histórico e Geográfico Municipal; isto nos traz um envolvimento e responsabilidade bastante grande com atividades direcionadas à Educação para o Patrimônio. Com o compromisso da formação de pessoas sensíveis à Arte e Cultura, associamos também nas Oficinas de Arte, atividades pertinentes à preservação, conservação, história e memória. E é dentro desta realidade, coordenando a construção de experiências e saberes, que o protagonismo das estagiárias acadêmicas do Curso de Artes Visuais acontece.

As Oficinas de Arte desenvolvidas neste ano, buscaram em momentos diferentes, conexões das artes visuais com o teatro, alicerçando a importância destes cruzamentos, para a valorização destas linguagens pelas crianças e adolescentes, como formas expressivas necessárias e extremamente importantes para nosso desenvolvimento como seres sensíveis, capazes de exteriorizar emoção, sentimento e experiências através delas. Este trabalho pontua momentos onde os oficineiros construíram suas máscaras para utilização em atividades cênicas compartilhadas com as famílias em momento de reunião com pais.

Outra atividade relevante para ser lembrada e trazida ao relato, trata de uma proposta de projeto desenvolvido em que o foco foi a reflexão da presença da Arte como crítica política e de denúncia, a partir de uma atividade artística desenvolvida por outra acadêmica do curso de Artes Visuais :Neusa Melissa do Espírito Santo. O trabalho foi realizado com estêncil vazado no formato de insetos(aranhas, besouros, etc.) e pintados com tinta têmpera em lugares que apresentavam-se sujos por lixos e falta de cuidados.

A partir da reflexão sobre o trabalho de Neusa Melissa, os oficineiros pensaram em locais onde a crítica seria realizada. Chegando aos locais citados por eles, como bocas de lobo, lixeiras com lixo espalhado, sarjetas e ruínas do complexo da Estação da Cultura, realizaram as pinturas dos insetos.

A realização das pinturas com estêncil aconteceram nas imediações da Estação da Cultura (antiga Estação Ferroviária – hoje Museu de Arte), na rua Osvaldo Aranha e na rua Próspero Mottin. O resultado repercutiu entre os moradores; muitos deles iam às janelas ou passavam caminhando e perguntando às crianças o que estavam fazendo e, após ouvirem o motivo da intervenção, da crítica às atitudes de falta de cuidado e limpeza com nosso ambiente, nossa cidade, elogiavam muito a iniciativa dos oficineiros.

Todos os integrantes das Oficinas que vivenciaram esta proposta, puderam perceber a função social que a arte pode desempenhar; esta aprendizagem foi de extrema importância para o grupo pois as coordenadoras das Oficinas puderam elencar artistas, obras e atitudes que buscam hoje, sensibilizar, mexer, fazer pensar sobre atitudes e comportamentos do ser humano em relação ao seu ambiente, aos outros e a si mesmo.

Em diferentes proposições, sejam na área da Arte, do Patrimônio ou da História, referindo-se especificamente ao nosso local de trabalho (Museu de Arte), o protagonismo do oficineiro na execução das atividades e das acadêmicas coordenadoras das Oficinas, acontece porque buscamos promover "ambientes verdadeiramente democráticos, em que os jovens (e as crianças) são respeitados e vistos como fonte de solução de problemas, que têm condições formais e materiais de se expressar, de se organizar e de agir,(...); um clima de liberdade que não só permite, mas procura e incentiva a iniciativa, o envolvimento e o comprometimento ..., a busca de soluções de problemas reais"(COSTA, 2003).

Referências:

HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. POA. ARTMED, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do Ensino da Arte – Poetizar, Fruir e Conhecer Arte.* SP-FTD- 1998.

REVERBEL, Olga. *Um Caminho do Teatro na Escola.* São Paulo, Scipione, 1989.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Protagonismo Juvenil.* 2003. www.folha.uol.com.br

Rede de Mediadores:
ação educativa no 3º Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10 x 10

Andreia Salvadori
Lucas Pacheco Brum
Júlia Bartzen Willers
Tatiane dos Passos de Oliveira
Acadêmicos do Curso de
Graduação em Artes Visuais: licenciatura da UERGS
Patriciane Born
Coordenadora da Galeria da FUNDARTE

Resumo: Este relato apresenta a Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach - FUNDARTE, bem como a ação educativa realizada no 3º Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10 x 10, evento ocorrido em outubro de 2011. Tal ação é composta pela mediação, que se constituiu de quatro etapas: o acolhimento, um passeio pela galeria, o espaço para perguntas e informações sobre os artistas participantes do Salão, além da proposição de uma ação prático-reflexiva realizada posteriormente à mediação.

Palavras-chave: ação educativa; mediação; 3º Salão de Arte 10 x 10.

A Rede de Mediadores[1], projeto desenvolvido pela Galeria de Arte Loide Schwambach da FUNDARTE, tem por objetivo divulgar as exposições e proporcionar uma visita mediada aos alunos e alunas das diversas escolas do município de Montenegro e comunidade em geral.

Antes de cada exposição que acontece na Galeria, nós, participantes dessa Rede, planejamos a ação educativa, que engloba a mediação entre a obra e o público e uma posterior ação prático-reflexiva. Desse modo, o planejamento e a execução de ações pedagógicas a partir das exposições da galeria se configuram como uma experiência significativa na formação de estudantes de Artes Visuais. Nossa participação no projeto também é facilitada pelo fato de que as aulas do curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura da UERGS acontecem no prédio da FUNDARTE, o que possibilita o frequente contato entre seus alunos mediadores e a Galeria.

[1] A Rede de Mediadores foi criada como Projeto de Extensão pela então professora do Curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura da FUNDARTE/UERGS e também coordenadora da galeria, Eduarda Gonçalves, no ano de 2003. O projeto continua sendo desenvolvido atualmente, sob a coordenação da professora do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE, Patriciane Born. Participam do projeto acadêmicos do curso de Graduação em Artes Visuais: licenciatura da UERGS, os quais atuam como mediadores no atendimento ao público escolar e comunidade em geral.

A preparação das ações educativas acontece nos encontros entre os participantes da Rede de Mediadores, realizados quinzenalmente nas dependências da FUNDARTE. Lemos e debatemos acerca da proposta artística a ser exposta, bem como buscamos conhecer a carreira artística de seu proponente. Também realizamos leituras sistemáticas e debates sobre a temática que nos une – a mediação. Na preparação da ação educativa para o referido Salão, foram consultados os projetos de cada um dos vinte e três artistas participantes, numa roda de discussão entre os mediadores.

Nossa presença na abertura da exposição, como também a conversa com os artistas presentes também fez parte desse processo. Após a abertura, nos reunimos no próprio espaço da galeria para discutir as questões pertinentes à exposição, bem como as atividades práticas a serem desenvolvidas na ação educativa.

No 3º Salão de Arte 10 x 10, realizamos diversas sessões de mediação, já previamente agendadas. Recebemos visitantes de diferentes repertórios e faixas etárias que, em sua maioria, agiam de forma interessada e participativa.

As mediações realizadas no evento em questão, como acontecem nas mediações de outras exposições, basearam-se em quatro preceitos ou "passos" principais, podendo ser variáveis, dependendo da idade ou do grupo atendido. O primeiro é o acolhimento do grupo no espaço expositivo, momento em que brevemente é explicada a função da galeria, bem como o porquê de seu nome. No passeio pela galeria, os participantes da mediação estabelecem um primeiro contato com as obras expostas. Neste caso, este contato precisou ter um tempo maior, visto que o Salão era composto por 49 trabalhos de 23 artistas diferentes. Nessa etapa, a particularidade dos trabalhos ali expostos chamava a atenção dos participantes: todos eles não ultrapassavam dez centímetros de altura, largura ou profundidade – o que justifica o nome do concurso.

A partir deste passeio, no qual os sentidos eram provocados pelas diversas manifestações artísticas em tamanho tão reduzido, o mediador (ou a dupla de mediadores) já abria espaço para quem gostaria de expressar suas primeiras impressões, bem como provocar a discussão do grupo a partir de algumas perguntas ou comentários.

Vale ressaltar que, devido ao grande número de trabalhos, tão distintos entre si, os mediadores faziam uma seleção de apenas alguns trabalhos a serem

discutidos na mediação, conforme a faixa etária e o interesse do grupo por determinadas obras. A discussão era conduzida pelos mediadores, mas protagonizada pelos participantes, na qual eram visíveis as relações estabelecidas entre a exposição e o repertório dos alunos e alunas. Desse modo, nenhuma mediação foi igual à outra, visto os diferentes rumos que a conversa tomava, a depender do grupo que estava sendo atendido.

Após a mediação, o público participante era convidado a dirigir-se a uma sala nas dependências da FUNDARTE, onde era proposta uma ação prático-reflexiva, podendo então o mediado elaborar seu próprio trabalho. Tais trabalhos foram desenvolvidos em linguagens artísticas como desenho, pintura, colagem e dobradura, com materiais oferecidos pela Rede de Mediadores.

Numa das ações educativas, realizada com crianças de cinco a sete anos, foi dada maior atenção às três pinturas de Luísa Ritter, intituladas “23 de junho I, II e III” (obra premiada com o segundo lugar). A artista trabalha questões da memória afetiva, como encontros de família e festas de aniversário, cujas cenas são oriundas de fotografias de familiares, nos anos 70. Assim, através da conversa com os pequenos visitantes, propusemos a eles que relacionassem o trabalho de Luísa com as suas próprias memórias afetivas, ou com uma cena marcante que fizesse parte de suas lembranças. Após a mediação, desafiamo-los a fazerem um desenho recriando esta cena, numa folha sulfite A5, usando lápis de cor e giz de cera. Grande parte do grupo recriou a temática “festa de aniversário”, usada pela artista, desenhando o seu próprio aniversário.

Após esta breve descrição de nossas ações como atuantes na Rede de Mediadores, em especial no 3º Salão FUNDARTE/SESC de Arte 10 x 10, ressaltamos nossa satisfação em atuar na mediação de exposições artísticas, acreditando que a ponte que construímos entre obra e público pode contribuir com a disseminação da arte em nossa sociedade, atingindo públicos que talvez passem a manter um vínculo maior com a arte, principalmente com a arte contemporânea.

Referências

3º SALÃO FUNDARTE/SESC de Arte 10 x 10. *Catálogo*. Editora da FUNDARTE, 2011.

Arte, teatro e psicopedagogia: um diálogo possível para se fazer pensar as aprendizagens que significam e dão movimento ao corpo.

Elisa Riffel Pacheco
UFRGS

Resumo: Esta pesquisa se integra à monografia de conclusão do curso de Especialização em Pedagogia da Arte no ano de 2011 na UFRGS. Traz a discussão da interdisciplinaridade da arte com a educação, contextualizando o fazer teatral no desenvolvimento da criança. É importante destacar que o brincar, o jogar, o interpretar são funções indispensáveis à formação do sujeito. Assim como, toda aprendizagem circula, e se faz presente através de um corpo que se constitui historicamente, culturalmente e socialmente. Porém, em muitas circunstâncias, ambientes sociais, esse corpo é deixado de lado. Talvez, não lhe é oportunizado desenvolver a autoria, ora um significado. Que espaço se é dado para se experienciar as aprendizagens que demandam do corpo? Como a escola articula ou dialoga com essas práticas que viabilizam o potencial criativo? Será que há um olhar para o sensível, para o intuitivo? Para problematizar essas questões, faço uma interlocução com os fundamentos da psicopedagogia, ressaltando a relevância da arte, do corpo, do jogo, do teatro, do brincar para se apropriar e significar as aprendizagens

Palavras-chave: arte; corpo; Psicopedagogia.

Apresentação

> [...] mas arte é quase a única coisa que a criança sabe fazer. Sabe, porque a deseja. Deseja aquilo que lhe falta. Lhe falta muito, pois chegou a pouco. Lhe falta saber como se portar diante das coisas para que estas venham a lhe constituir o mundo. Mas, pelo jeito, sua mãe quer que para isto ela faça outra coisa, que não arte. Deve haver, portanto, outra maneira mais adequada ao presente da criança para que ela se instaure no mundo. (SANTOS, 2003, p.35).

Compreende-se que, a aprendizagem é um trabalho de reconstrução e apropriação do conhecimento. Ela se processa através das informações que são instituídas por outrem, que por sua vez, integram o saber. Ou seja, é através das relações que se constitui a ética, a ordem, a política, que vão proporcionar o reconhecimento da autoria no sujeito. Para Fernández (2001, p.42), “Cada pessoa vai construindo, ao longo de sua história, entrelaçando as experiências que lhe oferece o contexto social e cultural, não só sua inteligência e seus sistemas de conhecimento, mas também uma determinada modalidade de aprendizagem”. Percebe-se, portanto, que a criança vai se constituindo historicamente, a partir das práticas e concepções que lhe são herdadas e transmitidas. Sendo que, tais formulações além de contribuírem na formação emocional-cognitiva de nossa estrutura psíquica, também estabelecem formas de encarar a vida, a si mesmo, e à sociedade. Em vista disso, para que não sejamos “aprisionados” a uma fórmula

social, educacional, cultural, que tem por excelência a capacidade de subjetivar nosso pensamento, precisamos que se instaure em nós o desejo.

> [...] desejo é esta força, presente em cada um de nós, que nos move e nos comove. Para Aristóteles (In: Conte-Sponville 2003, p.151), fazem parte do desejo a coragem e a vontade. Diz Spinoza (In: Conte-Sponville 2003, p.151) que "o desejo é nossa potencia de existir, de sentir e de agir; é a força de que somos e de que resultamos, que nos atravessa e nos constitui, que nos anima". Em Freud (1976b), o desejo tem gênese empírica; e só se pode transformá-lo, orienta-lo e ás vezes sublimá-lo. E concluindo com Lacan (1992), o desejo é sempre de outra coisa que não complementa a imagem e não satisfaz as pulsões: a necessária relação do ser com a falta. (NEVES E SANTIAGO, 2009, p.9).

Todavia, pensa-se: "O que pode ser relevante para o sujeito desenvolver e por em prática o exercer de sua autoria?". Primeiramente, precisa-se ter como base as significações do pensar. Por isso, é necessário estar inserido em um espaço que possibilite questionamentos, que coloque a psique em movimento. Nesse sentido, experienciar criatividade, sentimento e imaginação, é provocar o raciocínio, é promover a intuição.

De acordo com Fernández: (2001, p.63) "Uma grande falha de nossa educação refere-se à desqualificação do saber e ao endeusamento do conhecimento. Pode-se entender por que em determinados sistemas é conveniente que circulem os conhecimentos, mas não o poder de uso sobre eles". Assim, a sociedade nos faz internalizar seus valores e crenças, de forma que nossa visão subjetiva evolua e se adapte de acordo com seus conceitos. Em vista disso, nos acomodamos a padrões e a "linguagens" pré-estabelecidas, sem questionar as mensagens que nos estão sendo transmitidas. Em conseqüência, nossa aprendizagem vai-se moldando a um modelo reproducionista, desprovido de autoria de pensamento. Diante desse contexto, o saber constitui-se sem desejo, já que é instituído com obrigatoriedade, sem ressignificar a experiência, o jogo, a espontaneidade.

> [...] proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ser ou escutar, mas da ação, do fazer, da experiência; o bom trabalho é mais freqüente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada; e o meio natural do estudo, para a juventude, é o jogo. (COURTNEY, 1980, p.41).

Por conseguinte, é importante ressaltar que a escola deve se apropriar de novas concepções e métodos de ensino. Pois, há muitas crianças que não conseguem atingir as metas que são estabelecidas por um currículo escolar rígido, fixo, compacto, cerrado. Para isso, faz-se necessário que os educadores percebam

que a aprendizagem acompanha sua época, sua contemporaneidade. Pois, atualmente, verifica-se que, o sujeito apresenta dificuldades para impor-se a um sistema autoritário, conteudista, divergente a sua realidade. Considerando que, esta situação, muitas vezes pode desencorajar o interesse pelos estudos, desencadeando a evasão escolar.

Em virtude disso, pensa-se que, os jovens têm a necessidade de criar, experimentar o novo, logo precisam de um espaço que valorize suas habilidades e competências. Neste sentido, direcionam seu interesse, através do despertar pela curiosidade, movidos pela criatividade, arte, sensibilidade. Nesta perspectiva, as linguagens artísticas promovem uma nova modalidade de aprendizagem, através do jogo, da brincadeira, do faz-de-conta, da encenação. Isso faz com que o sujeito construa seu próprio conhecimento, comunicando sua singularidade, sentimento e expressão. Esta consigna vem a comprovar a significância, bem como a contribuição da arte na educação.

> [...] o encontro da antropologia, filosofia, psicologia, psicanálise, critica de arte, psicopedagogia, bem como as tendências estéticas da modernidade, fomentaram o surgimento de autores que formularam inovações para o ensino das artes: plásticas, música, teatro e dança. Tais inovações influenciaram o Movimento da Educação Através da Arte, vinculado à tendência de livre expressão, valorizando o gesto, a espontaneidade e as brincadeiras de faz-de-conta das crianças. Assim, descobertas sobre o caráter pedagógico, terapêutico e semiótico do teatro interagiram com as pesquisas estéticas vinculadas aos movimentos de renovação da linguagem teatral e das artes ao longo do século XX. (NEVES E SANTIAGO, 2009, p. 31).

Algumas considerações: a arte corporificando sentidos

As primeiras manifestações de autoria começam no brincar. Já que é brincando que a criança se reconhece inteiramente, revelando suas potencialidades, assim como seu conteúdo psíquico. Dentro deste contexto, pode-se inserir o jogo dramático, que também está vinculado à teoria do psicodrama, em que o jogo promove o lúdico e o dramático envolve as questões intrínsecas ao sujeito. Neste caso, o termo dramático, não está vinculado propriamente ao teatro e no desenvolvimento do papel do ator, mas na liberação da espontaneidade. Para Peter Slade (1978, apud Neves e Santiago, 2009, p.25), “O jogo dramático é capaz de promover uma liberação emocional e, assim fornece uma autodisciplina interna, como também se caracteriza por um fluxo de linguagem, um discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecido pela interpretação”. Por

conseguinte, o psicodrama caracteriza o jogar/brincar que não é regulamentado, em que a criança é autora de sua imaginação em seu mundo de faz-de-conta. Assim, o brincar possibilita através da experiência lúdica um momento dinâmico, de ficção, que facilita e desenvolve a autonomia, o pensamento, a sensibilidade, a criatividade e a percepção.

> [...] o jogar-brincar espacializa e temporaliza os dramas a que está exposto o humano desde sua primeira infância. Estas duas operações, de espacializar e temporalizar, não se realizam só nem principalmente entre o sujeito e seu drama, mas também, no desenrolar do jogar-brincar, o próprio drama vai se lentificando e espacializando. Tais espaçamentos possibilitam a intervenção do pensar. (FERNÁNDEZ, 2001, p.71).

Inicialmente, nos primeiros anos de vida, a criança não tem construído os processos necessários para elaborar a imaginação. Ou seja, o bebê ainda não possui a aquisição da representação simbólica, pois seu contato com o mundo, se expressa através de uma linguagem gestual. A mãe interage com a criança através de mímicas, sons, caretas e gestos, que representam o interpretar do sujeito com o mundo. Já a criança de um ano e meio aos três anos, começa imitando a si própria, executando ações fora do seu contexto, como: “fingir que está dormindo” ou “comer de mentirinha”. Dessa forma, ela projeta no jogo as ações de seu cotidiano. Logo, ela não adquiriu ainda a capacidade de imaginar, reproduzindo apenas ações próximas a ela. Posteriormente, por volta dos três anos, na etapa simbólica, a criança passa a imitar modelos ausentes, ou seja, ela reproduz uma representação interiorizada, imaginada. É isso que caracteriza o caráter de ficção, elemento fundamental do jogo simbólico, em que a criança comunica e expressa os aspectos mais íntimos da sua personalidade na tentativa de interagir com o mundo adulto.

> [...] através do jogo, a criança dinamiza as capacidades que decorrem de sua estrutura particular e realiza os potenciais virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser. Ela os assimila e os desenvolve, une-os e complica-os, em suma, coordena seu ser e lhe dá vigor. (REVERBEL 1997, p.35 apud NEVES E SANTIAGO, 2009, p.84).

Percebe-se, nesse sentido, que a função do jogo simbólico, está vinculada à assimilação da realidade, visto que a criança cria um mecanismo de auto-expressão, reproduzindo diferentes papéis e imitando situações da vida real. Assim, ela dá novos significados aos objetos, fatos, pessoas e ações, buscando semelhanças às situações representadas. Por isso, que a partir dos três anos de idade, a criança é capaz de entender o faz-de-conta e usar processos mentais de forma representacional. Isso se caracteriza pela elaboração de cenas inteiras que vão ficando cada vez mais ricas e detalhadas. É nesta etapa, que a criança dedica longos momentos ao jogo solitário, criando monólogos e assumindo diferentes papéis. Verifica-se neste sentido, a importância do jogo

dramático na formação humana, pois possibilita ao sujeito a capacidade de recriar e descobrir novas formas de atuação com o mundo e consigo mesmo. Todavia, e os jogos teatrais, como se contextualizam perante o desenvolvimento infantil? Posteriormente, à etapa do jogo simbólico, se observa a intenção de realismo, que vai caracterizar a fase dos quatro aos sete anos de idade, em que a criança tende a imitar modelos, figuras, que se aproximam do real. Dessa forma, ela vai procurar adaptar seus movimentos corporais, sua expressão vocal, bem como, a composição de cenários, para tentar reproduzir a realidade onde está inserida. Com isso, nota-se o surgimento do verdadeiro grupo de jogo, pois há uma maior diferenciação de papéis, devido à capacidade de organização e do aprimoramento das imitações. Em virtude disso, é necessário pensar que neste estágio, o sujeito inicia um processo de reconhecimento de si mesmo, pois vincula seus sentimentos, suas ações a situações que estão presentes em seu cotidiano. Deste modo, passa a socializar seu conhecimento, sua autoria, expressando diferentes posicionamentos com relação ao mundo e a si próprio.

> [...] as artes, entendidas como processo de representação simbólica para a comunicação do pensamento e dos sentimentos humanos, representam enorme valor e significam grande importância na formação do educando. Essa concepção possibilitou se pensar o teatro na educação, não apenas como um instrumento ou método utilizado no ensino de conteúdos extrateatrais, tampouco disciplina voltada para a formação de artistas, mas o teatro, sim, como atividade educativa focada no domínio, na fluência e compreensão estética das complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores. (NEVES E SANTIAGO, 2009, p.31).

Referências

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

FERNÁNDEZ, Alicia. *O saber em jogo:* A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

NEVES, Libéria Rodrigues e SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. *O uso dos jogos teatrais na educação:* Possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas, SP: Papirus, 2009.

SANTOS, Fausto**.** *Estética Máxima.* Chapecó: Argos, 2003.

Identidade nacional brasileira na narrativa do filme Rio

Bernardo Mondin Guedes
Feevale

Resumo: No presente artigo é abordada a história do Brasil, a história da narrativa e a história do cinema para discutir como corpus deste trabalho o filme RIO (2011) através da metodologia da Hermenêutica de Profundidade proposta por THOMPSON (1995), demonstrando assim a interdisciplinaridade entre os estudos dos autores ligados ao tema: BOSI (1996), DAMATTA (1998), KERBER (2005), LUNARDELLI (1996), SILVEIRA e OLMOS (2007), TURNER (1988), entre outros autores e algumas características apontadas no filme que ajudem a explicar e ilustrar tais idéias. O problema de pesquisa: é possível reconhecer características de identidade nacional brasileira no filme RIO que instituem a imagem do Brasil? O objetivo do trabalho é identificar características da nacionalidade brasileira em textos fílmicos, para refletir sobre as representações do Brasil. E como objetivos específicos, analisa-se os traços de brasilidade representados, discute-se a idéia de identidade analisado com estudos de escritores que detêm o tema nacionalidade, e identifica-se semelhanças entre representações de características brasileiras em filmes, fundamentando-se a importância da cultura e suas manifestações.

Palavras-chave: Brasil; narrativa; cinema.

Resumo estendido:

Desde os tempos pré-históricos, o Brasil era habitado por povos indígenas, quando Pedro Álvares Cabral em 1500, em uma expedição portuguesa a caminho das Índias, descobriu o país. Da terra saiam: cana de açúcar, o pau-brasil e ouro. O Brasil era então uma colônia de Portugal, e como tal, deveria seguir as ordens e normas da coroa. As regras e condutas, escravidão dos índios, disseminação da natureza estão enraizadas na história do país e são refletidas na nossa cultura. Como certidão de nascimento do Brasil, por assim dizer, a carta escrita para o rei D. Manuel I por Pero Vaz de Caminha, seria considerada a primeira narrativa da história do país, fazendo uma descrição da riqueza das terras e dos índios. Assim como Colombo também o fez ao descobrir a América.

> Colombo fala dos homens que vê unicamente porque estes, afinal, também fazem parte da paisagem. Suas menções aos habitantes das ilhas aparecem sempre no meio de anotações sobre a Natureza, em algum lugar entre os pássaros e as árvores. (TODOROV, 1999, p. 33)

A narrativa dos filmes nos traz elementos ricos para análise, tanto de imagens, quanto da própria narrativa em si e também reflexões sobre os temas abordados, por isso, pode-se dizer que é um estudo interdisciplinar.

Para ilustrar tal afirmação e refletir sobre as questões de identidade nacional brasileira será utilizado o filme RIO (2011) para nortear a discussão. A obra

escolhida é do gênero animação, com direção de Carlos Saldanha, indicado e ganhador do prêmio *Annie Awards 2012* como melhor filme longa-metragem de animação na categoria. As representações do Brasil ganham sentido e materialidade na linguagem e imagens da obra. Esses sentidos podem ser construídos socialmente e compartilhados pelos espectadores.

O filme começa mostrando vários cenários conhecidos internacionalmente como cartões postais do Brasil em um grande plano geral de câmera: o Pão de Açúcar e o Corcovado, para ambientar o espectador seguindo o modelo hollywoodiano de cinema.

Neste modelo, os personagens e ações desenvolvem-se a partir de um padrão facilmente reconhecido. Esse padrão é universal e foi identificado através dos estudos do folclorista russo Vladmir Propp (1975 apud TURNER, 1997).

O cinema se apropriou dessa fórmula e, em geral, um filme de narrativa clássica conta a história de um herói, que busca um objetivo e tem que sair de sua cidade, numa jornada para procurar aquilo que necessita. Nesta jornada, ele vai fazer aliados, encontrar com seu mentor e lutar contra seu inimigo, transformando algo dentro de si mesmo, buscando o que precisava e voltando para sua terra, onde será reconhecido.

> Não importam os vários perigos pelos quais o herói deverá passar ao longo da jornada. Com certeza ele será um vencedor. Este conhecimento antecipa o prazer e mune o espectador do poder de saber o destino dos personagens. (LUNARDELLI, 1996, p. 53)

O primeiro cenário a ser apresentado é onde se passa a ação. É mostrada uma floresta na cidade do Rio de Janeiro, onde vários pássaros de espécies diferentes da fauna brasileira estão felizes cantando e dançando entre as árvores, e as flores. O filme retrata bem a riqueza de espécies de pássaros em um colorido belíssimo na cena.

Mas não foi a primeira vez que o Brasil foi representado cinematograficamente através de um pássaro. O passarinho como personagem de desenho animado teve origem na década de 40 quando Walt Disney, em visita aos países da América latina em missão política, buscando apoio aos EUA durante a Segunda Guerra Mundial, criou o Zé Carioca (vestindo terno e gravata coloridos, um chapéu de palha e carregando um guarda-chuva, assumindo uma paródia a alta sociedade americana onde os homens vestiam-se de terno e gravata pretos e

carregavam bengalas). O papagaio festeiro e malandro apareceu no filme 'Alô Amigos' (1943) e posteriormente em 'Você já foi a Bahia?' (1945) onde o personagem apresenta o país para seu amigo Pato Donald, combinando imagens reais de Aurora Miranda (a irmã de Carmem Miranda, outro ícone da cinematografia brasileira no exterior) com desenhos animados. O filme RIO (2011) faz refletir sobre a imagem construída e difundida mundialmente sobre o Brasil. A representação do país pode ser pensada através de símbolos como o malandro, o futebol e o carnaval do Rio de Janeiro.

> A malandragem [...] trata-se mesmo de um modo – jeito ou estilo – profundamente original e brasileiro de viver, e às vezes sobreviver, num sistema em que a casa nem sempre fala com a rua e as leis formais da vida pública nada tem a ver com as boas regras da moralidade costumeira que governam a nossa honra, o respeito e sobretudo a lealdade que devemos aos amigos, aos parentes e aos cumpadres. Num mundo tão profundamente dividido, a malandragem e o 'jeitinho' promovem uma esperança de tudo juntar numa totalidade harmoniosa e concreta. (DAMATTA, 1998, p.107)

No filme estudado são enaltecidas as belezas naturais do país através de cenários mundialmente conhecidos como o Pão de Açúcar, o Corcovado e a Calçada de Copacabana. E também a rica fauna brasileira, o afeto, importância da família e a preservação das espécies.

Observa-se, então que existe uma coerência entre o filme RIO (2011) e a história do Brasil estudada através da metodologia de pesquisa Hermenêutica de Profundidade. A narrativa estudada é pertinente e se enquadra no modelo proposto por Turner de modelo clássico hollywoodiano cinematográfico. E os elementos contidos no filme como: cores, personagens, figurinos e paisagens remetem a características da identidade nacional brasileira que enaltecem o país e suas riquezas naturais. Em nenhum momento é proposto analisar se essas características resumem o país, ou se as características de estereótipo, como o malandro, por exemplo, definem a sociedade brasileira. Contudo é válido o estudo através de outras obras que também tratam o assunto sobre a mesma perspectiva para fundamentar a importância da cultura e suas manifestações culturais, no caso analisado: o filme RIO (2011) para a formação da identidade do sujeito.

Referências

AGRUPAMENTO BRICS. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/temas/mecanismos-inter-regionais/agrupamento-brics>. Acessado em: 01 jun. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência.* Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura.* Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CONRAD, Joseph. *O coração das trevas.* São Paulo: Abril, 2010.

DAMATTA, Roberto da. *Que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

DILMA. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/posse-de-dilma/noticia/2011/01/dilma-e-empossada-presidente-da-republica.html>. Acessado em: 01 jun. 2012.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.* 2.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

KERBER, Alessander. *Carmem Miranda entre representações da identidade nacional e de identidades regionais.* ArtCultura, Uberlândia, v.7, n.10, jan-jun 2005.

LUNARDELLI, Fatimarlei. *Ô Psit!* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.

MONTEIRO LOBATO. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2010/11/impedimento-da-distribuicao-de-livro-de-monteiro-lobato-em-escolas-e-revisto.html>. Acessado em: 01 jun. 2012.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnicas de pesquisa do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2009.

PROJETO ARARA AZUL. Disponível em: <http://www.projetoararaazul.org.br>. Acessado em: 23 jun. 2012 .

PUHL, Paula**.** *Hamlet:* um estudo hermenêutico da pós-modernidade. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/puhl-paula-hamlet-posmodernidade.pdf>. Acessado em: 17 maio 2012.

SILVEIRA, Luis Fábio; OLMOS, Fábio. *Quantas espécies de aves existem no Brasil?* Revista Brasileira de Ornitologia n.15 jun 2007. Disponível em: <http://www.ib.usp.br/~lfsilveira/pdf/a_2007_especiesbrasil.pdf>. Acessado em: 23 jun. 2012

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos*: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Porto Alegre: Artmed, 2009.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

TODOROV, Tzvetan. *A descoberta da América.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TURNER, Graemer. *Cinema como prática social.* São Paulo: Summus, 1988.

Anexo:

RIO the Movie	**RIO**
Direção:	Carlos Saldanha
Produção:	Chris Jenkins Bruce Anderson
Roteiro:	Don Rhymer
Elenco:	Jesse Eisenberg, Anne Hathaway, George Lopez, Will.i.am, Jamie Foxx, Tracy Morgan, Rodrigo Santoro
Gênero:	Animação
Idioma original:	Inglês, Português
Música:	John Powell
Cinematografia:	Renato Falcão

Edição:	Harry Hitner
Estúdio:	Blue Sky Studios
Distribuição:	20th Century Fox
Lançamento:	08 de abril de 2011

<http://www.imdb.com/title/tt1436562//> acessado em 10 de junho de 2012

Escridesenho – por uma escrita que devem do desenho

Anderson Luiz de Souza[1]
Feevale

Resumo: Trata-se de um relato da experiência ocorrida durante o primeiro semestre de 2012, na disciplina de *desenho de moda I* no curso de moda da universidade Feevale. Tendo como preocupação o ensino do desenho de croquis de moda (enquanto figuras com formas humanas estilizadas vestidas) e desenhos de elementos e artigos de vestuário em geral. Onde destaco a dificuldade encontrada pelos alunos em trabalhar com noções de proporção, formas e volumes e técnicas de pintura. Partindo dessas dificuldades utilizo como procedimento imagens, com intenção de disparar processos de escrita, para esta escrita disparar possibilidades do desenhar que criam condições para desenhar/escrever e vice e versa. Diante de *tais problemas e procedimentos utilizados*, busco como modo de ver/pensar as diferenças e possibilidades no ensino do desenho de moda, a aproximação com os estudos na filosofia da diferença, através dos conceitos de disparo de Paola Zordan e o conceito de clichê de Gilles Deleuze.

Palavras-chave: Desenho; disparo; clichê.

Exercício de desenho

Durante o primeiro semestre de 2012, na disciplina de desenho de moda I do curso de bacharelado em moda da universidade Feevale, tendo esta disciplina como ementa abordar a construção da figura de moda e conceitos introdutórios do vestuário, por meio do desenho de croquis, e sendo este o meu segundo semestre trabalhando esta disciplina na referida instituição, percebi a necessidade de intervir nos processos que já vinham sendo trabalhados até então. E diante desta abordagem evidenciaram-se algumas dificuldades encontradas por grande maioria dos alunos em trabalhar em seus desenhos as noções de proporção, formas, volumes e técnicas de pintura. Especialmente sendo estes desenhos realizados a partir de uma imagem de moda (foto) já existente.

Partindo das cidades dificuldades dos alunos, foi lançada uma proposta de exercício que consistia em observar uma imagem, escrever sobre as percepções decorrentes desta imagem, para reproduzir esta mesma imagem em desenho e novamente escrever sobre as percepções desencadeadas deste desenhar, sem a preocupação de que houvesse uma reprodução exata, mas com o objetivo de observar para exercitar questões técnicas do desenhar como: proporção, sombra e

[1] Professor Auxiliar vinculado ao Instituto de Ciência e Tecnologia – ICET no curso de Moda, onde leciona as disciplinas de Desenho de Moda I e Computação Gráfica, estando vinculado também ao Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes – ICHLA onde leciona as disciplinas de Imagem digital I e II da Universidade Feevale.

luz, texturas, caimentos de tecidos... Assim como, por aprendizados técnicos do desenho que possibilitarão o exercício do criar desenhos, não apenas preocupados com estas técnicas, mas também, com a produção de desenhos sensações se utilizando e/ou escapando de alguns clichês. Levando em consideração que tais aprendizados técnicos devem ser trabalhados na já citada disciplina do curso de moda por encontrar-se no plano de ensino produzido a partir do currículo deste curso.

Dessa forma buscou-se pensar em possibilidades no ensino do desenho de moda, aproximando de estudos pautados na filosofia da diferença, utilizando como ferramenta os conceitos de *clichê* de Gilles Deleuze e conceito de *disparo* de Paola Zordan para pensar a proposta de exercício como uma imagem, clichê, que dispara o desenhar, um desenho que dispara uma escrita, uma escrita que torna a disparar o desenho, e vice e versa.

O Exercício foi trabalhado com 3 diferentes turmas da mesma disciplina, com um total de 77 alunos. E para dar início a realização do exercício foi escolhida uma imagem fotográfica que apresentasse claramente a estrutura corporal anatômica, elementos de vestuário, acessórios e texturas. Dessa maneira pensou-se que tal imagem a ser desenhada poderia possibilitar aos alunos uma diversidade de informações a serem trabalhadas em seus desenhos, utilizando as técnicas de pintura e desenho já trabalhadas até então (desenho de figura humana, pintura com aquarela, lápis de cor e caneta hidrocor). Assim buscava-se possibilitar por meio do exercício do desenhar condições para pensar as tensões encontradas no processo do desenhar de cada aluno.

A imagem, clichê de moda, foi usada como um modelo a ser desenhado por cada aluno, como uma regra criada para aquela proposta, um modo de fazer. Procurou-se entender esta imagem como um disparador, uma "força motriz que dá a potência do desenvolvimento da pesquisa. Linha de fuga do pensamento, que se espraia sobre alguma coisa antes não pensada, dando uma nova maneira de olhar aos transcorreres de uma vida". Aqui, a imagem, clichê, pode ser vista como disparadora dos usos das técnicas de desenho já citadas, para a partir disso pensar em possibilidades de criação.

E após apresentar a imagem a ser desenhada, foi proposto aos alunos que antes de iniciar os primeiros traços do desenho, que escrevessem na mesma folha do desenho as primeiras percepções a respeito da imagem a ser desenhada, por

meio de perguntas como “o que estás vendo? e “o que esta imagem te leva a pensar?”. Como indica Deleuze, antes de pintar, o pintor tem várias coisas na cabeça e ao seu redor, coisas estas que já estão na tela sob a forma de imagens atuais ou virtuais. Então o próprio clichê é disparador, não só dos usos de técnicas, mas disparador do pensar possibilidades do desenhar que podem passar pela escrita.

Somente após as anotações destas percepções, se começava a desenhar, estando cada aluno livre para utilizar a técnica que preferisse. Mas no momento em que alguma percepção o atravessasse durante o desenhar, o aluno poderia voltar a registrar tais percepções através de palavras. Retornando ao desenhar, e assim, procurando alternar entre desenho e escrita sucessivamente. Havendo uma escrita disparadora de desenho, assim como um desenho disparador de uma escrita e vice versa, como um processo sem fim entre escrever/desenhar desenhar/escrever. A escrita enquanto registro de uma pesquisa decorrente da imagem foto e da imagem sendo desenhada, registros que ao serem percebidos acionassem novas forças de disparo, que ainda em Zordan, “mobiliza o desejo, cria a vontade para todo um trabalho.”

E nesse processo disforme e alternante entre observar, desenhar, escrever, desenhar, observar, desenhar mais ou escrever mais e voltar a desenhar, cada aluno foi construindo sua proposta de desenhos e de um registro do processo do desenhar. Este desenho era realizado durante o período de duração da aula (3 horas), devendo ser entregue ao final do período, independente de ter finalizado ou não o desenho, era entregue da maneira como estava. Mas para complementar o exercício se pedia para que cada aluno realizasse como atividade de casa novamente o desenho da mesma imagem. Procurando, neste segundo momento, repensar o desenho, repensar as dificuldades encontradas no primeiro desenho, produzindo-o de maneira parecida ao primeiro exercício, escrevendo suas novas percepções/observações que estivessem envolvidas de alguma maneira como o seu desenhar.

Após a entrega dos dois desenhos realizados por cada aluno, ao observar suas anotações e escritos decorrentes deste exercício, percebi que para alguns a experiência foi divertida e que possibilitou uma percepção diferente a respeito do desenhar uma imagem de moda. Já para outros, a imagem que deveria disparar a vontade de desenha-la, na verdade acionou um determinado tipo de comodismo que

manteve estes desenhos fixados em seus clichês, havendo pouca ou nenhuma escrita, permanecendo o desenho com as mesmas características às quais seu desenhista estava habituado.

Referências:

DELEUZE, Gilles. Francis Bacon: *Lógica da sensação*. Trad. Roberto Machado (Coord) et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

ZORDAN, Paola. Disparos e excesso de arquivo. In*: 20° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas*, 2011. Disponível em < http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/paola_zordan.pdf>. Acesso em: 28/04/2012.



Imagem utilizada no exercício como disparadora – Josh Dibble
Disponível em < http://www.modelmayhem.com/1195457> Acesso em 02/05/2012.

"A sentença deve ser declarada: vivemos somente através de ilusões, sendo que nossa consciência dedilha a superfície. Há muita coisa que se esconde diante de nosso olhar."

(NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1953.p.73).

Cuida de Mim

Claudia Gabriela da Silva Oliveira,
Jaqueline de Matos Finkler

Resumo: Vivendo na era da informação, na correria, acabamos deixando de lado muitos conceitos. Esse projeto tenta resgatar alguns que foram abandonados no meio do caminho, tal como respeito aos colegas, respeito à opinião do outro, trabalho em grupo, diálogo, cooperação, entre outros. Para conseguirmos colocar em prática, utilizamos as disciplinas de Educação Física e Informática da EMEF 24 de Maio, do município de Teutônia. O trabalho foi desenvolvido com alunos de séries iniciais, o qual possui vivências negativas de não conseguir conter suas emoções, partindo sempre para agressividade. Para tanto, se fez necessário registrar e mostrar, através de fotos e vídeos, experiências positivas e provar que conseguiam fazer diferente e fazer a diferença. Após o trabalho realizado, pode-se perceber a redução da agressividade no decorrer do recreio, dialogo nos grandes e pequenos grupos e a resolução de problemas, fazendo comparações entre as imagens e os valores/sentimentos positivos que estas proporcionam.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; agressividade; sentimentos positivos.

Justificativa

Com base no Plano Global o “Bem Estar do Ser Humano”, da Escola Municipal de Ensino Fundamental 24 de Maio, localizada no município de Teutônia, sentiu-se a necessidade de elaborar projetos que explorassem a formação desse novo ser.

As aulas de Educação Física são propicias para praticar atividades que explorem a alegria, espontaneidade, expressão corporal, trabalho em equipe, socialização e o desenvolvendo do ser humano como um todo. O que é reforçado por Nuno Cobra, em seu livro: “A Semente da Vitória” abordando a importância de se trabalhar o cérebro, programando-o a seu favor, utilizando o corpo como o caminho para alcançar esse propósito.

Logo, as aulas de Informática, possuem os recursos necessários para registrar estes momentos, visualizar, pesquisar, debater e refletir sobre os temas abordados.

Optamos, então, por unir essas duas disciplinas e desenvolver o projeto “CUIDA DE MIM”, utilizando a música de Michael Sullivan que possui o mesmo título, interpretada por Angélica e Bony Vox, com base no projeto anterior Cativar.

O Projeto Cativar foi desenvolvido no ano de 2010, onde foram registradas fotos em diversas situações das aulas de Educação Física e Informática. Através da comparação destas imagens que mostravam expressões/comportamentos

relacionados a sentimentos de agressividade e afetividade, realizamos diversos diálogos sobre os sentimentos que acompanhavam estes momentos/imagens e em qual deles se sentiam melhor, era mais importante, significativo e freqüente.

A partir desse material organizamos um clipe utilizando a música Cativar do Grupo Arte Nascente, onde os alunos gostaram de se visualizar em momentos que apareciam sorrindo, abraçando amigos, fazendo gestos de carinho e socialização.

Mas achamos que isso poderia tornar-se mais evidente transformando esses valores em vídeos/imagens, salientando mais a importância de se manter este tipo de comportamento e a satisfação que sentimos quando experienciamos bons momentos. Dantas afirma que:

> "...realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social. A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem" (DANTAS, 1992 p. 85-86).

O público alvo são alunos que apresentam vivências negativas, de agressividade e de não conter as emoções. Sabemos que as experiências vividas ficam registradas em nós, tanto as negativas quanto as positivas. Conforme nos explica Nuno Cobra a sociedade nos oprime desde a infância, e como devemos nos aproximar de pessoas positivas, e nos afastar das pessoas com alta carga de negatividade. Também comenta sobre o quão importante é desenvolvermos emoções positivas em nossas vidas e que o caminho para atingir este propósito é o corpo.

> "O corpo é o nosso maior patrimônio. É ele que nos possibilita a ação e a adequação ao mundo que nos circunda. Só que o corpo não pode ser visto como o fim em si mesmo, mas como meio pelo qual penetramos em nosso outros corpos, o espiritual, o emocional e o mental" (COBRA, 2003 p. 69-70).

Todo esse processo desse aprendizado iniciado pelo corpo é registrado em nossa memória, que é uma das funções inteligentes de nosso encéfalo, na medida em que permite que nós, seres humanos bem como os animais, nos beneficiemos de experiências anteriores para solucionar problemas apresentados rotineiramente pelo meio ambiente. Desta forma, a memória alicerça-se sobre um tripé: aquisição,

armazenamento e emprego de informações, conforme pensamento de Danucalov (2006).

> "O que for a profundeza do teu ser, assim será o teu desejo.
> O que for o teu desejo, assim será tua vontade.
> O que for tua vontade, assim serão teus atos.
> O que forem teus atos, assim será o teu destino". (Brihadaranyaka Upanishad, IV:4,5 apud DANOCALOV, M. A. ; SIMÕES, R.S., 2006, p. 97).

Através deste projeto gostaríamos de promover estes estímulos, onde fosse possível visualizar e vivenciar as experiências positivas e mostrar como os alunos são capazes de fazer diferente e através disso fazer a diferença em suas vidas. O que foi notadamente observado com a redução da agressividade durante o recreio, o diálogo nos grandes e pequenos grupos, exposição de ideias e soluções de problemas.

O diálogo durante as aulas é constante, tentando sempre salientar as atitudes positivas e criar juntamente com os alunos a solução para atitudes negativas que venham a interferir no bom andamento das aulas.

Objetivos

- Interdisciplinaridade entre as disciplinas de Educação Física e Informática;
- Respeito aos colegas em atividades em grupo, aceitando as diferenças;
- Utilizar as tecnologias como recurso na aprendizagem;
- Observar através de imagens situações de alegria, tranquilidade, respeito, trabalho em grupo, cooperação nas aulas e socialização.
- Dialogar sobre a importância dos valores abordados durante as atividades;
- Comparar situações de agressividade com os valores abordados e as diferentes emoções relacionadas a cada situação, focando o "Bem Estar do Ser Humano".

Metodologia

- Registrar as imagens durante as aulas de Educação Física e Informática;
- Trabalho com a música "Cuida de Mim"
- No decorrer das aulas, foram abordados os valores, possíveis soluções para os conflitos apresentados em aula.
- Apresentação para as turmas do clipe criado e o *feedback*, dos alunos, da conclusão do projeto.

Avaliação

As turmas apresentaram uma melhora considerável, pois começaram a avaliar a melhor suas escolhas, comportamento, coleguismo e a inclusão do diferente. Criou-se um vinculo maior entre professor/aluno.

Referências

COBRA, Nuno. *A Semente da Vitória.* São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2003.

DANOCALOV, M. A.; SIMÕES, R.S. *Neurofisiologia da Meditação.* São Paulo: Editora Phorte, 2006.

DANTAS, H. *Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y, Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

A música no ensino fundamental: um survey com professores de música de escolas da rede particular de ensino de Pelotas/RS

Ana Lucia Ribeiro Azambuja[1]
Universidade Federal de Pelotas
Isabel Bonat Hirsch[2]
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Esta comunicação trata de pesquisa em andamento e tem por objetivo investigar como a música está presente nas escolas de ensino particular que atendem o ensino fundamental em Pelotas - RS. Busca ainda identificar se as escolas de ensino privado oferecem o ensino de música, identificar os profissionais que trabalham com música nas escolas e as atividades que constituem suas práticas e, analisar as necessidades destes profissionais. O método escolhido para a realização deste trabalho foi o *survey* e a técnica utilizada foi a entrevista semi-estruturada. A unidade de análise é a escola e os dados estão sendo fornecidos pelos diretores e professores. A pesquisa encontra-se na fase de distribuição e coleta dos questionários enviados aos 15 professores que trabalham com música nas 11 escolas da rede particular de ensino de Pelotas que aceitaram participar da pesquisa. Este trabalho se justifica porque, por meio dos dados obtidos, possibilitará gerar dados que promovam parcerias entre a UFPel e as escolas para que venham atender suas necessidades e de seus professores.

Palavras-chave: música na educação básica; políticas educacionais; escolas de ensino privado.

Introdução

Muito se tem discutido sobre o ensino de música nas escolas. Analisada sempre pela forma da lei, foi a partir da década anterior que os questionamentos também ganharam espaço fora do âmbito acadêmico. Um grupo de músicos iniciava, em 2006, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música-GAP[3]. O grupo realizou encontros buscando atuar politicamente junto ao poder legislativo discutindo sobre questões da música no país. Depois de algum tempo, o grupo buscou uma relação com Associações Nacionais e Internacionais de Educação Musical das quais a área acadêmica de educação musical faz parte.

---

[1] Acadêmica do 8º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: analucribaza@gmail.com

[2] Universidade Federal de Pelotas,Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

[3] O GAP é um grupo que congrega entidades e associações informais de músicos, organizado a partir de abril de 2006. Após um ano de trabalhos para a elaboração de documentos para os encontros das câmaras setoriais do MinC, o grupo de músicos composto por Francis Hime, Ivan Lins, Fernanda Abreu, Alexandre Negreiros, Cristina Saraiva, Felipe Radicetti e Dalmo Mota decidiu por atuar politicamente com o poder legislativo, no sentido de interferir politicamente na tramitação de projetos de lei em curso e obter melhores resultados para o processo das questões da música no país, formando o Núcleo Independente de Músicos - NIM. Disponível em: http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/quem_somos_gap.htm . Acesso em 09 Jul. 12

A partir destas discussões, a área acadêmica de educação musical do país investiu em várias pesquisas sobre o ensino de música nas escolas, sobretudo depois de sancionada a lei 11.769/08 que alterou a atual LDB quanto ao ensino de Arte, acrescentando a especificidade do caráter obrigatório, “mas não exclusivo” do ensino dos conteúdos de música nas escolas.

Além de não ter assegurado um espaço único como disciplina, a lei 11.769/08 também deixa dúvidas em relação ao profissional que pode ministrar as aulas de música nas escolas e quais conteúdos podem ser abordados.

De acordo com Sobreira (2008),

> a Lei 11.769/08 não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino da música. Isso não sugere a exclusão desse profissional, mas impõe a nós, profissionais dessa área, uma preocupação pertinente (SOBREIRA, 2008, p. 49).

Nesta direção, senti a necessidade de investigar como a música está presente nas escolas da rede particular de ensino da cidade de Pelotas – RS. Existem muitos trabalhos no país que investigam a música, principalmente, nas escolas públicas. Na nossa região temos um trabalho (ver Hirsch, 2007) que descreve a presença da música nas escolas estaduais da 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Porém, na rede particular de ensino, são escassos os trabalhos que investigam a presença da música nestas escolas.

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como a música está presente nas escolas de ensino particular que atendem o ensino fundamental na cidade de Pelotas - RS. Busca ainda identificar se as escolas de ensino privado oferecem o ensino de música, identificar os profissionais que trabalham com música nas escolas e as atividades que constituem suas práticas e, analisar as necessidades destes profissionais. O interesse em investigar a presença da música nas escolas particulares na cidade de Pelotas/RS baseia-se em uma pequena experiência que tive ao participar como colaboradora de um grupo de pesquisa, onde o objetivo era realizar esse mesmo mapeamento nas escolas municipais da cidade de Pelotas. Outro motivo que me levou a esta pesquisa foi a quase ausência de trabalhos sobre a educação musical na rede privada de ensino e também de averiguar como a música está sendo contemplada nas escolas a partir da aprovação da lei 11.769/08.

Metodologia

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, escolhi o *survey* como método de pesquisa. Cohen e Manion dizem que os *surveys* "agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes" (COHEN; MANION, 1994, p.83).

Considerando os objetivos específicos deste trabalho, optei por investigar a presença da música no ensino fundamental das escolas particulares de educação básica sob a perspectiva das equipes diretivas e dos professores que nelas atuam.

A entrevista semi-estruturada mostrou ser o instrumento de coleta de dados adequado para investigar a presença da música nas escolas particulares, sob o ponto de vista dos diretores e dos professores que nelas atuam. Segundo Laville e Dionne (1999), este tipo de entrevista segue um roteiro organizado pelo pesquisador, podendo ser acrescentadas outras questões para maiores esclarecimentos.

Para delimitar a amostra, fui até a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas – SME para tentar obter uma lista com os dados das escolas particulares do município. O número inicial, pela lista obtida na SME, era de 31 (trinta e uma) escolas. Da totalidade das escolas, 13 trabalham com ensino fundamental e/ou ensino médio, 3 (três) com educação para jovens e adultos; 3 são escolas especiais, e 12 (doze) filantrópicas. Escolhi delimitar a amostra para trabalhar apenas com escolas que possuíam o Ensino Fundamental regular e que não fossem filantrópicas, ficando um total de 13 escolas para a investigação.

Assim que obtive todos os contatos, iniciei a coleta de dados. Primeiramente, entrevistei os diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas na intenção de obter informações em torno de políticas institucionais referentes a presença da música , o posicionamento da escola frente às leis que dizem respeito à inserção da música nas escolas; bem como estabelecer uma relação destes dados com o próprio ensino musical. Nestas entrevistas foi questionado às equipes diretivas sobre a presença de professores de música nas escolas.

Participaram desta primeira parte da investigação 11 dos 13 diretores ou coordenadores pedagógicos formando um percentual de 84,6% do total de diretores. Os dados obtidos com estas entrevistas estão em fase de análise.

Após as entrevistas realizadas com a equipe diretiva das escolas, selecionei o professor que atua no ensino fundamental na área de arte e/ou música das escolas

particulares, priorizando esse nível de ensino. Para Babbie (2005), unidade de análise é “o ‘que’ ou ‘quem’ está sendo estudado”. Geralmente, “as unidades mais típicas são os indivíduos”. (BABBIE, 2005, p. 507).

Os professores estão sendo entrevistados conforme agendamento. Questões como formação, atividades musicais desenvolvidas e necessidades tanto pedagógicas quanto técnicas de música estão previstas nas entrevistas. Após a coleta de todos os dados pertinentes aos professores, iniciarei a análise dos mesmos. Pela utilização da técnica de pesquisa de entrevista semi-estruturada, os dados fornecidos serão basicamente qualitativos, sendo que a análise também terá cunho qualitativo.

Com o auxílio de pesquisas na área da educação musical, em especial as relacionadas à inclusão do ensino da música nas escolas, concluirei o trabalho a partir dos objetivos que me levaram a pesquisar este tema.

Considerações finais

Espera-se contribuir com a área de educação musical com os dados obtidos na intenção de diagnosticar se as escolas de ensino privado oferecem o ensino de música, identificar os profissionais que trabalham com música nas escolas e as atividades que constituem suas práticas e, analisar as necessidades destes profissionais. Neste sentido, busco diagnosticar de que forma esta rede de ensino está buscando cumprir a Lei 11.769/08 por meio dos dados obtidos com a equipe diretiva e os professores das escolas. Mesmo com a determinação da lei que estabelece a presença do ensino de música nas escolas e da organização das escolas para atender tal determinação, nota-se uma escassez de dados a respeito de como tal processo está ocorrendo na rede particular de ensino. Como observa Del Ben (2005),

> A escassez de dados sobre a presença da música nas escolas torna-se problemática na medida em que dificulta a elaboração de projetos de intervenção e de políticas curriculares e de formação de professores que atendam às necessidades, características, limites e possibilidades das escolas e professores (DEL BEN, 2005, p.4).

Referências

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey.* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education.* 4. Ed. London: Rutledge, 1994.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: Subsídios para a elaboração de políticas de Educação Musical. *Revista Música Hodie,* vol. 5, n. 02, 2005.

HIRSCH, Isabel B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

A Música em Escolas do Rio Grande do Sul

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS/IniCie
Daniele Isabel Ertel
UERGS/IniCie

Resumo: Esta comunicação apresenta a pesquisa sobre a educação musical em escolas do Rio Grande do Sul. O projeto foi aprovado no Edital 001/2011, IniCie/UERGS, contando com bolsa de iniciação científica da instituição. O objetivo foi investigar as configurações da educação musical em escolas públicas estaduais do RS. Investigou as as atividades musicais existentes, quem as desenvolve, bem como as funções e os objetivos da música nas escolas. A metodologia foi a abordagem quantitativa, sendo o método o *survey* interseccional de grande porte. Os dados foram coletados através da utilização de questionários autoadministrados. O projeto contou com a parceria da Secretaria de Estado da Educação (SE), sendo acionadas as Coordenadorias Estaduais de Educação (CREs), estabelecendo comunicação com as escolas públicas estaduais. Estes instrumentos foram encaminhados às escolas, preenchidos pelas equipes diretivas e professores de música e/ou profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas. Posteriormente, os questionários autoadministrados foram enviados à equipe de pesquisa, sendo submetidos ao processo de análise e síntese, compondo os materiais que fundamentam as conclusões desta investigação. Considerando-se a Lei nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música, os resultados deste estudo poderão contribuir com a elaboração de políticas públicas para a implementação da música na Educação Básica.

Palavras-chave: ensino de música na Educação Básica; Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul; Lei 11.769/2008.

Introdução

Pesquisas em educação musical revelam a reduzida presença de professores de música atuando nas escolas. Além disso, para Penna (2002),

> 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).

Pesquisadores sustentam que a música não desapareceu, mas se manifesta em diferentes tempos e espaços (DEL BEN, 2005; DINIZ, 2005; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002; FUKS, 1991) ocorrendo, muitas vezes, desarticulada nas escolas (PENNA, 2004; SANTOS, 2005).

Em pesquisa sobre o ensino de música em escolas públicas estaduais de Educação Básica na cidade de Porto Alegre, Del Ben (2005) observou que "a música se mantém presente nas escolas de Educação Básica, independentemente de sua inclusão como disciplina dos currículos escolares" (p.15).

Wolffenbüttel (2004) constatou que a atuação dos professores de música ocorre com maior intensidade no ensino extracurricular,

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

Paralelamente aos esforços para assegurar a presença da música nos espaços escolares, mobilizações resultaram a inserção das Artes na escola, através da LDB 9.394/96. Posteriormente, a Lei nº 11.769/08 assegurou a obrigatoriedade da música nas escolas.

Contribuindo com a análise da inserção da música na escola pode-se considerar as atividades curriculares e extracurriculares. A educação musical pode ser entendida mais abrangentemente, como um processo de apropriação e transmissão (KRAEMER, 2000), sendo as práticas pedagógio-musicais encontradas em diversos lugares (SOUZA, 2001). O que importa são as múltiplas relações "que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços", permitindo várias articulações (SOUZA, 2001, p.91).

Questões, Objetivos e Justificativa da Pesquisa

No RS existem 497 municípios e uma diversidade musical. Este contexto originou questões sobre as configurações da educação musical no estado, as atividades musicais desenvolvidas, quem desenvolve as atividades nas escolas e de que modos.

A presente pesquisa objetivou investigar as configurações da música nas escolas públicas estaduais do RS, contando com a colaboração da Secretaria de Estado da Educação.

Metodologia

Utilizou-se a abordagem quantitativa (POPE; MAYS, 1995) e o método do *survey* interseccional de grande porte (COHEN; MANION, 1994), com amostragem estratificada (COHEN; MANION, 1994; BABBIE, 1999).

Para a amostragem estratificada participaram 259 escolas públicas estaduais de Educação Básica do RS, sendo que estas escolas representam 22 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) – das 30 existentes no RS. A amostragem atingiu 73,33% da população, considerado um percentual representativo para generalização. O número de municípios atingidos foi 115[1].

Os dados da pesquisa foram coletados através de questionários autoadministrados às equipes diretivas e professores de música e profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas.

Posteriormente, foi realizada a análise, seguida da redução dos dados. Após, os questionários foram analisados no todo, mapeando as atividades musicais desenvolvidas nas escolas, analisando semelhanças e diferenças entre o ensino de música curricular e extracurricular, e examinando funções e objetivos do ensino de música nas escolas.

A partir de estudos em educação musical (SOUZA *et al*., 2002; SOUZA, 2001; HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000; KRAEMER, 2000), os dados foram analisados, para compreender as configurações da educação musical nas escolas.

Resultados da Pesquisa

O RS possui 12.138 escolas; 7.108 públicas municipais, 2.589 públicas estaduais, 2.413 particulares e 28 federais[2].

[1] Agudo, Alegrete, Alpestre, Alvorada, Anta Gorda, Antônio Prado, Arambaré, Arroio do Meio, Arroio do Tigre, Barra do Guarita, Barra do Rio Azul, Barra Funda, Barros Cassal, Benjamin Constant do Sul, Bento Gonçalves, Boa Vista do Cadeado, Bossoroca, Braga, Cachoeira do Sul, Cachoeirinha, Campestre da Serra, Campina das Missões, Campinas do Sul, Cândido Godói, Canela, Canoas, Capão do Cipó, Carazinho, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Cerro Branco, Cerro Grande do Sul, Chapada, Constantina, Coqueiros do Sul, Cruz Alta, Cruzeiro do Sul, Dom Feliciano, Doutor Maurício Cardoso, Eldorado do Sul, Encantado, Entre Rios do Sul, Erechim, Espumoso, Estrela Velha, Farroupilha, Flores da Cunha, Fortaleza dos Valos, Frederico Westphalen, Garibaldi, Giruá, Gramado, Gravataí, Guaíba, Horizontina, Ibarama, Irai, Itaqui, Itatiba do Sul, Lagoão, Lajeado, Lajeado do Bugre, Maximiliano de Almeida, Monte Belo do Sul, Não-me-Toque, Nova Bassano, Nova Boa Vista, Nova Bréscia, Nova Pádua, Nova Petrópolis, Nova Prata, Nova Roma do Sul, Palmeira das Missões, Paraí, Pinheirinho do Vale, Portão, Porto Alegre, Porto Mauá, Progresso, Rio Grande, Ronda Alta, Rondinha, Saldanha Marinho, Salto do Jacuí, Sananduva, Santa Bárbara do Sul, Santa Cruz do Sul, Santa Rosa, Santiago, Santo Antônio do Planalto, Santo Cristo, São Borja, São Jerônimo, São José do Ouro, São Marcos, São Martinho, São Paulo das Missões, São Valentim do Sul, Sarandi, Seberi, Segredo, Selbach, Sério, Tapera, Tapes, Taquari, Tio Hugo, Três Arroios, Três de Maio, Trindade do Sul, Triunfo, Tucunduva, Viamão, Victor Graeff e Vila Flores.

[2] Dados obtidos no site da Secretaria de Estado da Educação, em novembro de 2011 (www.educacao.rs.gov.br).

O período de reenvio dos questionários pelas escolas durou três meses. Foram obtidas respostas de 259 escolas públicas estaduais, situadas em 115 municípios mencionados anteriormente.

Dentre os respondentes, obteve-se os questionários de 173 professores (de música e que desenvolvem atividades musicais). Em uma das escolas, 14 professores responderam o questionário.

Nos dados obtidos encontram-se o número de professores de música, o número de professores de música que atuam na área e o número de escolas que possuem projetos de música e escolas com banda escolar. A opção por separar as escolas com projetos de música das escolas com bandas escolares deve-se à grande presença de bandas em escolas públicas estaduais de todo o estado. Este dado está em sintonia com pesquisas que identificam a importância das bandas escolares (CISLAGHI, FIGUEIREDO, 2008). A Tabela 1 apresenta este e outros dados.

Tabela 1: Mapeamento Geral da Música nas Escolas Públicas Estaduais do RS

Coordenadoria Regional de Educação	Número de Municípios	Número de Professores de Música	Número de Professores de Música Atuantes	Número de Escolas com Projetos de Música	Número de Escolas com Banda
1ª Porto Alegre	1	22	16	36	8
2ª São Leopoldo	38	5	5	16	13
3ª Estrela	32	3	-	28	7
4ª Caxias do Sul	14	10	10	18	7
5ª Pelotas	18	0	0	2	3
6ª Santa Cruz do Sul	18	9	3	14	8
7ª Passo Fundo	32	14	14	9	7
8ª Santa Maria	23	7	-	23	12
9ª Cruz Alta	11	2	1	10	3
10ª Uruguaiana	5	3	0	7	21
11ª Osório	24	17	10	12	13
12ª Guaíba	19	0	5	22	17
13ª Bagé	7	1	1	5	5
14ª Santo Ângelo	11	1	4	12	11
15ª Erechim	42	0	2	10	6
16ª Bento Gonçalves	25	5	4	7	3
17ª Santa Rosa	22	4	6	7	4
18ª Rio Grande	4	1	-	-	11

19ª Livramento	5	4	-	16	26
20ª Palmeira das Missões	28	4	4	9	6
21ª Três Passos	19	2	-	12	5
23ª Vacaria	9	2	1	2	8
24ª Cachoeira do Sul	11	9	4	8	4
25ª Soledade	18	7	7	5	3
27ª Canoas	5	0	0	2	-
28ª Gravataí	5	6	-	22	9
32ª São Luiz Gonzaga	11	1	0	11	8
35ª São Borja	7	0	0	-	24
36ª Ijuí	12	0	0	11	6
39ª Carazinho	21	2	3	6	-
30 CRES	497	141	100	342	258

Fonte: SEDUC, junho de 2011.

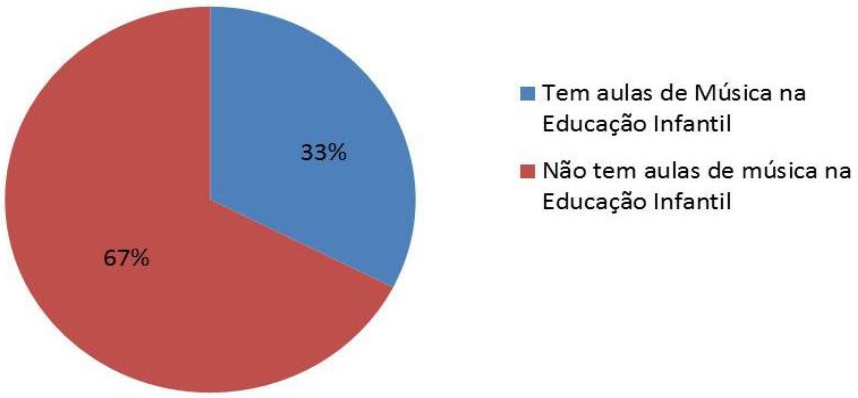
Na Tabela 1 observa-se 141 professores de música, sendo 10 atuantes na área. Em 342 escolas há projetos de música e 258 têm banda escolar. De acordo com a Secretaria de Estado da Educação, a existência de projetos de música e bandas deve-se à adesão das escolas ao “Programa Mais Educação”.

Das 259 escolas respondentes, 169 (65,25%) oferecem atividades musicais, e 72 escolas (27,79%) não oferecem música.

Das 72 instituições que responderam não oportunizar atividades musicais, 64 (88,88%) informaram que a música não participa do currículo da escola; 89 escolas (123,61%) apontam não possuir professores de música, 19 escolas (26,39%) alegaram não haver tempo disponível para a música, e 22 escolas (30,56%) indicaram problemas com as direções. As 152 não responderam esta questão.

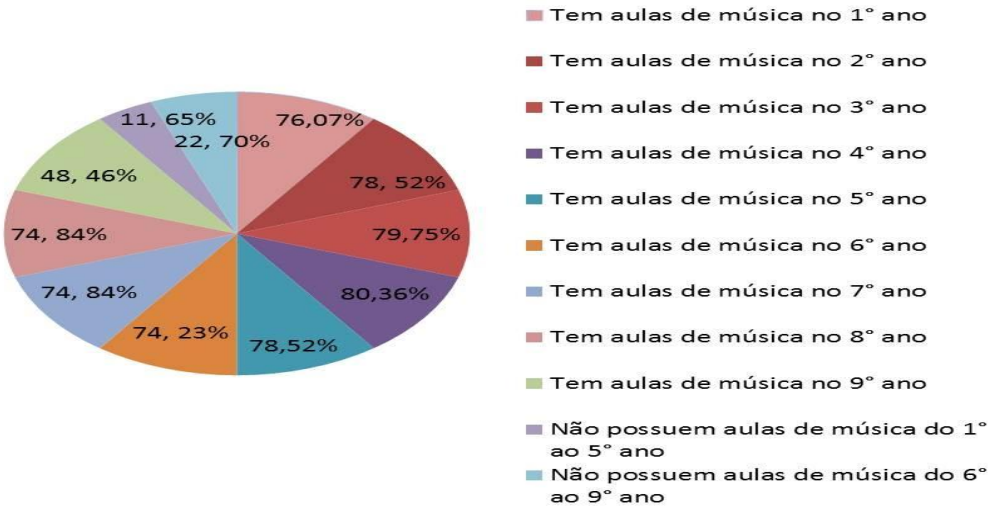
Quanto às séries/anos os dados indicam haver aulas de música da Educação Infantil ao Ensino Médio. Das 163 escolas respondentes, 53 oferecem música na Educação Infantil (32,51%) e 110 escolas (67,48%) não oferecem.

Gráfico 1: Aulas de Música na Educação Infantil



Em algumas séries/anos do Ensino Fundamental predomina a música. Das 163 escolas respondentes, 124 tem aulas de música nos 1° anos (76,07%), 128 têm música nos 2° anos (78,52%), 130 nos 3° anos (79,75%), 131 nos 4° anos (80,36%) e 128 nos 5° anos (78,52%). Das 163 escolas, 37 não possuem música do 6° ao 9° ano (22, 70%); 121 possuem música no 6° ano (74,23%), 122 no 7° ano (74,84%), 122 no 8° ano (74,84%) e 79 escolas possuem aulas no 9° ano (48,46%).

Gráfico 2: Aulas de Música no Ensino Fundamental



Nos questionários dos professores constatou-se que são de diversas áreas do conhecimento.

Os dados dos questionários das direções aponta 14 professores com formação em música e 158 não possuem formação alguma; em 23 instituições existem profissionais com formação e outros sem formação.

Em 199 escolas (76,83%) foram apontados problemas para o trabalho musical, como espaço físico inadequado, falta de instrumentos e de carga horária.

Quanto ao desejo de inserir na música em seus espaços e tempos, 40 (25%) escolas querem a música no currículo e 38 escolas (23,75%) preferem como extracurricular.

Os dados evidenciam o crescimento dos programas Escola Aberta e Mais Educação. A maioria dos profissionais que atua com música nas escolas é contratada. Destes, 26 são homens (15,02%) e 128 mulheres (73,98%). Os respondentes têm entre 20 e 70 anos de idade, sendo oriundos de 73 municípios diferentes. Suas formações são diversas; 3 professores têm licenciatura em Educação Artística-Música e 3 são graduados em Música-Licenciatura; 5 professores iniciaram a graduação em Música, 4 fazem Licenciatura e um Bacharelado-piano. Os demais respondentes são formados em Biologia, História, Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, Letras, Língua Estrangeira, Educação Artística com diversas Habilitações, Matemática, Direito, Pedagogia, Administração, Arte e Educação, Contabilidade, Coordenação – Supervisão e Orientação Pedagógica, Educação Infantil, Folclore, Gestão Escolar, Interdisciplinaridade, Metodologia do Ensino, Mídias na Educação, Psicologia Clínica e Instrumental e Psicopedagogia. Há, também, um Mestre em História e vários professores com Especializações, também em diversas áreas.

Os dados apontam 71 professores instrumentistas e 76 não instrumentistas. Dos professores que trabalham com Artes, 64 atuam com Artes Visuais, 21 com Dança, 48 com Música e 29 com Teatro.

Tabela 2: Atividades Musicais desenvolvidas nas Escolas Públicas Estaduais do RS

Alternativas	Nº de escolas respondentes	Percentual de escolas
Regência de coro ou outro grupo vocal como atividade extracurricular	10 Escolas	5,78 %
Aulas de música em sala de aula, como disciplina específica do currículo escolar	12 Escolas	6,93 %
Aulas e ensaios de conjuntos instrumentais como atividade extracurricular	13 Escolas	7,51 %
Aulas de instrumentos musicais como atividade extracurricular	21 Escolas	12,13 %

Aulas e ensaios de grupos de música popular, como grupos de rock, pagode, funk, rap, entre outros, como atividade extracurricular	21 Escolas	12,13 %
Não Responderam	28 Escolas	16,18 %
Organização de festivais de música	37 Escolas	21,38 %
Outras atividades	37 Escolas	21,38 %
Hora cívica	57 Escolas	32,94 %
Aulas de música em sala de aula, como parte da disciplina de educação artística	78 Escolas	45,08 %
Organização de apresentações musicais	81 Escolas	46,82 %

Outros dados revelam que a maioria das atividades é desenvolvida em sala de aula, além de espaços como pátio, pavilhão da comunidade, ou salas específicas.

Tabela 3: Atividades Musicais desenvolvidas pelos Professores

Alternativas	Nº de professores respondentes	Percentual de professores
Audição de músicas	92 Escolas	53,17 %
Movimentação corporal utilizando a música	73 Escolas	42,19 %
Atividades de dança	58 Escolas	33,52 %
Não Responderam	58 Escolas	33,52%
Expressão corporal	55 Escolas	31,79 %
Composição ou criação de músicas	54 Escolas	31,21 %
Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música através de VHS, DVD, CD ou outro recurso audiovisual	54 Escolas	31,21 %
Folclore musical	52 Escolas	30,05 %
História da música	48 Escolas	27,74 %
Improvisação	44 Escolas	25,43 %
Prática de canto	42 Escolas	24,27 %
Jogos musicais	39 Escolas	22,54 %
Leitura e escrita musicais	38 Escolas	21,96 %
Percepção e discriminação dos parâmetros musicais (altura, duração, timbre e/ou intensidade)	37 Escolas	21,38 %
Construção de instrumentos	29 Escolas	16,76 %
Execução de instrumentos musicais	21 Escolas	12,13 %
Análise musical	20 Escolas	11,56 %
Outras atividades musicais.	12 Escolas	6,93 %
Arranjos de músicas	08 Escolas	4,62 %
Apreciação de apresentações, espetáculos, recitais de música em visitação a escolas de música, conservatórios, teatros	08 Escolas	4,62 %

Quanto aos tipos de atividades musicais desenvolvidas nas escolas, sobressaíram-se as audições musicais, as movimentações corporais com música, bem como as danças. Nesta questão houve muitos não respondentes. Parece que os professores procuram, dentro do seu conhecimento musical, trabalhar com diversas atividades, ampliando o saber musical.

Considerações Finais

A análise dos dados revela muito a ser feito quanto à música nas escolas. Se for levado em consideração que existem 2.589 escolas em todo o estado e, até o momento, há 141 professores formados em música, e destes, 100 estão atuando, entende-se que a inserção da música nas escolas deverá ser planejada com muito cuidado.

Tendo em vista a legislação e os estudos sobre a presença da música nas escolas, entende-se fundamental o conhecimento do poder público para planejar a inserção da música nas escolas públicas estaduais. Acredita-se que este estudo possa auxiliar no planejamento de ações neste sentido.

Referências

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

CISLAGHI, Mauro; FIGUEIREDO, Sérgio. A Educação Musical em Bandas e Fanfarras: análise de um projeto. In: *Anais do XI Encontro Regional da ABEM– Sul*. Santa Maria, 2008.

COHEN, L., MANION, L. *Research methods in education.* 4th ed. London: Routledge, 1994.

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

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

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

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

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

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

_____. 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.

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

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

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

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.

Atividades na Unidade de Montenegro: estudantes de artes inseridos em escolas de Montenegro/RS participando do PIBID/CAPES/UERGS

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS/PIBID/CAPES
Adriano Seadi Kleemann,
Diego da Rosa Salvador
Guilherme A. S. Garibotti
Norildo Pereira de Andrade
Alexandra de Castilhos Moojen
Patrick Aozani Moraes
Diewerson do Nascimento Raymundo
Marlise do Rosário Machado
Lucas Pacheco Brum
Tatiane dos Passos de Oliveira
Bolsistas UERGS/PIBID/CAPES

Resumo: O trabalho apresenta aspectos relativos ao subprojeto institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro, intitulado "Artista e Arteiro: ensinar com arte e aprender brincando". Foi contemplado com bolsas de iniciação à docência no Edital nº 001/2011, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UERGS). Além de estar inserido no planejamento das atividades do PIBID/CAPES, constitui-se uma das ações extensionistas do Grupo de Pesquisa "Arte: criação, interdisciplinaridade e educação" (UERGS/CNPq). Objetiva construir e desenvolver, junto a estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ações pedagógico-artísticas em escolas públicas estaduais da cidade de Montenegro/RS, incluindo extensão, ensino e pesquisa, a partir de observações e planejamentos coletivos em artes. Pretende-se contribuir com a formação inicial de estudantes em arte, possibilitando um envolvimento direto com sua escolha pela docência específica. Do mesmo modo, a partir de observações, pesquisas e planejamentos coletivos em arte, pretende-se promover ações pedagógicas em arte em escolas públicas de Montenegro/RS, contribuindo com a formação inicial de estudantes do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Artes; PIBID/CAPES/UERGS; ludicidade.

Introdução

Na sociedade contemporânea a propagação de novas tecnologias de informação e comunicação amplia os espaços para acesso e divulgação de uma vasta produção cultural. A difusão de múltiplas linguagens e novos artefatos midiáticos propicia novos olhares e formas de sentir e agir no mundo globalizado. Além das transformações conjunturais, houve mudanças na legislação do ensino de Arte, destacando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996. No artigo 26, a Arte é posta como conteúdo curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Com isso, são lançados novos desafios para a formação inicial de educadores. Dentre as inovações curriculares, salientam-se os parâmetros curriculares nacionais, que postulam:

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (Brasil, 1997, p.19).

Com base no exposto, fundamenta-se o oferecimento de atividades artísticas na Educação Básica, o que amplia condições e disposições para a aprendizagem proporcionando momentos de descontração e expressividade de emoções espontâneas (PASQUIER, SCHNAIDT, 2005). Pesquisas revelam que as atividades lúdicas e artísticas preparam a criança para as atividades escolares como a aquisição da leitura e escrita, potencializando a auto-estima das crianças que apresentam mais dificuldades. Explicações para estes resultados são apontadas pelos estudiosos, ao afirmarem que, por envolverem a formação de vínculos afetivos entre os pares e com o docente que orienta e conduz tais atividades, todas estas potencialidades são estimuladas. Assim, a atividade docente de educação nas Artes promove a inclusão social e o controle da violência nas relações com o contexto escolar.

Todavia, a efetivação das demandas anteriormente apontadas não será garantida por mera imposição legal, mas, acima de tudo, requer novos olhares sobre a formação docente, transpondo concepções tecnicistas pautadas em modelos hegemônicos. É preciso, pois, despertar no/a licenciando/a sensibilidade e competências para enfocar as múltiplas linguagens e diversidades culturais no âmbito das práticas pedagógicas. A formação docente precisa transpor a mera aprendizagem de técnicas e/ou instrumentalização, proporcionando o desenvolvimento de competências necessárias para a exploração de múltiplas linguagens (musical, teatral, visual, corporal, entre outras) no contexto educativo, mediante articulação entre formação artística e docente.

Destaca-se que os cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, ofertados pela UERGS, em Montenegro, estão em sintonia com a proposta de contribuir com o desenvolvimento de diferentes vocações regionais. Os licenciados atuarão na docência e nas atividades artísticas de suas áreas, na Educação Básica, por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações humanas, a arte, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. Também estarão capacitados para desenvolver a docência

fundamentada na inclusão social, na visão sócio-histórica e de pesquisa, como um aspecto inerente à atividade artística e à docência.

O objetivo do projeto é contribuir para o crescimento da docência na área das Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) em suas diferentes modalidades, por meio da valorização das práticas pedagógicas direcionadas ao favorecimento do desempenho acadêmico das crianças e de seu desenvolvimento na integração dos aspectos físicos, psíquicos, cognitivos, sociais e culturais.

Material e Metodologia

Para o desenvolvimento deste projeto optou-se pela abordagem qualitativa (GLAZIER, POWELL, 1992; MAANEN, 1979) e como método a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997).

Com base em tais referenciais metodológicos, os licenciandos deverão desenvolver ações de pesquisa e intervenção no contexto de escolas públicas de Montenegro – RS, a partir de observações, planejamentos coletivos de atividades em Educação Musical e Artes, pesquisas sobre epistemologia da Educação Musical e das Artes, metodologias de ensino de Educação Musical e Artes no Brasil e no mundo, avaliação em Educação Musical e Artes no Brasil e no mundo, implementação e divulgação de novas metodologias a partir das experiências realizadas.

Resultados e Discussões

O PIBID na Unidade de Montenegro alcançou alguns resultados, os quais são apresentados a seguir. Possuindo dez bolsistas, o projeto está organizado em dois grupos, sendo que 5 estudantes desenvolvem suas atividades no Colégio Estadual A. R. Renner e os demais 5 estudantes, no Colégio Estadual Dr. Paulo Ribeiro Campos. Uma das atividades já realizadas pelos estudantes foi a inserção nas escolas, procurando participar de reuniões de professores, de aulas regulares das escolas, bem como conhecendo o projeto político pedagógico das instituições, quer seja o documento escrito ou este no contexto da prática (BALL, 1994; BOWE *et al.,*1992).

De acordo com uma bolsista do curso Graduação em Dança: Licenciatura, que desenvolve suas atividades no Colégio Estadual A. R. Renner,

> buscando compreender melhor o funcionamento e o pensamento da escola, tive a oportunidade de ler o projeto político pedagógico, que apresenta uma visão muito crítica de aspectos globais. O projeto político pedagógico da escola apresenta a educação como grande motor para a transformação social e mudança de suas estruturas para o alcance da equidade, democracia e justiça. Compreendendo a profundidade destes escritos senti necessidade de refletir sobre como este documento se aplica na realidade da escola, aproximando a teoria da prática. Refletindo e observando o dia-a-dia da escola a partir desta leitura, pude perceber que a realização deste grande desafio depende do protagonismo de todos os atores existentes na escola, professores/as, alunos/as e funcionários/as desde a cozinheira, auxiliar de limpeza até a auxiliar de disciplina. (RELATO DA ESTUDANTE ALEXANDRA DE CASTILHOS MOOJEN, JANEIRO, 2012).

Outro bolsista, um estudante de Teatro, relatou com muita propriedade sua inserção no Colégio Dr. Paulo Ribeiro Campos. De acordo com seu relato,

> tamanha foi minha surpresa ao adentrar no Colégio Estadual Dr. Paulo Ribeiro Campos e perceber a forte ligação e envolvimento da grande maioria dos professores com as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Muitos professores relataram que sugerem trabalhos e apresentações artísticas nas suas disciplinas, pois acreditam que com isso os seus alunos possam estar acessando outras áreas de conhecimento [...]. A escola literalmente não para. Durante a semana ocorrem aulas nos três turnos, intercalando com as oficinas do Programa Mais Educação e o programa Escola Aberta, aos finais de semana [...]. Ao estar na escola, pensei que há inúmeros locais ainda não utilizados na escola e que podem ser adaptados para se apresentar trabalhos artísticos (coreografia, encenação, canção ou abrigar instalações e exposição de desenhos). Assim como há uma sala especial para Artes Visuais (disciplina de educação artística), gostaría que a sala ao lado, que até então tem a função de depósito de “cacarecos”, pudesse ser esvaziada e ali, fosse criado um espaço comum, tanto para aulas de teatro, quanto dança, visto que o ambiente é arejado e potencializa o trabalho, pois se encontra distante das salas de aulas. Espero realizar em breve alguma criação, abarcando os conhecimentos que os alunos estão estudando ou algo que eles tenham interesse em trabalhar. Pois é notável como a arte pulsa nesses estudantes. E pode pulsar ainda mais se cada vez mais outros professores entendam a necessidade da mesma para a humanidade. (RELATO DO ESTUDANTE DIEWERSON DO NASCIMENTO RAYMUNDO, JANEIRO, 2012).

Além das inserções nas escolas, todos os estudantes de licenciatura em Arte realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão, procurando aprofundar os conhecimentos em suas áreas específicas, bem como transversalizando com conceitos e referenciais em educação. Do mesmo modo, uma das ações em andamento é o desenvolvimento do projeto de pesquisa sobre as concepções de estudantes do ensino fundamental sobre a Arte. Com esta pesquisa objetiva-se que os bolsistas possam se aproximar da educação e, principalmente, de estudantes desta faixa etária, através da coleta, análise e síntese de dados empíricos.

Todas as ações dos estudantes bolsistas são divulgadas no *blog* (http://pibid-uergs.blogspot.com/) criado especialmente para estas atividades. No *blog* são

publicizadas as produções textuais, pedagógicas e artísticas dos estudantes, o que auxilia no enriquecimento do projeto como um todo.

Conclusões

O projeto é fundamentado por concepções de arte e educação (NEVES *et al*., 1998), desenvolvimento da criança e na sua inserção na cultura e condição sócio-histórica, as quais deverão compor o instrumental necessário para as ações junto ao ambiente escolar.

A flexibilidade da proposta curricular possibilita, de um lado, a compreensão de que as transformações ocorrem cada vez mais rápidas em nível do conhecimento e, de outro, o entendimento, por meio de estudos eletivos, da necessidade de referenciais decorrentes da realidade local e regional. Destaca-se o fato de as licenciaturas objeto deste projeto primarem pela associação entre a formação integral e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e do desenvolvimento, na perspectiva de Arte e Ciência, comprometidas com a construção de soluções individuais e coletivas. Conforme Fusari e Ferraz (1993),

> a vivência dos processos artísticos dependerá da forma de orientação dos profissionais que atuam nas áreas específicas (Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Cênicas, Dança, Vídeo, Cinema, Televisão). Por essa razão, deve-se estar atento para que o processo artístico se oriente pelas múltiplas oportunidades que deverão aparecer no andamento dos trabalhos escolares. Não é procurando unicamente uma produção final, nem atribuindo aos alunos um número infindável de "técnicas", que atingiremos as metas desse curso. Mais do que tudo, importa a observação de *como* e *o que* é definido no transcorrer das aulas de arte. Ou seja, estamos falando em uma *educação da práxis artística*, preocupada com o aprofundamento de conceitos, critérios e processos que levam a criança e o adolescente a dominarem as linguagens específicas da arte. (FUSARI; FERRAZ, 1993, p.56).

Com base no exposto, destaca-se, ainda, que os/as licenciandos/as dos cursos atuarão na docência e na atividade artística de suas áreas, na Educação Básica, por meio da reflexão crítica e criativa sobre as relações humanas, a Arte, a sociedade, a ciência, o trabalho, a cultura, o ambiente, a educação e o desenvolvimento. A formação para a docência está pautada numa perspectiva de inclusão social, de visão sócio-histórica e de pesquisa, como um aspecto inerente à atividade artística e à docência. Logo, o presente projeto visa contemplar tais demandas, uma vez que as licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro da UERGS estão inseridas na proposta de construção de ambientes de aprendizagem criativos e lúdicos, que valorizem a sensibilidade dos/as

licenciandos/as e que integrem a emoção e a surpresa de inventar com arte e aprender brincando.

Assim, pretende-se contribuir com a formação inicial dos estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, possibilitando o envolvimento direto dos estudantes com sua opção pela docência específica, comprometendo-os com sua escolha profissional e, assim, contribuindo com a Educação Básica.

Referências

BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach.* Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino da arte.* Brasília, 1997.

FUSARI, M.; FERRAZ, M. H. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

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

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

NEVES, Iara C. *et al*. (Org.). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas*.* Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998.

PASQUIER, M. A. D.; SCHNAIDT, M. *La letter, je ne veux pas la voir*: un enfant écrit mal. Paris, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.

O ensino da arte contemporânea: duas experiências na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

Carine Betker
Mestranda em Educação- PUCRS

Resumo: O presente estudo é fruto das observações realizadas como parte da pesquisa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Teorias e Culturas- PUCRS. O objetivo maior do projeto de pesquisa é observar o modo como o ensino da arte, em especial da arte contemporânea, tem se desenvolvido na prática, com o intuito de levantar possíveis potencialidades para educação nesta área. Foram acompanhadas as aulas de duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que atuam nesta disciplina. Uma delas atua na EJA, e a outra junto a turmas do terceiro ciclo, em ambos os casos o público é composto principalmente por adolescentes, provenientes da periferia da cidade. As observações ocorreram durante os meses de abril, maio, junho e julho de 2012, período em que foram desenvolvidos os projetos sobre arte contemporânea com os alunos. A análise dos dados ainda não foi concluída, mas já permite a observação de pontos de potência.

Palavras-chave: Experiência; práticas de ensino; arte contemporânea.

No projeto inicialmente apresentado para a banca de qualificação, a proposta de trabalho era fazer uma pesquisa mais abrangente, que partiria de um estudo de diretrizes propostas pela SMED para o ensino de arte, bem como o contato com todos os professores de artes visuais da Rede Municipal de Ensino, que é composta por 96 escolas. Essa fase inicial tinha o intuito de encontrar profissionais da área de artes visuais que enfocassem em seus projetos na Arte Contemporânea, para só então selecionar um pequeno grupo que faria parte da pesquisa, que consistiria do acompanhamento das aulas desses professores. Como este seria um trabalho demasiado extenso, por sugestão da banca, ficou definido que o foco da pesquisa se daria diretamente na observação das aulas de dois professores, procurando, assim, estabelecer um paralelo entre dois modos diversos de abordagem do ensino da arte.

Para a definição destes dois sujeitos de pesquisa, entrei em contato com outros pesquisadores sobre o ensino da arte, bem como com a Fundação Bienal do Mercosul, Santander Cultural e Fundação Iberê Camargo, os quais atenciosamente responderam com indicações de alguns professores que vinham trabalhando com arte contemporânea, e levando suas turmas para visitas à esses espaços expositivos. Dentre as diversas indicações, e após analisar a viabilidade de

acompanhamento das aulas, o que envolvia as possibilidades de deslocamento, a compatibilidade de horários, entre os meus horários disponíveis e os horários das turmas a serem observadas, ficaram estabelecidas as duas professoras que eu acompanharia, bem como em quais turmas seria realizada a pesquisa.

Com as professoras, escolas e turmas definidas, a sequência foi encaminhar as autorizações formais e institucionais para se efetivar o acompanhamento das aulas, iniciar a pesquisa de campo propriamente dita. O projeto foi encaminhado ao comitê científico da PUCRS, bem como foram apresentadas a proposta de pesquisa para a SMED, para as escolas e para as professoras.

As observações se iniciaram efetivamente, a partir do dia 9 de abril de 2012, e se estenderam até a segunda semana de julho de 2012, estando em aberto ainda a possibilidade de novas observações para o mês de agosto, o que ultrapassou o período que havia sido estimado no cronograma, que girava em torno de 2 meses. Com esse tempo de acompanhamento foi possível construir um *corpus* considerável para análise, constituído de anotações, gravações, e uma série ampla de fotografias, e alguns vídeos, que foram os registros das aulas que foram sendo desenvolvidas.

Ao longo desse acompanhamento pude perceber que os projetos que foram desenvolvidos pelas professoras, se subdividiram em diferentes momentos. Esse aspecto não é descrito ou comentado por elas nas conversas iniciais, mas é algo que fica implícito à própria prática de ensino da arte, e que irei me deter mais profundamente ao desenvolver na análise do material observado de cada uma. Mas de um modo geral, em cada momento, a ênfase se alternava entre o campo *prático* e o campo *teórico*. Nos dois casos, o trabalho se iniciou por um momento de construção de conhecimentos teóricos acerca da arte e dos artistas que seriam estudados. Nesse ponto dos projetos, entra a ampliação do repertório dos alunos, tanto visual quanto conceitual. São apreciadas inúmeras imagens, e alguns alunos visitam as exposições dos artistas em estudo. Daria para dizer que em todos os momentos dos projetos houve a possibilidade de vivenciar experiências estéticas, seja com as reproduções das obras que são vistas via imagem móvel (vídeos), ou fixa (fotografias, reproduções, livros), seja o contato com as obras em si. Esse tipo de experiência evidentemente acaba acontecendo também durante as aulas práticas, pois afinal, com tantos materiais e modos diversos de envolver o corpo, é provável que algo seja percebido de um modo diverso, inusitado até.

O tempo dedicado ao processo de criação dos trabalhos foi relativamente maior que o dedicado às discussões teóricas, mas sempre havia algum momento em que surgiam questionamentos com relação ao do que estava sendo produzido. O fazer envolve um processo de articulação entre o racional e o emocional/sensorial/sentimental, não são estanques. Portanto, o *fazer* arte, não é descolado do *pensar* arte. A combinação destas duas esferas é que pode provocar uma *experiência singular*, no sentido de que nos fala DEWEY (2010, p.112), experiência esta que vai ser lembrada por seu caráter qualitativo, conduzindo ao pensamento acerca do que fora vivido.

Ao longo de todo esse processo, passei a vislumbrar a possibilidade de analisar o material dando ênfase à construção de conhecimento estético provocado pelas propostas das duas professoras, e o quanto o fato de estarem trabalhando com artistas contemporâneos colaborou para isso, pois estas são questões que me interessam profundamente.

Durante todo esse processo de observação, e de criação do *corpus* da pesquisa, fui gerando imagens, registrando o que ia acontecendo e como os trabalhos foram ganhando cada vez mais 'corpo', evidentemente essas imagens apresentam um grande potencial, sendo uma forma de contar/testemunhar como se deram esses processos de composição e criação, vivenciados pelos grupos e merecem uma atenção mais detalhada.

Como ainda não estava satisfeita com o material que tinha disponível, decidi coletar algumas entrevistas, mais pontuais, sobre como alguns destes personagens perceberam todo esse processo de desenvolvimento dos projetos. Estas entrevistas foram individuais, por acreditar que era um momento importante para conhecer melhor as pessoas com as quais estava tendo contato. Para GASKELL:

> Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.(...) Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades. (2004, p.73 e 74)

Assim, essas entrevistas constituíram-se em uma forma de esclarecer algumas impressões que tive sobre eles e sobre o modo como encaram a arte, e como esses estudos os envolveram, bem como eles também puderam esclarecer curiosidades acerca do meu trabalho enquanto pesquisadora. Enquanto pesquisadora e professora, surge o desejo de saber o que pensam, para pensar em modos de ensino que sejam envolventes também com outros alunos, em outras realidades, que possam criar novas possibilidades de ver o mundo.

Gostaria de lembrar, aqui, que a descrição e a análise dos materiais coletados nesta pesquisa, constituem apenas *uma* possibilidade de interpretação sobre o que foi observado, é um olhar específico, o que não quer dizer que outras pessoas perceberiam esses projetos da mesma maneira. Também percebo como algo impossível que as palavras deem conta da amplitude que foi a experiência, e neste sentido concordo com BERGER:

> Mas existe ainda outro sentido no qual ver precede as palavras: o ato de ver que estabelece nosso lugar no mundo circundante. Explicamos esse mundo com palavras, mas as palavras nunca poderão desfazer o fato de estarmos por ele circundados. A relação entre o que vemos e o que sabemos nunca fica estabelecida. A cada tarde *vemos* o sol se pôr. *Sabemos* que a Terra está se movimentando no sentido de afastar-se dele. No entanto, o conhecimento, a explicação quase nunca combinam com a cena. (1999 p. 9)

Talvez por estar muito envolvida com o campo, com os temas abordados e com as práticas de sala de aula, alguns aspectos fiquem sem a devida atenção. E, além disso, as duas professoras e seus respectivos projetos compõem quase que uma pequena "amostragem" em um contexto que é rico de outros tantos profissionais, por isso prefiro tratar como um estudo comparativo entre dois casos específicos, que possuem suas potencialidades e limitações, mas sem a pretensão de compor parâmetros gerais para o ensino da arte.

Passemos aos projetos: o projeto da professora "1", contemplou o estudo do artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário, envolvendo pesquisas prévias sobre o artista, desenvolvidas em sala de aula, e uma visita à exposição "Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio", apresentada no Santander Cultural. Foram desenvolvidos trabalhos de criação de barcos de papel que carregavam em suas superfícies palavras significativas escolhidas pelos alunos, o que resultou na construção de um painel coletivo. Na sequência dos trabalhos, foram criados pequenos cartões, em que exploraram diversas linguagens, passando do desenho ao bordado, que foram

unidos por costura uns aos outros criando um grande painel coletivo, tendo por referência os estandartes de Arthur Bispo do Rosário. Essa ideia de construir o trabalho final como que um estandarte surgiu no decorrer das aulas, não era algo que estava anteriormente previsto, demonstrando que a abertura à possíveis mudanças faz parte do processo de ensino da arte, até porque o processo criativo não é algo rígido, limitado, mas muitas vezes provém de respostas que precisam ser dadas à materialidade do que está sendo construído. Para fechamento do projeto está prevista a montagem de uma exposição dos Estandartes produzidos pelas turmas que estudaram o artista, que será realizada no pátio da escola.

Por sua vez, o projeto da professora "2", que atua junto aos alunos da EJA, envolveu o estudo de mais de um artista, e a proposta de produção plástica do grupo será enviada para um projeto de intercâmbio que a escola mantém com Portugal. A produção plástica dos alunos foi inicialmente provocada pela apreciação de poesias sobre o amor (subtema gerador definido pela escola), que desembocou na criação de desenhos a partir das mesmas. Na sequência das aulas, foi realizado um estudo do artista brasileiro Leonilson, com a apreciação de reproduções de obras dele, e contato com livros sobre o artista. Alguns poucos alunos da turma acompanharam uma visita à exposição do artista que ocorreu na Fundação Iberê Camargo. Em seguida deram continuidade à criação de novos desenhos sobre o tema e relacionando com a obra do artista, os quais serviram de base para a criação de 'Parangolés', que são obras que exploram formas e cores que são criadas para que o público possa vesti-las. Esse trabalho foi proposto no momento em que passaram a estudar o artista brasileiro Hélio Oiticica, criador deste tipo de obra. A produção final dos grupos se deu com a construção de "Parangolés do amor", pois o suporte/formato é em tecido, vestível, com o intuito de ser utilizado de forma performática, e que traz elementos que referenciam o conceito de amor, através de desenhos, pinturas, bordados, em imagens e palavras. Ainda não aconteceu a ação performática em que os alunos irão circular pela escola vestindo os Parangolés, mas acredito que será um dos momentos mais significativos para os alunos.

O modo de construção do conhecimento se deu de forma muito própria em cada caso, assim como a vivência de experiências estéticas pode ser experimentada através de diversos meios, e em especial com os momentos do fazer artístico que ocorreram em sala de aula. É importante ressaltar que a proposta não é comparar

qual dos projetos obteve maior êxito, mas sim perceber o que cada um levantou de possibilidades próprias para o ensino da arte, na busca da ampliação do repertório desses alunos acerca dos conhecimentos referentes à arte, e, conjuntamente das possíveis vivências significativas com a arte.

A análise do material ainda não foi concluída, está em fase de categorização, mas o que pode ser constatado, até o presente momento, é que as teorias atuais acerca do ensino da arte acabam aparecendo durante as aulas, de uma forma ou de outra, mesmo que parcialmente, ou até de modo intuitivo. Também não é adotada apenas uma metodologia/teoria, mas sim há a convivência de várias, que se alternam ao longo dos diferentes momentos das aulas, articulando as experiências estéticas, criativas e teóricas.

Referências

BAUER, Martin W. GASKELL, George**.** *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BERGER, John. *Modos de ver.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DEWEY, John. *Arte como experiência.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Ensino de Artes Visuais: ressonâncias de uma pedagogia menor

Daniela da Cruz Schneider[1]
Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Agência de fomento: CAPES

Resumo: Este trabalho tem como objetivo buscar as potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino de Artes Visuais. Interroga a forma maior do Ensino de Artes Visuais, problematizando a tripartição do conhecimento da arte expressa e objetivada pelos PCNs-Arte. Busca em Gilles Deleuze e Sílvio Gallo os pressupostos teóricos que orientam a investigação e o quadro conceitual. O trabalho estrutura-se da seguinte: a primeira parte deste trabalho ocupa-se do desdobramento conceitual das concepções de literatura menor e de pedagogia menor; na segunda parte propõe-se a discutir as ressonâncias do conceito de pedagogia menor no ensino de Artes Visuais; já a terceira parte, empreende na discussão acerca de outras possibilidades de pensar a arte.

Palavras-chave: Pedagogia Menor; Ensino de Artes Visuais; Parâmetros Curriculares Nacionais.

Introdução

Fazer a educação verter em arte. Já não mais a arte estar sob o jugo da educação. Seria possível? Este trabalho busca as ressonâncias entre a arte e outros modos de pensar a educação. Em um momento de reciprocidade: ao criar um conceito para a educação, cria-se igualmente outra possibilidade de se pensar a arte.

Este trabalho apresenta alguns resultados de pesquisa que vem sendo realizada para elaboração de dissertação de mestrado em educação (UFPel). O objetivo geral configura-se na busca/investigação das potências do conceito de pedagogia menor para o Ensino das Artes Visuais. Parte da hipótese de que houve uma despotencialização da dimensão sensível da arte quando foi oficializada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Cabe ressaltar que em nenhum momento sou desfavorável a presença da arte na escola. Em oposto extremo, por defender que a arte tem muito a oferecer a educação, que empreendo essa crítica. Pois, acredito que os PCNs-Arte, no que concernem as proposições triangulares do conhecimento da arte, acabam deixando subsumidas as potências sensíveis do conhecimento da arte, em detrimento de dimensões utilitaristas e instrumentais.

A pesquisa vem sendo desenvolvida a partir de método teórico-bibliográfico. Tem-se buscado no pensamento de Gilles Deleuze, bem como no pensamento pós-

[1] Graduada em Artes Visuais – Licenciatura (2008 – UFPel). Especialista em Educação (2011 – UFPel). Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e bolsista CAPES.

estruturalista na educação, os vetores teóricos e filosóficos que desdobram o problema e os objetivos da pesquisa. O conceito de pedagogia menor verte a partir de deslocamentos: da concepção de literatura menor (DELEUZE; GUATTARI, 1977), para uma educação menor (GALLO, 2008), para assim chegar em no conceito de pedagogia menor. Esses desdobramentos conceituais vão lançando ressonâncias sobre o Ensino das Artes Visuais.

A primeira parte deste trabalho ocupa-se do desdobramento conceitual das concepções de literatura menor e de pedagogia menor; Na segunda parte propõe-se a discutir as ressonâncias do conceito de pedagogia menor no ensino de Artes Visuais; Já terceira parte, empreende na discussão acerca de outras possibilidades de pensar a arte.

Desdobramentos conceituais: literatura menor, pedagogia menor

A concepção de educação menor reserva uma relação intrínseca às potências criadoras em educação. Ela é dissidente de uma educação maior – aquela das grandes políticas educacionais, dos parâmetros e diretrizes nacionais. Dissidente e criadora porque não se limita a reproduzir objetivos dissecados. É constante invenção dos modos de fazer em educação, buscando fora da norma, das convenções e do código as possibilidades de *artistar* a educação.

Os vetores teórico-filosóficos dessa concepção são Gilles Deleuze e Sílvio Gallo. Deleuze (1977) propõe, em parceria com Félix Guattari, a concepção de literatura menor, ao fazer uma análise da produção literária de Franz Kafka. Caracterizam a literatura menor a partir de três coeficientes: a desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político e o agenciamento coletivo de enunciação. Considerando que “menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

O conceito de educação menor é engendrado por Sílvio Gallo (2008), que desloca os três coeficientes que caracterizam a noção de literatura menor. O conceito de pedagogia menor emerge da distinção entre educação e pedagogia. Se por educação entende-se um conjunto de práticas que desembocam em certas finalidades, em aprender algo que está sendo ensinado. E se por pedagogia entende-se o *como* da educação, as práticas que possibilitam a efetivação da

educação, ou seja, as práticas que possibilitam que aquilo que está sendo ensinado seja aprendido, então esse trabalho trata de pedagogia.

A *desterritorialização* é o primeiro coeficiente de uma literatura menor. É processo de criação de ruído dentro e a partir da língua oficial. Assim, "uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior" (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Trata-se de diferenciar essa língua maior, fazendo dela um uso menor. Cria-se, assim, uma torção no território oficializado, uma língua e uma forma de produzir literatura que sub-vertem a lógica normativa. Em uma pedagogia menor, o coeficiente de desterritorialização também provoca torções criativas. Não irá reproduzir o já estabelecido, mas produzir... buscar os lugares a serem inventados em educação. As práticas de educação menor não dizem respeito às prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como já havia defendido. Elas se diferenciam, escapam e se desterritorializam através de ato criação. Criação de estilos, de modos de fazer/operar em educação.

O segundo coeficiente de uma literatura menor é a *ramificação política*: cada história, cada enredo familiar não dirá respeito apenas àquele que produz a obra literária. Ela pouco tem que ver com casos pessoais. Cada história aumentada ao microscópio remete diretamente ao imediato político. Há sempre outras histórias agitando-se dentro de uma mesma história. Não se trata de sentimentos e vivências universais, mas uma singularização que está impregnada de um contexto maior, de outras histórias. O que o menor pode? O que há em uma partícula das grandes listas de conteúdos e dos objetivos dos parâmetros nacionais de educação? Do modelo/código são retirados apenas pontos que viabilizam artistagens e um movimento que não cessa em conexões: "não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões" (GALLO, 2008, p. 68).

O terceiro coeficiente é o *valor coletivo*. Em uma literatura menor não há enunciação individual, mas coletiva. O escritor fala pela sua comunidade. Na educação menor, segundo Sílvio Gallo (2008), quando o professor faz uma escolha, está fazendo por ele e por todos aqueles com quem trabalha. Pois, "na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará

muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva" (GALLO, 2008, p. 68).

Considerando estes os pressupostos de uma pedagogia menor. E se por desterritorialização em educação entende-se a fuga de uma territorialidade, a instauração de rupturas por meio de criação. E se os coeficientes de ramificação política e valor coletivo são considerados atos de resistência em educação menor. Concluo, então, se assumo essas premissas, que uma menor é, sobretudo, criação e resistência. Antes, indiscerníveis, criação-resistência, como uma única ação. Assim, é possível falar de uma pedagogia da criação. O docente da criação-resistência, cria por meio da resistência e resiste por meio da criação.

Ressonâncias do Ensino de Artes Visuais

Nos PCNs-Arte os objetivos da disciplina precedem verbos como compreender, conhecer, reconhecer, classificar, identificar, verificar, contextualizar, respeitar, humanizar, expressar, interpretar... tantos infinitivos: er, er, er... ar, ar, ar... e com tanta impossibilidade de Ar. A perspectiva que defendo da Arte está poetizada pela sua potência de Ar. Não o *ar* dos imperativos, infinitivos que instrumentalizam e a relação com Arte na escola, mas o Ar que enche e esvazia, que dá espaço aos poros, cria nichos sem nada, vazios de interpretações dadas, classificações utilitaristas e inférteis, apenas Ar. Bolsões de ar...

O Ensino de Artes Visuais, matizado pelo conceito de pedagogia menor, subtrai-se aos preceitos de uma educação maior. Esta coincide com as grandes políticas educacionais, as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais. Estando a pedagogia da arte fora do julgo dos objetivos dissecados dos PCNs, move-se por meio da criação, potencializando suas dimensões sensíveis. Isso porque não está subsumida a triangulação instrumentalista proposta pelo documento, que restringe o ensino de arte a contextualização, a fruição e produção artística, com acento fortemente moralista e instrumentalista.

Sob as ressonâncias da concepção de pedagogia menor e, igualmente, do pensamento de Gilles Deleuze lança-se a uma lógica da sensação. [Re]assume as dimensões sensíveis, se entendemos a sensação não como qualitativa nem qualificada, mas como possuidora de "apenas uma realidade intensiva que nela não

determina mais dados representativos, mas variações alotrópicas. Sensação é vibração" (DELEUZE, 2007, p. 51).

Outras possibilidades para pensar as imagens da arte

A concepção triangular do conhecimento da arte, proposta pelos PCNs-Arte, considera as imagens da arte como representações do mundo. Como realidades a serem decodificadas. Isso está expresso pelo caráter histórico-contextual: toda a imagem tem uma história; pelo eixo da fruição ou apreciação significativa: toda imagem tem um código significativo e gráfico, que precisa ser decodificado e apreendido, cumprindo funções de reconhecimento; e, o terceiro eixo, a produção artística: arte é comunicação. Essas três dimensões que caracterizam e classificam os conhecimentos da arte – e com isso uma concepção particular de arte – a colocam no campo das intenções. E não das *intensões*.

Gilles Deleuze (1999) defende que a arte não é comunicação. Não está ela querendo informar – tampouco en-formar coisa alguma – se entendo que: "uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem" (DELEUZE, 1999, p. 10). Não é própria da arte a comunicação, a informação... assim como as palavras de ordem.

À arte, segundo o filósofo, caberia a tarefa de capturar forças. Tornar visíveis forças invisíveis; tornar audíveis, sons anaudíveis (DELEUZE, 2007). A arte, assim, alinha-se estritamente com o território do sensível. Verte em intensidade. Para Deleuze (2007), a arte é um bloco de sensações, formada por perceptos e afectos. A sensação como vibração, aquilo que atinge o sistema nervoso diretamente, sem a mediação da intelecção. Com isso, não pretende subtrair a arte da produção intelectual, pelo contrário. Em *O que é filosofia?* coloca a arte ao lado da ciência e da filosofia, defendendo estes como os três campos de produção de pensamento. Além disso, como potências criadoras.

Notas conclusivas: a arte indaga a educação

Pensar arte e educação por processos de contaminação, borrando limites e buscando faixas translúcidas em que a educação passa a ser arte e a arte, por sua vez, possa ser outra, de conhecimentos e saberes outros. Pensando em como a

educação pode verter-se em arte, crio um campo para pensar a própria educação e por reversão de movimento, utilizo um conceito de educação contaminado pela arte para pensar a própria educação em arte.

Opero a partir do conceito de uma pedagogia menor, que se propõe desterritorializar o campo do ensino de arte. Quando digo de uma educação menor, busco nos pressupostos dessa perspectivas setas, vetores e matizes para pensar o ensino de arte. Com a intenção de indagar, infernizar, transbordar o atualmente instituído como ensino de arte. Buscar em uma pedagogia da criação, os pressupostos para fazer ressoar uma *pedagogia artista* para a própria arte. Contrariando os modos instrumentalizados das pedagogias da arte e da educação de uma forma geral, defendendo uma prática educativa que possibilite criações de mundos, alargamentos de territórios, contemple um conhecimento sensível, de um saber de experiência.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte.* Ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Kafka: Por uma literatura menor.* Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DELEUZE, G. *Francis Bacon: Lógica das Sensações.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade – Dossiê Gilles Deleuze.* Porto Alegre, v. 27 n. 2, jul./dez. 2002.

A Experiência Estética em Artes Visuais para a Formação do Pedagogo – um estudo sobre a sua importância

Letícia Britto[1]
CA/ UFPel
Maristani Polidori Zamperetti[2]
CA/UFPel

Resumo: Considerando a importância do Ensino de Artes Visuais para o desenvolvimento do ser humano desde sua infância – sua formação subjetiva, cognitiva, cultural e social – o presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa desenvolvida durante o curso de Especialização em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Neste recorte trato sobre a formação dos pedagogos em relação ao Ensino de Artes Visuais, visto que estes atuam nas turmas de Educação Infantil. Busca-se entender qual a importância da experiência estética nesta formação, como também nos relatos e observações de suas práticas docentes. Esta pesquisa teve como base registros, entrevistas e questionários com alunos e docentes, observações de aulas das disciplinas de Arte/ Educação de dois cursos de graduação de Pedagogia, do sul do Estado do Rio Grande do Sul. Os dados coletados foram analisados com base em textos como: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), Duarte Júnior (1995, 1981, 1986), Sans (1994), Ostrower (1987), Pimenta (1999) e Read (1973). A Experiência Estética é necessária para a formação do pedagogo e para a sua prática docente, pois, a consequente Educação Estética, permitirá ao professor vivências sensíveis e conscientes de seus atos pedagógicos, a reflexão e a produção de significado sobre estes e, consequentemente, sobre sua vida. Nesse sentido, a formação inicial é extremamente importante para o pedagogo, pois repercute em sua futura prática docente. Contudo, não é determinante para a boa qualidade do Ensino em Artes Visuais, que depende da formação contínua, da constante reflexão e transformação de sua prática.

Palavras-chave: Arte/Educação; Experiência Estética; Formação Docente.

Nas observações das aulas de Artes Visuais, feitas durante as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I (2008) e Estágio Curricular Supervisionado IV (2010), foi possível notar, que comumente, o conceito de Artes Visuais adotado pelos professores de Pré-Escola está relacionado apenas à execução de atividades práticas, desvinculadas de um desenvolvimento teórico e reflexivo. As aulas eram ministradas por professores de currículo, e os trabalhos práticos visavam apenas o desenvolvimento motor das crianças. Foi possível notar também a utilização do desenho livre e de folhas mimeografadas como principal atividade pedagógica, sem a presença de uma *práxis*.

[1] Acadêmica do Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas.
[2] Orientadora da monografia. Doutora em Educação. Professora na área de Fundamentos do Ensino em Artes Visuais.

Práxis, vista na acepção de Pimenta (1999), é a relação teoria-prática da ação docente, é uma prática de Ensino que afeta e é afetada pelo contexto em que está inserida assim como pela compreensão do professor sobre seu trabalho docente. Tem como objetivo a ação transformadora tanto do aluno como do professor e de sua atuação na sala de aula. Assim, entendo que a *práxis,* além de trabalhar com a união entre teoria e prática, que se completam, ela insere um pensamento crítico sobre ambas, de forma a tornar significativos os conteúdos desenvolvidos em aula, sempre considerando as vivências anteriores dos alunos. E a partir desta reflexão, o aluno e o professor se reconhecem, tomam ciência de si mesmos e suas relações com os demais.

Desta forma foi possível observar deficiências nas atividades de aula relacionadas às Artes Visuais propostas pelos professores observados, que na maioria dos casos eram formados em Pedagogia e não possuíam conhecimentos específicos na área de Artes Visuais. Assim, comecei a questionar a relação entre o aprendizado das Artes Visuais na formação do professor de Educação Infantil e o Ensino de Artes Visuais na pré-escola.

Percebi que, a partir do conhecimento adquirido no curso de graduação, que atividades de aula baseadas apenas em exercícios com folhas mimeografadas e desenho livre não são suficientes para o desenvolvimento dos objetivos específicos das Artes Visuais. Estes necessitam promover o

> desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana:o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1998, p.19).

Tais objetivos são de grande importância para a formação da criança como sujeito, para o desenvolvimento de seu pensar, de sua criticidade, ponderação e de seu papel social. Não pretendo aqui apontar o erro ou assinalar somente falhas na atuação dos professores, mas entender as repercussões destes fazeres e pensares pedagógicos na formação infantil escolar, buscando de alguma forma contribuir para o Ensino de Artes Visuais na Pré-Escola, para a formação dos professores atuantes nestas turmas e suas práticas pedagógicas.

Baseando-me nos fatos observados investiguei sobre o tema da formação de pedagogos em relação ao Ensino de Artes Visuais, buscando entender qual a importância da Experiência Estética nesta formação.

Os dados analisados foram obtidos por meio de entrevistas com as professoras responsáveis por estas turmas. Foram realizadas observações de aulas de dois cursos de Pedagogia reconhecidos do sul do Estado, aos quais me refiro como CURSO I e CURSO II, com a finalidade de identificar relações entre fazeres e pensares pedagógicos relacionados às informações dadas pelos professores. Também foram aplicados questionários aos alunos das turmas observadas em cada curso, com o intuito de investigar suas opiniões sobre suas formações e sobre o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil.

A Experiência Estética é uma vivência que desloca o ser humano, por um tempo, de seu cotidiano, de seus pensamentos e preocupações, levando-o a observar algo ou agir, a partir da significação que esta vivência lhe proporciona. Ao ter uma experiência estética nossos sentimentos são tocados,

> são despertados pelas formas do objeto e então vibram, dando-se a conhecer a nós mesmos.Como frente a um espelho, onde apreendemos nossa imagem e desvendamos a aparência de nosso corpo, face ao objeto estético descobrimos aspectos de nossa vida interior, vindo a conhecer melhor os nossos sentimentos (DUARTE JÚNIOR, 1986, p. 53).

Desta forma, o indivíduo apreende os sentidos de sua ação e esta experiência toca seus sentimentos, provocando a produção de significado sobre uma vivência particular de sua vida. A Experiência Estética pode ocorrer em qualquer momento ou lugar, mas a Arte é uma das maiores formas de provocação destas Experiências, mostrando-se como meio de educar esta forma de apreensão humana.

Visto que é de extrema importância a Educação Estética, acredito que esta se produza, no Ensino de Artes Visuais, a partir da união de Experiências Estéticas com a aprendizagem dos signos, símbolos e códigos específicos da disciplina, de forma a aprimorar os sentimentos, a percepção e a reflexão de cada aluno. A Educação Estética deve estar presente não só na escola, mas também nos cursos de formação de professores, produzindo sentido sobre estas formas de ensino e aprendizagem.

Levando em conta os casos apresentados e analisados, em confronto com os referenciais teóricos utilizados, posso considerar que a Experiência Estética é

essencial no Ensino de Artes Visuais, como também para a formação de professores. É por meio desta experiência que a pessoa atribui significado à suas práticas, ao seu meio e à sua vida. Para que estejamos mais propícios a estas experiências significativas, é necessário que haja uma educação dos sentidos. No caso das Artes Visuais, deve ocorrer um ensino sobre os símbolos, signos e sobre as demais características e especificidades da área, para que dessa forma venhamos a desenvolver nossa sensibilidade, nos tornando atentos, observadores, tendo uma percepção apurada e assim vivendo mais intensamente, mais verdadeiramente, refletindo e encontrando sentido para nossas vidas. Vale ressaltar, que esta experiência também depende da entrega da pessoa, da sua disponibilidade em vivenciar estas experiências.

Em relação aos cursos observados, no Curso I, as atividades relacionadas à dança, música, teatro e contação de histórias foram desenvolvidas no sentido de proporcionar o entendimento sobre o conteúdo. A professora proporcionou diversas experiências significativas para as alunas, objetivando a associação entre teoria e prática. Porém, mesmo proporcionando discussões extremamente pertinentes com relação às Artes Visuais, não houve um momento ou experiência vivenciada em relação às Artes Visuais. E provavelmente, devido a esse motivo, a visão de algumas alunas ainda permaneceu equivocada, mantendo o pensamento tradicional de Arte como técnica e "dom", valorizando apenas para a expressão da pessoa que produz arte – o artista. Assim, negam a importância de se desenvolver um pensamento crítico sobre sua própria produção ou sobre a obra de artistas, negligenciando a repercussão que as Artes Visuais teriam sobre a consciência do ser humano, e por consequência, sobre seus atos sobre o mundo. Acredito que é um fato a ser refletido e trabalhado, pela professora, nas turmas futuras, tentando proporcionar estas experiências nas cinco áreas relacionadas às artes, Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, dentre outras, quando possível.

Sobre o Curso II de Pedagogia, nas observações percebi que as Artes Visuais foram desenvolvidas reflexivamente. Notei que a professora conseguiu rescindir as ideias equivocadas de grande parte da turma, e desenvolveu Oficinas de Criação Coletiva e Disciplinas Optativas de práticas em Artes Visuais, a fim de que os alunos pudessem vivenciar diversos tipos de experiências de produção, criação de trabalhos artísticos e de materiais como tintas, como também a apreciação. A

professora durante a entrevista comentou que também desenvolveu atividades de fruição de dança, teatro, música, dentre outras por meio de oficinas com professores convidados, e participação em apresentações. Talvez o que ainda prejudique a formação inicial destes graduandos seja o fato de que, os demais professores ainda persistem com as ideias tradicionais sobre a arte e sobre o ensino do pedagogo nas escolas. Desta forma, muitas vezes, acabam impondo aos alunos estas ideias, e para que não sejam prejudicados nas avaliações, os graduandos acabam reproduzindo as práticas tradicionais.

Outro fator que dificulta o desenvolvimento da disciplina, não só no Curso II, mas também ocorre no Curso I, é o fato de que as professoras possuem apenas um semestre para desenvolver as cinco áreas da arte, de maneira teórica, prática e reflexiva, o que é muito pouco.

Apesar de tudo, acredito que ambos os cursos estão contribuindo para, aos poucos, modificar a visão antiquada sobre as Artes e seu Ensino. Creio que com o passar do tempo, a necessidade de formação continuada, e se as professoras permanecerem se dedicando como já se dedicam, desenvolvendo uma prática docente reflexiva e melhorando o currículo do curso, elas conseguirão fazer uma grande diferença nos cenários atuais, da formação docente, do Ensino de Artes Visuais e da educação.

É fundamental que eu venha a destacar o fato de que a formação inicial do professor é extremamente importante para sua futura prática e identidade docente, porém, esta formação não é determinante de uma prática de qualidade. São conhecidos diversos exemplos de professores formados em Artes Visuais, que tiveram uma formação completa e atualizada e mesmo assim, em suas aulas trabalham apenas com atividades práticas de livre expressão, sem desenvolver uma proposta teórica própria e nem mesmo um pensamento reflexivo e crítico sobre o seu trabalho. Em contrapartida, pude constatar que a professora do Curso I de graduação em Pedagogia, que não concluiu o curso de Artes Plásticas e se graduou em outra área, mas que por interesse e dedicação própria, consegue desenvolver atividades de grande pertinência na área.

Assim, entendi que, além da formação inicial, é necessário que o professor mantenha sua docência, não só atualizada, mas em constante reflexão e transformação. Para que seu Ensino seja qualificado, o professor necessita ser

dedicado, perseverante, curioso, estar disposto a buscar, pensar e quando possível mudar. Para tanto, deve respeitar-se como profissional, valorizando e respeitando o interesse e a realidade de seus alunos.

Gostaria de salientar que os casos apresentados não possuem ligações diretas entre si e nem contribuem ou interferem diretamente um sobre o outro. Porém, se relacionam intimamente quando falamos da importância da Experiência Estética sobre a formação docente inicial e contínua como da formação do professor como ser humano.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/> Acesso em: 28 out. 2011.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O que é Beleza*. Coleção: Primeiros Passos, nº 137. Ed. Brasiliense. São Paulo: 1986.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

Co(rpo) letivo e alguns respingos sobre a construção do saber em dança na escola de ensino formal

Josiane Gisela Franken
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Bolsista Capes

Resumo: O presente trabalho versa sobre o corpo na instituição escolar e a inserção da Dança como componente curricular na escola de Educação Básica. Partindo do pressuposto de que, na maioria das instituições escolares, o corpo da criança e do jovem é negligenciado, este texto pretende tecer reflexões a respeito de possíveis investimentos para a construção de um corpo dançante. Além disso, objetiva compartilhar o processo de criação em desenvolvimento do termo co(rpo) letivo, que se caracteriza como uma noção sobre o corpo dançante na escola de ensino formal. Para tanto, tem como base o pensamento de autores como Pena et al. (2008), Rengel (2008, 2009) e Tardif e Levasseur (2011). A partir da pesquisa bibliográfica, cruzada com diferentes experiências empíricas da autora, concluiu-se que é preciso ampliar as possibilidades de trabalho corporal dentro da instituição de Educação Básica e a Dança caracteriza-se como uma disciplina essencial para este trabalho, se desenvolvida de forma constante, consciente e coletiva.

Palavras-chave: ensino; processo; arte.

O corpo na escola

Escolarizadas, as crianças aprendem a permanecer sentadas por horas e a movimentarem seu corpo conforme a rotina escolar: há hora para lanchar, para brincar, para ir ao banheiro. Há jeito de sentar, jeito de caminhar e jeito de falar. Há um período de tempo durante o dia e um período de tempo durante o ano para se ficar na escola. Certamente, é necessário que tenhamos a instituição bem organizada, com horários e atividades pré-definidas, afinal, somos responsáveis pelo bem estar das crianças e jovens que participam das atividades escolares. Rengel (2008, p. 11) ressalta que

> A rotina é importante, dá segurança à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto. Nenhum ser vivo está livre de ser senso comum. O problema é que os sistemas educacionais, na sua grande maioria, tentam nos 'nivelar' num dado padrão (de comportamento, de modos de agir e pensar), tentam nos manter somente no senso comum. Penso que esse é um aspecto sobre o qual devemos refletir.

Assim, muitas vezes acabamos excedendo os limites de controle. Somos exagerados no controle com o corpo, principalmente dentro da escola, e isso pode estar minimizando possibilidades criativas e de convivência. Segundo Pena et al. (2008, p. 33) "O dia-a-dia escolar lembra o de uma linha de montagem, onde os

encontros acontecem sem criatividade, sem troca, sem emoção, sem produção de conhecimento". Apesar de conhecermos esse cenário (seja através da experiência enquanto alunos ou enquanto pais e professores), muitos estudos possibilitam avanços no campo das Artes e da Educação e fazem com que aconteçam novos diálogos empíricos reflexivos contínuos e necessários para que possam ocorrer mudanças e transformações no ambiente escolar.

Mesmo assim, para refletir sobre a inserção da Dança na Educação Básica é necessário analisarmos esses fatores que caracterizam a maioria das escolas brasileiras com proximidade. Pois, se durante anos estivemos negligenciando a existência de corpos na instituição escolar, é urgente que haja mais ações no sentido de propiciar ao corpo espaço para experimentação criativa. É relevante pensarmos que nossas crianças permanecem na escola por muitas horas diárias, ás vezes dez! Não seria crueldade exigir desses corpos que fiquem quietos?

Por outro lado, não é assim tão fácil impormos que todos pratiquem a partir de agora atividades que privilegiem, por exemplo, as artes corporais, pois as realidades não mudam do dia para a noite. No contexto escolar, onde temos como tradição priorizar atividades que seriam "mais racionais" (o que, de acordo com o senso comum, são atividades representadas pelo ensino da matemática ou física, por exemplo), ter cautela e atenção ao exigir que as pessoas tenham comprometimento com a Dança, como nós (professores de Dança) temos, é, no mínimo, justificável.

Desse modo, investigar o ambiente escolar é uma solicitação quase inevitável para o professor de Dança na sua chegada à escola. A investigação prévia do território de trabalho configura uma possibilidade de negociação com colegas professores, com a equipe diretiva e com os alunos. Muitas vezes, os outros profissionais na escola não conhecem o trabalho do professor de Dança. Com pré-conceitos ou simples ignorância, a Dança é facilmente colocada em um canto qualquer da instituição escolar. Porém, isso não é motivo para nos colocarmos numa posição inferior ou fazendo parecer que somos prejudicados. O trabalho comprometido com o diálogo e a coletividade geralmente consegue desmistificar questões relacionadas à Dança e melhorar a convivência entre os envolvidos.

Se pensarmos bem, nós (professores de Artes), por vezes nutrimos pré-conceitos a respeito de outras Áreas e fechamos possibilidades de conversa, assim como os colegas que acreditam que dançar é o passatempo das crianças ou que é

similar à ginástica. Além disso, também podemos verificar que há outros colegas com problemas de estrutura física na escola (assim como acontece com a Dança), como professores de Biologia sem laboratório ou de Educação Física sem quadra esportiva.

Essas são apenas algumas questões, que suscitam demasiada atenção e que se conectam com diversas problemáticas, tecendo uma rede complexa e constituindo as vivências no campo escolar. Com o intuito de refletir sobre alguns desses fatores venho alimentando pesquisas no âmbito da Dança na escola, desde minha entrada no ensino formal como docente, em 2007.

Nesse momento, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, compartilho minha experiência docente, minhas dúvidas e minhas possíveis descobertas para que possamos coletivamente construir conhecimento a respeito da Dança no contexto específico que é a instituição escolar. Acreditando nesta possibilidade, reflito aqui sobre parte da minha pesquisa de Mestrado[1], que fala sobre o corpo que dança na escola e que objetiva analisar o processo de construção deste corpo, o co(rpo) letivo.

O cor(po) letivo

Após a vivência de algumas experiências empíricas na escola, concomitantes a minhas pesquisas acadêmicas, criei, para conversar sobre o corpo dançante na instituição escolar, a noção de "cor(po) letivo"[2]. Apesar de ser graduada em Dança há menos de cinco anos venho desenvolvendo atividades no campo da docência desde 2000 e estou envolvida com a dança há cerca de 20 anos. Ao longo deste tempo, através de experiências como aluna, bailarina, monitora, estagiária, professora, coreógrafa, pesquisadora (etc), tenho voltado minha atenção para o Ensino e à Dança como atividade educacional.

[1] A pesquisa em desenvolvimento tem o título provisório de "A construção do *corpo letivo*: respingos sobre um processo educativo que dança (dançante que educa?)" e conta com apoio de bolsa CAPES. O trabalho está sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

[2] A noção de "cor(po) letivo" foi "estreada" no Trabalho de Conclusão de Curso da especialização em Corpo e Cultura: ensino e criação da Universidade de Caxias do Sul RS e abordava como tema a improvisação em Dança na escola de Educação Básica. O trabalho foi intitulado "Cor(po) letivo: sinais sobre improvisação e dança na escola", sob orientação da Profa. Dra. Sigrid Nora. Conclusão em jan/2010. Caxias do Sul RS.

A noção de “co(rpo) letivo” busca designar o corpo que dança na escola, na tentativa de efetivar um diálogo entre a Dança na instituição escolar e a Dança em outros espaços, tecendo vivências baseadas na experiência coletiva. Além disso, a configuração do “co(rpo) letivo” é entendida como a construção de um saber apoiado na relação entre aluno, professor e contexto.

Acredito que falar sobre um “co(rpo) letivo” é resultado dos muitos questionamentos que me acompanham enquanto docente e que vão configurando um jeito próprio de “ver” o corpo que dança na escola. De qualquer forma, este modo de chamar os corpos dançantes na Educação Básica ainda sofre transformações, está em processo de amadurecimento e é sujeito de uma investigação contínua. Esta investigação parte de dentro do ambiente escolar, onde podemos verificar especificidades que são comuns somente aos corpos que frequentam a escola.

Através da noção de “co(rpo) letivo” é possível encontrar as palavras corpo, letivo e coletivo. Escolher essas palavras para criar uma noção a fim de tratar da inserção da Dança na escola de ensino formal é consequência da expectativa de que o processo de ensino e aprendizagem em Dança possa se dar de forma compartilhada, ou seja, adultos, jovens e crianças influenciando-se mutuamente na construção do conhecimento em Dança.

Nesse sentido e resumidamente, a palavra “corpo”, na minha pesquisa, remete ao conceito de corpo pensante ou corpomente. Rengel (2009, p. 5) reflete que “(...) mentes e corpos não tem que se integrar, são integrados”. Não é necessário comprovar que na Dança o corpo terá a oportunidade de ser pensante, pois ele já é, desde a sua presença viva no mundo. Por ser pensante, os corpos criam dança a partir de lembranças vividas e também, pelo mesmo motivo, ficam arrepiados ao assistir um filme de suspense, por exemplo.

A palavra “letivo” representa para mim o sistema escolar, já que a priori o corpo na escola tem especificidades que o corpo fora da escola não tem. Uma destas especificidades seria vivenciar um tempo inventado, que é o ano letivo. O sistema escolar corresponde a muitos fatores que agem sob os corpos que frequentam a escola, como os horários pré-definidos, as vestimentas obrigatórias, a grade curricular, etc. Acredito que experimentar esse sistema cotidianamente organiza o corpo de forma peculiar e que influencia personalidades e afinidades.

Segundo Tardif e Levasseur (2011, p. 19), a escola é “uma organização social oriunda de práticas coletivas seculares, cujos modos de organização e de funcionamento pesam fortemente no destino pessoal e social de milhões de indivíduos”.

E a palavra “coletivo” sintetiza a ideia de que a construção de conhecimento em Dança possa acontecer na coletividade. Esta coletividade está tanto em sala de aula, como nos corredores da escola ou na comunidade local. Fazer algo coletivamente diz respeito mais ao “como” se faz do que ao “o que” se faz. Na criação em Dança na sala de aula, por exemplo, podemos compor coreografias coletivamente. Quando uma criança sugere algum tema ou algum movimento, o professor tem o poder de decidir adotar a sua sugestão de diferentes formas. Ás vezes o estímulo não é o mais importante, mas sim o que se faz com ele e isso tem relação com a postura docente. Um processo coletivo de criação não significa usar a ideia dos outros participantes para impor a vontade do “mestre” na composição, mas sim, dar continuidade ao processo criativo com o restante da turma, vislumbrando algo maior, mais diverso e democrático.

Nesse sentido, o diálogo ganha força ao abrir a possibilidade de todos falarem. Ás vezes, nem todas as propostas se encaixam nos planejamentos de aula, mas tudo pode ser adaptado e questionado em conjunto. Fazer a Dança acontecer coletivamente na escola também tem a ver com o entendimento dos outros agentes escolares sobre o trabalho com Dança e também tem a ver com os artistas locais, se estes estiverem dispostos a realizar intercâmbios com a Dança dentro da escola. Parece pouco adiantar os discursos de alguns artistas contemporâneos que defendem o “borramento” de fronteiras nas Artes, o inusitado, a democracia de corpos, se na verdade enxergam na Dança na escola uma Dança menor. Será que aquele artista que reclama de falta de público no seu espetáculo não identifica nas crianças e nos jovens uma perspectiva de melhoria para essa situação? Esta questão serve apenas para refletirmos sobre as redes de interferências e de influências que se formam na vivência coletiva. De qualquer modo, é comum, na maioria dos setores sociais, as crianças tornarem-se alvos de promessas para o futuro, mas na Dança, muitas vezes elas são apenas colocadas em segundo plano. Esse pensamento vai além da possível formação de público, vai ao encontro até mesmo da sustentabilidade da Área.

Considerações Provisórias

Dependemos uns dos outros em todos os setores da vida humana, mas por vezes, na Arte, acabamos deixando de lado o investimento em futuros professores, coreógrafos, bailarinos e espectadores de Dança. Acreditar nas possibilidades de construção de conhecimento em Dança na Educação Básica pode trazer consequências positivas de longo prazo e, além de estarmos criando uma comunidade dançante sustentável, ao inserirmos a Dança na Educação Básica e trabalharmos de modo coletivo, estamos investindo em corpos mais sensíveis, pensantes, críticos e educados. Esta metamorfose de corpos é uma, talvez a principal, razão de acreditarmos na inserção da Dança no Ensino Formal. A questão de sustentabilidade da Área serve apenas de alerta para que possamos, enquanto artistas, deixar recair nossa atenção para a escola também. É de extrema urgência a reflexão sobre possibilidades de trabalho corporal na escola e o desenvolvimento de trabalhos dedicados a esse contexto. O "co(rpo) letivo", nessa perspectiva, é também um desejo de mudança nas rotinas escolares, de investimento nos processos de ensino e aprendizagem em Dança e de intercâmbio com a Arte que existe além dos muros da escola.

Referências

PENA, Alexandra; et al. *Aconchegando o corpo na escola:* as perspectivas. Boletim Salto para o Futuro, ano XVIII, n. 4, abril de 2008. Brasília: SEED/MEC, 2008. p. 29-40. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf> Acesso em 21 de maio de 2012.

RENGEL, Lenira. *Os temas de movimento de Rudolf Laban*: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. São Paulo: Annablume, 2008.

RENGEL, Lenira. *Corpo e dança como lugares de corponectividade metafórica.* R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.1 p.1-19, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Rev_cientifica4/artigo_Lenira_Rengel.pdf> Acesso em 11 de julho de 2012.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. *A divisão do trabalho educativo.* Tradução: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

As Artes Visuais nas identidades adolescentes – alguns apontamentos

Maristani Polidori Zamperetti
CA/UFPel[1]

Resumo: O presente artigo busca revelar as relações entre as identidades adolescentes e as produções realizadas por alunos nas aulas de Artes Visuais, na 7ª série de uma escola municipal da cidade de Pelotas, RS. Discuto questões relativas às identidades juvenis, trazendo exemplos de artistas e obras de Arte que evidenciam a condição pós-moderna, onde os sujeitos não têm identidades fixas, essenciais ou permanentes, constituindo-se num processo de desdobramentos e contínuas transformações e reestruturações culturais. A pesquisa consistiu no questionamento sobre as criações artísticas dos adolescentes nas formas de desenhos, pinturas e máscaras tridimensionais. Utilizei narrativas pessoais referentes aos trabalhos dos alunos, procurando revelar as motivações propiciadoras das formas apresentadas. As formas criadas pelos jovens como possibilidades de atuação no seu contexto remetem-nos à multiplicidade de identidades construídas a todo momento. Constituem um painel multifacetado de sentidos e de subjetivações das experiências juvenis.

Palavras-chave: adolescência; Artes Visuais; identidade.

No ano de 2007 defendi a dissertação *O Eu e o Outro na sala de aula: revelando e ocultando máscaras*, resultante de uma pesquisa-ação desenvolvida na escola onde trabalhei[2], Escola Municipal de Ensino Fundamental Almirante Raphael Brusque, com alunos de 7ª série, na disciplina de Artes Visuais, na cidade de Pelotas, RS. Investiguei as relações estabelecidas entre as produções artísticas dos adolescentes nas formas de desenhos, pinturas e máscaras tridimensionais. Utilizei narrativas pessoais referentes aos trabalhos dos alunos, procurando revelar as motivações propiciadoras das formas apresentadas. Concomitante ao processo heteroinvestigativo [3], verifiquei os elementos presentes na minha prática docente e a relação desta prática com os trabalhos produzidos pelos alunos.

Nesse estudo, pude responder às indagações iniciais da investigação, através do processo de observação e coleta de dados do cotidiano da sala de aula e posterior reflexão sobre eles. Verifiquei a incorporação de outros elementos caracterizados como categorias de análise e identificados como *Histórias de sala de*

[1] Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE/FaE/UFPel). Professora Adjunta no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, RS, onde ministra disciplinas na área de Fundamentos da Educação em Artes Visuais. Pesquisadora vinculada aos Grupos de Pesquisa Educação, comunicação e formação de professores (PPGE/FaE/UFPel) e ao NUTREE (Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos (PPGAV/CA/UFPel).

[2] Atuei neste estabelecimento de ensino de fevereiro de 1991 à julho de 2010.

[3] O termo heteroinvestigativo refere-se à pesquisa do(s) outro(s). Este processo, a princípio, não inclui a autopesquisa (pesquisa de si).

aula[4]. Surgidas das conversas informais de aula, as histórias tomaram corpo literalmente e sobrepujaram-se às questões primeiras referentes às próprias máscaras e a identificação dos alunos com as suas produções artísticas.

A construção da máscara tridimensional, como elemento de pesquisa, perdeu aparentemente a sua força para dar lugar às narrativas e histórias, mas permaneceu de forma sutil e pregnante, dando o tom a toda a dissertação. Assim, atendendo ao simbolismo próprio, a máscara construída pelos alunos manteve-se no processo de revelação e ocultação, atuando ao modo de uma protagonista invisível ou coadjuvante intermitente. Percebi que o sentido da máscara intermediava vários diálogos e posteriores reflexões acerca dos processos vivenciados em sala de aula e presentes nas *Histórias de sala de aula*.

Por vezes, as narrativas e conversas informais eram mais importantes que o processo artístico, quando pensado a partir de uma forma somente visual, utilizando materiais específicos das técnicas e tecnologias artísticas. Assim, ficou evidenciada a superação do uso dos meios [artísticos, materiais e humanos] como recursos auxiliares no ensino, potencializando as múltiplas representações e apresentando outras formas de ver a realidade através da abertura presente no trabalho pedagógico (PORTO, 2001). Neste sentido, os desenhos, pinturas, colagens, fotografias e textos realizados pelos adolescentes foram utilizados como fontes de emoção e de ideias em mediação, num processo participativo-comunicacional produzido entre as pessoas como o proposto por Porto (2001), incorrendo em práticas pedagógicas repletas de sentido.

A pesquisa realizada na escola possibilitou-me a reflexão sobre as identidades adolescentes e as relações estabelecidas entre professores e alunos nos contextos escolares.

Arroyo (2004) lembra que geralmente não nos interessamos pelas crianças e pelos adolescentes com os quais trabalhamos. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas

> [...] vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na nossa matéria. Nossa frustração é constatar logo no início

[4] As *Histórias de sala de aula* são textos narrativos efetuados pela pesquisadora a partir de conversas e observações dos alunos da turma investigada e presentes na dissertação.

> do curso que a nova turma não é mais interessada na nossa matéria do que a anterior. (ARROYO, 2004, p.56)

A partir da afirmação do autor é possível refletir sobre a desmotivação encontrada nos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Pela maioria dos professores os alunos são valorizados pelas tarefas que fazem para *passar de ano*. O foco deste professor está no conteúdo, que deve ser repassado ao aluno, esquecendo-se das interações e afetos que permeiam as relações cotidianas. Se o foco do olhar do professor não está nos alunos, este fato é facilmente perceptível pelos jovens, o que gera a ideia de que ele [o adolescente] só tem valor e voz se produzir algo de acordo com o que lhe é solicitado pelo professor. Alves (2002) e Porto (2006), a partir de observações de adolescentes, afirmam que os jovens não se estimulam muito com o ambiente da escola e com a forma como o ensino se realiza, priorizando as relações (de amizade, de estudos, de afetos) construídas no espaço escolar.

Neste contexto, os adolescentes têm necessidade de se expressarem, inclusive falando sobre como veem a escola e o que esperam das aprendizagens conquistadas neste ambiente. Os alunos privilegiam as notas [não exatamente o conhecimento] nas áreas exatas e em Língua Portuguesa, sempre lembrando que *se não estudar, roda de ano...* Eles consideram estas as matérias mais *sérias* que precisam ser estudadas, não podendo ter reprovação.

Fato social discutido por várias áreas do conhecimento, a adolescência é uma fase com modificações corporais e emocionais que geram, para o jovem, dificuldades no seu envolvimento consigo próprio e com os outros. O início da adolescência é a transformação fisiológica da puberdade, se considerarmos apenas os fatos biológicos. A adolescência também pode começar antes da puberdade, com a adoção precoce de comportamentos e estilos de vida.

A adolescência, assim como a infância, é uma invenção moderna, um fenômeno dos últimos 50 anos. O adolescente encontra-se na posição de que não é mais a criança amada nem tampouco um adulto reconhecido, o que gera conflitos intensos, baixa auto-estima e depressão, em alguns casos. A infância, segundo Calligaris, preenche a função

> [...] cultural essencial de tornar a modernidade suportável, proporcionando um prazer estético. As crianças modernas são objetos de contemplação, de agrado e descanso para os nossos olhos. Criamos, vestimos, arrumamos as

> crianças para comporem uma imagem perfeita e segura de felicidade. [...] [As crianças] são as herdeiras de nossos anseios, de nossa insatisfação constitutiva, [são] encarregadas de preparar o futuro, de alcançar um (impossível) sucesso que faltou aos adultos. Isso inevitavelmente força a invenção da adolescência, que é um derivado contemporâneo da infância moderna. (2000, p.66-7)

Assim, a imagem da infância nos agrada porque contém uma promessa de felicidade, de possibilidade de concretização de ideais. A imagem da adolescência nos propõe um espelho para a satisfação de nossos desejos, um ideal possivelmente identificatório. Logo, a adolescência torna-se uma imagem idealizada também para alguns adultos.

Por exemplo, através do consumo de produtos associados aos adolescentes e divulgados pelas mídias, o adulto identifica-se com a linguagem e o estilo de vida deles, buscando a felicidade que supõe ser plena nos adolescentes (LEITE, 2003). O que também acontece com as crianças, que, camufladas de adolescentes, acompanham os ideais de quem as veste.

Constatamos, a partir destes referenciais, que a estética da adolescência atravessa todas as idades e continentes, formatando um imaginário global. A adolescência não pertence só aos próprios adolescentes. É também uma imagem criada por outras pessoas, evidenciando um fardo pesado para os próprios adolescentes. Então, não tendo direito a serem crianças nem sendo adultos, os adolescentes tornam-se um ideal para si mesmos, uma cópia do seu próprio estereótipo (CALLIGARIS, 2000).

Transformam, desta forma, a sua faixa etária em grupos sociais dos quais os adultos são excluídos, reconhecendo-se através de seus pares. Pertencentes a grupos mais abertos e informais ou a outros que exigem a composição de um estilo, de uma imagem (por exemplo *dark*, *punk*, *rave*, *clubber, rapper* ou *emo*) os adolescentes constroem imaginários de si mesmos. Completam a caracterização com uma marca duradoura que pode ser uma tatuagem ou uma cicatriz. Inserem-se em ações grupais, realizando atos de vandalismo, roubos, pactos de silêncio, consumo de drogas, produzindo segredos e/ou mantendo o *teen spirit* (CALLIGARIS, 2000).

Desafiando os cânones estéticos dos adultos, os jovens podem se “enfeiar” como uma forma de exibicionismo escancarado ou proteger-se de um olhar que poderia não achá-lo desejável, configurando uma transgressão. Calligaris (2000,

p.58) afirma que “cada grupo e a adolescência em geral se transformam numa espécie de *franchising* que pode ser proposta à idealização e ao investimento” de qualquer idade. É o *marketing* da adolescência.

Pertencentes ao imenso mundo de consumo do “supermercado cultural” (HALL, 2005), os jovens têm sua vida invadida pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação global interligados, escolhendo quais identidades querem ser naquele momento.

Para entendermos mais os adolescentes precisamos mergulhar no seu cotidiano, na aparente rotina vivenciada por todos nós, onde eles tecem seus projetos existenciais, transformando o seu lugar

> [...] na realidade social. Pode-se, portanto, dizer aqui que o cotidiano é uma espécie de ateliê existencial, onde os adolescentes provam suas potencialidades criativas, criam novas formas de estar no mundo, novas formas de solidariedade e de representatividade social [...]. (MAGRO, 2002, p.67)

As formas criadas pelos jovens como possibilidades de atuação no seu contexto remetem-nos para a multiplicidade de identidades construídas a todo momento. Constituem um painel multifacetado de sentidos, de subjetivações, das experiências juvenis. A identidade de cada um equivale a um conjunto de representações e imagens de si. Para valorizar a expressão destas representações é preciso privilegiar os tempos internos dos jovens, que correspondem aos processos de crescimento e amadurecimento, os quais passam. Assim, a valorização do jovem e a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem possibilita-lhe o entendimento de que é um dos protagonistas da construção deste processo.

Referências

ALVES, Rozane da Silveira. *Jovens, Chats e Escola:* as relações que emergem desse contexto. 2002. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre:* imagens e auto-imagens. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência.* São Paulo: Publifolha, 2000.
HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LEITE, Eduardo Furtado. Adolescência e velhice, um comentário desde a mídia contemporânea. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES. 2003, São Paulo. *[Anais do...].* São Paulo, 2003. 10p.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o *hip hop*. *Caderno Cedes.* Campinas, v.22, n. 57, p.63-75, 2002.

PORTO, Tania Maria Esperon. Educação para mídia/Pedagogia. Da Comunicação. In: PENTEADO, Heloísa Dupas (org.). *Pedagogia da comunicação.* São Paulo: Cortez, 2001. p.23-49

PORTO, Tania Maria Esperon. Professoras em aprendizagem: brincando com linguagens em artes e comunicação. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar; GHIGGi, Gomercindo (org.). *Programa especial de formação de professores em serviço da FaE/UFPel:* dez anos de experiências, reflexões e práticas. Pelotas: Seiva, 2006. p.291-306.

A educação musical nas escolas municipais de Rio Grande – RS

Roberta Domingues Machado[1]
Isabel Bonat Hirsch[2]
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento que tem por objetivo investigar de que forma o ensino da música está presente nas escolas municipais de Rio Grande – RS. Mais precisamente, compreender as políticas educacionais adotadas pela Prefeitura Municipal e investigar quem são os profissionais e quais atividades estão presentes nas escolas. O método utilizado será o *survey* de desenho interseccional, tendo o questionário como instrumento de coleta de dados. Os questionários estão sendo distribuídos aos diretores das escolas e, posteriormente, serão enviados aos professores de música. A Secretaria Municipal de Educação será ouvida por meio de uma entrevista semi-estruturada. Acredito que o trabalho venha a contribuir com a área da educação musical, pois, com os dados obtidos, poderá trazer possíveis auxílios na implementação do ensino de música, explicitando também quais os principais desafios dos profissionais que trabalham com música nas escolas.

Palavras-chave: educação musical; políticas públicas em educação musical; educação básica.

Introdução

A inserção do ensino de música na educação básica é um assunto que vem sendo muito discutido pela área da educação musical. Durante os anos de 2004 e 2005, houve o reinício do movimento para a inserção da música nos currículos escolares, acerca de questões culturais e de Políticas Públicas para a Música Brasileira, encaminhado pelo Ministério da Cultura com o intuito de formação das Câmaras Setoriais de Cultura, incluindo a de Música. Dentre os assuntos sobre música estava inserida a educação musical nas escolas.

O assunto, levado ao Poder Legislativo, foi discutido em audiência pública, onde estiveram envolvidos no processo, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP)[3], músicos e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Assim, foi encaminhado o Projeto de Lei que foi aprovado por unanimidade no Poder Legislativo.

Deste Projeto de Lei, nasce a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008, onde o ensino musical passou a ser obrigatório nas escolas brasileiras determinando a

[1] Acadêmica do Curso de Música – Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: rdmpiano@yahoo.com.br
[2] Professora e orientadora - Curso de Música – Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com
[3] O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) era formado pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM) e as seguintes entidades: o Fórum Permanente Paulista de Música (FPPM), a Rede Social da Música, a Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), o Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ) e, com adesão posterior, a Cooperativa de Música – SP (PEREIRA, 2010).

inclusão da música no currículo da educação básica. O retorno da música como parte da componente curricular Arte altera a Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que, embora determinasse a obrigatoriedade do ensino de arte, não especificava o conteúdo da disciplina, nem tampouco qual profissional poderia ministrar tal conteúdo, permitindo uma multiplicidade de interpretações.

Além da aprovação da Lei 11.769/08, também, no estado do Rio Grande do Sul foi aprovada a lei nº 13.669, de 13 de janeiro de 2011 que institui o projeto *Música nas Escolas* e que tem por objetivo facilitar o acesso dos alunos da rede pública estadual ao aprendizado da arte e da música. Para participar deste projeto, as escolas Estaduais deverão oferecer as atividades de forma gratuita e aberta incluindo material didático e equipamentos. O projeto será coordenado e supervisionado pelo comitê de educação integral, formado por profissionais com notoriedade e comprovada a participação no segmento da arte-educação, a ser criado mediante decreto, pelo chefe do poder executivo. Serão permitidos a empresas públicas, privadas, organizações não governamentais e entidades apoiarem as atividades extraclasses, sendo estas devidamente cadastradas no comitê. As empresas que vierem a participar no apoio deste projeto poderão utilizar aos benefícios da lei nº 10.846, de 19 de agosto de 1996, que institui o sistema estadual de financiamento e incentivo às atividades culturais.

Como se pode observar, duas leis, uma nacional e outra estadual, foram aprovadas e sancionadas. No país inteiro, escolas de música, músicos, instituições ligadas à educação, universidades, estados e municípios começam a pensar como pode ser feita a inserção da música nos currículos escolares. Estamos em meio aos debates, tratando de questões que envolvem: Quem, como, quando, onde, o que, e quais são as múltiplas funções da música na formação dos sujeitos sociais.

Em agosto de 2011 terminou o prazo para a lei 11.769/08 entrar em vigor e a pergunta que ficou foi: Como a Prefeitura Municipal de Rio Grande pretende implementar o ensino de música nas escolas?

O que se tem de concreto, até este momento, é que a atual supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Rio Grande publicou em jornal local do município em julho de 2011 que, até o momento, o município conta com apenas uma professora formada em música. Sobre a inserção da música nos currículos, a Secretaria Municipal pretende:

> Começar este trabalho com quatro escolas do município; para o outro semestre, pretendemos instruir os professores de outras disciplinas através da professora com formação em música, a trabalharem a música dentro das suas disciplinas (FERNANDES, 2011).

Além de desenvolver trabalhos de "instrução" de outros professores, a supervisora, não mencionou a intenção de contratar novos docentes.

Diante dos fatos pretendo com este trabalho fazer um estudo sobre como e de que forma o ensino da música está presente nas escolas municipais de Rio Grande para melhor compreender as políticas educacionais adotadas pela Prefeitura Municipal para favorecer o cumprimento desta lei. E se verificada a necessidade, poder com esta pesquisa, auxiliar neste processo.

Metodologia

O *survey* de desenho interseccional, foi o método que se mostrou mais adequado para auxiliar na coleta de dados desta investigação, pois vai ao encontro dos objetivos propostos para este trabalho que são investigar de que forma a música está presente nas 65 escolas de ensino fundamental do município de Rio grande e que profissionais estão ministrando estas atividades. De acordo com Freitas e Oliveira (2000),

> a pesquisa survey pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações, sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa normalmente um questionário (FREITAS, H., OLIVEIRA, M., SACCOL, A. Z., & MOSCAROLA, J., 2000, p.107).

Foram construídos para o presente estudo dois questionários: Um destinado às direções das escolas e outro aos profissionais que ministram atividades musicais. Para as direções das escolas foram elaboradas questões que se referem às políticas públicas em música; as atividades musicais que acontecem na escola; e, sobre o profissional que desenvolve atividades musicais na escola. Já para os profissionais que trabalham com música nas escolas as questões são referentes aos dados de formação; cargo que ocupa na escola e atividades que costuma desenvolver nas suas aulas.

Em um primeiro momento, procurei o nome de todas as escolas municipais através do site da Prefeitura Municipal de Rio Grande, pelo portal da SMEC. Obtive uma planilha com os nomes e endereços das escolas, nomes dos diretores e

telefones. Ao todo, o município de Rio Grande possui 65 escolas, sendo, trinta e seis de ensino fundamental, urbanas; dezesseis de ensino fundamental, rurais e doze de educação infantil. Todas as escolas serão convidadas a fazer parte da pesquisa.

A partir destes dados, foi enviada ao atual Secretário de Educação e Cultura do Município uma carta de apresentação escrita pela minha professora orientadora solicitando autorização para que a pesquisa fosse desenvolvida e esta autorização me foi concedida.

Neste momento da pesquisa, estou em contato com as direções e levando até elas o questionário juntamente com uma carta explicando os objetivos da pesquisa e garantindo que todas as informações obtidas nestes processos sejam exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos. Posteriormente, serão encaminhados os questionários aos profissionais que trabalham com música nas escolas.

Os dados obtidos por meio destas coletas serão analisados com base na literatura da área de educação musical, focalizando estudos que investigam a presença da música nas escolas e as políticas públicas para o ensino de música.

Considerações finais

O trabalho está em andamento, porém, penso que esta pesquisa será de fundamental importância já que mostrará a situação da educação musical no município de Rio Grande trazendo uma compreensão de quais as reais intenções da Prefeitura com estas questões. Segundo Figueiredo

> Não é a legislação sozinha que vai modificar a situação do ensino de música na escola. Mas é necessário que haja uma legislação coerente e clara para orientar os profissionais da educação com relação ao currículo escolar. Enquanto não existem tais indicações sobre a música na educação, uma grande parte da população brasileira continua passando pela escola sem vivenciar qualquer experiência educacional em música que seja significativa para sua formação, mantendo a educação musical como uma prática elitista, destinada a poucos, e sem relevância na formação do cidadão (FIGUEIREDO, 2007, p.9).

Partindo deste ponto de vista, julguei necessário levar esta discussão adiante já que a música agora não é mais privilégio de abastados, acadêmicos, empresas ou poder público, mas sim um direito de toda sociedade civil organizada, que identifica o seu real valor junto à educação de nossas crianças. É partindo dos resultados da pesquisa, que traçaremos planos e objetivos para a melhoria ou continuidade do

trabalho musical que vem sendo desenvolvido nas escolas municipais de Rio Grande. O presente trabalho também apontará os desafios dos profissionais licenciados em música que terão que exigir seus direitos relacionados ao campo de atuação.

Referências

BRASIL**.** *Lei n.º 11.769*, de 18 de Agosto de 2008, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

FREITAS, H. Et Al. *O método de pesquisa survey.* Revista de Administração USP, 35(3), 2000, 105-112.

FERNANDES, Tatiane. Música será disciplina obrigatória a partir de agosto. *Jornal Agora.* Rio Grande, 25 jul.2011.

FIGUEIREDO, Sérgio L. A legislação Brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. In: Congresso da ANPPOM, n. 17, 2007, São Paulo. *Anais* do XVII Congresso da ANPPOM: São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007, p. 1-13.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008.* 450 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

RIO GRANDE DO SUL**.** *Lei 13.669, de 13 de janeiro de 2011*. Institui o projeto *Música nas escolas,* no âmbito do estado do Rio grande do sul, publicada no DOE nº 011 de 14 de Janeiro de 2011.

INVENTANDO *DESPROPÓSITOS* COM MANOEL DE BARROS: entremeando arte e literatura no ensino fundamental

Jailson dos Santos Valentim [1]
Nadia da Cruz Senna [2]
André Winter Noble[3]
Joelma Santos Castilhos [4]
Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas/UFPel

Resumo: Este texto analisa a contribuição de Manoel de Barros para o ensino do desenho nas séries iniciais, através dos desdobramentos projetados com base na obra **O Exercício de Ser Criança,** aplicados em uma escola pública de Pelotas/RS. ***Liberdade Caça Jeito:* desenhando com Manoel de Barros no Ensino Fundamental** constituiu uma das ações propostas pelo projeto de ensino, pesquisa e extensão **Experienciando o Desenho,** implantado junto a Escola desde 2010**.** A atividade foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2011, em atendimento as demandas da própria escola, que propunha práticas interdisciplinares entre o ensino da arte e as demais disciplinas do currículo. A metodologia de abordagem consistiu na apresentação de aspectos diferenciados da obra de Barros, visando despertar o interesse do educando, para na sequência, estimular sua expressão poética por meio de atividades artísticas, discursivas e exploratórias. O potencial imagético e poético da obra foi trabalhado através da leitura das imagens, contextualização e conhecimento do processo criativo desse autor. A fundamentação teórica com ênfase no ensino da arte e do desenho compreende as pesquisas de Derdyk(2008), Iavelberg(2008), Freire(1996), Martins(2009) e Meira(2010). As relações com a literatura foram exploradas a partir da obra do próprio Manoel de Barros, Ezequiel Silva, Júlio Galharte e Márcio Silva.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; poesia; arte-educação.

Criando peixes no bolso: contextualizando a ação

A atividade "**Liberdade Caça Jeito*:* desenhando com Manoel de Barros no Ensino Fundamental**" consistiu em um desdobramento do projeto de ensino, pesquisa e extensão **Experienciando o Desenho**, em andamento desde 2010. Essa ação foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2011 em uma escola pública de Pelotas/RS e atendeu crianças de classes populares, com idade entre 10 e 14 anos que cursavam o quarto ano das séries iniciais.

Esse projeto foi criado a partir da parceria estabelecida entre a Escola e a Universidade, propondo um espaço de permanente diálogo para a troca de saberes

[1]Acadêmico do curso de Artes Visuais – Licenciatura, bolsista extensão PROEXT/UFPel. valentim8@yahoo.com.br
[2] Professora Adjunta do Centro de Artes/Doutora em Ciências da Comunicação/Coordenadora do Projeto Experienciando o Desenho, Coordenadora do programa Arte, Inclusão e Cidadania, PROEXT/2011.
[3] Acadêmico do curso de Artes Visuais – Licenciatura, bolsista PET Artes Visuais/UFPel.
[4] Pedagoga pela UFRGS, especialista em Educação Infantil pela UFPel, professora da rede pública de ensino.

e experiências, permitindo que discentes do curso de Artes Visuais pudessem vivenciar práticas educativas e atuar diretamente na comunidade. Experienciando o Desenho tem como premissa a construção do conhecimento por meio da valoração dos indivíduos e da cultura, segundo práticas artísticas embasadas no acolhimento, no lúdico, no compartilhamento das diferenças e na promoção do reencantamento de mundo. Os resultados positivos, obtidos nos anos anteriores, estabeleceram novos parâmetros e demandas de atuação. A própria escola solicitou que as ações fossem interdisciplinares, diante do crescimento pessoal e acadêmico, desenvolvido pelos participantes.

Assim, propomos uma prática focada no entremear de duas linguagens − arte e literatura. Para estabelecer a interlocução com a arte, selecionamos a obra de Manoel de Barros, mantendo a mesma metodologia de abordagem, centrada no espírito investigativo, na cooperação e na afetividade. A obra **O Exercício de Ser Criança** foi o ponto de partida para pensar em desdobramentos artísticos e em possibilidades de diálogos com outras disciplinas do currículo escolar.

Em entrevista a Marcelo Costa[5], Manoel de Barros afirma que a criança tem uma pré-disposição para a poesia e que ela vive ao ponto de poema. Esse é o postulado que justifica a nossa escolha e fundamenta a proposta de trabalho em torno desse autor e de sua poesia. Para o poeta, a criança ainda não sabe o comportamento das coisas, por isso é tão inventiva. Ela pode botar aflição nas pedras, pois não sabe que as pedras são inanimadas ou que os peixes não dão flores.

A proposta foi desenvolvida com a participação da professora do currículo em todas as fases da ação: planejamento, observação e sondagem do grupo, construção do programa de necessidades, execução, avaliação e discussão dos resultados parciais. O desafio maior da proposta era capacitar o grupo para a leitura de textos, já que boa parte era inapta, embora frequentassem o 4º ano do ensino fundamental. Também a falta de espaço físico adequado para o desenvolvimento das aulas práticas, impôs dificuldades, exigindo alterações de percurso.

[5] Marcelo Costa é editor do Scream&Yell, texto disponível em: http://www.screamyell.com.br/pms_cnts/manoeldebarros.htm

Para evidenciar o potencial imagético e poético da obra de Manoel de Barros, consideramos a leitura exploratória e lúdica, os paratextos[6], o processo criativo e a biografia do autor. O material coletado subsidiava as atividades propostas e instigava novas ações partindo da experiência individual e ou grupal.

Para Barros (2009, p.21), "as coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – que nem criança que você olha de ave." A perspectiva do sujeito poético norteou a opção pela leitura exploratória, capaz de suscitar múltiplas possibilidades de entendimento e fruição da obra literária, enquanto que o empenho do grupo proponente foi desviar-se de leituras prontas e abordagens condicionadas a um único viés.

O título do projeto foi inspirado em um dos seus poemas, "Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito" (BARROS, 2001, p.35 e 32). Caçar jeito é uma prática conhecida da maioria das crianças participantes do projeto, pois são de classes populares e conhecem de perto as dificuldades de andar no trilho do "trem de ferro".

Liberdade caça jeito sugere trânsito, movimento, experimentação, escolha. Inclusive, andar na contramão, para arejar os ouvidos e as vistas de todos, para que possam "experimentar o gozo de criar. Experimentar o gozo de Deus" (BARROS, 2002, p. 21). A proposta foi desenhada visando atender os parâmetros curriculares para o ensino/aprendizagem de arte, desenvolvendo um programa de atividades adequado às necessidades do grupo, que motiva e inspira a busca pelo saber e encantamento, enquanto é capaz de contribuir efetivamente para o fortalecimento da consciência criadora do aluno (PCNs, p.50).

A tese Despalavras de Efeito: os silêncios na obra de Manoel de Barros[7], de Júlio Augusto Xavier Galharte, forneceu a fundamentação para as ações interdisciplinares, pois o pesquisador aproxima a obra de Barros de outras obras literárias, artísticas e cinematográficas. Galharte faz uma análise preciosa dos desenhos feitos pelo próprio Manoel, presentes na obra "O Livro das Ignorãças" (1993), evidenciando o lado fantasioso e humorístico do poeta cuiabano. Assim,

[6] Elementos que estão para além do texto. São informações que acompanham uma obra e que contribuem para a motivação da sua aquisição ou leitura. Os seus elementos constituintes (título, prefácio, nome de autor, epígrafe, notas de rodapé, contracapa, entre outros) têm funções variáveis, mas todos são mediadores entre o texto e o leitor, podendo influenciar a leitura e a recepção do texto.

[7] Tese de doutorado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas /USP - 2007.

precisávamos compreender o poeta, o desenhista, o humorista, o sujeito livre e inventivo que é Manoel de Barros, para desenvolver a prática em sala de aula.

Para dar conta dos conteúdos que comparecem na poesia manoelina, nos amparamos em Ezequiel Theodoro da Silva, A Produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas, de 1995. O estudo forneceu os subsídios para compreensão dos conteúdos e dos processos de aprendizado e amadurecimento da leitura de textos na sala de aula. Silva considera a leitura como sendo um processo capaz de dinamizar a produção de sentidos por um grupo de pessoas, ao mesmo tempo em que promove a interação entre o leitor e diferentes tipos de textos, consolidando sua proficiência.

Essa concepção ampliada da leitura e do educar apoia-se em Paulo Freire, que concebe a prática pedagógica como compartilhamento: "um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos" (FREIRE, 1996, p.54). Silva (1995) compreende o ato pedagógico baseado no diálogo entre professor e aluno, contemplando diferenças e multiplicidades culturais, bem como, novos jeitos de aprender e produzir conhecimento. Leitura é importante, mas não é tudo, afirma, enquanto convida o educador a construir, imediatamente, uma atmosfera de interlocução no contexto escolar, de modo que

> as atividades de ler não ofusquem as atividades de falar, discutir, contar, debater, ouvir, escrever, etc. Atividades que, frontalmente e a passos largos, podem destruir a pedagogia do silêncio em nossas escolas e permitir que as vozes dos sujeitos estudantes possam ser cruzadas, intercambiadas em esquemas de comunicação autêntica, menos artificiais, postiços, conservadores e autoritários (SILVA,1995, p.14).

Silva (1995) também ressalta a necessidade de entender essa percepção de leitura em programas de ensino que sejam significativos para o educando, capazes de resultar "na transformação, emancipação e libertação dos leitores" (op. cit. p.13).

Vivenciar uma experiência significativa em arte requer estudo, planejamento, escolha. Deste modo, resgatamos a contribuição dos autores que fundamentam nossa prática em arte/educação para planejar as ações, afinar ideias e selecionar estratégias. Miriam Celeste (MARTINS, et al 2009) pela visão integradora e desafiante da arte como propulsora do conhecimento. As reflexões de Marly Meira e Silvia Pilloto em torno da arte e do afeto, delineando o desenvolvimento emocional e suas repercussões no processo educacional. Edith Derdyk e Rosa Iavelberg com

suas investigações a respeito do grafismo infantil, o desenho da ideia, o desenho fantasioso e o desenho em autores específicos, como Klee, Van Gogh e Picasso, pelas referências e aproximações, presentes na obra do poeta.

Atravessando rio inventado na prática de sala de aula

O programa de atividades foi traçado para percorrer um caminho prazeroso, inventivo e lúdico. As ações propunham desde a investigação pura e simples, ao exercício da fantasia, elucubrações mentais e discursivas até as apropriações de inutilidades e oficinas de magia. Recursos orquestrados para aproximar as crianças do processo criativo de Manoel de Barros e promover o conhecimento do autor, da sua obra, enfim, da arte e da cultura. A ação teve desdobramentos em outras disciplinas do currículo possibilitando aos educandos uma vivência integradora, comprometida com a produção de conhecimento plural e significativo.

O trabalho começou com a apresentação do poeta às crianças, através de imagens, textos selecionados e uma breve biografia. No momento seguinte, a exuberância do pantanal matogrossense se impôs. A riqueza dessa biodiversidade exerce verdadeiro fascínio em crianças e adultos. A fauna e a flora da região pantaneira foram investigadas e exploradas em produções textuais e plásticas. Surgiram poesias, redações, desenhos e pinturas explorando suportes, materiais e técnicas diferenciadas. Esse fazer se revelou muito sedutor e impulsionou o grupo para outras explorações.

Nas aulas de Ciências foram feitos exercícios para descobrir e coletar o que havia em baixo de nossos pés – “o universo do chão”, conforme apontado pelo poeta. Buscamos os caminhos das aranhas. Tentamos encontrar as minhocas e estudar sua importância. Perseguimos pulgas, piolhos e outros seres ínfimos, para desenhar e pintar com as cores das borboletas e colibris nas aulas de artes. A produção artística incentivou discussões a cerca do meio ambiente, biodiversidade e sustentabilidade.

Viajamos pela história do pantanal. Descobrimos bichos da terra e da água − Como tem água no pantanal! Entramos em contato com o orvalho matinal das estações coloridas, onde nuanças vibrantes se acumulam em existências efêmeras. A aventura pelo Mato Grosso do Sul fez o grupo descobrir cidades, como Corumbá e Campo Grande, tão distantes e diferentes de Pelotas, seja em termos de clima,

cultura ou população. Descobrimos que o estado do Manoel faz fronteira com a Bolívia, lá tem índio Guató; e mais, os índios de lá, tem hábitos e costumes distintos dos daqui.

A proposta contou com a adesão inicial das crianças, porém as contribuições eram tímidas, reticentes às vezes; na medida em que o curso avançava, o "grande livro do conhecimento" se constituía gestado por eles próprios. O objeto concreto foi construído artesanalmente, fraternamente (tal qual o primeiro livro do poeta) a partir da encadernação da produção artística e textual do grupo. Esse "livro" dava visibilidade da participação de cada um na sua feitura, o que originou grande satisfação e orgulho pessoal. Também foi instigante a ponto de motivar o grupo para empreender novas pesquisas, propor temas e atividades de seu interesse.

A interlocução das artes visuais com a literatura de Manoel de Barros transformou a sala de aula em um ateliê de criação e experimentação poética, compreendendo a produção textual e imagética. Essa oficina de fantasia e magia proporcionou prazer e encantamento para todos os envolvidos, sendo "obrigatório" apenas soltar a imaginação e voar com os despropósitos de Barros. Buscamos a inventividade, enchemos os olhos com as imagens narradas e os ouvidos com sonoridades e silêncios. Inventamos significados, procuramos pela pureza das palavras e das coisas, e ainda, como se constrói uma "despalavra", livre das contaminações do vocabulário. Reconstruímos ditados populares, plenos de humor e nonsense. Privilegiamos o exercício da narrativa a partir do coletivo, da oralidade, do refinamento dos sentidos da escuta e do ver.

A economia de objetos e a valoração das coisas miúdas e ínfimas, conforme comparecem na obra do poeta, foram abordadas em forma de prosa, poética e ciência. A ambiguidade das imagens sob influência da vanguarda modernista, (surrealistas, cubistas, e outros visionários) e as aproximações do processo criativo de Manoel de Barros com o de Paul Klee e Picasso, foram exploradas no ateliê de artes plásticas. Investimos no desenho do fantástico, em ilustrações para as poesias e nos encontros inusitados que a colagem proporciona.

A produção artística foi armazenada sob a forma de um grande livro, composto de vários cadernos, com trabalhos de todos os participantes e a devida assinatura na primeira página do "livro". Esses cadernos fizeram parte de uma mostra didática realizada na sala de aula, para os demais colegas da escola, onde

as próprias crianças mediaram a visitação, mostrando e explicando o processo vivenciado. A realização e felicidade das crianças com a produção contagiou a todos.

Desconsiderações a respeito da peraltagem

"*Liberdade Caça Jeito*: desenhando com Manoel de Barros no Ensino Fundamental" possibilitou uma incursão pelo universo da poesia inventiva, aproximando a arte às demais disciplinas do currículo escolar. Essa concepção interdisciplinar exigiu preparo e fundamentação para atuar com conteúdos relacionados, evidenciando o quanto essa prática pedagógica demanda esforço e integração por parte de todos os envolvidos.

Os resultados alcançados comprovaram o acerto das estratégias adotadas. A ação focada no processo inventivo do poeta constituiu um fator de sedução, inspirador de debates e incursões para outras áreas do conhecimento. Seu amor à natureza, às coisas simples e miúdas, as proposições em torno de relações inusitadas, porém afetivas, e o convite permanente a olhar o mundo com outros olhos faz da obra de Manoel de Barros um agente valoroso para a educação. Principalmente, para uma educação concebida como um processo maior que a aquisição de saberes, interessada na produção de subjetividades, na proposição de ressignificações e reinvenção de si e de mundo.

A experiência vivenciada colocou em pauta questões pertinentes à prática pedagógica: sobre como lidar com imprevisibilidades, como abordar dificuldades e necessidades, sejam de ordem física ou pessoal, para efetivar as ações, e ainda, como equilibrar os parâmetros liberdade/concentração para que a aprendizagem da sensibilidade se instaurasse de fato. Tudo isso implicou em revisão de conceitos, investigação de modelos teóricos acerca dos processos cognitivos e formação interdisciplinar, contribuindo para a qualificação do grupo por inteiro. Professores e graduandos também se reinventaram no processo, percebendo que não existem soluções infalíveis, nem únicas, onde "uma didática da invenção" compreende o inacabado, uma vez que "Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios" (BARROS, 2009).

Referências:

BARROS, M. *Exercícios de ser criança.* Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____ *Gramática expositiva do chão*. 3ª ed. Rio de Janeiro:Record, 1999

_____ *O Livro das Ignorãças*. Rio de Janeiro: Record, 2009

_____ *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho*. Editora Scipione. São Paulo, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLARTE, J A. X. *Despalavras de efeito*: os silêncios na obra de Manoel de Barros. Tese defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, sob orientação da Profa. Dra. Aurora Fornoni, São Paulo, 2007.

IAVELBERG, R. *O Desenho Cultivado da Criança:* prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2008.

MARTINS, M. C.et al. *Teoria e prática do ensino de arte:* a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2009.

MEIRA, Marly e PILLOTTO, Silvia. *Arte, afeto e educação*: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SILVA, E. T. *A Produção da Leitura na Escola:* pesquisas x propostas. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA. M. S. *Manoel de Barros, o poeta do devir.* e-scrita. Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. I, Número 1, jan.- abr. 2010.

Só dez por cento é mentira: a desbiografia oficial de Manoel de Barros. Documentário, de Pedro Cezar (Brasil, 2008, 82 min.).

Entrevista com Manoel de Barros concedida a Marcelo Costa. disponível em <http://www.screamyell.com.br/pms_cnts/manoeldebarros.htm> acessado no dia 18/12/2012).

Programa de Extensão Doce Flauta de Pelotas: flauta doce para adolescentes

Cássia Neivert[1]
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Priscila Kuhn Scherdien[2]
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

Resumo: A experiência aqui relatada está sendo realizada no Centro de Artes - CA da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, com adolescentes[3] dentro do Programa de Extensão Doce Flauta Pelotas, sob a orientação da coordenadora Lélia Negrini Diniz[4]. Neste relato de experiência, será tratada a proposta pedagógico-musical desenvolvida nas aulas de flauta doce voltada para o público adolescente.

Palavras-chave: Flauta doce; adolescente; educação musical.

O Programa de Extensão Doce Flauta de Pelotas é proposto por professores de Música da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) às Redes de Educação Básica da região com o intuito de difundir uma prática musical através da flauta doce para pessoas da comunidade em geral (crianças a partir de seis anos, adolescentes e adultos), bem como o diálogo com os estudantes da Universidade. O Programa conta atualmente com doze bolsistas, cada qual detém uma diferente atividade, dentre elas estão: aulas; arranjo de repertório para os grupos; composição e acompanhamento dos estudantes ao piano e ao violão. Os alunos participantes do Programa iniciaram seus estudos no ano de 2010 e, atualmente, as classes de flauta doce para adolescentes são ministradas por dois bolsistas do curso de Música[5] e uma bolsista para apoio pedagógico, sob a coordenação da professora Lélia Negrini Diniz. Em cada aula, as habilidades técnicas são exploradas e, por sua vez, são vivenciadas na execução do repertório e em exercícios específicos. Aprimoram-se, também, as questões de execução do repertório e do fazer musical em grupo. Em momentos específicos, os flautistas têm a oportunidade de tocar com os diferentes grupos que compõe o Programa, avançados ou iniciantes.

[1] Acadêmica do curso de Licenciatura em Música com habilitação em Piano da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.
[2] Acadêmica do curso de Licenciatura em Música com habilitação em Piano da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.
[3] Lei n° 8.069/90- ECA: Art. 2° Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente, aquela entre doze e dezoito anos de idade.
[4] Lélia Negrini Diniz Professora do Curso de Música da Universidade Federal de Pelotas e coordenadora do Programa de Extensão Doce Flauta de Pelotas.
[5] Licenciatura.

Além dos pontos citados acima, a compreensão musical precoce apresentada por alguns alunos se deve, muitas vezes, à existência de um grande número de bandas escolares na região de Pelotas, onde os discentes têm a oportunidade de experimentar a performance em grupo, tal qual é o caso dos alunos de flauta doce, cuja vivência musical adquirida nas escolas é notada e auxilia no aprendizado oferecido pelo Programa.

De acordo com Giroux (1999),

> Precisamos levar a sério, como um aspecto da aprendizagem, o conhecimento e as experiências que constituem as vozes individuais e coletivas através das quais os alunos identificam e dão significado a si mesmos e aos outros (GIROUX 1999, p.123).

Juntamente com os objetivos envolvendo habilidades técnicas (ritmo, sonoridade, articulação, respiração, entre outros), busca-se aprimorar o trabalho em grupo, considerando que o mesmo ajuda a desenvolver a capacidade de socialização, tão importante nesta faixa etária.

Segundo Swanwick (1994);

> [...] Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professores". (SWANWICK, 1994).

Outro aspecto levado em consideração é o repertório das aulas. De acordo com Torres (2003),

> Uma grande preocupação na escolha do repertório é a aplicação didática das obras e o interesse dos próprios alunos por ele. É necessário fazer uma opção por obras que os alunos possam executar com sucesso técnico (Torres *et. al.*, 2003, p.64).

Nesse momento, optou-se por apresentar aos alunos um repertório composto por músicas brasileiras, contextualizado e discutido durante as classes. Os arranjos são feitos para duos, trios e quartetos de flautas com o auxílio dos bolsistas, que incorporam suas ideias vindas dos diferentes campos de formação musical. Com isso, as aulas tornam-se mais dinâmicas e criativas.

Para Wladimir Karbusicky (1986), a música é uma linguagem e possui três diferentes qualidades do signo verbal: o ícone, cujo é a representação do mundo

exterior, o índice, como forma de expressão subjetiva do compositor, e o símbolo, sendo uma mesma representação em várias obras. Não basta apenas conhecer a teoria, é necessário compreender a música em sua totalidade, visando cultura e lazer.

Através dessa proposta, os alunos melhoraram seu desempenho com músicas mais "desafiadoras", pois a maior dificuldade encontrada é o estudo em casa. Portanto, é imprescindível ao ministrante manter um diálogo aberto com os alunos e conhecê-los (visto que cada um possui um processo próprio de aprendizagem), para que sua atenção não seja dispersa e tenham experiências musicais que os toquem e tenham significado em suas vidas o que de acordo com Larossa (2002, p.2) "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca".

É importante, também, lembrar que os alunos não apenas obtiveram avanços técnicos, mas também estabeleceram vínculos para com os colegas e bolsistas do Programa, o que é essencial para a prática em conjunto. A música se tornou forma de expressão nas suas vidas. Conforme Platão destacava a importância da música na sentença a seguir:

> Ele (os mestres da música) familiariza as almas dos meninos com o ritmo e a harmonia, de modo que, possam crescer em gentileza, em graça e em harmonia, e tornarem-se úteis em palavras e ações; porque a vida inteira do homem precisa de graça e harmonia. (PLATÃO apud SILVA, 2010 p. 21).

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Trad. João Wanderley Geraldi.Universidade de Barcelona, Espanha. 2002.

BRASIL, Lei n° 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de Julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2012.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. *A cultura popular como uma pedagogia de prazer e significado:* descolonizando o corpo. Trad. Magda Lopes. Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional. Porto Alegre, ArtMed, 1999 pp. 211-240.

KARBUSICKY, Wladimir. *Grundriss der musikalischen Semantik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.* Tradução não publicada de Esther Beyer. Local não identificado.1986.

SILVA, Rubia Fernanda Ribeiro da. *Musicalidade nas Séries iniciais.* Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP, Fraiburgo / SC. 2010. p.21.

SWANWICK, Keith. *Ensino Instrumental enquanto ensino de música.* Trad. de Fausto Borém. *atravez associação artístico cultural*, N. 4/5, 1994. Disponível em <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm>. Acesso em 12 de agosto de 2012.

TORRES, Cecília et. al. *Escolha de repertório musical para grupos corais e instrumentais.* In: HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana (orgs.). Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 62-76.

Da leveza do traço à construção da crítica

Vanessa Priscila da Costa
Universidade Luterana do Brasil (Ulbra – Canoas / RS).

Resumo: Este 'Relato de Experiência' apresenta o Projeto de Ensino "Da leveza do traço à construção da crítica", desenvolvido com uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental (EJA), na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, em Porto Alegre. O projeto, cuja temática foi a Caricatura, teve como objetivo perceber a sua importância e entender a evolução da mesma na construção da crítica – política, histórica – para a edificação do processo criativo pessoal. Através do título, foi trabalhada a questão do surgimento da caricatura, isto é, ressaltados pelo 'traço' e pela 'crítica', presentes nesse tipo de linguagem que engloba a manifestação caricatural. Por intermédio da abordagem da escolha de uma artista, a primeira caricaturista brasileira, Nair de Teffé, foi o ponto de partida da pesquisa, isto é, de acordo com sua história de vida, demos início ao estudo das representações/fatos que culminaram à construção de uma caricatura – atividade final da disciplina – uma vez que, através de todo um processo, houve o estudo da História da Caricatura no Brasil (no século XIX), do desenho, de artistas caricaturistas e dos elementos da linguagem visual, abordados através de leituras de imagem, práticas individuais e em grupos, pesquisa e estudo de texto. Sendo assim, foi desenvolvida – através do Projeto de Ensino – a construção da crítica individual, que permitiu com que o aluno, além de ter uma postura mais analítica, ficasse mais atento aos fatos históricos e políticos que estão presentes no dia a dia.

Palavras-chave: Traço; Crítica; Manifestação Caricatural.

Relato de Experiência

O Projeto Educativo de Ensino "Da leveza do traço à construção da crítica" foi desenvolvido para uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental (EJA), realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, em Porto Alegre. Teve como temática principal a abordagem da Caricatura com o conhecimento de uma artista – Nair de Teffé – a primeira caricaturista da imprensa brasileira, sendo que seus trabalhos foram publicados nos mais diversos jornais da época, no século XIX.

Para dar início ao Projeto de Ensino com a turma – uma vez que esta não estava habituada com esse tipo de trabalho – foram expostas, no primeiro dia de aula, as duas palavras-chave que norteariam todo o projeto: 'traço' e 'crítica', palavras estas que englobam e participam no estudo da manifestação caricatural, nesse caso a caricatura pessoal. Através dessas duas palavras, antes mesmo de apresentar o título à turma, propus uma discussão sobre os termos traço e crítica. A partir dessa abordagem foi realizada uma leitura de imagem de uma caricatura de Nair de Teffé, sendo que através dessa proposta, descobrimos juntos qual seria a temática trabalhada ao longo das demais aulas. Vale ressaltar o quão significativa foi essa amostra do Projeto que se iniciava, pois, dessa forma, a turma teve

conhecimento sobre o que seria tratado nas demais aulas, uma vez que estas não estariam 'soltas', mas agrupadas para formar o todo, isto é, ao que o Projeto se propunha.

É importante colocar que os alunos não tinham conhecimento sobre a artista em questão. Expus o motivo de tê-la escolhido à turma e ao projeto, fato este que desencadeou mais o interesse dos alunos perante o mesmo. Comentei que Nair de Teffé, ao iniciar seu trabalho como caricaturista, utilizava um pseudônimo para publicar seus trabalhos; vinda de uma família nobre, estudou nos melhores colégios, sendo que aos 27 anos casa-se com o atual, então, presidente da República, o marechal Hermes da Fonseca, em 1913. Num tempo em que a posição da mulher era inferior à sociedade, Nair, através de seu pseudônimo Rian, isto é, Nair invertido, pode se expressar através do gênero que mais lhe agradava da manifestação caricatural: a caricatura pessoal. Este fato prendeu muito a atenção da turma, pois remete à sociedade atual, num âmbito em que surgem inúmeras perguntas, tais como: será que as mulheres são reconhecidas e valorizadas no trabalho como os homens?! Hoje, as mulheres precisam, de certa forma, "esconder" sua identidade para ter crédito em seu trabalho?! Foi o que Nair fez, mas isto foi uma forma inicial de mostrar seu trabalho ao grande público, pois esta foi uma mulher muito ousada para a sua época.

Vejo o quanto foi importante para o Projeto "Da leveza do traço à construção da crítica" tratar de uma personalidade marcante na história para, então, trabalhar inúmeros conteúdos relacionados à caricatura, e todos os processos e etapas necessárias para se chegar até ela, por exemplo. Acredito que tenha alcançado, dessa maneira, os objetivos que estabeleci quando criei o projeto para a turma, uma vez que este desafiou – aos alunos – a perceber a importância da caricatura, além de compreender a evolução da mesma na construção da crítica – política, histórica – para a edificação do processo criativo pessoal; e a mim – como professora – no sentido de perceber a importância da criação de um Projeto de Ensino para o desenvolvimento das aulas, uma vez que nós, através da prática docente baseada nessa metodologia, conforme Ferraz, Fusari[1], passamos a notar o valor do registro nas aulas de Artes, isto é, para um projeto, o momento de registro é também uma pausa para que o professor possa refletir, organizar o pensamento, e, assim,

[1] FUSARI, Maria F; FERRAZ, Maria Heloísa. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

repensar sobre a sua própria prática, já que o projeto é algo que está em constante mudança, ou seja, que depende do andamento da turma para continuar daquela maneira ou não.

Ao longo dos encontros, posso dizer que houve um crescimento para ambas as partes (alunos e professora), isto é, fomos construindo um grupo que, a cada aula, se interessava mais nas descobertas e questionamentos que surgiam durante a trajetória. Vale ressaltar que – através das palavras-chave 'traço' e 'crítica' – a turma teve o conhecimento sobre o que nortearia todo o projeto que foi desenvolvido, sendo que a cada semana íamos construindo um grande emaranhado de fatos, situações, aprendizagens que culminaram para o trabalho final da disciplina: a construção da caricatura.

Portanto, vale ressaltar o quão significativo foi o processo criativo desenvolvido com a turma, já que este, através de todas as atividades apresentadas, conseguiu atingir resultados muito positivos, isto é, confirmados, também, na atividade de fechamento do Projeto de Ensino com a presença de um caricaturista que expôs e comentou sobre seu trabalho à turma. Notei que, com a presença do artista, ficaram mais evidentes todas as características e definições que temos para esse gênero do humor, que é a caricatura, gênero este que engloba e se insere na manifestação caricatural.

Conforme Martins[2], é importante salientar a importância que esta dá à inserção da Arte na escola, partindo do pressuposto que todos devem ter acesso a esse saber, sendo assim, nada melhor do que a turma ter tido acesso ao trabalho de alguém que utiliza um meio artístico para explorar sua linguagem, nesse caso a caricatura pessoal. Vejo que para chegarmos até a construção da caricatura tivemos de percorrer um processo, para, então, conhecermos a linguagem e podermos trabalhá-la de fato, sendo assim a importância e o motivo de vivenciarmos um Projeto de Ensino, já que este – "Da leveza do traço à construção da crítica" – se constitui em um bem à sociedade que participa e colabora – criticamente – com o conhecimento construído a cada dia.

[2] MARTINS, Mirian Celeste F. Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

A realidade do ensino das artes visuais em uma escola pública de Pelotas

Daiane Figueiredo Rosenhein
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPeL, Pelotas-RS/
dayrosenhein@hotmail.com
Queli Daiane Silva Rios
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel, Pelotas-RS/
queli_rios@hotmail.com
Janice R. de Souza Amaral
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPeL, Pelotas-RS/
Thalia.amaral@hotmail.com
Cláudia Mariza Mattos Brandão
Drª Professora, UFPel,
Pelotas-RS / attos@vetorial.net

Resumo: Este trabalho é resultado de uma experiência vivida através do subprojeto das Artes Visuais do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFPel, PIBID 3, que aconteceu em uma escola estadual de Pelotas em 2012. O qual promoveu entrevistas com três docentes de Artes Visuais da referida escola as quais buscamos informações acerca da formação profissional e o trabalho pedagógico desenvolvido por cada uma delas. A escola funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, sendo que em cada turno leciona uma professora. Essa investigação originou-se da necessidade de buscar informações sobre o trabalho desenvolvido na escola, na área de Artes Visuais, para angariar informações que possibilitem o planejamento das atividades futuras do PIBID 3/Artes Visuais. Os resultados da pesquisa mostram diferenças metodológicas entre as professoras, sendo que a maioria está ligada ao ensino tradicional: uma é graduada na década de 1990 e as outras duas na década de 1980. Notamos que nas práticas pedagógicas desenvolvidas predomina a metodologia tradicional, que demarcou as tendências da Escola Nova no país. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas dos professores de Artes Visuais. Também identificamos práticas que enfocam novas tendências no ensino da arte, privilegiando o estímulo da percepção, da imaginação e da capacidade reflexiva e crítica. Considerando as transformações ocorridas no ensino das Artes Visuais na contemporaneidade, percebemos limitações nas práticas cotidianas analisadas, acenando para a necessidade de mudanças e, também, do aprimoramento da formação dos docentes investigados.

Palavras-chave: Artes Visuais; ensino; PIBID.

Este trabalho resulta de uma experiência vivida através do subprojeto das Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFPel, PIBID 3, em uma escola estadual da cidade de Pelotas. Como uma proposta de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano escolar, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Nesse sentido, é fundamental conhecer-se a realidade das práticas desenvolvidas nas instituições participantes do PIBID.

Dentre os estudos realizados, consta uma pesquisa sobre o funcionamento da disciplina de Artes Visuais no cotidiano escolar, investigação caracterizada como um

diagnóstico, que teve como procedimento metodológico a realização de entrevistas estruturadas com três professoras da disciplina de Artes da referida escola. Através desse procedimento foi possível conhecer a formação das docentes, as metodologias e os conteúdos abordados, e o significado que os professores dão às suas práticas. Para melhor compreensão da análise dos dados identificaremos os sujeitos como professora A, B e C.

A professora A teve sua formação na década de 90 e as professoras B e C, na década de 80, quando o ensino da arte estava em fase de transformação, motivado por sua inclusão no ensino básico. Seguindo os moldes do ensino tradicional, nessa época o ensino da arte objetivava formar cidadãos aptos para o trabalho com uma boa coordenação motora e com habilidades para o desenho técnico, pois:

> O ensino da arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele "transmitir" aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinha em comum, sempre a reprodução de modelos. (PCNs,1997, p. 25)

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que incluiu a arte no currículo escolar com o titulo de “Educação Artística” em 1971, foi o primeiro passo para a valorização da arte nas escolas, porém, ainda considerada como “atividade educativa” e não disciplina. Apenas na década de 90 o ensino da Arte começou a ser valorizado no Brasil, quando se discutia a necessidade da formação de cidadãos que conheçam a cultura artística, preocupando-se com o pensamento critico. De acordo com Ana Mae Barbosa (2005, pg. 100):

> Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade critica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

A professora A defende uma metodologia baseada no diálogo, utiliza livros didáticos, projeção de imagens, filmes, materiais impressos. Alguns dos trabalhos práticos desenvolvidos em sala de aula são desenhos, recorte, colagens, esculturas em argila e sabão, artesanato, trabalhando ainda, com materiais alternativos. Os conteúdos desenvolvidos envolvem uma introdução ao ensino da arte; História da Arte, Arte como Ofício, Arte Dramática, Arte Afro-Indígena.

A professora B desenvolve atividades em sala de aula através de desenho, pintura (canetinha e lápis de cor), dobradura, recorte e colagem. Mas afirma que trabalha com imagens quando consegue algumas imagens em livros. Ela não declarou se utiliza o cotidiano dos alunos como base para suas práticas, porém, menciona que realiza o planejamento dos conteúdos somente após conhecer os alunos.

A professora C desenvolve seu conteúdo a partir dos princípios da linguagem visual (cor, linha, ponto, plano e forma) e não aborda a história da arte, pois acredita que deve trabalhar só com o cotidiano deles. Ela não utiliza livros didáticos, nem imagens, em sala de aula.

A lei LDB nº 9.394, promulgada em 20/12/1996[1], no seu art. 26, § 2º, afirma: "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos". Destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que enfatizam a importância do ensino de Artes Visuais nas escolas de ensino básico, definindo o ensino da arte como:

> A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e de dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCNs, 1997 p.19).

Mas para essa evolução se efetivar os professores precisam receber atualização, se conscientizar das mudanças e de como isso pode auxiliar para o desenvolvimento de uma educação mais humana. No entanto, os entrevistados declararam que não observavam os PCNs para o preparo das aulas. Esse fato comprova que embora a legislação tenha avançado nos seus pressupostos, ela não é observada no cotidiano escolar.

Com isso, salientamos como a formação do professor intervém na qualidade da educação fornecida nas escolas. Concluímos que não basta mudar a lei, é preciso oferecer condições para a formação continuada dos professores, para,

[1] Desde 1996, a denominação Ensino da Arte passou a ser utilizada, revogada a legislação anterior, pois esta denominação é adotada no lugar de "Educação Artística", conforme vinha sendo denominada esta disciplina escolar desde a LDB 5.691/71 em nosso pais.

assim, avançarmos qualitativamente no ensino das Artes Visuais. Os resultados da pesquisa desenvolvida são importantes subsídios para o planejamento das nossas futuras ações nas escolas integrantes do PIBID 3.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/ Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas IN BARBOSA, Ana Mae (org), *Arte/ Educação Contemporânea:* Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Arte, Brasília 1997.

“Que som é esse?” – PIBID/Música/UFPel – Uma aproximação da produção cultural musical local na cidade de Pelotas com a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita

MARTINS, Felipe S.[1]
Universidade Federal de Pelotas
HIRSCH, Isabel Bonat[2]
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados iniciais de uma das ações da área de Música no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – da Universidade Federal de Pelotas – UFPel – realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita. O projeto “Que Som é Esse?” busca por meio da apreciação musical a construção do conhecimento sobre a linguagem musical, além de levar à comunidade escolar apresentações periódicas com grupos musicais da cidade de Pelotas, divulgando e proporcionando a produção cultural local.

Palavras Chave: PIBID; Apreciação Musical; Comunidade Escolar.

Introdução

O presente trabalho apresenta uma das ações realizadas pela área de *Música* no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – d*a Universidade Federal de Pelotas – UFPel – na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, em Pelotas - RS. O PIBID/Música tem por objetivo proporcionar aos alunos do curso de Música - Licenciatura da UFPel uma oportunidade ímpar de estar em contato com o cotidiano da escola, proporcionando aos futuros docentes experiências teórico-práticas na área da educação musical. Estas experiências são propiciadas por meio da articulação entre a formação docente em música e a inserção do licenciando no âmbito da Educação Básica da rede pública de ensino na cidade de Pelotas/RS, buscando então, o aperfeiçoamento da sua futura prática docente.

Neste sentido, as experiências levam à reflexão sobre a prática docente e, segundo Libâneo (2002), refletir sobre sua prática leva a “aprimorar seu modo de

[1] Acadêmico do 4º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: felipedasmartins@hotmail.com

[2] Universidade Federal de Pelotas,Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação" (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Na referida escola, o *PIBID* conta com quatro bolsistas do Curso de Licenciatura em Música, que através do programa desenvolvem atividades que proporcionam à comunidade da Escola Santa Rita um contato diferenciado com a música e alguns princípios da educação musical. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Arte para o ensino fundamental (1997),

> Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais[...] (BRASIL, 1997, p 54.)

O sub-projeto Música do PIBID na Universidade Federal de Pelotas conta com várias ações desde a formação de grupos musicais até a formação de público ouvinte. Uma das primeiras ações do grupo de graduandos desenvolvidas na Escola Santa Rita, é o projeto "*Que Som é Esse?",* que busca por meio de apresentações semi-didáticas a formação de público ouvinte, com o objetivo de fazer com que a comunidade escolar conheça a estrutura de uma performance e que compreenda a linguagem musical. Além disso, visa proporcionar a apresentação de diversificados estilos musicais, e a oportunidade de conhecer alguns artistas da região de Pelotas, fomentando e valorizando a produção cultural da zona sul do estado.

A metodologia do projeto se utiliza de apresentações semi-didáticas, para que o público possa, por meio da apreciação auditiva, construir também outras bases do conhecimento musical. Segundo o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009), a apreciação musical

> compreende a apreciação de obras musicais consagradas, bem como obras musicais do cotidiano dos alunos. O exercício da percepção musical através da apreciação sonora busca identificar os seus elementos formadores, refletir sobre as funções da música na sociedade (RS, 2009, p.87)

Para Reimer (1996),

> A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas (Reimer 1996, p. 75).

Neste sentido, pensamos que as atividades de apreciação deveriam ser as primeiras ações a serem realizadas. Todas as ações do PIBID/Música têm a supervisão e acompanhamento das professoras supervisoras do Sub-Projeto Música na escola. Desta forma, toda e qualquer ação busca o alinhamento com o calendário escolar, para não comprometer o rendimento da instituição.

A primeira ação do Projeto "*Que Som é Esse?"* foi uma apresentação na data em que a escola preparou as comemorações do *"Dia das Mães"* onde, além dos alunos, professores e funcionários da escola estariam presentes além de algumas mães e responsáveis pelos alunos.

Diferente das apresentações comuns em datas comemorativas, os acadêmicos bolsistas convidaram um grupo chamado *Sobremesa Musical* formado por alunos do curso de Música - modalidade Licenciatura da UFPel. O grupo apresentou músicas de repertório popular brasileiro, proporcionando à comunidade escolar uma oportunidade diferente e prazerosa.

Resultados

No primeiro encontro, com o grupo *Sobremesa Musical*, por meio da fala de alguns presentes, notamos que muitos se sentiram valorizados com a presença e o profissionalismo do grupo, e que não sabiam que eles eram da cidade de Pelotas, alcançando nosso objetivo de dinamizar a produção artístico-cultural da cidade.

Muitos dos presentes comentaram que "é difícil ir a algum show deste nível e gratuito" e que "nunca tinham visto apresentações assim na escola".

Pretendemos organizar a agenda de acordo com a disponibilidade da escola e dos grupos convidados.

Conclusão

Por meio destes projetos estamos construindo junto com a comunidade escolar, o acesso à linguagem musical de uma forma diferenciada, com apresentações não elitizadas, mas sim de encontro à população como um todo.

Além disso, queremos contribuir para que o espaço da escola seja também utilizado para outras situações que fogem do tradicional aprendizado em sala de aula, fortalecendo os laços entre os alunos, professores, funcionários, pais e

responsáveis, em momentos de descontração e ao mesmo tempo de aprendizado musical.

O projeto prevê ao menos uma apresentação por mês na escola atendendo ao maior número de ouvintes possível, em todos os turnos da escola, para que todos tenham oportunidade de vivenciar experiências como esta com os mais variados gêneros musicais.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais*: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos (2002): "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?", in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora.

REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.

Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular. Lições do Rio Grande*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Artes e educação física. V. 2. Rio Grande do Sul, 2009,184p. Disponível em<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol2.pdf>. Acesso em: 07 ago 2012.

O Ensino de Música na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro: Um Relato de Experiência

Lucilene Aparecida Santos Tavares
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
lucileneejunior@hotmail.com
Professora Aparecida de Jesus Soares Pereira
Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
cidaspe@yahoo.com.br

Resumo: O presente relato descreve o início das atividades do subprojeto Artes/Música: O Ensino de Música nas Escolas do Programa Institucional de Bolsas e Incentivo à Docência – PIBID da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES e as experiências vivenciadas pelos acadêmicos bolsistas na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro na cidade de Montes Claros – MG. Nesse relato será descrito resumidamente as atividades já desempenhadas, como conhecimento da realidade escolar a partir da caracterização da escola, a aplicação da técnica do grupo focal, as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas e de maneira especial o relato da primeira experiência em sala de aula, que teve por como objetivo geral a interação e socialização com os alunos da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, assim como motivação dos mesmos através da música como parte do processo de ensino-aprendizagem. O PIBID oportuniza o entendimento da realidade escolar e das atribuições do professor na Educação Básica, aspectos importantes para a formação do futuro profissional da educação. O relato descreve ainda a importância das experiências proporcionadas pelo PIBID, que atuam como suporte na formação acadêmica, uma vez que os objetivos alcançados foram de fundamental importância para o desenvolvimento dos alunos.

Palavras-chave: PIBID; educação musical; relato de experiência.

Introdução

O presente trabalho apresenta as experiências iniciais vivenciadas no subprojeto Artes/ Música, “O Ensino de Música nas Escolas” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, que teve início em outubro de 2011 com a participação de dez acadêmicos bolsistas do curso de Licenciatura em Artes – Habilitação em Música.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – instituído pelo Ministério da Educação – MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB, objetiva promover melhorias na qualidade do ensino público, através de uma articulação permanente e profícua entre Universidades e Escolas de Educação Básica, valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura das instituições públicas federais e estaduais, de educação superior. Estruturado em forma de relato, o texto discorre sobre as experiências vivenciadas nas primeiras aulas ministradas

na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, pelo primeiro grupo de acadêmicos bolsistas, de acordo com escala organizada pela coordenação do subprojeto Artes/Música.

Realidade Escolar: Caracterização

A Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro está situada à Praça Dom Luiz Vitor Sartori nº 463 - Bairro São João – Montes Claros – Minas Gerais e foi escolhida para o desenvolvimento do subprojeto em Artes/Música devido ao seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que é de 4.9, número considerado baixo de acordo com os padrões nacionais e por estar localizada em área de risco e vulnerabilidade social.

Inicialmente foi feita a caracterização da escola, com o intuito de conhecer seu espaço físico e os recursos que a mesma oferece, como; data Show, notebook, máquina digital, instrumentos musicais, rádio corredor, dentre outros.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atende cerca de 1.300 alunos, incluindo uma turma do projeto Educação para Jovens e Adultos – EJA e do Projeto Acelerar para Vencer – PAV.

A escola dispõe de instrumentos musicais que caracterizam uma fanfarra, muitos ainda lacrados, Rádio Corredor, teclado, mesa de som com entrada para dez canais, todos se encontram até então inativos por falta de projetos e pessoal habilitado para manuseá-los. A escola disponibiliza ainda de outros recursos como: um micro system para cada sala de aula, dois laboratórios de informática, sala de multimeios, aparelho de data show, notebook, microfones inclusive sem fio, máquina fotográfica digital dentre outros, tais recursos contribuíram para a motivação dos acadêmicos bolsistas com relação ao desenvolvimento do projeto na escola, pois os mesmos serão de grande valia nesse processo de ensino aprendizagem da música na Escola Coronel Filomeno Ribeiro.

Desenvolvimento do projeto:

Após a caracterização, os acadêmicos bolsistas foram submetidos à técnica do Grupo Focal, que tem por objetivo contribuir com o levantamento de dados que nortearão o andamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula. O Grupo

Focal é utilizado quando há um novo programa ou serviço a ser desenvolvido, como o subprojeto, Ensino de Música nas Escolas.

De acordo com o autor Debus, Grupo Focal é uma das principais técnicas de investigação que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno número de participantes, ser guiado por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo (DEBUS 2004, p.3).

Essa técnica foi utilizada pelos acadêmicos bolsistas na Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, com o intuito de recolher informações sobre as expectativas dos alunos sobre a implantação da música na escola, a mesma foi bastante válida, pois além da coleta dos dados, a técnica do grupo focal promoveu a interação entre os acadêmicos bolsistas e os alunos.

Em seguida iniciaram-se as observações, os acadêmicos bolsistas foram divididos em duplas para que pudessem observar as aulas de Artes que eram ministradas na escola, com essa observação pode-se perceber as particularidades de cada turma, como o comportamento dos alunos e a forma que o professor utiliza para lidar com os mesmos e como adequar a música à realidade de cada turma. Ao findarem as observações, cada dupla foi instruída pela coordenação do subprojeto a preparar um plano de aula para iniciar o período da regência.

Para iniciar esta fase do processo de ensino da música na escola, cada dupla elaborou e apresentou um plano de aula ao coordenador, as professoras supervisora e colaboradora e aos colegas bolsistas do subprojeto Artes/Música. Essa apresentação teve por finalidade analisar a aplicabilidade da aula e de que forma ela contribuiria para os alunos no processo de ensino-aprendizagem da música.

Após a demonstração e apresentação dos planejamentos das aulas aos participantes do subprojeto, as duplas foram organizadas e escaladas para introduzir as atividades previstas em cada plano de aula, de acordo com os horários de aulas de arte já estabelecidos pelo calendário da escola e assim pode-se iniciar o período da regência.

O primeiro tema definido para o plano de aula foram os parâmetros do som, ficando cada acadêmico bolsista responsável de preparar um plano para apresentação em sala antes de inseri-lo na escola. Os parâmetros do som são

aspectos básicos para a compreensão da dinâmica musical e por isso foi tema escolhido para iniciar as atividades.

Inicio dos trabalhos na sala de aula

Após um período criterioso de preparação chega, enfim o momento da regência. Para iniciar as atividades em sala de aula foi planejada uma forma mais dinâmica com o intuito de conhecer os alunos.

O planejamento consistiu em uma aula que agregou momentos de descontração, reflexão e aprendizagem. Inicialmente foi feita uma dinâmica de apresentação, em que os alunos vão se apresentando uns para os outros inserindo a cada palavra, batidas de palmas e batidas nas pernas dentro do ritmo e respeitando a pulsação, a utilização dessa percussão corporal contribuiu para o entrosamento dos alunos, uma vez que para que a dinâmica acontecesse era necessária a comunicação de uns com os outros. A esse respeito, Gainza afirma: “A música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no ‘a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”.

De acordo com (SOUZA 2000, p.7) “sem compreender as realidades socioculturais dos alunos não há como propor uma pedagogia musical adequada”. Nessa perspectiva foi aplicado aos alunos um questionário visando conhecer a preferência musical dos mesmos, o que nos ajudou a articular as aulas de músicas de acordo com a realidade circundante.

Para finalizar a aula foi reproduzido um vídeo, produzido por Leonardo Vera e Fundação TELETON, no ano 2000, o mesmo apresenta de maneira breve a vida de Tony Melendez, um nicaraguense que em virtude de uma doença chamada Talidomida, nasceu sem os braços, Tony aprende a tocar violão com os pés, e numa lição de vida e superação, mostra que se pode tudo quando realmente se quer, a história emociona e faz com que muitos reflitam sobre a própria vida, as limitações e superação de problemas.

Essa aula foi ministrada a quatro turmas do ensino médio da Escola Estadual Coronel Filomeno Ribeiro, e em cada uma delas teve uma resposta diferente, no momento da aplicação da dinâmica, por exemplo, houve certa resistência por parte de alguns alunos, mas ao passo que os mesmos foram vendo os colegas

participando, os que estavam relutantes começaram a interagir e de forma espontânea participar, alguns alunos envolveram mais, outros menos, o que já esperado ao passo que cada pessoa reage de maneira diferente a toda e qualquer situação, mas mesmo com preferencias musicais distintas o resultado foi positivo, e podemos dizer que alcançamos nosso objetivo, que era proporcionar a interação e reflexão entre os alunos e coletar informações sobre suas preferências musicais.

É importante ressaltar que parte da metodologia utilizada nessa aula, foi a espontaneidade, uma vez que optamos em fazer uso do livre arbítrio e deixar que os alunos escolhessem se queriam ou não participar da aula, no entanto utilizamos de alguns elementos para convencê-los, de maneira bastante natural conversamos com eles levando-os à refletir sobre o motivo de terem saído de casa naquela manhã , e a importância que se deve dar em encarar os desafios de cada dia, como a dinâmica por exemplo; que alguns á principio julgaram infantil e aos poucos foram percebendo que a mesma não era tão fácil como parecia, visto que alguns nem com nossa ajuda conseguiram executá-la de maneira correta.

Com relação ao questionário, tivemos que convencer alguns alunos a respondê-lo, pois assim como na atividade anterior houve resistência, mas por parte de pouquíssimos. Fizemos questão de enfatizar que o objetivo do mesmo era proporcionar a nós o conhecimento das preferências musicais deles para que pudéssemos aplica-las nas aulas seguintes.

Optamos por deixar os alunos a par de tudo que estava se passando na sala, nos apresentamos e nos colocamos á disposição, em seguida explicamos a dinâmica e sua importância dentro do contexto musical, que é de trabalhar ritmo e pulsação e no contexto social de promover a interação entre os participantes, acerca do questionário como já foi mencionado, o objetivo é de conhecer as preferencias musicais dos alunos para que as mesmas pudessem ser trabalhadas futuramente e ao finalizarmos a aula com aula com o vídeo pudemos mostrar a eles que a música pode superar as mais variadas barreiras, sejam elas físicas ou sociais, basta que se queira, o vídeo aborda isso de maneira fantástica e através do mesmo chamamos a atenção dos alunos para como as pessoas reclamam da vida e se diminuem em frente a qualquer limitação enquanto que um homem fisicamente limitado dava um exemplo de superação.

Considerações

Essa primeira experiência foi bastante gratificante, pois a resposta da maioria dos alunos com relação às aulas foi positiva, muitos manifestaram inclusive o interesse pelo curso de música da UNIMONTES. Indagaram sobre o que se estuda como ingressar no curso, dentre outras curiosidades.

Cada atividade aplicada teve sua importância uma vez que se pôde notar a manifestação inclusive emotiva de alguns, isso comprova o poder que a música exerce nas pessoas, o vídeo, por exemplo, fez com que a sala se silenciasse e atraiu a atenção de praticamente todos, pois a história abordada pelo mesmo é realmente motivadora.

O questionário nos revelou dados importantes sobre a personalidade dos alunos, suas preferências musicais bem como as expectativas dos mesmos, com relação ao ensino de música na escola estadual Coronel Filomeno Ribeiro.

Podemos sem dúvidas afirmar que atingimos nosso objetivo, uma vez que em nossa primeira experiência como regentes conseguimos não só ensinar música, mas também "conhece-los", leva-los à reflexão e a encarar os desafios de maneira mais corajosa. Dessa forma espera-se com as atividades a partir da música, contribuir não só para a formação musical, mas também humanística dos alunos.

Referências:

DEBUS, M. Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. *Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa.* São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical.* 3ª ed. São Paulo: Summus, 1988.

SOUZA, Jusamara (org). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música/UFRGS, 2000.

Vídeo disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=4w5Z-WP3W18&feature=fvwrel>

O vídeo foi ripado, traduzido por Marcello Fradim, e postado em 11/08/2007 acessado em 15/11/2011

Musicanto Vai à Escola

Helena Maria Linck
Professora de ensino fundamental da rede municipal de Santa Rosa, RS
Especialista em Arte Educação/graduação Artes Plásticas - FEMA
Marcia Ines Hartmann
Coordenadora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação e Juventude de Santa Rosa, RS
Professora da rede municipal de Santa Rosa, RS
Especialista em arte Educação/ graduação Artes Plásticas – FEMA
Silvana Andréia Giese Trindade
Professora de ensino fundamental da rede municipal de Santa Rosa, RS
Especialista em Arte, Educação e Empreendimento/ graduação Artes Visuais e Desenho - FEMA

Resumo: Este artigo tem como finalidade relatar a experiência das escolas da rede municipal de Santa Rosa em relação às artes no Festival Sul Americano de Nativismo - Musicanto -. Através da coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Juventude e a Secretaria Municipal de Cultura; Surge no ano de 1994, o projeto "Musicanto Vai à Escola", com o objetivo de difundir, entre as comunidades escolares das redes públicas – estadual e municipal – e particular de ensino, o festival que é tido como referência da música popular e nativista em nosso estado.

Palavras-chave: escolas municipais; artes; Musicanto.

Introdução

Teve início no ano de 1983, na cidade de Santa Rosa o festival denominado Musicanto Sul Americano de Nativismo, com ele abriram-se as portas para os músicos de todas as regiões do país e da América do Sul.

Com o festival, Santa Rosa tornou-se referência da música popular e nativista divulgando a música de raiz latino-americana, despertando discussões sobre a origem e valorização da mesma, resgatando a cultura popular.

Pelo palco do Musicanto passaram muitos artistas de renome como Artur Moreira Lima, João Bosco, Alceu Valença, Renato Borghetti, Lenine, Chico César, Skank, Dominguinhos, Luis Carlos Borges, Soledad, Ramon Ayala, Tereza Parodi, Tangos e Tragédias, Demônios da Garoa, Elba Ramalho, Renato Teixeira, Ivan Lins,

Almir Sater, Grupo Olodum, Mercedes Sosa, entre outros, além de incentivar e promover novos talentos da música.

Pensando em todo este contexto surge, no ano de 1994, o projeto Musicanto Vai à Escola, com a finalidade de difundir entre as comunidades escolares das redes públicas – estadual, municipal, particular e educação especial - este importante evento.

O projeto Musicanto Vai à Escola oportuniza a criatividade e a manifestação cultural dos educandos no campo da música, dança, teatro e das artes visuais de cunho nativista. E tem por objetivos incentivar os educandos das redes municipal, estadual, particular e educação especial a demonstrar seus talentos; proporcionar a integração das escolas do município com o Musicanto; oportunizar a troca de experiências entre os educandos no campo das manifestações artístico-culturais; e reconhecer o Musicanto como evento municipal promotor de cultura.

A partir de então as escolas envolvidas no projeto passam a fazer parte da programação do festival.

Desenvolvimento:

Nosso relato traz o ano de 2011 como referência deste trabalho.

A coordenação do Projeto Musicanto vai à Escola fica a cargo da Secretaria Municipal de Educação e Juventude e da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo que, desde o início do ano, mantêm reuniões e troca de ideias com os professores das três redes de ensino do município.

A Secretaria Municipal de Cultura, juntamente com o Presidente do Musicanto, disponibiliza uma equipe de Músicos que vão até as escolas fazendo um resgate histórico das músicas vencedoras e da trajetória do Musicanto, oportunizando desta forma um envolvimento e uma aprendizagem significativa, unindo as diferentes formas de expressão cultural e de ensino.

No ano de 2011, tivemos a adesão ao projeto de 22 escolas das três redes de ensino do município. Como estávamos na 25ª edição do Musicanto e a intenção era fazermos um resgate das edições passadas, decidiu-se pelo sorteio das edições entre as escolas, das quais duas escolas optaram por apresentar duas edições, completando assim as 24 edições.

As apresentações ocorreram em dois dias, um de dança e outro de canto/instrumental, sendo que estas apresentações aconteceram no palco oficial tendo todo o equipamento de som, luz e imagens à disposição das escolas, além de uma equipe técnica que fez o registro fotográfico e de gravação de DVD, o qual foi repassado a cada escola participante. Conforme a edição e a música selecionada

para apresentação, a escola também criou a obra visual que ficou exposta para visitação.

É mais referente às obras visuais que queremos fazer um destaque, pois constituem nosso campo de atuação como professores de arte. 24 edições de um festival consagrado sendo representado pela arte visual, em forma de túnel do tempo: “No palco, a dança com seus movimentos e expressões, a música com seus sons e vozes e no túnel, a arte com suas formas e cores”. Mas, nem tudo aconteceu como o esperado. O túnel não se concretizou devido a pouca verba e, desta forma, as obras foram expostas na Biblioteca Pública Municipal que fica em frente ao Centro Cívico Cultural, local onde acontece o festival. Para que a exposição não fosse esquecida, estendeu-se o horário de atendimento da biblioteca oportunizando-se, desta forma, aos músicos e apreciadores do festival a visitação a exposição dos trabalhos escolares.

Após o término do festival as obras permaneceram expostas por mais quinze dias na Biblioteca Pública Municipal.

As escolas participantes do projeto Musicanto Vai à Escola prestigiam seus educandos assistindo as apresentações e visitando a exposição, além de receberem ingressos para o festival, podendo, assim, conhecer e fazer parte da história cultural de nosso município.

Conclusão

Enquanto profissionais da educação temos como compromisso elevar o gosto pela cultura em todos os níveis e modalidades e principalmente quando esta se manifesta em nosso meio de convívio.

E é neste envolvimento que sentimos o quanto se torna importante proporcionarmos aos educando de nossa rede esta proximidade com o palco, a música, a dança e as artes plásticas, fortalecendo o evento que eleva o nome de nossa cidade, formando e ampliando o público e os artistas que tomam gosto por esta atividade cultural.

Referências

OSCIP – *Musicanto Sul Americano de Nativismo* – História – Disponível em < http://www.musicanto.com.br > acessado em 31/07/2012 e 02/08/2012.

Intervindo no espaço escolar com fios e tramas junto ao PIBID ARTES

Taís Almeida Fanfa
UFRGS

Resumo: Um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é a qualificação do licenciando por meio da pesquisa, legitimando o papel do professor pesquisador. Na segunda edição do PIBID, o subprojeto Artes Visuais, tem como tema o patrimônio artístico cultural do bairro histórico Cidade Baixa em Porto Alegre. Cada bolsista é responsável pela criação de uma prancha tamanho A3 com imagens de obras de arte, e breve contextualização da sua pesquisa a fim de os temas, que constituirão um material pedagógico em forma de banco de imagens a ser trabalhados na escola. Elegi a intervenção urbana como foco para minha pesquisa docente no Programa e TCC, a ser escrito em 2013. Após observar as turmas na E.E.E.F. Rio de Janeiro, percebi a proximidade dos alunos com intervenção urbana por fazer parte do seu cotidiano. Esse assunto produz uma gama de sentidos, sejam obras contemporâneas ou grafites que dialogam diretamente com a vida destes jovens e crianças. A partir de intervenções urbanas pesquisadas tanto no bairro como em sites, que me colocou em contato com o movimento Yarn Bombing, este fundado por Magda Sayeg nos EUA em 2005, leva para as ruas peças de tricô e crochê cobrindo monumentos públicos, objetos, procurando dar visibilidade aos mesmos. A partir deste movimento desenvolvi uma proposta pedagógica na qual os alunos puderam fruir do espaço da escola a partir do resgate do uso das mãos no processo de aprendizagem explorando diversos tramados de cadarços nos seus tênis.

Palavras-chave: PIBID; intervenção urbana; *Yarn Bombing.*

"Intervindo com fios e nós" foi o nome dado a intervenção pedagógica aplicada a uma turma de 1º ano. A partir dela foi possível resgatar o uso das mãos no processo de ensino-aprendizagem visando à apropriação do conceito de linha e espaço através de uma atividade cotidiana: amarrar o cadarço do tênis, explorando as suas várias maneiras de fazê-lo, transpondo o aprendizado para o espaço escolar através de uma Intervenção Artística realizada com barbante. No primeiro encontro foi desenvolvido as várias maneiras de tramar o cadarço, para tanto foram distribuídas fichas com exemplos de tramados e o aluno optava por um modelo para reproduzir em seu tênis. No decorrer da atividade alguns alunos desenvolveram a atividade, a outra parcela apresentou dificuldades devido aos seus cadarços estarem danificados. No segundo encontro, ouve a retomada da atividade anterior relembrando o tramado realizado nos tênis. Após apresentei a obra do artista Spidertag que produz intervenções com formas geométricas utilizando barbantes e pregos, instigando o olhar dos transeuntes para espaços da cidade geralmente não observados devido a pressa do dia-a-dia bem como prédios abandonados, telas de arame, calçadas, tal como a obra de Juliana Herrera, que preenche com tricô calçadas danificadas, em Paris, chamando a atenção da população para o problema. Para melhor compreensão da obra do artista, propus aos alunos a dinâmica da trama no espaço usando como ferramenta didática uma brincadeira antiga chamada cama-de-gato. Em seguida, após explorarem a cama-de-gato, os alunos elaboraram um esboço da intervenção a ser realizada no pátio da escola, para em seguida ir até o local escolhido e aplicar a intervenção. O material oferecido para a proposta foi barbante colorido. Optamos por utilizar a tela da quadra de futebol, logo teríamos onde prender, amarrar e tramar os fios. Felizmente os resultados da atividade

foram registrados com uma câmera digital, pois na semana seguinte retornei a escola e percebi que a intervenção fora retirada do local.

Problematizações a partir de um diário de campo: sobre investigar autobiograficamente

Aline Nunes da Rosa
Universidade Federal de Goiás-UFG

Resumo: Este texto propõe-se a problematizar a prática de escrita de um diário de campo dentro dos processos investigativos iniciados no doutorado em Arte e Cultura Visual. Neste sentido, a produção do diário opera enquanto parte fundamental das descobertas e construções conceituais desenvolvidas no campo das artes visuais e da cultura visual. Para tanto o artigo divide-se em dois momentos: primeiramente discorre acerca da escrita e composição deste diário e das questões conceituais que emergem desta prática. Num segundo momento são tecidos apontamentos sobre a pesquisa narrativa enquanto possibilidade de refletir sobre as inserções do diário de campo, bem como enquanto perspectiva metodológica utilizada em minha pesquisa doutoral. As elaborações teóricas são realizadas com Martins e Tourinho (2009), Rifá (2010) e Van Manen (2003), dentre outros que contribuem para sua escrita.

Palavras-chave: pesquisa narrativa; diário de campo; relatos autobiográficos.

Sobre produzir um diário de campo

Desde meu ingresso no doutorado em Arte e Cultura Visual[1], em março de 2011, mais de um ano se passou e com ele muitas questões foram revistas, ampliadas, descartadas, deixadas em *stand by.* Questões de ordens as mais diversas: mudança de casa, de cidade, de estado; mudança de rotina, de trajetos percorridos, mudança de colegas e de espaços para transitar, pertencer, construir vínculos afetivos e profissionais. Logo, tais mudanças passaram também pelos interesses investigativos que até então me mobilizavam e, consequentemente levaram-me a pensar e descobrir outras questões e caminhos de pesquisa. E é sobre este percurso que me dedico a narrar neste texto.

Como forma de organizar tanto o pensamento quanto os acontecimentos que se passavam, dediquei-me à escrita de um diário de campo, para me acompanhar durante todo o ano de 2011. Além das questões referentes às disciplinas, seria ali também que acrescentaria elementos relacionados à pesquisa e ainda reflexões sobre os novos acontecimentos.

Os escritos e colagens inseridos no diário foram escolhidos partindo da ideia de compor um novo mapa, tendo como referência o que me afetou desde que passei

[1] Pesquisa desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Orientada pela Professora Doutora Alice Fátima Martins, a pesquisa conta com financiamento Capes.

a morar em Goiânia: lugares, passeios, sabores, ideias, conhecimentos e pessoas que partilharam os novos acontecimentos vivenciados, dotando de sentidos a minha permanência no novo território. Para Martins (2010: 22-23)

> O território visual onde as pessoas estão situadas – moram, freqüentam, etc. -, ou seja, o contexto das esferas das suas relações com o mundo as coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação.

Para tanto o local, o lugar em que nos situamos exerce influência direta naquilo que produzimos: projetos de vida, imagens, objetos, artefatos, ao passo que assinalamos (e somos assinalados por) crenças, gostos e (outros) modos de ser e pensar.

Foi neste ir e vir nas páginas do caderno que percebi a preponderância de aspectos relativos ao meu deslocamento territorial. Seja pelas repetidas vezes em que esta questão aparecia em alguns relatos, seja pelas imagens acrescidas ou pelos fragmentos literários e/ou musicais espalhados nas páginas. Ao reencontrar-me com o que fora escrito até então, percebi que o que mais mobilizava meus interesses investigativos era pensar sobre este deslocamento, pensar nos agenciamentos produzidos por esta condição de estar em trânsito, verificando a pertinência disto tudo em minha formação enquanto pesquisadora e enquanto professora. Interessa-me pensar os movimentos subjetivos que se dão a partir dos acontecimentos e eventos visuais[2] com os quais me relaciono, tomando como categoria de seleção e análise a questão do deslocamento territorial e, por sua vez, o diário tem auxiliado neste âmbito.

São inúmeros os conflitos que se interpõem neste momento de imersão em um novo território e, por isso mesmo, a manutenção de uma escrita autoral, via diário de campo é condição fundamental para conferir visibilidade a movimentos subjetivos, que podem ser pensados em termos de pesquisa acadêmica. Oliveira (2011, p. 184) ajuda-me a entender este movimento ao dizer que

> Toda a escrita é fendida, dobrada, ou seja, selecionamos o que vamos escrever, recortamos o que nos interessa. Silenciamos algumas passagens, potencializamos outras. No momento da escrita travamos uma conversa

[2] Conforme Illeris e Averdsen (2011), o conceito de evento visual inclui toda a situação de observação tal como ocorre na interação entre o observador, o fenômeno visual, o contexto de observação e o ato de olhar propriamente dito. Eventos visuais são sempre situados geográfica, histórica, social e culturalmente, implicando certa interação ou *posicionamento* entre o observador, o fenômeno observado, o contexto e o olhar.

> com o nosso interior, permitimo-nos apagar algumas passagens, acrescentar outras (...)

A produção do diário atua como um modo de forçar o pensamento a produzir conexões, operar com aquilo que nos traz prazer ou desassossego, de modo que a problematização construída até aqui está articulada às questões metodológicas que têm norteando a pesquisa ora desenvolvida. Por esta razão as reflexões que seguem procuram introduzir alguns apontamentos mais específicos acerca da investigação narrativa como peça fundamental no desenvolvimento e obtenção dos dados a serem explorados no trabalho.



Figura 1: imagem do diário de campo

Sobre um encontro com a pesquisa narrativa

Durante o percurso vivido e cartografado por meio dos apontamentos trazidos no diário, foi possível além de organizar partes da experiência vivida, perceber que esta prática estava conectada com uma perspectiva metodológica. Tal perspectiva trata-se da Investigação Narrativa, mais especificamente em seu enfoque autobiográfico.

Posto isso, creio que a pesquisa narrativa configura-se enquanto importante ferramenta em minha pesquisa, uma vez que

> a pesquisa narrativa se debruça sobre questões epistemológicas que possam ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar. Preocupa-se, ainda, com a compreensão de como essas práticas configuram ideias, conceitos e representações. (MARTINS e TOURINHO, 2009, p.1-2)

Neste sentido, o que busco conhecer por meio de narrativas autobiográficas (minhas e de outros colaboradores) vem a ser como os deslocamentos vivenciados afetam os modos de produzir-se, agenciando outras histórias, novas percepções, outros modos de compreender e ver o mundo. Não obstante, por considerar a potencialidade das trocas e das descobertas que podem provir do encontro com outras vozes é que dedico-me a buscar os relatos e experiências de outros sujeitos, dentro dos enfoques da investigação narrativa.

Contudo, é importante observar, conforme a perspectiva da pesquisa narrativa, que apesar de trazer à tona questões de cunho pessoais, a intenção não é promover um espaço catártico, terapêutico, por meio da construção e compartilhamento de relatos autobiográficos. Ao contrário disto, interesso-me por estas trocas justamente pela possibilidade de problematizá-las no tocante às estruturas que a configuram (em suas ordens culturais, sociais, educativas...).

As concepções de Van Manen (2003) corroboram com o exposto acima, quando este considera que tomar emprestada a experiência do outro contribui para a compreensão dos significados da experiência humana de modo mais profundo, potencializando, ainda que minimamente, o conhecimento do pesquisador acerca de si mesmo, sabendo que tal conhecimento está intimamente conectado e interfere diretamente na produção e análises do processo investigado e, consequentemente, da produção de conhecimento.

As presentes questões, no entanto, só ganham interesse investigativo uma vez que podem ser partilhadas e debatidas em termos dos agenciamentos promovidos no campo da arte e da cultura visual, e dos contextos de pesquisa, como forma de evocar novas narrativas a partir de minhas experiências vividas. Tais experienciações poderiam então ser pensadas como dispositivos que acionam produções e compartilhamentos de conhecimentos e saberes, de modo relacional, ponderando que “la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción (...)” (BOLIVAR *et al,* 1998:12 *apud* Pardiñas, 2010, p.21).

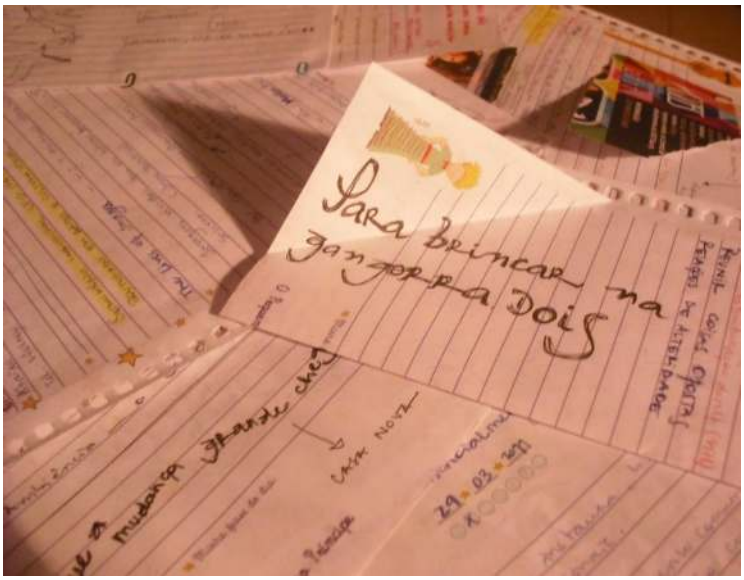


Figura 2: imagem do diário de campo

Ao assumir a perspectiva narrativa como abordagem metodológica penso no desafio em direção a não perder de vista o rigor exigido pela pesquisa acadêmica. Em contrapartida, não deixo de levar em consideração a necessidade de explorar formas diferenciadas de produzir conhecimento, buscando construir relações com as experiências de outros sujeitos, de modo a inventar outras maneiras de contar e investigar no campo da educação das artes visuais, da cultura visual e da formação docente. Algo que comece, ao menos educando a mim enquanto sujeito/professora/pesquisadora em deslocamento.

O diálogo promovido com as imagens trazidas no diário de campo e na pesquisa como um todo, também atuam como narrativas visuais, favorecendo neste caso o que Rifà (2010) comenta sobre

> La relación entre autobiografia y visualidad, puede ser productiva para la investigación y la formación del profesorado, ya que crea un espacio abierto para la experimentación y el ensayo. En síntesis, la escritura de relatos visuales autobiográficos posibilita la inscripción de la identidad y la diferencia en la educación artística, lo que modifica los procesos de investigación y desarrollo del currículum, mientras exploramos las oportunidades que nos proporcionan la representación, la crítica, la reflexividad y el diálogo. (p.46)



Figura 3: imagem do filme Por El Camino e imagem produzida para a pesquisa

Por ora, posso dizer que o trabalho que realizo nesta etapa da pesquisa tem se concentrado na construção de relatos pessoais (especialmente escritos e visuais), no aprofundamento teórico no tocante ao tema da pesquisa e a perspectiva narrativa, problematizando as experiências que promovem mudanças e acrescentam possibilidades de ser e entender a profissão docente ou o processo de pesquisar.

O ano de 2012 se espraia e com ele um novo lugar para congregar relatos, imagens, planejamentos, reflexões sobre o trabalho de pesquisar, que se desenvolve em meio às descobertas da cidade, dos laços que se estreitam com novos amigos e com outros referenciais teóricos. Deste modo percebo que tanto as questões epistemológicas quanto as questões metodológicas da investigação doutoral surgem por meio de tantas novas aprendizagens ou mesmo de saberes revisitados, que se entrecruzam com minhas narrativas, provocando o surgimento de caminhos inesperados para a pesquisa que se desdobra.

Referências

ILLERIS, Helene; AVERDSEN, Karsten**.** *Fenômenos e eventos visuais*: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. 2011, no prelo.

MARTINS, Raimundo. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. *In*: ASSIS, Henrique Lima; Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira. *Educação das Artes Visuais na Perspectiva da Cultura Visual*: Conceituações, Problematizações e Experiências. Goiânia: 2010. pp. 19-38.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações. In: *Anais do II Congresso de Educação, Arte e Cultura - CEAC*. Santa Maria: 2009. pp. 1-12.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma abordagem autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs), *Educação da Cultura Visual – conceitos e contextos.* Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2011, p. 175-190.

PARDIÑAS, Maria Jesus Agra. Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares. In*:* EÇA, Teresa Torres Pereira de; PARDIÑAS, Maria Jesus Agra; MARTÍNEZ, Cristina Trigo e PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Orgs.). *Desafios da educação Artística Ibero-America.* Porto, Portugal: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), 2010. pp18-36.

POR EL CAMINO. Direção: Charly Braun. Produção: Charly Braun. Roteiro: Charly Braun. Intérpretes: Esteban Feune de Colombe, Jill Mulleady, Guilhermina Guinle, Gonzalo Torres. Lynxfilm e Waking Up Films. 2011,1 filme (85 minutos), son, color.

RIFÀ, Montserrat**.** Narrativas autobiográficas en la investigación educativa basada en las artes y en el currículum de formación del profesorado. In**:** EÇA, Teresa Torres Pereira de; PARDIÑAS, Maria Jesus Agra; MARTÍNEZ, Cristina Trigo e PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Orgs.). *Desafios da educação Artística Ibero-America.* Porto, Portugal: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), 2010. pp36-48.

VAN MANEN, M. Investigar la experiência tal como la vivimos. In: *Investigación educativa y experiência vivida.* Barcelona: Idea Books, 2003, p. 71-92.

Ilações teóricas entre consumo, subjetividades e marcas identitárias

Ana Hoffmann

Resumo: Objetivo desta pesquisa foi mostrar através da manifestação simbólica das culturas jovens provenientes da moda, da música e da linguagem, como se movimentam os jovens no cenário urbano (*underground*) contemporâneo de Porto Alegre. A experimentação consistia em ter o rosto e o corpo cobertos, mantendo o foco nas trocas de roupas que ilustrariam estas práticas culturais. Nesta experimentação em torno dos grupos jovens, identificou-se a construção de determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades. Com isso, a ação, as palavras decalcadas e o corpo nulo contrastado com a sobrecodificação que as roupas representam, buscam através das estruturas que determinam à organização social das aparências destes jovens: *Os modos de ser e estar jovem na moda* e a percepção do consumo de moda.

Palavras-chave: Consumo; subjetividade; marcas identitárias



Figura 1: *Flyer* de divulgação da Performance.

Durante a disciplina de *Gráficas, Plásticas, Pictóricas e Visuais* ministrada pela professora Drª Paola Zordan[1] foi abordado como se manifesta a arte no cenário contemporâneo através de discussões apoiadas por imagens. Destes *insights* de

[1] Responsável pela disciplina que faz parte do curso de Pós Graduação Lato Sensu Especialização em Pedagogia da Arte, da Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

sala de aula, surgiu a ideia que teve como atividade uma intervenção[2], resultando num laboratório sobre as juventudes contemporâneas, em que o objetivo foi mostrar através desta manifestação simbólica das culturas jovens provenientes da moda, da música e da linguagem, como se movimentam os jovens no cenário urbano (*underground*) contemporâneo de Porto Alegre.

A experimentação que consistia em ter o rosto e corpo totalmente cobertos com uma malha preta, consistia em "anular" a identidade da *performer*, para que esta pudesse assumir, através dos diferentes modos de vestir, outros modos de ser. Despia-se de si mesmo, assumia novos "eus" representacionais a partir das trocas de roupas, sugerindo um "não corpo" sob o corpo roupa.

Neste trajeto, a pesquisadora também fazia uso de "palavras-chaves", distribuídas e adesivadas no chão, em diferentes localizações: "nomadismo, hedonismo, consumismo, multiculturalismo, identidade, subjetividade, singularidade, heterogeneidade, individuação, tribalização, homogeneização e territorialização" eram conceitos que atravessam a discussão abordada na intervenção: Este corpo performático, em certa medida, teatralizou a vida real e através de artefatos da moda, responsáveis por dar forma ao conjunto visual, compuseram seus personagens.

O experimento híbrido propôs questionar quem são estas juventudes aqui representadas? Qual seu modo de vida? Qual a sua identidade? Que símbolos fazem parte desta identidade? Que grupos são estes? Qual é a moda destes grupos? Em que espaços estão inseridos? Que “outras” juventudes são estas que “fluidas e cambiantes” percorrem os espaços aqui delimitados?

A “diferença” neste estudo foi ilustrada através das “imagens de pensamento” estratificadas no universo contemporâneo da estética jovem, que tem como suporte a roupa e consequentemente a moda, mas, não (e sim) a moda engrenagem capitalista; não (e sim) a moda instituída pela indústria, que faz com que o indivíduo usuário (pense que ele) tenha autonomia sob suas escolhas. Mas, uma moda, que experimenta os modos de vida, tendo a “criação em si mesma, diferença extemporânea” que cria “alegorias e artifícios para suportar os corpos na andança errante dos fluxos, na passagem louca de devires” (ZORDAN, 2010, p.07) e apresenta a performance proposta, cujos “fluxos” se definem pela identidade destes

[2] A proposta desta intervenção artística foi realizada na Faculdade de Educação, Campus Central, dia 14 de setembro de 2010 às 19 horas.

jovens, sendo esta relacionada, inclusive, ao sentimento de “pertencimento” dos sujeitos uns aos outros, logo, subjetivados uns pelos outros e pelo contexto em que estão inseridos. Estas “singularidades são compreendidas como as próprias criações, sendo estas potencializadoras de vida”, Fontebasso, (2002, apud ZORDAN, 2010, p.04) e fontes que produzem diferença, para refletir sobre uma possível estética da existência, onde pode-se ter a própria vida como obra de arte.

“A ideia de “identidade” *nasceu da crise do pertencimento* e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o que “deve” e o que “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia”. (BAUMAN, 2004, p.26)

Os modos de subjetivação trazem possibilidades de estar dentro do instituído e subverter a ordem para auto-afirmar-se e construir um modo de vida que torne o sujeito mais potente, poderoso e a moda, neste caso, é um dos *códigos*, que identifica a maneira de pensar e a que grupo pertencer, permitindo transitar por diversos estilos, diversos grupos, diversas modas, trocando experiências, formando um sistema cultural e estabelecendo relações de poder.

Mas que identidade escolher e como ficar alerta para que outra escolha possa ser feita, caso a identidade antes escolhida seja retirada do mercado ou despida do seu poder de sedução? Bauman (2004, p.19) irá comentar que: “As “identidades” flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.”

Este alerta do qual trata o autor, relata o risco de sujeitar-se completamente a um modo de ser, a uma verdade, a qual nem sempre será benéfica, no entanto, encontrar um lugar dentro da estrutura de um grupo ou classe social constitui também uma lei de sobrevivência.

Retomando os *insights* desta performance, em que o próprio corpo representou o trânsito entre os diversos grupos jovens, "corpo diferente, estranho, matéria para um devir que não pertence ao nome e a pessoa que o configuram” (ZORDAM, 2010, p.07), neste caso, ilustrando, entre uma troca de roupa e outra, o caráter performático e nômade jovem, que buscam se distanciar de alguma forma da tendência a homogeneização cultural desenvolvendo novas formas culturais, através do seu comportamento, sua maneira de vestir-se e dos espaços frequentados.

“A abordagem fenomenológica do espaço e do corpo vivido mostra-nos seu caráter de inseparabilidade [...] a dobra do corpo sobre si mesmo é acompanhada por um desdobramento de espaços imaginários” (GUATTARI, 1992, p.153).

Desta forma, o corpo é subjetivado pelos espaços percorridos, sendo que os lugares frequentados têm na estética de seu público alvo acordos pré-estabelecidos. “Constante desterritorialização, criar transforma a paisagem, potencializa a vida e a novidade a cada instante. Por outro lado, produz imagens de pensamento para reterritorializar a vida num traço de plano, um projeto de vida, uma obra de arte.” (ZORDAN, 2010, p.10)



Figura 2: Rosto coberto entre trocas de roupa.

Deleuze e Guattari depositam no rosto toda importância de subjetividade do sujeito, conforme ilustra a figura 2, ao enfatizar que: “Do mesmo modo, a forma da subjetividade, consciência ou paixão, permaneceria absolutamente vazia se os rostos não formassem lugares de ressonância que selecionam o real mental ou sentido, tornando-o antecipadamente conforme uma realidade dominante.” (DELEUZE; GATTARI, 1996, p.32)

Para reforçar a “rostidade” proposta pelo autor, quando rosto é coberto, passa a ser só cabeça e perde sua significância, logo, o foco se volta para o corpo. Desta forma, concretiza-se o apelo estético da proposta, que mantém tanto o rosto, quanto o corpo cobertos por uma “segunda pele” negra, voltando sua atenção para a roupa, símbolo concreto do qual se apropria para ilustrar o visual destes jovens.



Figura 3: O vestir como expressão da identidade.

Reforça-se à importância estética destes jovens através da leitura de Carmo (2001; p. 203) que comenta que “o grupo e o indivíduo passam a ser reconhecidos pelos adereços e vestimenta que usam, e o estilo torna-se uma importante expressão da identidade e dos ideais por ele adotados”.

Na figura 3 a assimilação deste “repertório” de adereços se dá pela relação de reconhecimento que se estabelece entre o sujeito e o tema proposto. A moda procura artefatos que produzam efeito no outro. Entretanto, nem sempre o sujeito vai de acordo com a moda outorgada, nem sempre está em busca das novidades sugeridas, e propõe uma estética “antimoda”, que se difere da moda vigente, mas que rapidamente é assimilada pelo sistema da moda. Desta necessidade de mudança dos jovens, se constrói, tanto o estilo, quanto o caráter político e econômico da moda.

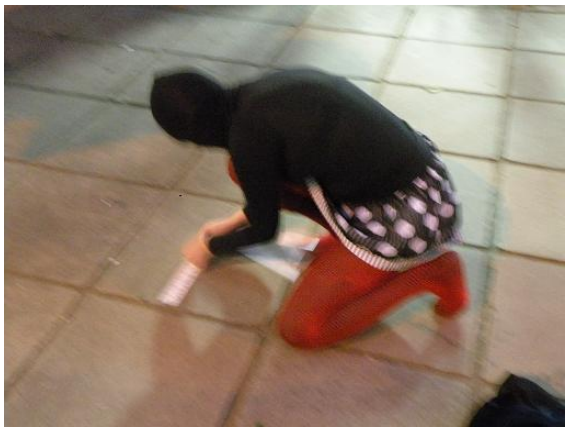


Figura 4: "invasão" e demarcação de espaços.

“À medida que o efêmero invade o cotidiano, as novidades são cada vez mais rápidas e cada vez mais bem aceitas; em seu apogeu, a economia-moda engendrou um agente social à sua imagem: o próprio *indivíduo-moda*, sem apego profundo, móvel, de personalidade e gostos flutuantes.” (LIPOVETSKY, 2009, p.205)

Contudo, não cabe mais falar em juventude, nem moda, muito menos tribo; mas, juventudes, modas, grupos que se entrecruzam e na pluralidade assumem seu sentido trazendo múltiplos significados, formas e definições, sendo a máxima do

“nomadismo” urbano e do “tribalismo”, ou seja, mantendo-se agrupados por afinidades de gostos e estilos, como ilustra a figura a seguir:



Figura 5: Grupo heterogêneo motivado pelo “estar junto"

> “O nomadismo pode ser sintomático quanto ao espírito do tempo: como o espírito, ele é vaporoso, sopra onde quer, e não se deixa abater por alguma barreira qualquer, a da identidade, e das definições, a das fronteiras e outras formas de compromisso de residência.” (MAFFESOLI, 2001, p.186).

Pode-se dizer sobre estes jovens que, na mesma velocidade em que criam os laços, desfazem. O nomadismo exige movimento constante. Não cria raízes em local algum e reforça paradoxalmente a individualidade dos sujeitos, que mesmo formando microgrupos, reforçam seu caráter individual.

O “diferente” circula por estes espaços; mesmo quando estes jovens se tornam semelhantes uns aos outros, haverá diferença, a “individualidade”, pregada por Lipovetsky (2009). Entretanto, mantêm-se agrupados em pequenos grupos, caracterizando o fenômeno da tribalização, que utiliza esta expressão para descrever o comportamento nos grandes centros urbanos, onde há a consolidação do convívio de pequenos grupos que conseguem manter sua identidade individual. Desta forma, entende-se que:

> modos de vida estranhos uns aos outros podem engendrar, em pontilhado, uma forma de viver em comum. E isso, permanecendo fieis a especificidade de cada um. Foi isso que fez, no instante de sua fundação, a fecundidade dos grandes momentos culturais.” (MAFFESOLI, 1998, p.142)

A este mesmo fenômeno que o autor acima chama de formação de “tribos pós modernas”, Bauman (2008) irá discordar, tratando apenas como “tendências de estilo” da sociedade de consumo, mediadas pelo mercado, onde se traduz explicitamente os sentimentos de aprovação, inclusão ou exclusão e abandono. O

autor justifica: “Você também não é livre para influenciar o conjunto de opções disponível para escolha: não há outras alternativas possíveis, pois todas as possibilidades realistas e aconselháveis já foram pré selecionadas, pré certificadas e prescritas” (Idem, 2008, p.110), reforçando o perfil da cultura consumista.

Desta forma, nesta experimentação em torno dos grupos jovens, identifica-se a construção de determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem. É nesse sentido que enfatiza-se a noção de juventudes, no plural, para reforçar a diversidade de modos de ser jovem existentes na contemporaneidade.

A ação, as palavras decalcadas e o corpo nulo contrastado com a sobrecodificação que as roupas representam, buscam através das estruturas que determinam à organização social das aparências destes jovens: *Os modos de ser e estar jovem na moda* e a percepção do consumo de moda.

Dos experimentos já realizados, surge o desejo de algo mais, que ainda não se sabe muito bem o que se quer, mas que no devir isso que se torna um pensamento que desloca a moda, as identidades, enfim, o próprio conceito de juventude, o que é ser jovem, como um jovem se veste, como as pessoas de quarenta anos ainda são jovens!

Referências

BAUMAN, Zygmunt**.** *Identidade:* Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. 107p.

_____. *Vida para o consumo:* a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 199p

CARMO, 2001. CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da Rebeldia:* A juventude em questão. São Paulo: Senac, 2000. 280p.

GATTARI, Felix. *Caosmose:* um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 1992. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 1992. 208p.

DELEUZE; GATTARI. 1996. *Mil Platôs:* capitalismo e esquizofrenia. Vol. 3. Tradução

de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996. 96p.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero:* a moda e seu destino nas sociedades modernas. 8. reimpressão. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 352p.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos:* o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2 ed.Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 320p.

_____. *Sobre o nomadismo:* vagabundagens pós-modernas**.** Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001. 205p.

ZORDAN, Paola. *Criação na perspectiva da diferença.* Revista digital LAV, Santa Maria, Ano III, Nº 05, 2010. Disponível em: http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135/1297 Acesso em: 27/03/2012

Mulheres inscritas em cadernos de receitas[1]

Juzelia de Moraes Silveira
UFG

Resumo: Utilizo-me para esta pesquisa de cadernos de receitas como possíveis lugares de escrita de si que, podem não apenas soar vozes ignoradas pela história, bem como podem fazer emergir questões sobre a concepção e construção do feminino em contextos socioculturais específicos. Para tanto, busco em Luce Giard (1994; 1996) pensar questões sobre a relevância da escrita e do cozinhar nestes processos de construção identitária, como também valho-me das reflexões de Michelle Perrot (1989) para construir argumentações acerca de possíveis arquivos da história do feminino.

Palavras-chave: cadernos de receita, feminino, escritas de si.

Cozinhas que preparam sujeitos

> Na cozinha despontam as relações de gênero, de geração, a distribuição das atividades que traduzem uma relação de mundo, um espaço rico em relações sociais, fazendo com que a mesa se constitua, efetivamente, num ritual de comensalidade. A cozinha se reafirma, portanto, como um espelho da sociedade, um microcosmo da sociedade, uma imagem da sociedade, valores esses demonstrados pelos cadernos de receitas. (SANTOS, p.2, 2008)

Como bem cita Santos, por meio da cozinha, dos registros culinários em cadernos de receitas, podemos traçar um panorama histórico-social a partir das cotidianidades que dela emergem. Pode-se também conhecer mais amplamente determinada cultura e os atores que dela participam e participaram. As atividades desempenhadas por cada sujeito no que tange à culinária evoca o olhar sobre modos de ser e agir mediante um contexto específico, construído sob preceitos e normas em que amiúde as relações entre os gêneros são evidenciadas.

A alimentação e o fazer culinário, engendram questões que vão muito além ao mero preparo de um alimento. As ritualizações presentes nestes (convite para a ceia, preparativos para a realização do prato, modos de servir, gestualidade do alimentar-se...) denotam particularidades de grupos específicos e sugerem olhares acerca dos indivíduos dentro destes grupos e seus processos de aquisição e reprodução de saberes e condutas. Ou seja, a partir da cotidianidade em que

[1] Artigo produzido a partir da pesquisa de doutorado em Arte e Cultura Visual – PPGACV/FAV/UFG, iniciada em março de 2011, sob orientação da professora doutora Leda Guimarães.

habitam os fazeres culinários, vislumbram-se pela repetição de gestos, perpetuação e ressignificação de costumes, sistemas de tradição bem como seus desdobramentos (GIARD, 2003)

Destes elementos, rituais e condutas, pode-se verificar em cadernos de receitas culinárias o espaço que registra tais assuntos e ainda, a abertura ao diálogo entre a culinária e suas relações com demais questões da vida social. Neste sentido é relevante mencionar que dentre os variados modos de produção de cadernos de receita, um dos que mais me desperta a atenção, sendo objeto de meu estudo, é a estruturação do caderno como um local onde as receitas dividem seu espaço com elementos e informações que não necessariamente se referem à comida. Assumem de certo modo a função de um diário aberto a relatos pessoais que se configuram para além da narrativa escrita. E, sobretudo, relatos pessoais que possivelmente não se percebem como tal, mas que por meio das escolhas dos temas que adentram o caderno, acabam sugerindo traços da identidade de um indivíduo.

Para o desenvolvimento de tais reflexões, parti inicialmente da observação do caderno de receitas de minha mãe, sobretudo por sempre ter me encantado a forma como criava um local repleto de informações das mais distintas ordens. Neste, recortes de revistas e jornal, poesias, artigos sobre beleza e dicas para o cuidado do lar, habitam o mesmo lugar que as receitas que frequentemente adquiria, mas que dificilmente concretizavam-se (seja pela falta de público aberto a experimentá-las, seja pelo valor a ser despendido para a realização dos pratos). Impulsionada por este objeto, senti desde cedo desejo de produzir meu caderno de receitas, construído de mesmo modo que o dela. Nisto, fui observando variações de construção de um mesmo gênero em momentos temporais distintos e evidenciados por meio de registros contidos em um caderno de receitas, enquanto fazer cotidiano.



Fig. 1 – Imagem de páginas do caderno de receitas de minha mãe.



Fig. 2 – Fragmentos de páginas de meu caderno de receitas.

Percebo assim, variações de construções e de referências de gênero que se desdobram com o passar dos anos e mediante os afetos de tempos distintos, estes passíveis de análise por meio de uma produção caracterizada justamente pela perpetuação de tradições. Assim, mantêm-se os objetos, contudo, reconfiguram-se suas formas e elementos de construção.

Nisto, os discursos que permeiam os cadernos não se configuram aprisionados em seu tempo de origem, são passíveis de desdobramentos de significados outros ao estabelecerem conversas com as transformações dos tempos. Entretanto, estes objetos carregam referências sobre concepções, posturas em torno da questão do feminino construídas ao longo dos anos e que de alguma forma atuam no modo como concebemos comportamentos a serem adotados por mulheres. A respeito disso, Louro menciona

> Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade". (LOURO, 2007, p.14)

Assim, ao se construir um olhar investigativo sobre como os cadernos de receitas culinárias pode-se remontar discursos de épocas anteriores e também evocar questões que perpetuam-se e reverberam em outras tantas. Questões que evocam construções discursivas sobre características definidoras de gênero.

Ao iniciar meu caderno de receitas, fui agregando às suas páginas referências de vivências cotidianas que contam acessos a âmbitos que outrora não eram possíveis ao gênero feminino. Assim, ao encontrar em meu caderno de receitas registros de eventos em que participei, apresentando trabalhos científicos, remeto-me tanto à acessibilidade à escrita, que por longo tempo não fez parte das aprendizagens de mulheres, como também à possibilidade de adentrar o espaço acadêmico, o qual apenas ocorreu efetivamente no início do séc. XX.

Quando penso o caderno de minha mãe, observo em artigos extraídos de jornais e revistas seu interesse pela leitura, entretanto, limitada a esses meios. A grande maioria dos temas de que tratam estes escritos são sobre alimentos que fazem bem para a saúde, dicas de beleza, poemas e sugestões para o cuidado do lar (como tirar manchas de roupas, investir na decoração...). Outro aspecto importante a ser observado em seu caderno é sobre a grande maioria das receitas que faziam parte de seu caderno não eram realizadas, bem como as imagens de locais e eventos que recortava não eram por ela frequentados. Havia ali um choque entre o ensinamento que lhe foi dado sobre o modo de ser mulher, em contrapartida com tudo o que o mundo foi oferecendo ao longo dos anos e com as mudanças no que tangem aos acessos femininos.

Seu local ainda era o privado, como lhe foi ensinado. Logo, é possível pensar que

> (...) os modos de registro das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. O mesmo ocorre com seu modo de rememoração, da montagem propriamente dita do teatro da memória. Pela força das circunstâncias, pelo menos para as mulheres de antigamente, e pelo que resta de antigamente nas mulheres de hoje (o que não e pouco), é uma memória do privado, voltada para a família e o íntimo, os quais elas foram de alguma forma delegadas por convenção e posição. (PERROT, 1989, p.15,)

Pelas palavras da autora, penso a utilização de um caderno de receitas, este local especialmente destinado ao uso de esposas e mães, como um modo de poder-se dizer (contando não somente a vida que transcorria, mas também a que se deseja e sonha) por meio da produção de um objeto que sugere o feminino dentro de uma perspectiva patriarcal, mas que é subvertido, mesmo que mediante uma construção silenciosa e nos limites de suas páginas.

Observando o caderno de minha mãe, vou verificando referências desse recolhimento ao domínio do lar e da realização de suas atividades em razão de sua vida familiar. Ao contrário dela e possivelmente em uma atitude relativamente inconsciente de seguir um caminho oposto ao seu (que eu considerava marcado pela submissão) fui inserindo em meu caderno folhetos de restaurantes e eventos que frequentei, de coisas que realizei. Esses elementos não dizem respeito apenas a um feminino que tem acesso ao âmbito público e realizações que ultrapassam as atividades do lar, mas também a um desejo de registrar o sonhado e vivenciado.

Ao comparar os dois cadernos percebo distinções nos modos de dizer-se mulher marcados por distintas referências e concepções acerca desse gênero. A observação dos elementos, os critérios e motivações de escolha destes, o diálogo entre as receitas e outros conteúdos que percorrem o contexto da produtora do caderno, todos estes são possíveis meios de pensar a construção do feminino em espaço e tempos específicos. Esse objeto que guarda receitas que podem desdobrar-se em experiências (ou o movimento contrário, visto que às vezes cozinhamos e depois registramos), também pode ser local de abrigo de desejos que não parecem possíveis diante do contexto do qual faz parte seu autor.

Quando Perrot (1989) faz menção ao silêncio dos arquivos no que diz respeito à história feminina, comenta que a atenção dada às mulheres de tempos passados em geral constitui-se de generalizações “se detém pouco sobre as

mulheres singulares, desprovidas de existência, e mais sobre “a mulher”, entidade coletiva abstrata à qual se atribuem as características habituais” (p. 11). Isto é reflexo da escassa (senão inexistente) participação das mulheres em questões da esfera pública, bem como do desinteresse em relação às atividades exercidas por mulheres ao longo dos anos, estas não reconhecidas como pertinentes na construção da sociedade em que vivemos. A respeito disso Luce Giard infere:

> Neste nível de invisibilidade social, neste grau de não reconhecimento cultural, coube há muito tempo e ainda cabe, como de direito, um lugar às mulheres, uma vez que, em geral, não se dá qualquer atenção às suas ocupações cotidianas. (...) Trabalhos que visivelmente nunca acabam, jamais suscetíveis de receber um arremate final: a manutenção dos bens do lar e a conservação da vida da família parecem extrapolar o campo de uma produtividade digna de ser levada em conta. (GIARD, 1996, p. 217)

Tecendo diálogo entre as duas autoras, reflito sobre como estas atividades imprescindíveis, porém silenciosas, outrora responsáveis por demarcar os limites de compreensão e atenção ao feminino, agora podem ser elas mesmas observadas como sugestões das inúmeras mulheres e personalidades distintas que podem habitar e constituir esse gênero. São justamente as ações que perpetuaram (e ainda hoje perpetuam significativamente) a concepção de mulheres como imagens de “rainhas do lar” que podem ajudar na reobservação histórica diante de uma perspectiva que compreende ambos os gêneros em sua construção. São objetos íntimos produzidos por elas que podem suscitar o olhar sobre as receitas de como construir-se mulher em cada contexto específico.

Os cadernos de receitas e seus discursos

A investigação de um objeto tradicionalmente construído por mulheres traz a observação sobre vozes que no passado estiveram fora dos interesses acadêmicos e ainda a compreensão sobre a relevância de tecer outros olhares sobre temas que foram construídos ao longo da história apenas sob perspectiva masculina. Neste sentido, o que podem suscitar os cadernos de receita é a atenção sobre como foram determinados os espaços destinados às mulheres, bem como ainda o são.

Os processos de acesso a inúmeros âmbitos e fazeres que durante muito tempo foram exclusivos de homens – incluindo a questão da aprendizagem da leitura e escrita – contam histórias de realizações, bem como do árduo caminho traçado para que estas se fizessem possíveis. É possível verificar também que

mesmo algumas questões observadas como conquistas ainda desenvolvem-se por meio de condições desiguais, em que se passa a ter acesso a um espaço tradicionalmente masculino, mas ainda tendo a responsabilidade em relação a um outro, feminino. Deste modo, a tão proferida igualdade entre os sexos, a qual se acredita estarmos atingindo efetivamente, deveria na verdade ser observada não apenas nos termos dos espaços conquistados, mas também dos ainda impostos às mulheres e considerados como femininos.

Na produção e perpetuação de certos objetos, de fazeres cotidianos, há possibilidade de reiteração de normas e padrões, bem como a possibilidade de subverter seu uso tradicional. Assim, a produção de um local que se origina do intuito de trocar e compartilhar receitas culinárias, mas que também abre-se à incorporação de elementos e falas que evidenciam a mulher que os produz, a meu ver constitui-se como um profícuo material de investigação acerca do feminino e dos processo de construção deste no âmbito social.

Referências

CERTEAU, Michel; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano*: 2, morar,cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERROT, Michelle. “Práticas da memória feminina”, *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n.18, ago-set. 1989, p.9 – 18.

SANTOS, Carlos Roberto Antunes. *Os pecados e prazeres da gula* – os cadernos de receitas como fontes históricas. Disponível em <http:// www.poshistoria.ufpr.br/fonteshist/Carlos%20Antunes.pdf>. Acesso em 08 de dezembro e 2011.

Arranjos didáticos para piano: um estudo sobre escolhas e alternativas pedagógico-musicais

Gisele Andrea Flach
Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE
Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI
Associação Pró-Cultura e Artes de Ivoti - ASCARTE

Resumo: Esta comunicação refere-se ao projeto de Dissertação de Mestrado que busca refletir sobre a elaboração de arranjos musicais feitos para o ensino de piano, procurando esclarecer e compreender as escolhas, decisões e alternativas empregadas diante de possíveis problemas da didática musical e didática do instrumento. Os arranjos que serão analisados foram elaborados para prática de piano em conjunto, consistindo em peças criadas para serem tocadas por três ou mais alunos no mesmo piano, uma atividade que vem sendo desenvolvida pela pesquisadora nas duas instituições onde trabalha, Fundação Municipal de Arte de Montenegro- FUNDARTE e Instituto de Educação Ivoti-IEI. O estudo consistirá em um memorial, como uma reflexão sobre a prática de elaboração de arranjos didáticos para a prática de grupo no mesmo instrumento.

Palavras-chave: arranjo didático, piano em grupo, pedagogia do piano.

Introdução

A prática de piano em grupo vem sendo desenvolvida, pela pesquisadora, como uma disciplina complementar no Instituto de Educação Ivoti-IEI/ASCARTE desde novembro de 2008, e na Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE desde julho de 2011. Essa atividade é um reflexo da motivação dos alunos de piano, de ambas instituições, em tocar entre quatro ou cinco pianistas no mesmo instrumento. Tal prática teve início nos cursos anuais de inverno, Encontro de Jovens Instrumentistas, que, apesar de ocorrerem desde 1998 em formato de *master class*, oferecem oficinas de piano em grupo apenas desde 2005. A ideia de tocar em grupo nesses encontros surgiu da necessidade de reduzir para duas ou três músicas a participação dos pianistas no concerto de encerramento. Como contemplar doze pianistas em três músicas? A solução era criar um arranjo que pudesse ser tocado por doze pianistas em três pianos, uma prática que se mostrou muito motivadora para os alunos, pois quebrava com a rotina da aula individual de instrumento. A partir dessa experiência, os próprios alunos demonstraram bastante interesse em estender a prática de grupo durante todo o ano, dando origem, assim, à disciplina de piano em grupo (também conhecida como grupo de pianistas) hoje vigente na instituição.

A dissertação, cujo projeto serve como base para esta comunicação, será feita em formato de memorial, consistindo em uma reflexão sobre a minha prática, elaboração de arranjos didáticos, a fim de compreender escolhas, decisões e alternativas pedagógico-musicais propostas nos arranjos. Um memorial de composição tem algumas semelhanças com a ideia desta pesquisa, uma vez que "o objetivo [de um memorial de composição é] revelar um processo composicional, entendido como um processo de tomada de decisões e de combinação de ideias" (ZANATTA, 2002, p. 10). Por estar na área da Educação Musical, este trabalho terá como tarefa reconstituir as etapas da elaboração dos arranjos didáticos associadas à preocupação com a didática do instrumento.

Assim, para fazer este estudo, irei selecionar oito peças dos arranjos feitos para piano em grupo, elaborados para serem tocados por três ou mais alunos nos mesmo piano. Dos oito arranjos, utilizarei sete pré-existentes e um novo, que foi elaborado no primeiro semestre de 2012. Sobre cada uma dessas peças será feito, em forma de memorial, um estudo reflexivo sobre a elaboração dos arranjos com fins didático-musicais.

Arranjos musicais para piano

A elaboração de arranjos musicais é uma prática que venho utilizando ao longo de 11 anos de docência no ensino particular de piano. É uma atividade que não se mostra tão simples, pois na maioria das vezes consiste em escrever uma partitura partindo apenas do registro sonoro de uma música. Ao confeccionar cada arranjo, me baseio em alguns fatores que considero muito importantes, ao ponto de contribuírem para o aprendizado dos meus alunos de piano. O nível técnico do aluno para quem está sendo feito o arranjo é o principal deles, porque delimita todas decisões acerca dos outros fatores, tais como: elementos da linguagem musical a serem apresentados na partitura; resultado sonoro do arranjo e técnica pianística que será utilizada na execução.

Em relação aos elementos da linguagem musical, o arranjo a ser elaborado deve observar a tonalidade da obra, o compasso, as figuras rítmicas (simplificando ou não o ritmo), a harmonia, a melodia, o fraseado, a articulação, sempre em concordância com o grau de dificuldade que o aluno tem condições de executar, mesmo contendo elementos novos ao seu conhecimento prévio. O resultado sonoro

é o fator que despertará no aluno a grande vontade de estudar aquela peça já que o arranjo apresenta alguma semelhança com a obra original, uma música que é, em muitos casos, bastante significativa para esses alunos.

Quanto ao termo “arranjo”, que venho utilizando para definir as minhas elaborações musicais para piano, é importante mencionar a pesquisa de PEREIRA (2001), que menciona que “[...] ao trazer no título o termo arranjo, explícito em uma obra, torna-se permitido modificar, acrescentar, diminuir, enfim, adquirir maior flexibilidade de manipulação de elementos estruturais [...]” (PEREIRA, 2011, p. 175). Dessa forma, a autora sugere que o termo arranjo reflete a possibilidade de mudanças nos “elementos estruturais”, que ela considera como sendo aspectos da estrutura melódica, rítmica, harmônica e formal (PEREIRA, 2011, p. 45-46).

Acredito que no desenvolvimento da pesquisa a terminologia mais adequada a ser utilizada para definir o material que foi elaborado para as aulas de piano será devidamente estudado e esclarecido: são arranjos, transcrições ou adaptações? Até o presente momento o termo arranjo se mostrou bastante abrangente, por trazer em sua definição essa flexibilidade em relação à elaboração musical, o que o torna, até agora, mais adequado para definir o material decorrente das minhas elaborações musicais.

Análises preliminares

O arranjo para o grupo de pianistas que foi feito no primeiro semestre de 2012 é baseado em músicas, temas de *rock*, dos anos 50 e 60. Trago uma pequena análise da primeira parte do arranjo como exemplo do foco da pesquisa.

Ao definir a música original do arranjo, optei por usar uma sequencia de músicas da mesma época, que pode ser chamado de *medley*. Comecei a escrita com a música *Great Balls of Fire* de Jerry Lee Lewis, que traz na sua versão original muitos solos, glissandos e um baixo melódico que me interessou, todos tocados no piano.

Antes de começar a escrita precisei decidir quantas vozes (e pentagramas) eu usaria para escrever o arranjo. Optei por três pentagramas porque o grupo de pianistas para quem eu imaginava o arranjo era composto por cinco integrantes, sendo 2 integrantes novos e 3 integrantes que já participavam do grupo no ano anterior. Assim, imaginei a voz superior (mais aguda) tocada por duas pessoas, por

trazer de início a melodia principal; a voz intermediária tocada por uma pessoa, pensei especialmente em uma aluna novata no grupo que tem algumas dificuldades de leitura e de ritmo o que me obrigava a criar algo específico para ela sem grandes dificuldades; e uma voz mais grave que seria tocada por dois alunos, podendo haver *divisi* em alguns momentos.

O início da música original traz um diálogo bem evidente entre baixo, destacado em azul, e melodia, assim, optei por colocar a voz intermediária tocando o mesmo que a voz do baixo, e a voz aguda fazendo a melodia que era cantada pelo intérprete na música original, conforme exemplificado na figura 1.

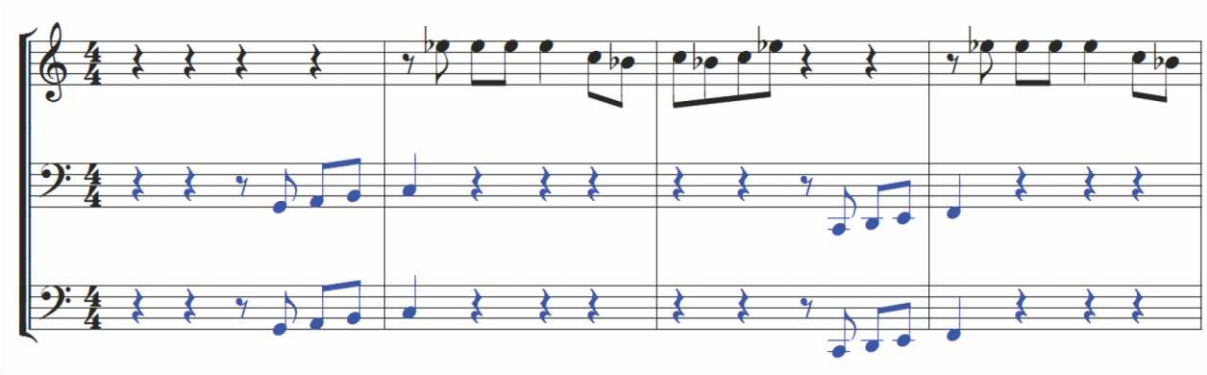


FIGURA 1 – Fragmento da partitura de Rock'N Roll Old Times, compassos 1 a 4.

Esse diálogo, que é caracterizado por um tipo de pergunta e resposta entre baixo e melodia, é um tipo de solo de cada parte, enquanto uma voz pergunta a outra está em pausa e vice-versa, durante oito compassos. Um *glissando* (destacado em rosa) introduz uma repetição desse diálogo que, agora, virá acompanhado pela harmonia, feita pelo baixo (em verde e azul) e voz intermediária (em vermelho), conforme exemplificado na figura 2.

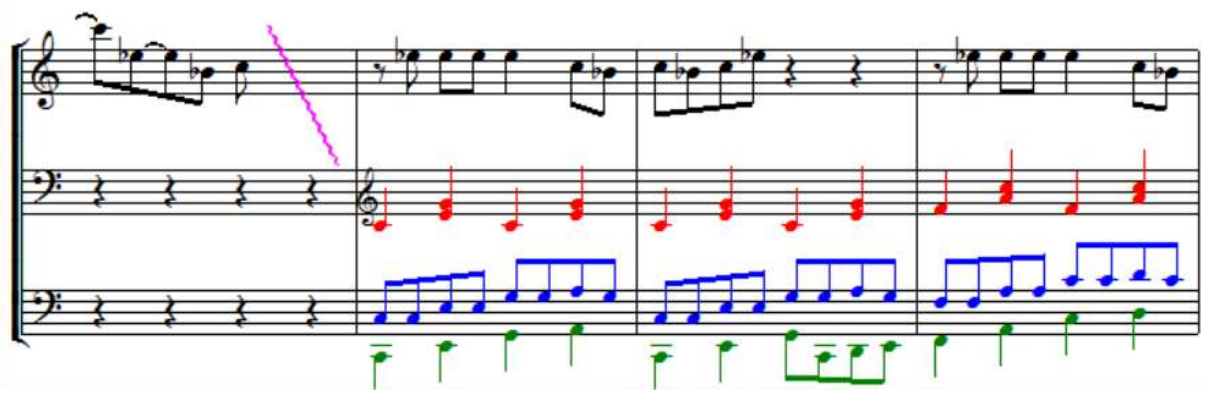


FIGURA 2 – Fragmento da partitura de Rock'N Roll Old Times, compassos 9 a 12.

Optei por um *divise* na voz do baixo pois na gravação ouve-se um baixo mais rápido, feito em colcheias (saliente em azul), e um baixo mais lento (saliente em verde), feito em semínimas, que traz nos finais de cada compasso os mesmos elementos do diálogo que foi apresentado no início da música. Esse trecho tem a extensão de oito compassos.

Parei a escrita do arranjo nesse ponto, pois ali terminava a frase musical e completava uma página inteira de folha A4, assim eu teria material suficiente para trabalhar com os alunos na primeira aula em grupo do ano. Ao levar o arranjo para o grupo de pianistas, pude perceber que a minha escolha acerca da música original foi acertada. Os alunos se mostraram bastante motivados à tocar o arranjo e curiosos para saber e tocar, em uma próxima aula, o resto da música, afinal, sabiam que as próximas partes seriam uma surpresa, já que esclareci que se tratava de um *medley* e que eu ainda não havia definido quais seriam as outras músicas que viriam a fazer parte do arranjo.

Ao começar a aula de grupo, pensei em deixar os alunos escolherem qual voz cada um tocaria, mas como essa escolha foi difícil para eles resolvi delegar as respectivas posições. A única certeza que eu tinha é que minha aluna mais iniciante (de 11 anos) deveria tocar a voz intermediária. Então coloquei os mais velhos (15 e 16 anos) no baixo, pois pensei que teriam mais segurança nos divises e em volume de som, e os outros dois mais jovens (9 e 10 anos) na melodia, pois um ajudaria o outro.

A leitura da peça se deu muito bem, principalmente no início, pois sendo pergunta e resposta era muito fácil para um esperar pela vez do outro. Decidir quem faria o *glissando* também foi fácil, pois uma aluna já tinha prática com *glissando* e logo se “candidatou ao cargo”. Após repetir algumas vezes, a primeira página já estava sendo tocada com perfeição. Todos gostaram muito, estavam satisfeitos com o resultado sonoro da música. O pai de uma das meninas, que assistiu todo o ensaio, comentou que estava impressionado ao ver que a música havia tomado forma e que já estava soando muito bem.

A próxima etapa era criar uma continuação da primeira página. Como o resultado sonoro daqueles oito compassos ficou muito bom, principalmente quando a parte harmônica começava, no compasso nove, pesquisei na gravação (arranjo) original, mais para a metade da música, um solo agudo de piano que pudesse

encerrar essa seção do arranjo para que depois eu pudesse introduzir um tema de outra música. Encontrei um solo com intervalos de terças e quartas harmônicas em colcheias, que se repetiam, caracterizando muito aquele rock (figura 3, saliente em vermelho). Resolvi utilizar esse solo com intervenções de *glissandi*, usando a mesma base harmônica conforme a gravação original, para que os alunos conhecessem aquele elemento bem característico desse gênero musical: as notas repetidas na voz superior.

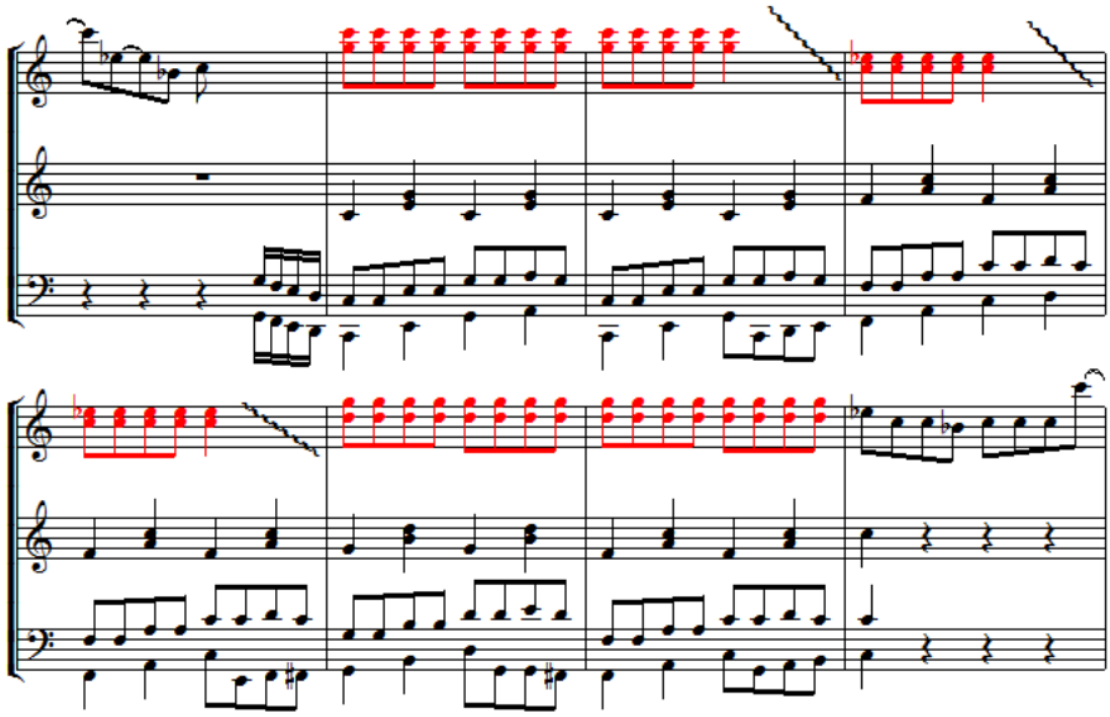


FIGURA 3 - Fragmento da partitura de Rock'N Roll Old Times, compassos 17 a 24.

A melodia por si só encerrava essa parte mas adicionei um *glissando* para poder começar a próxima música, algo que, no ensaio seguinte, se mostrou insuficiente para marcar a mudança de uma música para outra. Tive a ideia, dois dias após o ensaio, de criar quatro clusters descendentes em semínimas para marcar o tempo e quebrar com a tonalidade anterior (conforme saliento em vermelho na figura 4), além de lembrar a marcação rítmica, ou uma possível contagem que servisse de início à próxima parte do arranjo, que é baseada na música *InThe Mood* de Joe Garland.

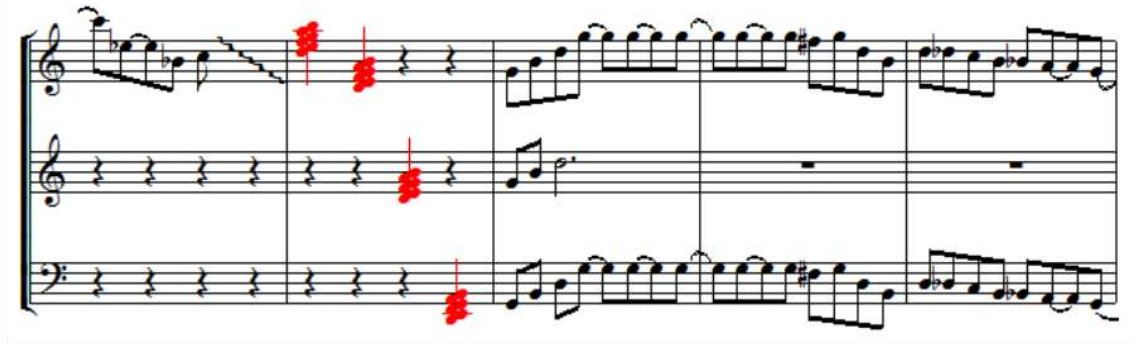


FIGURA 4 - Fragmento da partitura de Rock'N Roll Old Times, compassos 25 a 29.

Nessa música me senti obrigada a escrever o início em oitavas porque, no arranjo original, essa melodia é tocada por todos os instrumentos da orquestra, além disso, eu sabia que os cinco alunos iriam gostar de tocar essa melodia e a dinâmica *forte* sairia naturalmente.

Considerações

A elaboração de arranjos foi uma alternativa viável para contribuir com a prática musical e motivação dos meus alunos de piano, principalmente em relação à prática de grupo, pois dificilmente eu encontraria uma partitura para quatro ou cinco alunos tocarem no mesmo instrumento e com as especificidades técnicas que eu precisaria. Dessa forma, as palavras de Oliveira alicerçam a minha prática quando a autora afirma que "produzir materiais didáticos é uma das estratégias encontradas pelos professores de musica para sanar suas necessidades referentes aos mesmos" (OLIVEIRA, 2005, p. 93).

Acredito que este trabalho possa contribuir para que outros professores, alunos e músicos possam buscar alternativas e ideias para criarem seu próprio material, de acordo com suas necessidades e/ou, ao buscarem material alternativo, possam analisar e refletir sobre a forma como um outro arranjo se apresenta e trabalha questões de educação musical, de estética musical e de técnica do instrumento.

Referências

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Materiais didáticos nas aulas de música:* um *survey* com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS. Porto Alegre:

UFRGS, 2005. 120f. Dissertação (Mestrado em Música - Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, Flávia Vieira. *As práticas de reelaboração musical.* São Paulo: USP, 2011. 302f. Tese (Doutorado em Artes - Musicologia) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZANATTA, Luciano de Souza. *Memorial de Composição:* as determinantes técnicas e estéticas de um processo composicional.Porto Alegre: UFRGS, 2002. 297f. Dissertação (Mestrado em Música – Composição) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

Ações extensionistas de bolsistas do PIBID/CAPES/UERGS: experiências na organização de um evento

Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
(UERGS/PIBID/CAPES)
Adriano Seadi Kleemann
Diego da Rosa Salvador
Guilherme A. S. Garibotti,
Norildo Pereira de Andrade
Alexandra de Castilhos Moojen
Patrick Aozani Moraes
Diewerson do Nascimento Raymundo
Marlise do Rosário Machado
Lucas Pacheco Brum,
Tatiane dos Passos de Oliveira
Bolsistas UERGS/PIBID/CAPES

Resumo: O trabalho apresenta atividades relacionadas ao subprojeto institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro, intitulado "Artista e Arteiro: ensinar com arte e aprender brincando". Foi contemplado com bolsas de iniciação à docência no Edital nº 001/2011, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Além de estar inserido no planejamento das atividades do PIBID/CAPES, constitui-se uma das ações extensionistas do Grupo de Pesquisa "Arte: criação, interdisciplinaridade e educação" (UERGS/CNPq). O presente texto trata da participação dos bolsistas na organização direta do XV Encontro Regional da ABEM Sul, ocorrido dias 24 e 25 de maio de 2012, em Montenegro/RS. Apresenta as impressões e aprendizagens oriundas desta participação, aprofundando conceitos e práticas em Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e servindo para o aprimoramento da formação inicial destes estudantes.

Palavras-chave: Associação Brasileira de Educação Musical; formação inicial em Artes; PIBID/CAPES/UERGS.

XV Encontro Regional da ABEM-Sul

Nos dias 24 e 25 de maio de 2012 ocorreu o XV Encontro Regional da ABEM Sul. O encontro foi promovido em parceira entre a ABEM, a UERGS e a Fundação Municipal de Artes de Montenegro, tendo como tema: Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação Musical. Os trabalhos aprovados para o mesmo foram apresentados em Grupos de Trabalho (GTs)[1], distribuídos em oito grupos, organizados conforme suas especificidades de ensino na educação musical. Além dos GTs, fizeram parte da programação do evento oficinas que abordaram diferentes enfoques de atuação na educação musical.

Mesmo sendo este um evento mais direcionado ao público musical, os

[1]Os grupos de trabalho estavam organizados do seguinte modo: GT1 – Práticas musicais no contexto escolar, GT2 – A educação musical em diferentes cenários sócio-musicais, GT3 – Políticas públicas e projetos pedagógicos em educação musical, GT4 – Recursos tecnológicos para a educação musical, GT5 – Educação musical e inclusão social, GT6 – Estágios, GT7 – Formação inicial e continuada e

estudantes bolsistas PIBID/CAPES de outras áreas (Artes Visuais, Dança e Teatro) tiveram a oportunidade de participar ativamente, aprendendo muito em todo este processo, seja através da organização do evento, ou mesmo participando de oficinas e GTs, o que oportunizou o estabelecimento de processos interdisciplinares de análise e construção de propostas de ações pedagógicas e artísticas.

Os dois dias destinados ao evento foram intensos, repletos de atividades, envolvendo apresentações de pesquisas, painéis, palestras, lançamentos de livros e apresentações artísticas. Foi possível vivenciar propostas em arte/música e educação e partilhar experiências. Essas experiências renderam muitas reflexões sobre o ensino interdisciplinar das artes, um dos objetivos do trabalho desenvolvido junto aos estudantes bolsistas PIBID/CAPES. Além disso, o debate sobre educação foi além do campo musical, permeando todas as artes. Procurou-se, conforme propõe Morin (2005), criar "rupturas entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra" (p.107). Essas rupturas fizeram com que o debate educacional rompesse as fronteiras, as barreiras, com vistas a uma formação humana, dinâmica, ampla, profunda.

Aprendizados a partir do evento

A participação dos bolsistas PIBID/CAPES da Unidade de Montenegro no XV Encontro Regional ABEM-Sul trouxe aprendizados. De acordo com um bolsista do curso Graduação em Dança: Licenciatura, a experiência foi muito positiva:

> Tive a oportunidade de participar de uma Oficina de Percussão, na qual a apresentação da proposta pelo professor ministrante fez-me refletir sobre o ensino da arte. Uma das perguntas expostas por um dos participantes da oficina foi: O ensino desta técnica requer muita concentração (referindo-se ao método usado na oficina) como fazer para aplicar em uma escola de periferia, onde os alunos são muito imperativos? A primeira coisa que ele fez foi remeter a pergunta para os integrantes da oficina, supostos educadores, onde em seguida ele respondeu que muitas das vezes, as palavras atrapalham o ensino. O uso da teoria pode dispersar os alunos e que a prática pode atraí-los e fazê-los membros de um grupo onde se reconhecem como indivíduos capazes de produzir som, arte. Essa resposta remeteu-me a Comenius (2001), pois o autor apresenta a ideia de que se aprende a fazer, fazendo. (PATRICK AOZANI MORAES).

Outra reflexão acerca dos resultados do evento foi externada pelo estudante do curso de Graduação em Teatro: Licenciatura. Para ele, mesmo não tendo sido direcionado ao teatro, pôde perceber a oportunidade de participar e auxiliar na sua

realização. O estudante referiu-se, inclusive, à organização que, segundo ele, resultou uma “ABEM bem-feita”. Ao utilizar este termo, o estudante explicou-se:

> Quando me refiro a uma ABEM bem-feita quero expressar minha sincera aprovação à equipe diretiva que organizou e pensou o evento sob olhares precisos e talentosos. Utilizei a palavra bem-feita, mencionada por Edgar Morin (2005) no seu livro *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. De acordo com o sociólogo francês uma cabeça bem-feita seria construída pensando na otimização do conhecimento, facilitando o acesso às experiências e ligações construídas com o conhecimento, onde tudo é flexível e útil (MORIN, 2005). Literalmente o XV Encontro da Região Sul promoveu durante seus dois dias de duração uma intensa programação, com atividades direcionadas a diversas instancias, priorizando a questão da obrigatoriedade do ensino de música na escola e fornecendo oficinas voltadas à educação inclusiva para alunos com necessidades especiais. (DIEWERSON DO NASCIMENTO RAYMUNDO).

O evento foi uma grande oportunidade de encontrar as pessoas da área da música, partilhando conhecimentos diversos. Esta percepção é apresentada por um estudante bolsista PIBID/CAPES, que percebeu a relevância de as pessoas da área se encontrarem periodicamente. Para ele:

> Participar do XV Encontro Regional da ABEM Sul foi um divisor de águas, pois muitas dúvidas que eu tinha, algumas delas referentes à aplicação prática da educação musical e de que forma a tecnologia poderia ser introduzida no cotidiano da vida escolar, foram possíveis de serem respondidas no decorrer do evento. Além disso, foi uma excelente oportunidade para trocar ideias com outros participantes que também estavam envolvidos com a questão tecnológica aplicada na educação musical. Participar das oficinas e GTs que abordaram estes assuntos, foi fundamental para aperfeiçoar meus conhecimentos, pois permitiram que através dos relatos de experiência vistos nas apresentações dos trabalhados, pudessem servir de exemplo para a construção posterior das minhas ideias. Desse modo, atualmente, já estou aplicando nas minhas aulas de estágio, do curso de Graduação em Música – Licenciatura em Música, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), algumas ideias básicas de composição musical colaborativa e uso do software musical. Estes recursos didáticos e tecnológicos foram apresentados em trabalhos do “GT4 – Recursos tecnológicos para a educação musical” e na oficina “Novas Tecnologias e a Educação Musical”. Portanto, todo esse conhecimento que adquiri foi obtido em apenas um evento, o que mostra mais uma vez a importância desses tipos de encontros para a formação acadêmica dos graduandos em música, estudantes em geral e profissionais interessados. (Guilherme Antônio Stempkowski Garibotti).

Algumas reflexões

A partir das considerações anteriores, pode-se concluir a grande importância da realização deste XV Encontro Regional da ABEM-Sul na Unidade de Montenegro/UERGS e, principalmente, os resultados positivos auferidos a partir da inserção dos estudantes bolsistas PIBID/CAPES/UERGS no mesmo. Houve inúmeros aprendizados. A convivência com pessoas de mesma área de

conhecimento, bem como oriundas de outras áreas fez com que estudantes pudessem conhecer novas propostas, identificar-se com pessoas que comungam de mesmas concepções, bem como iniciar processos de análise e construção de novas propostas.

Importante destacar o quão interessante e satisfatório foi presenciar pesquisadores, professores e estudantes envolvidos com o encontro, se misturando pelos corredores aos jovens estudantes dos cursos de Artes e aos acadêmicos dos outros cursos da UERGS. Enfim, foram dois dias de intensa atividade, de crescimento humano e profissional, de compartilhamento de conhecimentos, de pleno exercício de cidadania, de efetivação de novas amizades e parcerias, de concretização e elaboração de novos projetos, de profícuos debates, de encontros, enfim, de uma programação altamente proveitosa que, aliada à alegria dos participantes e ao empenho dos envolvidos na organização, atenuou a fadiga que se apresentava próxima ao encerramento deixando, em muitos uma imensa vontade de continuar com as atividades.

Pretende-se, em outras ocasiões, promover outros encontros, enfocando as demais subáreas das Artes, oportunizando aprendizados em Artes Visuais, Dança e Teatro, assim como o que ocorreu em Música.

Referências

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna* (1621-1657). Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

http://www.abemeducacaomusical.org.br/index2.html, 2012). Acesso em 8 de maio de 2012.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

Atelier, arte, educação e deficiência: enfrentamentos com o dissenso

Daniele Noal Gai[1]
UFRGS
Wagner Ferraz[2]
UFRGS

Resumo: Este texto foi extraído de uma experiência no Curso de extensão intitulado “Atelier, arte e educação: espaços de fuga da deficiência na deficiência em Arthur Bispo do Rosário e Manoel de Barros”. Curso que se deu a distância e que se propôs pensar a marca da deficiência. Aproximou, via plataforma Moodle, artistas, curiosos, professores do ensino comum, educadores especiais e estudantes de pós-graduação e licenciatura em formação. O grupo envolveu-se com: leituras de filósofos da diferença; com a escrita criacionista; com a composição de poesias; com a potencialidade da criação; com a invenção de proposições e de artes possíveis de serem compartilhadas virtualmente. Com inventividade, se quis - na poesia e nos fios das artes visuais, na música, no cinema, na fotografia, na literatura - criar rumos para o embate com o dissenso.

Palavras-chave: Arte; educação; deficiência.

> ".que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós."
>
> [Manoel de Barros]

Este texto foi extraído de uma experiência no Curso de extensão intitulado “Atelier, arte e educação: espaços de fuga da deficiência na deficiência em Arthur Bispo do Rosário e Manoel de Barros”. Curso que se deu a distância e que se propôs pensar a marca da deficiência. Pretendeu-se explorar um espaço de leitura, estudo e experimentação acerca da marca da deficiência num cruzamento de relatos em rizoma, que entrecruza a arte e a educação. Explorou-se os artefatos visuais produzidos pelo artista Arthur Bispo do Rosário e artefatos literários produzidos pelo poeta Manoel de Barros para problematizar e potencializar fugas (im)possíveis.

Nos encontros virtuais foi possível: ler sobre, estudar a respeito, ouvir falar, saber através dos colegas, visitar via web, conhecer virtual ou presencialmente, comprar livros, procurar catálogos e experimentar as obras plásticas e a biografia de Arthur Bispo do Rosário, assim como a obra e a vida de Manoel de Barros. Perverteu-se, mas, proporcionou-se um espaço de discussão sobre a marca da deficiência e os processos inclusivos.

---

[1] Professora Assistente da Universidade Federal do Pará em Exercício Provisório na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua nas Áreas de Educação Especial e Psicologia da Educação. E-mail: daninoal@yahoo.com.br

[2] Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ferraz.wagner@gmail.com

Esta proposta de Curso/ação de extensão quis propor (re) pensar alguns rótulos, algumas marcas, alguns lugares escolhidos previamente e destinados ao outro, ao estranho, àquele que tem um déficit, àquele que apresenta deficiência. No caso específico deste esboço, o outro que carrega a marca do déficit de aprendizagem. Esse outro é um sujeito que não está "preso" a tal marca determinadora do seu "nível intelectual".

Corroborou-se que a arte é potencial para produzir espaços de fuga e devires outros de alunos com deficiência que estão incluídos no ensino comum. Estabelecemos “conversações com” e nos perguntamos o seguinte: Bispo do Rosário foi um louco-artista? Manoel de Barros sofre de uma doença incurável, é poeta-vagabundo? Bernardo da Mata é um mudo heterônimo do dialeto manoelez? Com quantos fios, aos moldes Bispo do Rosário, se criam paradoxos? É possível idiodiagnosticar aos moldes Manoel de Barros?

A essas perguntas (para abrolhar e mentir algumas respostas): o grupo de ateliandos produziu poesia, biografias, procurou alguns catálogos, fez visitações a museus, criou alguns vídeos e produziu inúmeras fotografias. Isso fez com que ampliássemos as problematizações: as relações entre imagens e textos são discursos que se colocam uns sobre os outros? O texto narra uma imagem? A imagem apenas ilustra um texto? A imagem fala por si e o texto afirma escolas, teorias, discursos e sensações? A imagem necessita legendas, por isso utilizamos ambas como referenciais de criação?

Absolutamente não. Concluímos que imagem e texto se interconectam quando nos remetemos à enunciação e à criação em ambiente virtual, por exemplo. Via plataforma moodle, constatamos, as imagens e os textos serviram como formas de produzir sensações em perceptos e afetos. Nos links de imagens e textos vinham justaposto, “linkados” e bagunçados: as cores musicais, as cores sensoriais, as fabulações e concatenações daqueles que as produziam.

Consideramos que imagem e texto, neste caso específico, que as artes visuais e a literatura, são interconexões que falam de "conversas com", de conversações, de entrecruzamento entre arte (imagens e textos), de maneira que são encontros distintos e constitutivos, mais do que prescritivos. Pôde-se, assim, com a justaposição de imagem e texto perceber o inefável como poesia, reparar com olhar sensível o que se considera difícil de expor em palavras, dar atenção ao que escapa aos olhos...

Ou seja, aqueles ateliandos puderam incitar dispositivos de produção de subjetividades, produzindo a ressingularização individual e/ou coletiva daquele que carrega a marca da deficiência. A arte de Arthur Bispo do Rosário e de Manoel de Barros permitiu ao grupo explorar os déficits como potência. Justamente por não se saber o que pode um corpo - como diria Deleuze transcrevendo Espinosa - nem se querer saber o que pode um corpo com deficiência, tampouco demarcar devires ou subjetivações para aquele que carrega esta marca.

A arte como dispositivo de conversação pode remeter a múltiplos contextos e estabelecer outras relações com quem a confronta, pode situar e também potencializar devires através da narração, além de convidar aquele que a experimenta para participar como tríade na composição e conversação. A arte produz espaços de fuga e devires outros de alunos com deficiência que estão incluídos no ensino comum. Parece-nos, que oferecer fios, compartilhar textos, trocar vídeos, é um rumo para descristalizar partículas sólidas da educação.

Foram tantas propostas, algumas "viagens" difíceis de serem propostas ao grupo virtual, e imaginamos que também complicadas de serem realizadas e postadas pelos ateliandos num ambiente virtual. Foram muitos dias e tantas semanas com contribuições fora de órbita, contra a norma, irreverentes, fortemente planejadas, displicentemente fotografadas, contrariamente realizadas, desejadas com força, compiladas cuidadosamente, plagiadas e replagiadas, revestidas de potência e arte, escambadas no grupo, trocadas com os de fora do grupo, emendadas com as que já tínhamos armazenadas, inventadas instantaneamente, criadas por todos e cada um...

Foram convidados a dar a ver, a dar a pensar, a dar a mostrar, a dar a fazer, a dar a propor, a dar a se contradizer, a dar a repensar, a dar a pensar em aceitar, a dar a pensar em respeitar, a dar a pensar a artistar e educar, a dar a pensar em artistar e incluir... E, as respostas virtuais foram compatíveis com as intenções iniciais do Curso/ação de extensão, com o esboço dum planejamento, com o desenho e o protótipo reminiscente: como nos artistamos a distância e sem nos perder totalmente do grupo virtual? Como revertemos a necessidade da obrigatoriedade da permanência, da obrigatoriedade da cronologicidade, da necessidade de conclusão, da obrigatoriedade de uma resposta, de uma avaliação certa para as respostas incertas? Como pensar em quem aprende diferente sem pensar em espaços diferentes, muito e fortemente diferentes, múltiplos, dinâmicos,

diversificados? Como pensar em corpos que se compõem, em gentes que só podem se compor pelo meio, tal rabo de lagartixa? Como pensar em gentes que não prendem seus rabos a diagnósticos, a prognósticos e excedem, enfurecem e vazam?

É importante que a partir desta atividade de extensão consigamos nos dedicar com olhos famintos e desejos atentos ao nosso elo e objetivo: a deficiência. É importante pensar espaços de fuga da deficiência na deficiência! É importante pensar brechas, rachaduras, veios, vincos, um vezo de fuga para aquele que carrega a marca da deficiência. É importante compor ela com ela, ela com outras, pensar justaposições de diagnósticos, duvidar de marcas, duvidar de diagnósticos, suspeitar de nós mesmos quando nos vemos diante do estranho, daquele que carrega a marca da incapacidade e do déficit. É importante pensar em potência em potencialização de vida, embora por vezes esta vida não queira, mesmo que por vezes este corpo seja o que é, e não queira ser impulsionado ou remexido por outros corpos. É importante não sermos relapsos, nem radicais, nem extremistas ao pensar e criar estratégias para a educação de pessoas com deficiência. É importante, portanto: não procurarmos moderações leves, graves, severas, complexas de déficit; não procurarmos quem pode e quem não pode ir à escola; não procurarmos quem pode e quem não pode aprender; não procurarmos quem pode e quem não pode interagir com outros; não procurarmos quem pode e quem não pode ser incluído ou excluído... É importante seguir confabulando!

Referências:

BARROS, Manoel. *Poesia completa.* São Paulo: Leya, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. *O docente da diferença.* Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N1/sandra_corazza.pdf >. Acesso em: 10/03/2011

COSTA, Cristiano Bedin da. e ROSA, Marcele Pereira da. *Escrita sobre nada.* Disponível em:<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/015e2.pdf >. Acesso em: 10/03/2011.

DELEUZE, Gilles & GUATTARRI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, vol 3.* Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia Leite de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1996.

Afetividade no processo educativo: uma influência modeladora da relação professor-aluno

Ricardo John[1]

Resumo: O presente texto relata a experiência de estágio realizado no segundo semestre de 2011, junto a uma turma de ensino fundamental da rede estadual, em que foi trabalhado o tema da Pop Art. Durante esta prática de ensino pode ser percebida a forma como o elemento da afetividade influencia, modela e define a relação professor-aluno e o engajamento do educando em um projeto de ensino proposto. Também pode ser percebida a dinâmica estabelecida entre os diversos elementos do processo de ensino-aprendizagem a partir da influência, direta ou indireta, do elemento afetivo.

Palavras-chave: afetividade; relação professor-aluno; dinâmica dos elementos de ensino-aprendizagem.

O Projeto de Ensino, aplicado à turma 81 da Escola Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva no segundo semestre de 2011, teve como tema o movimento artístico da Pop Art, escolhido a partir da análise do questionário de sondagem que apontou a necessidade de desenvolver a percepção da relação existente entre a vida cotidiana e a Arte, assim como desenvolver os conhecimentos acerca da História e Teoria da Arte.

O Projeto foi desenvolvido visando à capacitação do discente na decodificação das mensagens do universo imagético, através da interpretação e leitura dos seus elementos formais, tendo em vista a sociedade contemporânea apresentar-se cada vez mais caracterizada pela aceleração de informações, utilizando-se da imagem para a propagação e manipulação desta informação. Esta necessidade do desenvolvimento de um olhar sensível-crítico nos alunos é apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.63):

> O mundo atual caracteriza-se entre outros aspectos pelo contato com imagens, cores e luzes em quantidades inigualáveis na história. A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, idéias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões estejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos.

As atividades práticas foram realizadas anteriormente à exposição do conteúdo, não induzindo o aluno a uma atividade “reprodutiva”, e sim favorecendo a

[1] Licenciado em Artes Visuais, 2012/1, ULBRA. e-mail: ricardojohn.ricardojohn@hotmail.com

atribuição de significado ao seu trabalho na medida em que o aluno percebesse as relações do mesmo com os conteúdos estudados, como nos encontros em que relacionamos um exercício de colagem à obra de Richard Hamilton *O que exatamente torna os lares de hoje tão diferentes, tão atraentes?*.

Com a apreciação do vídeo de animação de Marcos Magalhães *Meow,* discutimos a maneira como se constitui o desejo de consumo em nossa sociedade. Através da leitura de imagem das obras de Warhol, *Quatro Latas de Sopa Campbell's* e *Marilyn Monroe*, estudamos as relações colorísticas e os conceitos de cores primárias, secundárias e complementares.

Com as imagens de obras de Lichtenstein *Kiss V* e *Popeye,* debatemos sobre a linha e as mensagens subliminares, desenvolvendo a percepção da importância de uma leitura crítica sobre as imagens que nos rodeiam, tendo em vista o que nos aponta Campos (2001, p.116).

> A leitura, muito mais do que mera decodificação de sinais, é o processo de adentrar-se no texto, esse mundo de sentimentos, idéias e valores. Leitura, assim percebida, provoca o leitor e é por ele provocada; ele passa a fazer parte do texto, pois a apropriação acontece nos dois sentidos: leitor-texto texto-leitor. O leitor já não é concebido apenas como receptor passivo, mas como o que produz sentido, interagindo com o texto e o contexto. Questionar o texto, revelar sua trama subjacente supõe o desafio de inter-relacionar os diversos conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos construídos em nosso cotidiano.

Pela comparação de obras do movimento da Pop Art com obras de períodos distintos, estudamos as possibilidades de articulação e construção dos elementos formais.

Durante as aulas teóricas de gravura estabelecemos a interdisciplinaridade com as disciplinas de História e Português, ao conversarmos sobre a literatura de Cordel. Nas aulas práticas, desenvolvemos a autocrítica, pois os alunos foram conduzidos a uma reflexão sobre os resultados obtidos, o seu comprometimento com as atividades e o que apreenderam com a experiência.

A principal constatação ao final desta prática de ensino refere-se à percepção de como o elemento da afetividade é influenciador e determinante, tanto na construção das relações interpessoais entre professor e aluno, como em todos os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

A questão da afetividade foi determinante na qualificação dos elementos que integram o que percebi constituir a esfera emocional do processo de ensino. Dentro desta esfera, a relação da afetividade com o elemento da comunicação aconteceu

de forma retroalimentar, pois quanto maior o grau de afetividade, melhor foi a qualidade da comunicação. Esta, por sua vez, facilitou o aprofundamento e a solidificação do vínculo afetivo.

A humanização da personagem do professor, também ocorrida durante o desenvolvimento do projeto, desmistificou para os alunos esta personagem, deixando-os mais a vontade e menos sujeitos a posturas defensivas. Também eu me senti mais confiante e à vontade ao me perceber aceito pela turma. Percebi que foi na percepção do outro, como indivíduo que se assemelha a nós, que encontramos o caminho para a identificação e a aproximação. As partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem passaram a deitar um olhar mais afetuoso uma sobre a outra e, assim, educador e educando despiram-se da resistência e do receio do desconhecido.

O afeto, por conferir importância ao objeto afetivo, fortaleceu o elemento do comprometimento. Este comprometimento desdobrou-se em cuidado, atenção e respeito entre as partes. Buscamos primar pelo bem estar do objeto afetivo, seu crescimento e fortalecimento de modo sincero e autêntico, acarretando então o surgimento de laços de confiança.

O afeto me instigou a um olhar mais atento e aprofundado sobre a turma. A mim foi aberto um canal mais sutil de sondagem. Passei a conhecer e entender suas maneiras, seus jeitos e seus comportamentos, adentrando assim seus universos subjetivos. Os alunos, por sua vez, ao sentirem-se percebidos e entendidos, se abriram a uma relação mais significativa e afetuosa.

Em relação aos elementos percebidos compondo a esfera didático-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, a afetividade foi percebida na maneira como interferiu em minhas escolhas e encaminhamentos letivos. A afetividade, por permear e modelar a esfera emocional e viabilizar uma aproximação real entre os alunos e o professor, trouxe-me os elementos necessários para as escolhas metodológicas e didáticas apropriadas

Considerando a influência do elemento afetivo no processo de ensino-aprendizagem é que entendo ser a percepção de sua relevância de extrema importância, pois, quando presente, a afetividade qualificou a comunicação, aproximou as partes envolvidas, possibilitou uma boa sondagem, valorizou o aluno e viabilizou os melhores encaminhamentos pedagógicos.

Referências

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAMPOS, Vera Lúcia. A leitura de imagens como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem das artes visuais - uma experiência desenvolvida de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (p.114 – 127). In: PILOTTO, Sílvia; SCHRAMM, Marilene. *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville: Univalle, 2001.

JANSON, H.W. *História Geral da Arte.* O Mundo Moderno. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

McCARTHY, David. *Arte Pop.* São Paulo: Cosac Naif, 2002.

MEOW. Direção: Marcos Magalhães. Embrafilme, 1981. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=-nob0bmufkQ>. Acesso em 16 mai. 2011.

OSTERWOLD, Tilman. *Pop Art.* Köln: Taschen, 2007.

Oficina de Técnicas Circenses para crianças e adolescentes

Daniel Albrecht Barcellos
Acadêmico da graduação em Teatro: licenciatura – UERGS

Resumo: Este relato descreve o objetivo e algumas ações da oficina de Técnicas Circenses, projeto extraclasse realizado no Colégio Sinodal Progresso de Montenegro/RS. Há mais de três anos, as turmas passaram a ter contato com as mais diversas técnicas circenses. Atualmente o projeto conta com crianças e adolescentes entre cinco anos até quatorze anos.

Palavras-chave: circo; oficina; técnicas circenses.

Este relato aborda algumas propostas que, como professor, realizo no Colégio Sinodal Progresso, em Montenegro/RS, desenvolvidas há mais de três anos. A oficina foi idealizada a partir de minha formação em Educação Física, estudante de Licenciatura em Teatro e de minhas vivências nas diversas técnicas que esta arte milenar do circo oferece. Realizada no contra turno escolar, a oficina busca uma abordagem pedagógica das atividades circenses, visando sua inserção no âmbito educacional como prática de lazer e educação estética, lúdica e motora.

A ideia da oficina ocorreu no período de meu estágio em Educação Física, no qual foi possível perceber uma falta de interesse por parte dos alunos nas aulas de educação física. Além disso, percebi também a falta de bases necessárias para o desenvolvimento da criança como: coordenação, equilíbrio, lateralidade e convivência.

Devido a minha imensa curiosidade sobre as artes circenses, tive a oportunidade de conviver com a rotina de treinamento de um circo profissional, como também de realizar inúmeras oficinas com profissionais independentes da área. Além disso, já participei de grupos de dança e realizei montagens de espetáculos de dança e teatro, experiências que contribuem nos meus fazeres docentes na oficina de técnicas circenses.

A oficina tem como objetivo desenvolver de modo crescente a percepção corporal do aluno, a participação na criação, concepção e responsabilidade de um resultado (espetáculo), bem como desenvolver um espírito de cooperação e superação de seus limites, alimentando o gosto pela atividade física aliada à criação artística.

Para alcançar estes objetivos, o aluno passa por diversas modalidades do universo circense, como acrobacias terrestres, corda bamba, malabarismo, trampolim acrobático, tecido aéreo acrobático (fig. 01), pé de lata, perna de pau, palhaço, jogos teatrais, maquiagem e criação de coreografia, além da confecção de seus próprios malabares (bola, clave, *devil stick*).



Fig. 01 – Crianças praticando tecido acrobático.

Através da observação dos alunos em cada aparelho, vou anotando os nomes que os próprios alunos “batizam” as figuras que criam, para em seguida conversarmos sobre ideias para o espetáculo de fim de ano. Nesses momentos, discutimos também sobre possíveis figurinos e maquiagens.

Como parte da metodologia que desenvolvo na oficina, os alunos fazem um rodízio no uso dos diversos aparelhos. Observo que tal ação incentiva a integração entre os colegas, inclusive o compartilhamento dos nomes que intitulam as suas descobertas e o ensinamento de como executá-las.

Além da diversidade de aparelhos disponíveis para os alunos, aproveito a vivência de cada um para enriquecer a apresentação. Por exemplo, se há uma menina que faz aula de dança, proponho que ela auxilie na coreografia da apresentação de sua turma, ou ainda, se um aluno tem certa facilidade com algum instrumento musical, esta habilidade é incluída no espetáculo.

Atento em todos os momentos da oficina, procuro sempre chamar a atenção dos alunos para a segurança e os cuidados necessários que cada modalidade exige,

já que, nos momentos de euforia, há uma tendência de eles esquecerem certos cuidados com a sua própria segurança e também a dos colegas.

As turmas da oficina de técnicas circenses sempre apresentam uma amostra do espetáculo no meio do ano para a escola, e o espetáculo em si no fim do ano para pais e convidados.

Por fim, considero a vivência e o aprendizado da arte circense, além de grande aliada para o desenvolvimento do equilíbrio, concentração, persistência e autoconfiança, como uma forma de manter viva uma das tradições mais marcantes da cultura popular.

Práticas artísticas contemporâneas para crianças

Mariane D´Avila Rosenthal[1]
Eduarda Azevedo Gonçalves[2]

Resumo: O presente relato de experiência apresenta considerações sobre o planejamento da atividade de extensão "Práticas Artísticas Contemporâneas Para Crianças", realizada no atelier de pintura do Centro de Artes (UFPel).

Palavras-chave: educação infantil; prática artística; arte contemporânea.

O projeto de extensão denominado "PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS PARA CRIANÇAS", coordenado pela docente Dra. Eduarda Gonçalves junto ao Centro de Artes da UFPel, executado no período de1º de junho a 06 de julho de 2012 foi direcionado a crianças na faixa etária de 4 a 5 anos.

Cada evento foi subdividido em três etapas complementares: Primeira etapa: Apresentação individual de imagens referentes a personalidades artísticas (nacionais e internacionais) pelo professor, destacando-se aspectos como a nacionalidade, os materiais e as técnicas empregadas, as possibilidades de interagir com as obras e os recursos/mídia para apresentação das obras; Segunda etapa: Apresentação da possibilidade de utilização de alguma prática artística contemporânea proposta pelo professor e de imersão nessa possibilidade dentro de cada espaço "teoricamente" delimitado. Foram apresentados e disponibilizados os materiais e a recomendação de utilização adequada, com referência a prática artística proposta. A execução foi realizada nas dependências internas (atelier de pintura e atelier de gravura) e externas do Centro de Artes (calçada) de acordo com a prática prevista; Terceira etapa: Conclusão do trabalho, baseado na observação visual da atividade concluída e apresentação aos pais no momento de encerramento da prática.

---

[1] Acadêmica do Curso de Bacharelado em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, Doutora em Ciência e Tecnologia de Sementes, ministrante do Curso de Extensão Práticas Artísticas Contemporâneas Para Crianças.

[2] Artista plástica, Doutora em Poéticas Visuais, professora adjunta do Curso de Graduação e Mestrado em Artes Visuais e coordenadora do Curso Práticas Artísticas contemporâneas Para Crianças, vinculado ao Projeto de Extensão Deslocamentos, observâncias e cartografias na arte contemporânea.

Analisando a primeira etapa, pode-se destacar que as crianças observam atentamente e de forma auto expressiva, conforme cita Iavelberg (2008) produzem com mais espontaneidade e, portanto menos imitação. Realizam inicialmente uma crítica imediata ora positiva, ora negativa, sobre as imagens apresentadas, se utilizando de sensibilidade (concordando com a ideia de múltiplas sensibilidades e formas de expressão destacados por Duatre Jr (2010)) ou critérios estéticos próprios para julgarem cada obra, destacando o que consideram "*belo* ou *feio"* de forma natural, sem a preocupação de ser um julgamento exclusivo da obra.

Compartilham coletivamente da experiência de responder a estímulos ofertados a partir de imagens, materiais e cores, organizando de alguma forma o olhar e as ideias em ação. Consequentemente estudando o desenho deste grupo verificou-se que esta alicerçado na ideia de Iavelberg (2008) que destaca que "*o desenho é orientado por suas ideias em ação de acordo com momentos conceituais*".

A partir da abstração inicial e momentânea apoderam-se das técnicas, dos suportes e das orientações disponíveis articulando ideias com isenção teórica. Assim, através de múltiplas interações e sensibilidades e em diferentes níveis espontâneos de sensibilidade com que se dispõem a realização e execução de suas tarefas, se destaca uma capacidade humana perceptível dotada de organização, concordando com as afirmações de Duarte Jr (2010), através do sentido que dão a arte em uma situação experimental coletiva, perceptível através das diferentes formas de expressão (ou expressão singular) e com múltiplas interações.

Durante o processo de aprendizagem, elas observam atentamente as ações propositivas dos professores, participam da explanação, contextualizam, emitem opiniões sobre as práticas artísticas (se gostam ou não), sugerem, opinam, interagem com as imagens, etc., respeitando as colocações dos próprios colegas e o espaço físico a eles ofertado, demonstrando motivação especial e sempre sendo incentivados a prosseguir livremente em suas atividades.

No contexto geral demonstram sempre grande interesse pela utilização de tintas (predominando sobre a utilização de giz de cera, embora considerando que a tinta e a argila foram muito apreciados, na pintura dos suportes e a si, amassam obsessivamente o barro), vislumbrando sempre a possibilidade de utilização de cores vibrantes e o manuseio direto com a consistência cremosa da tinta,

associados a ilustração de particularidades intimas (detalhes internos do corpo humano), do cotidiano, de sentimentos, do ambiente e de personagens (geralmente princesas de contos infantis).

Entretanto, a elas sempre são apresentadas tinta guache (cores primárias, branco e preto) e a possibilidade ou a curiosidade de mesclarem esses pigmentos e multiplicarem numericamente a cartela de cores e tonalidades, o que certamente incrementa expressivamente o número e tonalidade de cores ate a finalização da prática.

Algumas práticas foram mais envolventes, como por exemplo a utilização direta do giz de cera na elaboração lúdica da dinâmica do desenho (natural, desprovido de imitação a partir da observação) cego do “amiguinho” (desenvolvimento do desenho com desprendimento da lógica adulta), na pintura do próprio corpo (desenho a partir da idéia de pensar o seu corpo em relação aos dos colegas) em grande dimensão, no procedimento de elaboração de gravura em relação ao corpo (gravura em argila), no autorretrato, ou na experimentação do próprio corpo como suporte de forma coletiva ou individual performática.

Com relação a atividade gravura em argila, realizaram a impressão manual de expressões pictóricas (objetos, elementos cotidianos, como por exemplo flores, animais e pessoas) reagindo de forma alegre a medida que ao cobriram com tinta guache essas impressões individuais, obtendo através da evolução do procedimento individual a visualização do que ali delimitaram, inclusive a impressão palmar, oportunizando também a experimentação sensorial da argila.

A atividade performática realizada sobre a proposição das obras “Divisor” da personalidade artística Lygia Pape (coletivo), e os “Parangolés” de Hélio Oiticica (individual), foi apresentada, colocando os participantes em uma proposição de arte movimento permitiu a participação integral do grupo, oportunizando assim a realização e reação as práticas sensoriais com os materiais oportunizados (tecido, vestimentas, musica e pandeiro).

Verificou-se através da sequência de práticas propostas que as crianças através do desenho iniciam a realização de auto descoberta de seu potencial criativo ilimitado, observado através da independência com que cada um desenvolve através de seus traços vigorosos e movimentos, ocupando seja a integralidade do papel ou

do espaço e ao mesmo tempo o respeito pelo colega, alicerçado no desenvolvimento de um potencial criador e inserção de uma poética sempre singular

Referências

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos:* A educação (do) sensível. Curitiba: Criar edições, 2010.

IAVELBERG, Rosa. *O Desenho cultivado da criança:* prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2008.

Dançando para a Cidadania: Entrelaçando movimentos educativos nas trajetórias de vidas de jovens da periferia de Santa Maria – RS[1]

Daniela Grieco Nascimento e Silva[2]
Gilberto Ferreira da Silva[3]
Centro Universitário La Salle

Resumo: O presente trabalho origina-se de uma pesquisa realizada em nível de Mestrado na área da educação. Objetiva-se refletir sobre a influência do processo artístico-educativo desenvolvido pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social na vida de jovens moradoras de comunidades periféricas da cidade de Santa Maria – RS. Recorre ao uso de entrevistas semiestruturadas complementadas com o recurso da fotografia como estratégia de aproximação aos dados empíricos. Destaca-se o lugar ativo ocupado pelo corpo no processo de aprendizagem, incorporando o saber não apenas por meio de práticas corporais, mas também do desenvolvimento de novas posturas e comportamentos. Por fim, evidencia-se a perspectiva de uma prática de educação inclusiva geradora de cidadania, possibilitando que as educandas e suas famílias ampliem suas consciências de si mesmas e do entorno.

Palavras-chave: Educação para a cidadania; dança; corpo.

Introdução

O presente trabalho origina-se de uma pesquisa realizada em nível de Mestrado na área da educação. Objetiva-se refletir sobre a influência do processo artístico-educativo desenvolvido pela ONG Royale Escola de Dança e Integração Social na vida de jovens moradoras de comunidades periféricas da cidade de Santa Maria – RS. Para fazer parte deste estudo foram escolhidas duas jovens bailarinas da referida ONG, fazendo-se uso da entrevista e de registros fotográficos para a coleta de informações.

Assim, esse trabalho foi estruturado em três momentos. No primeiro será apresentada uma reflexão sobre a arte da dança relacionado-a a aspectos referentes à construção da cidadania.

No segundo momento, serão pontuadas as contribuições do uso de entrevistas e de registros fotográficos no campo da pesquisa em educação. E no terceiro momento será construída a reflexão a partir das trajetórias de vidas de duas jovens bailarinas da periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria – RS.

---

[1] Capítulo produzido na Dissertação de Mestrado em Educação – UNILASALLE – Canoas – RS

[2] Pedagoga, Mestranda em Educação – UNILASALLE – Canoas – RS. daninasc@yahoo.com.br

[3] Doutor em Educação, Orientador da Pesquisa – UNILASALLE – Canoas – RS. ferreira@unilasalle.edu.br

Primeiro momento: Dança e Cidadania

De todas as artes, a dança é a única que dispensa materiais e ferramentas, dependendo somente do corpo. Por isso dizem-na a mais antiga, aquela que o ser humano carrega dentro de si desde tempos imemoriais.

Mônica Dantas (1999, p. 28) diz: "A matéria-prima da dança é o movimento. O movimento do corpo que dança. A forma - matéria configurada - é efêmera, fugaz, transitória". Então, a dança é uma manifestação artística que se realiza no corpo, transformando os movimentos do corpo em arte. É a experiência estética que oferece ao corpo a possibilidade de expressar-se em sua plenitude, tornando o corpo um discurso pontuado de significação.

É na Rússia Soviética durante a década de 1920 que Agripina Vaganova, ao desenvolver a Metodologia do Ballet Russo, vai retomar a idéia de corpo como máxima expressão do emocional humano. Segundo Chistyakova (1991), os alunos das Escolas Russas de Ballet são instruídos a dançar usando todo o seu corpo, ou seja, devem percebê-lo como uma totalidade em que o corpo e a mente devem harmonizar-se a fim de que ocorra um bom desempenho artístico.

Embora a metodologia do Ballet Russo tenha essa visão harmônica entre corpo e mente, diferenciando o corpo sujeito do corpo objeto, o que imperou no Ocidente em relação à prática do Ballet Clássico durante séculos foi uma visão altamente tecnicista, de treinamento estafante, valorizando apenas o desempenho técnico dos bailarinos e desvalorizando o sentimento, a emoção, a expressão plena do sujeito através de seu corpo.

Mas o corpo que dança é um corpo que deve ser construído, elaborado, trabalhado, respeitando sempre sua diversidade. Deve ser construído, em sua vida cotidiana, em processos de socialização, de educação, de cultura; elaborado através de diferentes experiências e práticas de movimento; trabalhado por técnicas específicas de dança, que imprimem no corpo tradições de movimentos que fazem nascer o corpo-sujeito que poderá exprimir-se verdadeiramente através da arte.

O conceito de cidadania está profundamente ligado ao tempo e ao espaço, evoluindo juntamente com as sociedades. Desse modo, o conceito de ser cidadão da antiguidade é diverso do conceito da cidadania contemporânea, já que a

temporalidade histórica carrega para cada grupo social normas, valores e regras de conduta que regem concepções diferenciadas dos direitos e deveres dos indivíduos.

Ser cidadão tornou-se sinônimo de estar incluído na sociedade, usufruindo plenamente dos bens culturais e sociais, participando do poder político e possuindo condições apropriadas de vida.

Maria Tereza Mantoan (2005) conceitua inclusão como o processo de acolhida de todos os sujeitos sem exceção, que ocupam o seu lugar na sociedade no momento em que são reconhecidos como participantes ativos do contexto. Estar incluído não é apenas fazer parte de um lugar, mas sentir-se parte do meio, sendo aceito e respeitado em suas singularidades.

Segundo momento: Trajetória da Pesquisa

Para desenvolver deste estudo foi realizada uma Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso denominado História de Vida, pois de acordo com Araújo e Santos (2007), objetiva investigar, registrar e analisar a experiência de vida de uma pessoa pertencente a um determinado grupo social.

Elizeu Clementino de Souza (2006) pontua que o relato propiciado pela História de Vida tem na utilização da entrevista e na análise de diários pessoais os seus principais instrumentos, pois ambos permitem compreender a vida do sujeito de acordo com o contexto histórico e social em que vive / viveu.

A leitura de imagem (tanto em fotografias como em pinturas, esculturas, vídeos, etc.) define-se como um objeto artístico, fruto de uma produção cultural originada pela criatividade humana, que sistematiza tanto objetiva quanto subjetivamente.

Como esta pesquisa foi realizada num contexto artístico, onde a corporeidade tem um papel central, os registros fotográficos[4] constituem-se num modo de ver e sentir as ações realizadas pelos corpos dos sujeitos, procurando captar signos e símbolos não-verbais.

Desta forma o uso da fotografia tece recortes do cotidiano das jovens, fazendo parte do imaginário social do palco e da vida, pois na visão de Cláudia Turra Magni (1995, p. 143) “cada detalhe das imagens, associado ao conjunto de dados, é

[4] As imagens utilizadas neste trabalho possuem autorização.

importante para formar o tecido, o texto, o contexto etnográfico, que será tanto mais densos quanto melhores tramados forem seus fios".

Para participar deste estudo fora escolhidas duas jovens, com idades entre 15 e 16 anos, que participam das ações da Royale Escola de Dança e Integração Social há no mínimo 4 anos. Elas serão identificadas como C. e P.

As jovens pertencem a famílias cuja renda econômica varia de um a dois salários mínimos, moram na periferia da zona oeste da cidade de Santa Maria, estando expostas à situações de vulnerabilidade social em suas comunidades.

Foram realizadas entrevistas abertas com as jovens, englobando aspectos relacionados a suas inclusões sociais e culturais, interações sociais e comunitárias, correlações com a escola regular, edificações de sonhos para o futuro. Assim, as entrevistas desta pesquisa foram primeiramente autorizadas e logo gravadas, bem como realizadas anotações sobre a postura das entrevistadas no Diário de Campo durante a realização das mesmas. Posteriormente, todo o material obtido foi transcrito.

As fotografias foram produzidas após as entrevistas de modo a propiciar o registro visual das verbalizações. Foram fotografadas as comunidades e as casas das jovens, em dias previamente marcados.

A partir dos conteúdos expressos por meio das entrevistas, foram sendo delineadas as categorias de análise. Essas foram constituídas por eixos temáticos, de acordo com o proposto por Rosália Duarte (2004): por meio das informações fornecidas pelas entrevistadas e pelas fotografias, foram organizados eixos de análise articulados aos objetivos da pesquisa.

Terceiro momento: Educando para a Cidadania

As jovens expressam que suas rotinas não diferem das de outras famílias das comunidades em que vivem: acordam cedo, vão para a escola regular, auxiliam nas tarefas domésticas e vão para a Royale.

Mas, para C. e P. o próprio ato de freqüentar a Royale constitui-se num marco diferencial em relação a outros membros das comunidades em que vivem, dando um novo sentido a suas rotinas e as suas relações consigo mesmas e com o entorno.

Os registros visuais coletados das casas das jovens demonstram recortes do cotidiano de suas vidas. Enquanto a casa de C. apresenta uma estrutura precária

como as demais casas de sua rua, a recém-construída casa de P. já sinaliza para uma pequena ascensão econômica e social da família refletida em seus móveis e utensílios novos.

Conforme Alberto Melucci (2004), os atores sociais são capazes, por meio da problematização sobre si e sobre seu papel no mundo, de reconhecer-se como sujeitos individuais, mas também como membros de uma comunidade, tornando seu agir parte integrante do mundo social e cultural, transformando e recriando a realidade.

Em relação ao exposto, é trazido um momento da fala de P., que estabelece diferenças entre seu grupo de amigas da escola regular e da Royale: "*Lá na escola* (regular) *cada uma faz uma coisa e aqui todas tão juntas, unidas por uma mesma coisa. Todas querem fazer a mesma coisa. É um grupo!"*.

P. reconhece que faz parte de um contexto cultural específico, ou seja, é uma bailarina da Royale, e se reconhece como tal, construindo uma identidade individual. A convivência em um grupo que tem interesses e objetivos em comum propicia a formação de uma identidade coletiva, em que cada sujeito é capaz de tomar consciência de seu papel como ator social na trama cotidiana da Sala de Dança, do palco e da vida.

Por ser compreendida como uma metodologia da práxis, a proposta artístico-educativa da Royale é construída de forma dialógica entre educadoras e educandas, e gerida de acordo com suas próprias demandas. A problematização, ao objetivar a compreensão da realidade circundante, origina um conhecimento crítico, reflexivo, sensível e eternamente revisor de si mesmo, que propicia a inclusão e a transformação.

Tal processo ocasiona grandes modificações na vida das bailarinas, como evidenciado na fala de C., quando questionada sobre o que aprendeu em seus anos de Royale: "*Muitas coisas me ensinou. Começou pela educação. Quando eu entrei aqui eu achei que era só dançar. Mas, aprendi a dialogar mais com as pessoas. Assim, tudo! A Royale é como o meu segundo lar!".*

P. complementa: *"Eu acho que essa coisa de persistir, de não desistir nunca! Aqui também a gente aprende os valores que a gente tem aqui dentro, como a amizade".*

O espaço vivencial do palco reflete diretamente na vida cotidiana das jovens. O Ballet Clássico traz consigo a disciplina, a dedicação, a persistência, a postura, os valores necessários não apenas para o pleno desenvolvimento da arte, mas também da própria vida, levando em conta "o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como um sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem" (DAYRELL, 1996, p. 157).

O direito à educação, conforme Jaime Pinsky (2008), está inserido junto aos direitos sociais, garantindo que os indivíduos possam se apropriar e usufruir das riquezas culturais da humanidade, incluindo-se na sociedade.

C. coloca que tem o hábito de estudar e que *"sempre tenho temas e vou revisando sempre a matéria do colégio".*

Já P. diz: *"É não é sempre que eu estudo! Se tem alguma coisa, dou uma olhadinha. Se não tem nada, vou olhar filme e fico lá sentada".* A jovem evidencia que o estudar não faz parte de sua rotina diária, preocupando-se apenas com a avaliação:

A aprendizagem é concebida por P. como algo eminentemente escolar, ou seja, relaciona-se apenas à avaliação do trimestre, dissociada da própria vida da jovem. O aprender da escola é taxado como o *"saber da minha prova"* e não como o saber que constrói conhecimentos para vida, incorporando-se ao sujeito, modificando-o, humanizando-o.

Em relação aos seus sonhos, C. declara que: *"É eu continuar dançando ballet e ter um lugar como a Royale".* Já p. coloca: *"Quero fazer artes cênicas e música. E quero fazer um projeto de teatro e outro de música na Royale. Quero ensinar os outros aqui também!"*

A aprendizagem do corpo dentro da proposta da Royale está justamente em promover, por meio de uma educação problematizadora, uma via de conhecimento singular de si mesmo e da realidade em que a capacidade de percepção sensível e de reinvenção estão fortemente presentes.

Palavras finais

Um dos pontos mais interessantes levantados nos discursos da jovens é o desejo de continuidade da Royale, de ensinar o que aprendeu. Esse processo de multiplicação corresponde à possibilidade de também sensibilizar outros sujeitos,

para que possam vir a descobrir a si mesmos e modificar suas realidades, tal como C. e P. estão modificando as suas.

O processo artístico-educativo da Royale Escola de Dança e Integração Social constitui-se numa educação inclusiva e geradora de cidadania, pois permite que suas educandas e famílias ampliem suas consciências de si mesmas e do entorno, criando condições mais favoráveis para a participação democrática e o exercício da imaginação político-criadora.

Referências

ARAÚJO, Osmar Ribeiro de SANTOS, Sônia Maria dos. História Oral: vozes, narrativas e textos. IN: *Cadernos de História da Educação.* Uberlândia: Edufe, 2007, n. 6, p. 191 – 201, jan/dez.

CHISTYAKOVA, Verônika. Introdução à 5ª edição russa. In: VAGANOVA, Agripina. *Princípios básicos do ballet clássico.* Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

DANTAS, Mônica*. Dança:* o enigma do movimento. Porto Alegre: Editora da UFRGS,1999.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. IN: *Educar.* Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225.

FERREIRA, Naura. Formação continuada e gestão da educação no contexto da cultura globalizada. In: FERREIRA, Naura. *Formação continuada e gestão da educação.* São Paulo: Cortez, p. 17-42, 2006.

MAGNI, Cláudia Turra. O uso da fotografia na pesquisa sobre habitantes de rua. In: *Horizontes Antropológicos,* Porto Alegre, ano 1, v. 2, p. 141-149, jul/set. 1995.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação é o privilégio de conviver com as diferenças. *Revista Nova Escola.* São Paulo, Maio, 2005, P. 1-4.

MELUCCI, Alberto. *Por uma sociologia reflexiva:* pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

PINSKY, Jaime. *História da cidadania.* São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricos metodológicas sobre histórias de vida em formação. In: *Revista Educação em Questão.* Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, jan./abril. 2006.

VAGANOVA, Agripina. *Princípios básicos do ballet clássico.* Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

Ensino de Arte em ONG: possibilidades para inclusão

Helene Paraskevi Anastasiou
UDESC/CEART
Neli Klix Freitas
UDESC/CEART

Resumo: Este artigo trata do Ensino de Arte em ONG e a importância da interação social que acontece nesse ensino para a inclusão. Utiliza como aporte teórico Vygotsky, que fala sobre o desenvolvimento, o processo de aprendizagem e a imaginação. Descreve um grupo de encontros de ensino de Arte realizado em uma ONG, em Florianópolis, SC, que atende pessoas com Síndrome de Down. As atividades ocorreram em 2011 com um grupo de sete participantes com idades acima dos 18 anos.

Palavras-chave: ensino de arte; ONG; Síndrome de Down.

A Síndrome de Down e a ONG

Para situar as ações relatadas destacamos inicialmente o conceito de Síndrome de Down e a função das ONGs. A pesquisa pretende demonstrar como a mediação com pessoas com síndrome de Down pode possibilitar a interação entre o mundo externo e interno do indivíduo promovendo discussões, criações textuais e produções visuais.

A Síndrome de Down é uma condição genética, causada pela presença de um cromossomo 21 extra, total ou parcialmente, que leva o indivíduo a apresentar uma série de características físicas e mentais, como dificuldade de fala, comprometimento na coordenação motora e dificuldade de aprendizado, entre outras.

É importante destacar que uma pessoa não é igual à outra, tanto em suas dificuldades quanto em suas possibilidades e que, como todas as pessoas, são capazes de ampliar suas capacidades cognitivas e criativas e suas possibilidades de aprendizado.

As possibilidades estão ali para todos. Observa-se que, quanto mais cedo inicia-se um trabalho de estimulação com essas pessoas com Síndrome de Down, maior tende a ser o desenvolvimento de sua autonomia.

No entanto, independente da idade, as possibilidades se expandem na medida em que se procura ampliá-las. Não nos cabe julgar as conquistas de cada um em seu processo de desenvolvimento e superação pessoal, mas observa-se que

quando existe desejo de se ampliar essas possibilidades ou aprendizados, ou que a mediação consegue despertar esse desejo interno, as conquistas são alcançadas, o que podemos observar com clareza nos relatos das atividades.

Na década de 90, segundo Sassaky (1997), dentro da área da arte o processo de inclusão de pessoas com deficiência começa a acontecer através do desempenho com trabalhos artísticos de ótima qualidade e de grupos que se organizam para promover, através das artes e da cultura, o desenvolvimento dessas pessoas com necessidades especiais.

Hoje na sociedade, as ONGs têm ocupado a função de suprir algumas necessidades da população que não são supridas pelo governo. De acordo com Emile Boudens (2000, p.3.):

> "a Constituição Federal em vigor não só reconhece a importância da colaboração da iniciativa privada na execução de tarefas consideradas eminentemente públicas – porque destinadas à coletividade como tal -, mas também consolida uma relativamente longa tradição de incentivos às associações que, de forma desinteressada e sem visar lucro, se dedicam a causas, digamos, humanitárias."

Assim, para se constituir uma ONG, o grupo de pessoas que pretende criar a instituição deve se formar como pessoa jurídica privada, sem fins lucrativos e depois fazer as solicitações de concessão do título de utilidade pública federal.

As ONGs fazem parte do chamado "Terceiro Setor": "na verdade, a expressão Terceiro Setor vem sendo utilizada em contraposição à idéia de que o primeiro setor é constituído pelo Estado, incapaz de promover sozinho o bem-estar social, e de que o segundo é formado pelo mercado, que se interessa apenas pela produção de bens e serviços que dão retorno (Rodrigues, 1997)."[1] Em contrapartida o estado irá isentar de impostos toda pessoa jurídica com título de utilidade pública federal. Para conseguir esse título a instituição, de acordo com o DECRETO Nº 2.536, DE 6/4/98 que "Dispõe sobre a concessão do Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos a que se refere o inciso IV do artigo 18 da Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993, e dá outras providências"[2]: é preciso, entre outras coisas, atuar no sentido de promover o bem estar social podendo realizar ações de prevenção, habilitação e

[1] In BOUDENS, Emile. Terceiro Setor, Legislação. Estudo, 2000. Câmara dos Deputados Praça dos 3 Poderes Consultoria Legislativa, Anexo III – Térreo, Brasília – DF.

[2] DECRETO Nº 2.536, DE 6/4/98 in BOUDENS, Emile. Terceiro Setor, Legislação. Estudo, 2000. Câmara dos Deputados. Praça dos 3 Poderes. Consultoria Legislativa .Anexo III – Térreo. Brasília - DF

reabilitação de pessoas portadoras de necessidades especiais e demonstrar que a entidade beneficente de assistência social, nos três anos imediatamente anteriores ao requerimento, estava legalmente constituída no País e em efetivo funcionamento, prestar contas de suas movimentações financeiras e não receberem "seus diretores, conselheiros, sócios, instituidores, benfeitores ou equivalentes remuneração, vantagens ou benefícios, direta ou indiretamente, por qualquer forma ou título, em razão das competências, funções ou atividades que lhes sejam atribuídas pelos respectivos atos constitutivos."[3]

A importância da interação social no processo de ensino-aprendizagem

Vygotsky (1984, 1996, 2003) mostrou seu interesse pelo processo criador. Segundo ele, intelecto e emoções, pensamento e sentimento, conhecimento e afetividade não caminham separados. E é essa tensão entre os processos mentais superiores que move a criação humana. Portanto, e nessa direção concordamos com Leite (1998, p. 133), "o processo de criação não está desvinculado da cognição – ao contrário! Ele interpõe fantasia e realidade, e é basicamente, um processo de (re)construção".

Vygostky (2003) discorda da idéia de que a obra de arte é apenas expressão do sentimento, mas entende-a como fruto da criação humana, do trabalho, expresso na linguagem e pela linguagem, em toda a sua multiplicidade de formas.

Pode-se afirmar, portanto, que uma pessoa nada cria e que nada pode ser criado sem referências anteriores, sem pertencer à rede coletiva do conhecimento. Esse processo ocorre nas interações sociais. Pode-se questionar: como podemos pensar em algo de que não temos referências? As interações sociais são imprescindíveis nessa dinâmica e, por meio delas podemos ampliar o leque de conhecimentos e nossa capacidade de interlocução por meio de distintas formas de linguagens.

Segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano não é compreendido como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento. Ocorre por meio de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada um deles interferindo sobre o outro.

[3] DECRETO Nº 2.536, DE 6/4/98 in BOUDENS, Emile. Terceiro Setor, Legislação. Estudo, 2000. Câmara dos Deputados. Praça dos 3 Poderes. Consultoria Legislativa. Anexo III – Térreo. Brasília – DF.

O ponto de vista de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano leva em consideração que a estrutura fisiológica, o que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais, como o modo de agir, pensar, sentir, assim como os valores, visão de mundo, dentre outros dependem da interação do ser humano com o meio físico e social. Vygotsky destaca a ação recíproca existente entre o organismo e o meio, e atribui importância ao fator humano presente no ambiente (VYGOTSKY, 1987; REGO, 1995).

Vygotsky (1984) ressalta que os fatores biológicos prevalecem sobre os sociais somente no início da vida da criança. Gradativamente, as interações com seu grupo social e com os objetos de sua cultura passam a governar o comportamento e o desenvolvimento do pensamento.

Em sua obra, juntamente com a abordagem sobre o desenvolvimento, Vygotsky enfatiza a importância dos processos de aprendizado. Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é "um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas" (VYGOTSKY, 1984, p. 101)

Nessa perspectiva, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento "o aprendizado pressupõe uma natureza social e específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam" (VYGOTSKY, 1984, p.99).

Pode-se considerar, com base nos postulados de Vygotsky, que a interação social e a relação com os outros é essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem dos seres humanos.

O grupo em atividade

Levando em consideração esses conceitos acerca do desenvolvimento e aprendizagem e as possibilidades do ensino de Arte com pessoas com Síndrome de Down em ONG, foi realizada uma ação educativa com um grupo de sete sujeitos. A ação constituiu-se de nove encontros, quando foram realizadas colagens e pinturas em grupo com esses participantes, todos com Síndrome de Down e com idades acima de 18 anos.

Os integrantes do grupo decidiram que o tema das colagens seria *Pessoas Diferentes*. Então foi realizada uma grande coleta de imagens em revistas, buscando todos os tipos de pessoas. Foi conversado com o grupo como as pessoas poderiam apresentar suas diferenças e como percebíamos no outro e em nós mesmos essa questão.

Os participantes, embora em alguns momentos apresentassem dificuldades motoras ao recortar as imagens da revista, realizaram uma coleta vasta de imagens. O tempo para a coleta de imagens e para a composição dos primeiros trabalhos acabou sendo maior do que se pensava até ser completada a primeira dupla de trabalhos realizados em grupo, conforme pode ser observado nas imagens a seguir.



Figura 1 - O grupo trabalhando



Figura 1 - Algumas escolhas

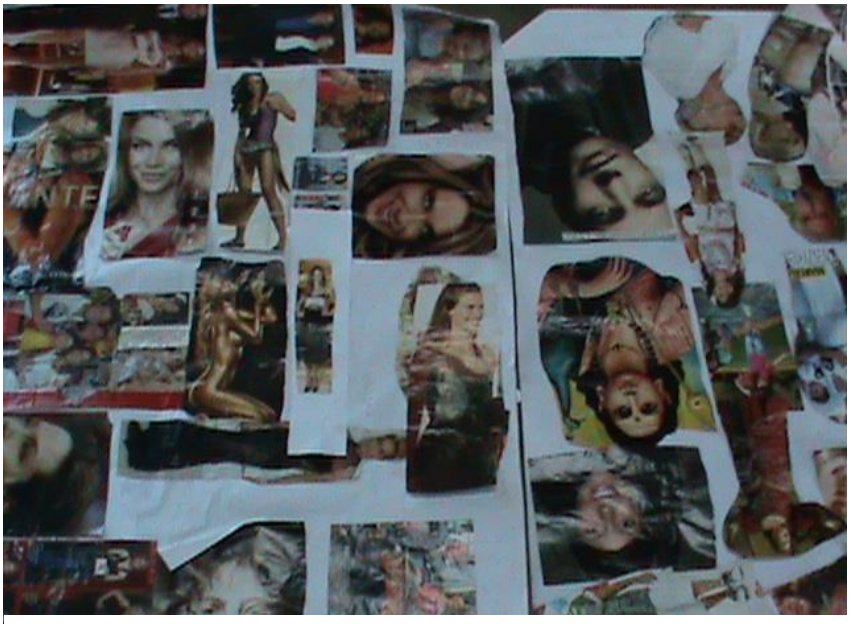


Figura 3 - Detalhes da colagem



Figura 4 - Detalhes da colagem



Figura 5 - Detalhes da colagem

Percebemos, na escolha das imagens, que embora as revistas apresentem quase sempre um mesmo "tipo" de pessoa e a apresente como a única opção, os integrantes do grupo de fato buscaram várias possibilidades de imagens, com pessoas, com diferentes religiões, tamanhos, idades diversas, etc.

Os integrantes do grupo apresentaram níveis diversos de integração no momento do trabalho coletivo. Ao sair da proposta na qual cada um realizava seu desenho individualmente e entrar no trabalho, coletivo observamos claramente um conflito[4], na busca por espaço e organização. Alguns que apresentavam características de liderança tiveram dificuldade de trabalhar em conjunto e dividir o suporte de colagem quando suas opiniões e modo de realizar o trabalho divergia dos demais. Todos, no entanto apresentaram-se satisfeitos com os resultados e mostraram-se abertos para a continuação da proposta, que foi a realização de uma colagem com suporte maior 1,20 x 1,50 m e a utilização de pinturas e desenhos para completar o trabalho em conjunto.

[4] Brigaram entre si por espaço (no papel) para colar as imagens escolhidas, sendo necessária a mediação da pesquisadora para apaziguar o conflito.



Figura 6 - Imagem de detalhe do mural de colagem e pintura

Percebemos por parte do grupo uma preocupação com a organização da sala, revelando um possível aprendizado anterior de organização e da necessidade de limpar o locar de trabalho. Um dos participantes, enquanto fazia seus recortes disse, mesmo sem a solicitação anterior da mediadora:

Participante: Depois eu junto!

Mediadora: Depois você junta o quê?

Participante: Depois eu junto tudo, vou deixar limpo (se referindo ao espaço de trabalho).

Uma das participantes demonstra satisfação ao encontrar uma imagem de uma criança com Síndrome de Down.

Participante: Achei! Um downzinho!

É relevante destacar que de todo o recolhimento de imagens realizado pelo grupo, e apesar de termos procurado em várias revistas com diversos temas, essa foi a única imagem de uma pessoa com Síndrome de Down encontrada. O fator cultural e a questão da identificação com uma imagem de revista aparecem e podem nos fazer refletir sobre quanto falta para chegar a uma inclusão social pretendida.

Considerações Complementares

Para esse trabalho foram trazidas algumas questões relativas ao ensino de arte, para pessoas com Síndrome de Down em um ambiente não-formal de ensino (a ONG).

Fomos recebidos com entusiasmo na instituição, que proporciona uma possibilidade para um grupo de pessoas de efetivar um aprimoramento de seus conhecimentos ao disponibilizar aulas de informática, reforço pedagógico, pintura, artesanato, entre outras. Ou seja, o ambiente de trabalho é um determinante importante na realização dos encontros.

Para a realização dessas mediações dentro de uma proposta de inclusão e dos paradigmas da pesquisa-ação foi de extrema importância o contato da mediadora com os participantes e com a ONG, local que os participantes freqüentam durante o dia e assim estabelecem ligações com as pessoas e as atividades. Mantoan (2004) fala da importância desse contato, desse estar com o outro:

> "Estar com o outro tem a ver com quem é o outro esse desconhecido, esse enigma, que tenho de decifrar, para saber quem ele é e que vai sendo desvelado, reconhecido na medida em que se constrói entre nós uma relação, um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de identidades móveis, voláteis, não fixadas, nem de fora e nem de dentro de nós mesmos."

Tendo como parâmetros a mediação e a interação social, a análise dos dados recolhidos na pesquisa abre caminho para reflexões a respeito da importância da cultura, do ensino de arte e da inclusão neste processo. Na mediação é fundamental ter em vista que a pessoa com necessidades especiais, além de ser um indivíduo único, está inserida em uma comunidade e está em contato com diversas pessoas com níveis diversos de desenvolvimento. Essas pessoas interferem no mundo a sua volta, que por sua vez, faz parte e modifica o indivíduo, com suas vivências, experiências e interações.

Essa pesquisa deu vazão a uma série de reflexões e considerações acerca dos processos de educação e inclusão social na atualidade. Os desafios decorrentes da falta de estudos nessa área na formação dos professores podem e estão sendo aos poucos, superados pelas pesquisas, relatos de vivências sobre a inclusão sócio-educativa e possibilitando mudança nos currículos dos cursos de formação.

As políticas públicas vêm abrindo caminho para essa inclusão e é papel da sociedade se preparar para, com a mudança da mentalidade excludente e a aceitação do diferente, abrir caminhos e espaços para que as pessoas com necessidades especiais possam fazer parte dessa sociedade de forma ativa e autônoma.

Nesse sentido o ensino de arte e a mediação que ocorre neste processo podem preparar e ser meio de atuação do indivíduo na sociedade.

Percebemos que os participantes se apropriam das técnicas apresentadas para elaborar seus trabalhos, utilizando-se da imaginação evocadora, onde exercitam as instruções que a mediadora apresenta, e avançando para o uso da imaginação combinatória, criando seus próprios trabalhos e imagens e estabelecendo relações com seu cotidiano e referências anteriores.

Ao participarem dos encontros captamos a disponibilidade e a alegria na realização das atividades propostas. A adesão foi positiva por parte de todos os participantes.

Salientamos, ao final, a importância da realização de novas pesquisas nesta temática, que poderão contribuir para a reflexão e identificação de novas estratégias de ensino e sobre a importância da inclusão educacional e social de pessoas com necessidades especiais. A questão da inclusão e da mediação docente com pessoas com necessidades Educativas especiais, são áreas que se abrem e apresentam cada vez mais questionamentos.

Referências

BOUDENS, Emile. *Terceiro Setor, Legislação. Estudo*, 2000. Câmara dos Deputados Praça dos 3 Poderes Consultoria Legislativa, Anexo III – Térreo, Brasília – DF.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O direito à diferença nas escolas:* questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Revista Educação Especial; edição: 2004 - N° 23. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a2.htm>. Acesso em: 17 set. 2010.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*/ Teresa Cristina Rego. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão- Construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev.Seminovich. *Psicologia Pedagógica.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. Seminovich. *Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. *La Imaginación y la Arte en la Infancia*. Espanha: Akal, 1996

VYGOTSKY, Lev. Seminovic. Art y *Imaginación in Infanzia*. Akal: Madrid, 2003.

VYGOTSKi, Lev Seminovich. Los Problemas Fundamentales da la Defectologia. In: *Obras Escogidas V.* Madrid:Visor, 1997.

Música no Ccmar: *a música como agente transformador na sociedade*

João Manoel Gularte Lovato
FURG

Resumo: O presente texto tem o objetivo de apresentar o curso de música desenvolvido em uma das extensões da Universidade Federal do Rio Grande, assim como alguns dos resultados alcançados até o presente momento. Este curso é oferecido a jovens entre 14 e 17 anos de idade que se encontre em situação de vulnerabilidade sócio-econômico-ambiental e tem contribuído para uma formação mais integra e humana de todos os participantes.

Palavras- chave: Educação Musical; violão em grupo; projetos sociais.

Introdução

O centro de convívio dos meninos do mar é uma extensão da Universidade Federal do Rio Grande, que tem por objetivos atender aos jovens em situação de vulnerabilidade sócio- econômico- ambiental, favorecer o aprendizado de ofício(s) e quiçá, a profissionalização, e contribuir para o desenvolvimento das competências pessoal, social, produtiva e cognitiva, dos jovens.

Neste contexto, foi criado o curso de música do Ccmar, onde os alunos tem a oportunidade de se aproximar de experimentar o mundo dos sons, da música, dos ambientes sonoros, mundos onde todos devem se expressar na busca da construção do conhecimento.

Em três anos, passaram pelo curso aproximadamente trinta alunos que vivenciaram experiências musicais que, sem dúvida, influenciaram direta e positivamente nas suas vidas.

Materiais e métodos

O curso tem uma carga horária de três horas por dia de segunda a sexta feira, sendo que o Ccmar investe em transporte e alimentação para todos. Dessa forma, cada aluno pode ter no máximo três faltas, o contrário disso, pode impedir sua participação.

Mesmo vinculado a um sistema de cursos pré-profissionalizantes, o curso de música objetiva a construção do conhecimento musical, a fim de contribuir para uma formação integra dos jovens ali presentes. Segundo Brito, A educação musical não

deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p. 17)

O processo começa com um acordo entre professor e alunos, onde ninguém no grupo pode dizer que *não consegue fazer* determinada atividade e sim que naquele momento *não está conseguindo*. Assim, as chances de desistências diante das dificuldades são reduzidas. Nesse sentido Paulo Freire diz que O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 1999, p. 85) Sendo assim, não ficamos fechados para possíveis mudanças que virão a acontecer nas aulas e nas nossas vidas.

O trabalho musical começa com uma canção, onde são exploradas a técnica instrumental e as possibilidades de execução até a elaboração de arranjos.

A utilização de outros processos e métodos que auxiliem no desenvolvimento musical como, por exemplo, o método "O Passo" que busca desenvolver o aprendizado musical a partir de movimentos corporais como o simples caminhar, é fundamental, pois, como o próprio autor comenta:

> O Passo, por indicar caminhos claros para a superação de barreiras antes consideradas intransponíveis, tem permitido tanto que alunos tranquilamente explicitem suas deficiências como músicos e peçam ajuda quanto que professores revelem as deficiências de deus alunos sem medo de comprometer com o processo de superação que deve vir em seguida. (Ciavatta, 2009, p. 19,)

O repertório é selecionado de acordo com a complexidade de execução e com as letras que devem contemplar as diversas áreas da constituição do ser. Aos poucos os é aberto para que os alunos também tragam sugestões de músicas.

Este ano foi inserido o uso de um portfólio onde os alunos fazem anotações e respondem algumas questões que estão direcionando o nosso trabalho: O que é música? E por que a música é importante para eles?

Essas questões surgiram a partir do momento que se torna visível à participação e a entrega dos alunos em cada aula. O objetivo de ter o registro das ideias dos alunos sobre música é de que, no decorrer do curso, a turma possa identificar e comparar as transformações, não só musicais, que poderão ou não acontecer.

Neste artigo somente a segunda questão será analisada.

Resultados e discussão

No presente momento, mesmo com pouco tempo de aula, a turma possui um repertório com dezesseis canções e uma apresentação em publico. Considero importante dizer que as apresentações não são o fim deste trabalho, mas parte do processo que possibilita ao grupo lidar com situações que não lhes são comuns.

Neste tempo de projeto, vendo o interesse, o desenvolvimento, os sonhos e anseios de cada aluno, sempre me perguntei a respeito da importância e da influência da música na vida desses jovens. Percebi então que seria importante que os próprios alunos respondessem essas questões.

Com relação à importância da música, os alunos dizem que:

" Música é importante por que me consola..."

"Para que possamos conhecer novas culturas e entender o que cada um tem pra dizer"

"Por que gosto muito, me identifico. (...) é tão bom. Tu brinca, chora, dança, ri (...)

"(...) é importante por que sem ela nós não somos nada."

"Quando estou tocando ou ouvindo música, eu esqueço do mundo dos problemas (...) Música me faz expressar o que estou sentindo (...) e muitas vezes até me sinto mais leve (...) Música me faz bem

De acordo com o discurso da "gurizada" como costumo chama-los, percebo que, além de aprender um instrumento, este projeto tem contribuído para que haja uma mudança de consciência em todos os envolvidos. Mudança determinante para a superação das dificuldades do agora e do amanhã.

Fazer música em conjunto significa refletir sobre esta prática, desenvolver um raciocínio crítico, construir relações mais sadias, significa estimular a emoção e o intelecto. Enfim, fazer música nos torna mais humanos.

Conclusão

A existência de projetos que visam proporcionar uma melhor qualidade de vida a jovens oriundos de comunidades em situação de vulnerabilidade sócio-econômico-ambiental, é fundamental no que diz respeito à valorização do ser humano. Infelizmente este curso tem duração de um ano, o que acaba interrompendo o processo de construção do conhecimento musical.

Para concluir, vejo que a partir do desenvolvimento da escuta, do fazer musical, e da utilização da música como ferramenta para instigar e fomentar as capacidades de cada um e para quebrar os paradigmas impostos pela nossa sociedade, este curso vem cumprindo com o seu objetivo de formar seres mais humanos. Nesse sentido, percebo a música como agente transformador nas narrativas dos próprios alunos onde dizem que:

“As aulas aqui me ajudaram a ter mais paciência e tempo para as coisas”

“(...) as musicas que eu não gostava de ouvir eu “tou” ouvindo (...)

Referências

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música, seus usos e recursos.* São Paulo: UNESP, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil propostas para a formação integral da criança.* São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo, Um passo sobre as bases de ritmo e som.* Rio de Janeiro: O passo produções, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1999.

SOUZA, Jusamara... [et al.] *Arranjos de Músicas Folclóricas* – Porto Alegre: Sulina, 2008.

Compartilhando vivências: repensando o papel da arte

Cleiton Luiz Freitas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande

Resumo: O presente texto tem por objetivo partilhar um pouco da minha trajetória enquanto educador e coordenador do projeto de educação musical *TóCaic!,* realizado no Centro de Atenção Integral à Criança e ao adolescente - CAIC na Universidade Federal do Rio Grande – FURG há quatro anos. Minha participação em oficinas e seminários em educação musical e o aprofundamento teórico sobre o tema tem tencionado a reflexão sobre as práticas musicais e vivências no projeto bem como mudanças no que tange os conceitos e as metodologias de educação musical. Com isso, nossas ações e objetivos têm sido repensados a fim de que se constitua um modelo de educação musical que atenda a formação integral dos indivíduos participantes.

Palavras-chave: Educação musical; adolescentes; metodologias.

Minha trajetória como educador musical começou no ano de 2002 quando ingressei no curso de música – licenciatura na UFPEL[1]. A partir de então, passei a desenvolver atividades docentes em escolas do ensino privado e em projetos sociais da extensão universitária.

O presente trabalho, no entanto, é um recorte da minha experiência nos projetos sociais, especificamente no *TóCaic!,* criado por mim em parceria com um grupo de colaboradores no CAIC / FURG, em 2008.

Após concluir a graduação no curso de música em 2007, tenho optado por refletir sobre minha prática, apresentando trabalhos em encontros de educação musical. Isso tem me possibilitado conflitar minhas certezas, além de conhecer realidades diversas e receber críticas sobre meu trabalho.

A participação em oficinas tem oportunizado vivências que comunicam aos sentidos de forma integral e tem sido essencial para as mudanças nos processos de educação musical que tenho realizado.

O trabalho no TóCaic! foi planejado com o objetivo de proporcionar aos estudantes do CAIC o aprendizado das técnicas básicas do violão, sendo disponibilizado pela escola, dez instrumentos para sua realização. O violão foi escolhido, por ser de fácil acesso, tanto no repertório quanto nas relações de custo e de deslocamento.

Logo nos primeiros meses, o projeto que, previa apenas aulas de música, passou a ser requisitado para apresentações musicais. Essa nova ação foi bem

[1] Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

vinda, pois proporcionou aos participantes perceberem-se como protagonistas de atividades culturais, além de ocupar espaços antes negados ou pouco usufruídos por eles.

Atualmente no projeto, há dois grupos que ingressaram no presente ano e um grupo, formado pelos alunos mais experientes, que realiza as apresentações musicais[2], acompanhados pelo professor, sentados em formato de meia lua. Nas apresentações, são utilizados instrumentos como *cajón*[3], bombo leguero[4], contrabaixo, violões, triângulo, *shakers*[5], e diversas vozes cantando em uníssono um repertório de cunho popular.

As apresentações tomaram uma enorme proporção, tornando-se para alguns, o principal motivo da existência do projeto. É preciso, portanto, avançar para além dessa perspectiva, sendo fundamental repensar as bases do desenvolvimento do *TóCaic!.*

Devido às experiências nas oficinas, ao aprofundamento teórico e ao conhecimento de novas possibilidades metodológicas; sinto-me provocado a questionar o papel que tem desempenhado as apresentações musicais nos processo de desenvolvimento do projeto, bem como, questionar o formato no qual se dá a própria performance.

É necessário reler a atuação do projeto observando sua história e planejando as ações em diálogo com os adolescentes e com educadores musicais de ontem e de hoje. Assim, desenvolvemos o seguinte esquema para melhor perceber nossas ações a fim de potencializá-las.

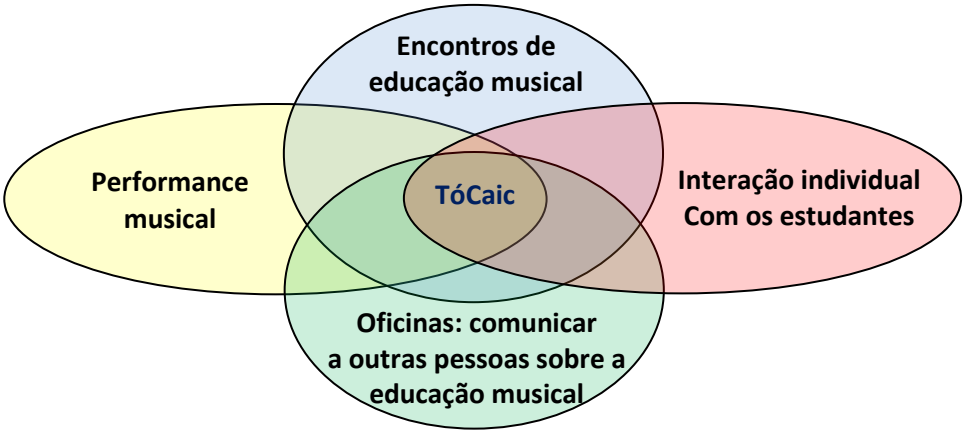


Figura 1

[2] O TóCaic! realizou mais de vinte e cinco apresentações musicais somente no ano de 2011.
[3] Instrumento de percussão criado no Peru e aprimorado na Espanha.
[4] Instrumento de percussão utilizado em músicas nativistas na região do Pampa na América Latina.
[5] Ovinho - Acessório de percussão.

Nossa ação se dá basicamente por meio das quatro áreas que se interseccionam, conforme a figura 1, sendo impossível na prática, detectá-las separadamente.

Nos encontros de educação musical, além dos ensaios para as apresentações, é preciso também qualificar o aprendizado técnico, disponibilizando professores que orientem o aprendizado em outros instrumentos, bem como desenvolver a percepção rítmica através de estímulos sensoriais (CIAVATTA, 2009). É preciso também desenvolver atividades que contemplem outras especificidades da música como o improviso (BRITO, 2003, p.149) e a importância do silêncio, conforme sugere Schafer:

> "Muitos exercícios podem ser imaginados para ajudar a limpar os ouvidos, mas os mais importantes, a princípio, são os que ensinam o ouvinte a respeitar o silêncio. Este é especialmente importante em uma sociedade ocupada e nervosa." (SHAFER, 2001).

São muitos os sons que nos cercam e a cada dia convivemos mais perto de fábricas, aeroportos, carros e outras formas de poluição sonora (SCHAFER, 2009). Aprendendo a ouvir, é possível conquistar a concentração e a sensibilidade necessárias para o fazer musical.

Em entrevista com os participantes em 2012, foi sugerido que a performance os represente de forma integral, com espetáculos que contemplem o movimento corporal e exponham a alegria de fazer música. As oficinas de música, nesse sentido, aparecem como alternativas à performance, nelas os estudantes atuam como mediadores da proposta musical e há mais interação por parte do público.

Por fim, o último item que percebemos, diz respeito às relações estabelecidas com cada aluno individualmente. Essa é uma realidade constante, porém, da qual, pouco falamos. É comum, nas saídas para apresentações ou passeios, que tenhamos conversas sobre vários aspectos da vida, com os estudantes. Isso faz com que cada um assuma com mais naturalidade suas características no coletivo e nos permita um maior envolvimento com sua realidade. Esse ponto é fundamental para o desenvolvimento do projeto, já que buscamos realizá-lo conforme o ideal apresentado abaixo por Koellreutter:

> Somente um tipo de educação musical é capaz de fazer justiça à situação que acaba de mencionar: aquele tipo de educação musical não orientado para profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como meio capaz de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de

> qualquer área de atividade, ou seja, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe (...) O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical. (KOELLREUTTER, 1998, p. 43)

Conclusão

É fundamental repensar o projeto, a fim de potencializar o conhecimento já construído e possibilitar aos estudantes a ação enquanto multiplicadores de seus próprios aprendizados. Assim, desenvolvendo as atividades com equilíbrio, poderemos, conforme nos diz Koellreutter, atender o indivíduo em sua integralidade, pensando-o como o principal objetivo da educação musical.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil:* Propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo*: um passo sobre as bases de ritmo e som. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. *Educação musical hoje e, quiçá, amanhã*. In: LIM, Sônia Albano *Educadores musicais de São Paulo:* encontro e reflexões. Editora Nacional. São Paulo: Editora Nacional, 1998, pág. 43.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante.* Tradução Marisa trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHAFER, R. Murray. *A Afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora.* Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

Ações educativas: uma ferramenta para a educação em arte

Ana Paula Meura
UFRGS/RS

Resumo: Neste Trabalho de Conclusão de Curso realizou-se uma reflexão sobre questões que perpassam a educação formal e a educação não formal no ensino da arte. Inicia focalizando a importância da interlocução entre ambas, contextualizando a abordagem nas mudanças operadas em sala de aula em estreito contato com a arte contemporânea. Focalizando a Fundação Vera Chaves Barcellos, contextualizando-a através de uma análise que a coloca lado a lado do Museu Lasar Segall e da Fundação Iberê Camargo, articulando as ações educativas das três instituições que apresentam semelhanças, entretanto com tempos de existência distintos. Finaliza-se em um estudo sobre a implementação do Projeto Educativo da Fundação Vera Chaves Barcellos, enfatizando a importância do Projeto para a comunidade local. Trazendo o pensamento de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque ao articular o ensino formal e o ensino não formal, além da visão de Alice Bemvenuti relacionada ao ensino não formal e a visão de Ana Mae Barbosa relacionada ao ensino formal através da metodologia triangular. No desenvolvimento do texto também são enfatizadas as mudanças que aproximam a arte e a cultura, em que se aproximam instituições educacionais de instituições culturais e gera mudanças positivas na formação e na formação continuada do professor de arte.

Palavras-chave: ensino de arte; instituições culturais; formação do professor de arte.

Durante o período da graduação, através da participação de formação de professores em estágio curricular realizado em Instituições Culturais constatou-se a pouca procura e o pouco acesso que a comunidade em geral possui as instituições de arte. Com isso, verificou-se que a situação atual pode ser mudada a partir da educação, pois ainda é muito recente no Brasil a relação das Instituições Culturais, especificamente artísticas, envolvendo Ações Educativas em estreito diálogo com a Educação Formal.

As instituições culturais existentes no Brasil, em sua maioria, oferecem ingresso gratuito e estão sempre abertas para receber o público que as procura, principalmente, para a visitação. E, ainda, como afirma Alice Bemvenuti:

> não basta que os museus estejam abertos a todos, é preciso possibilitar o acesso aos bens culturais e provocar, primeiramente, uma aproximação e uma relação mais íntima com este espaço, envolvendo atividades de mediação dos objetos (BEMVENUTI, 2007, p.619).

O que confirma, de certa forma, a constatação anterior sobre a falta de hábito das pessoas de frequentar esses lugares e verifica-se que, em parte, essa situação se deve à educação, que não prioriza o ensino da arte, mas também, talvez ainda não se possua as ferramentas adequadas para que esse contato seja possível.

Encontra-se no Plano Nacional da Educação a articulação da melhoria de ensino e o compromisso com a cidadania através da valorização do magistério:

> A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (PNE, 2010).

Dessa forma, aliando o cumprimento desse compromisso fixado pelo PNE à situação atual da falta de acesso à cultura pela comunidade, tem-se o que se considera como o ponto fundamental para que essa comunidade chegue às instituições culturais: a formação inicial do professor de arte em diálogo com a educação não formal e a continuidade da formação, que possibilita a esse profissional a troca de experiências e discussões acerca da arte, levando-o a abertura para a pesquisa e requalificando as ações na escola, curriculares e culturais.

A partir do interesse em ações educativas e da visão da necessidade de aproximar a instituição cultural da escola, tenta-se entender realmente como acontece essa ponte entre as instituições culturais e a comunidade escolar e também como se pode contribuir para a sua efetivação. A preocupação se volta, principalmente, para o incentivo à formação continuada do professor de arte, e em como esses espaços e os agentes que neles atuam poderão constituir projetos que ampliem o trabalho do professor em sala de aula, oportunizando discussões, reflexões e debates acerca da área do conhecimento, tanto no sentido de responder perguntas como na possibilidade de se levantar muitas outras questões que ainda não tenham sido pensadas.

Com um trabalho na Fundação Vera Chaves Barcellos (FVCB) e o acompanhamento por um período significativo de algumas ações da instituição, fortaleceu-se esse interesse pela área da educação em espaços não formais de aprendizagem. Nesse sentido, chama-se a atenção para a inserção da instituição na comunidade da qual faz parte e a sua relação com o professor de arte em uma proposta de aprendizado mutuo e enriquecedor.

A FVCB é uma instituição emergente no cenário das instituições culturais do Brasil. Fundada em 2004, ela tem como um de seus objetivos a preservação da obra de Vera Chaves Barcellos, além de centrar-se na pesquisa e discussão da arte contemporânea. Tem constituído um Centro de Documentação e Pesquisa com um acervo de documentos referentes à arte contemporânea, além de um acervo de obras de arte contemporânea. Em maio de 2010, foi inaugurada a Sala dos

Pomares, novo local destinado a abrigar as exposições promovidas pela instituição. Desde a inauguração com a abertura da primeira exposição, denominada “Silêncios e Sussurros”, foram realizadas tentativas de iniciar um Projeto Educativo que fizesse com que o público do local fosse mais variado, em que se buscava atingir a comunidade da região em que a Fundação está inserida, a cidade de Viamão, cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Mas, foi somente na segunda mostra da instituição, “Pintura: da matéria à representação” (2011), que o educativo realmente começou a tomar forma e a instituição abriu muitas portas para os professores repensarem suas práticas em sala de aula.



Imagem 1 - Entrada da Fundação Vera Chaves Barcellos
Foto: Ana Paula Meura

Buscando elementos que possibilitassem fazer uma reflexão sobre as questões que perpassam a educação formal e a educação não formal, tentando entender como ocorre a interação entre essas duas instituições, a Escola Básica e a Instituição de Arte, foi realizada uma investigação sobre os caminhos que os professores de arte das escolas municipais e estaduais, que participaram do Projeto, optaram por constituir em suas salas de aula a partir do contato com as obras originais, de conversas com artistas e com a arte-educadora Mauren de Leon, que foi a coordenadora dessa primeira fase do Projeto.



Imagem 2 - Encontro com Mauren de Leon na Exposição “Pintura: da matéria a representação
Foto: Ana Paula Meura



Imagem 3 - Encontro com a artista Lenir de Miranda
Foto: Ana Paula Meura

Foi aplicado um questionário aos professores em que eles foram motivados a refletir sobre a sua prática em sala de aula, e pensar no que mudou em sua visão de arte e em suas ações com seus alunos após a participação no projeto. É importante levar em consideração as respostas fornecidas pelos professores, pois são eles que estão passando adiante várias informações sobre arte para uma grande parcela da comunidade. É através da escola que se pode construir um público futuro que pode ou não vir a se tornar um espectador assíduo e participante das ações organizadas pela instituição.

Outro fator importante é a parceria que foi criada com os professores. Eles receberam a instituição e se deixaram desestabilizar com as novas informações, vivências e experiências. E estão em sala de aula colocando em prática muito do que viveram.

O fato de os professores terem a oportunidade de dar um retorno à instituição mostra o empenho e a vontade de fazer mais. Foram experiências levadas de um meio a outro tendo como resultado a ampliação do conhecimento de ambas as partes. De um lado, conhecer uma instituição que está emergindo no cenário da arte e que faz parte da comunidade e está ali para ser usufruída por ele. De outro, a instituição que conhece de forma significativa a comunidade da qual ela faz parte e tem a oportunidade de fazer parcerias para cada vez mais se mostrar presente e participante nesse espaço.



Imagem 4 - Último encontro do Programa Educativo: apresentação dos trabalhos dos professores
Foto: Lusiane Martinez



Imagem 5 – Último encontro do Projeto Educativo: professora com um trabalho de seus alunos
Foto: Lusiane Martinez

Diante desse entendimento da função social de uma instituição cultural como "mediadora de conceitos e tendências", (BEMVENUTI, 2007) e da detecção do que esses espaços mostram e como constituem o acesso ao que mostram e em como cada indivíduo lida com as suas experiências nesses espaços, ou seja, o que o indivíduo faz com o que acessa. Nesse sentido, vai-se pensar nas ações educativas como porta para a inclusão cultural e social tentando atuar para a redução da exclusão, provocando a aproximação da comunidade. E para que isso aconteça é necessária uma série de questões que perpassam a realidade de onde a instituição faz parte, e a investigação sobre se tudo o que está ali para ser visto, tocado, sentido e experienciado vai realmente tocar o novo espectador.

Para entender melhor o funcionamento, as ações e programações e os resultados obtidos com os projetos, os encontros, as palestras e as oficinas oferecidas aos professores e pessoas ligadas a arte-educação articulou-se o estudo da FVCB a outras duas instituições semelhantes, a Fundação Iberê Camargo, que abriga a obra de Iberê Camargo e o Museu Lasar Segall, que igualmente abriga a obra de Lasar Segall.

Com o Museu Lasar Segall, que possui uma Ação Educativa legitimada, por ser um dos pioneiros no Brasil com esse tipo de ação, foi-se investigar como era a educação em museus no seu inicio, em 1985, e, hoje, o que mudou na instituição, o que evoluiu na Ação Educativa até então. O Museu Lasar Segall desenvolve programas para as escolas, para as famílias e para a comunidade com a finalidade de educar o olhar dos visitantes a fim de fazê-los ver e analisar a obra de arte em

seus diversos contextos. Além disso, possui uma programação de cursos e palestras para seu público.



Imagem 6 – Entrada do Museu Lasar Segall

Com a Fundação Iberê Camargo busca-se perceber aspectos de uma instituição que surgiu em torno de um artista que deixou um legado importante para arte no Brasil e que possui ações permanentes, e em como isso hoje já se tornou uma realidade. A instituição atua através de um Programa Educativo composto de ações de Formação de Mediadores, Orientação de Professores e publicação de Material Didático, e é assim que amplia a sua rede de relacionamento com o público, atendendo o público escolar e a comunidade em geral através de visitas mediadas e oficinas. Aproxima o público da arte moderna e contemporânea promovendo a pesquisa e a obra do artista Iberê Camargo.



Imagem 7 – Entrada da Fundação Iberê Camargo

As instituições tem um perfil comum, são instituições monográficas e seus principais objetivos são a preservação, pesquisa e difusão das obras dos artistas

que as nomeiam. Para conseguir alcançar esses objetivos as instituições se utilizam de estratégias que atendem as necessidades do seu público, buscando sempre a troca e as mais diversas vivências.

Através de entrevistas, visitas aos locais, de observações das dinâmicas de trabalho e, principalmente, das ações educativas, percebeu-se grandes particularidades em cada uma das instituições, aspectos que as fortalece e outros que, talvez, funcionassem melhor de outra forma. Entretanto, isso não anula a contribuição de cada ação para a comunidade da qual ela faz parte.

Durante a pesquisa, percebeu-se o quanto as ações educativas são valorizadas tanto pela equipe que a organiza quanto pelo público que já aderiu e participa de suas atividades. Entretanto verificou-se que as instituições são incansáveis e estão sempre buscando crescer, desenvolver e ampliar sua relação com o público através de mais ações que permitam a participação e o acesso do mesmo em sua programação.

Dessa forma volta-se ao professor de arte, profissional que atua dentro das escolas, que já tem a sua formação (nem sempre sendo em arte), tem o seu modo de dar aula e que mesmo assim não se acomoda e vai à busca de novos aprendizados e experiências. Esse também é o professor que se focalizou neste trabalho e que chegou até a Fundação Vera Chaves Barcellos: o professor que buscou conhecer um novo espaço para proporcionar aos seus alunos outra forma de aprender.

Vê-se nas ações educativas algo importante, tanto para o professor que está dentro de sala de aula todos os dias enfrentando as mais diversas situações e tendo que lidar com diferentes realidades, quanto para a instituição que oportuniza essas vivências e que tem a possibilidade de abrir suas portas para que algo possa acontecer ali dentro. Vê-se como ocorre a troca de experiências, novas vivências e debates que oportunizam ainda mais o crescimento pessoal e a ampliação de conhecimentos. E tudo passa a ser refletido em sua prática em sala de aula.

Volta-se ao inicio da pesquisa em que já se afirmava a importância dessa ponte estabelecida entre as instituições culturais e as instituições de ensino formal. Constata-se ao finalizar, revendo os questionários direcionados aos professores que participaram da primeira etapa do Programa Educativo da FVCB o que realmente significou para eles essa participação, esse reconhecimento pela profissão e, principalmente, a oportunidade de ter um espaço cultural exclusivamente de artes

visuais na sua própria cidade, que eles podem frequentar organizando experiências concretas para seus alunos e que está aberto para recebê-los e os ajudando a acessar a arte e o pensamento contemporâneo.

Afirma-se por fim que a união entre o ensino formal e o ensino não formal é eficiente, sendo importante tanto para os alunos que passam a poder ter o contato com obras de arte originais quanto para os professores que tem uma nova opção de proporcionar a construção do conhecimento, o aprendizado, aproximando-os da arte local, de exposições e até mesmo de artistas, desmistificando tanto o objeto artístico quanto a figura do artista.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*: das origens ao modernismo. São Paulo, SP: Perspectiva, 1978.

BEMVENUTI, Alice. *Museus e Educação em Museus - História, Metodologias e Projetos, com análises de caso*: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. 2004. 385 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

BEMVENUTI, Alice*. Museu para todos*: o papel da ação educativa como mediadora cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 16., 2007, Florianópolis, SC. Anais. Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2007.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Plano Nacional da Educação*. Brasília, MEC, 2010.

CHIOVATTO, Milene. *O Professor Mediador*. [SI]: Artigo extraído do BOLETIM Nº 24 de Outubro/Novembro 2000. Disponível em: http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=13. Último acesso em: 03 de jul. de 2011.

FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO. Desenvolvido pela Fundação Iberê Camargo. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: <http://www.iberecamargo.org.br/>. Último acesso em: 04 de dez. de 2011.

FUNDAÇÃO VERA CHAVES BARCELLOS. Desenvolvido pela Fundação Vera Chaves Barcellos. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: < http://www.fvcb.com/>. Último acesso em: 04 de dez. de 2011.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. Rio de Janeiro, RJ: RBB Ltda, 2008.

MUSEU LASAR SEGALL. Desenvolvido pelo Museu Lasar Segall. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: < http://www.museusegall.org.br/>. Último acesso em: 04 de dez. de 2011.

PINTO, Júlia Rocha; COUTINHO, Rejane Galvão. *Arte-educação em instituições culturais – O ensino não formal em museus de arte*. Disponível em: <http//www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/10eraea/relatos_pesquisa/arte_educacao_em_instituicoes_culturais.pdf>. Último acesso em: 15 de out. de 2011.

Potencialidades de uma abordagem hermenêutica da arte e das imagens da cultura visual no âmbito da educação escolar

Maria Regina Johann
Unijuí – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Resumo: Potencialidades de uma abordagem hermenêutica da arte e das imagens da cultura visual investiga os pressupostos teóricos da Hermenêutica Gadameriana como fundamento para a interpretação da arte e da imagem em âmbito escolar. A investigação está estruturada em forma de pesquisa bibliográfica, com ênfase para a literatura sobre arte, hermenêutica e arte/educação, problematizando a leitura de obras, de imagens e da construção de conhecimento artístico escolar. Reflexiona sobre as experiências de interpretação e leitura de imagens em contextos escolares.

Palavras-Chave: arte; arte/educação; hermenêutica.

Apresentar os pressupostos teóricos da Hermenêutica Gadameriana como fundamento para a interpretação da arte e da cultura visual coloca-se como o foco deste texto que nasce da investigação sobre a experiência de leitura e interpretação da arte e de imagens no ensino de arte. O primeiro movimento dessa pesquisa se dá através de pesquisa bibliográfica que situa o estado da arte na arte/educação brasileira e se debruça sobre os referenciais da hermenêutica. O segundo movimento pretende tencionar tais questões a partir de uma pesquisa-ação que contará com a participação de professores que atuam no ensino de arte.

Observa-se que a natureza da arte demanda repensar as pedagogias e/ou estratégias de ensino de arte e, isto não significa abandonar a perspectiva do conhecimento da escola, mas respeitar minimamente o objeto, a especificidade da arte. Diante disso, como pensar a relação entre a obra/imagem e os sujeitos nos espaços da sala de aula através de uma abordagem (princípio) hermenêutica?

Os resquícios da tradição de ensino objetivista (ensino diretivista) e relativista (ensino espontaneísta) na educação coloca a pergunta por uma pedagogia hermenêutica no ensino das artes, uma pedagogia da pergunta como elemento de mediação. Pergunta elaborada por quem não tem “a” resposta, nesse caso, tanto o professor, quanto o aluno. Nessa perspectiva podemos verificar se o aluno tem perguntas? Podemos ensinar a fazer perguntas? Podemos também complexificar as perguntas? Trabalhar com a ideia da “não chave”, o não acesso ao verdadeiro sentido da obra? É possível exercer a maestria sem esse acesso?

Enfrentar estas questões implica outra postura diante do fazer pedagógico, rompendo com a tradição da pedagogia tradicional em que o professor se orienta por certas questões, por perguntas em que as respostas já estão dadas. Também, considerar a noção de sujeito na educação e se perguntar por que alguém se coloca no lugar de professor ou mediador, sem com isso apagar a assimetria entre professor e aluno, pois em não existindo a objetividade científica, como ou o que garante esse lugar e essa assimetria? Talvez, garantindo o lugar do intérprete, daquele que compreende, possamos trabalhar numa perspectiva de garantir valor epistêmico a todos àqueles que se deixem interrogar pela obra.

Palmer (1989, p. 19) menciona que "temos a necessidade de encarar a obra não como objeto, mas como obra" e afirma que "a experiência com a obra de arte abre-nos um mundo" e "[...] logo que deixamos de considerar uma obra como objeto e a vemos como um mundo, quando vemos o mundo *através* dela, então percebemos que a arte não é percepção sensível mas conhecimento" (PALMER, 1989, p. 172).

Como legitimar a arte na escola quando "a legitimação da arte não está no facto de produzir um prazer estético mas sim no facto de revelar seu ser" (Palmer, 1989, p. 173). Como apresentar a arte ao aluno pedagogicamente se "a compreensão da arte não advém de a cortarmos e dividirmos metodicamente como se fosse um objeto, ou da separação forma-conteúdo; vem através de uma abertura ao ser, vem no ouvir da questão que a obra nos coloca". (PALMER, 1989, p. 173). É possível outra objetividade para com a arte legitimando sua presença e respeitando seu ser? Isto pode ser através de uma pedagogia hermenêutica para a arte na escola? Como instaurar isso considerando os horizontes do sujeito e da obra, mas promovendo o conhecimento que é, por exemplo, um dos objetivos da escola? Podemos pensar o ensino da arte e a experiência com ela a partir do esquema abaixo?

Horizontes que se fundem

Professor e Aluno ⟷ Obra

Considerando o esquema acima, destacamos que a obra é pregnante de sentido e que o sujeito que olha e aprecia está encharcado de cultura e experiências pessoais que, de certo modo, definirão a sua experiência com a arte. Obra e leitor se encontram num movimento de interpretação e compreensão, pois a obra tem sua

presença, se diz e deve ser considerada, ou como afirma Gadamer (apud LAWN, 2007, p. 41), “os trabalhos de arte nos chamam a atenção e nós temos a responsabilidade de ‘ouvi-los’”. Estar aberto à obra é se permitir perceber que ela nos põe uma questão e potencializa um conhecimento.

Um dos desafios do ensino da arte é pensar como podemos, ao mesmo tempo em que ensinamos sobre arte, garantir uma experiência com ela que não seja totalmente dirigida e controlada pelo professor a partir de seus objetivos? Inspirada em Hermann (2002) nos indagamos sobre quais as possibilidades de reflexão hermenêutica na educação, de autocompreensão do agir pedagógico e de produzir novas interpretações sobre o sentido da formação? Nesse caso, como tratar sobre arte na escola e fora dela sem a pretensão de controle, ou considerando que ela pode ser uma experiência para além da já normatizada pela cultura escolar, uma vez que “[...] quem promove a experiência da arte é a própria obra, no que tem de oculto e com o qual o espectador se identifica na catarse” (FLICKINGER, 2010, p. 61).

Estamos dispostos a reinventarmos as narrativas educacionais uma vez que isso exige de nós a desconstrução de algumas verdades da nossa formação, como por exemplo, uma aula alicerçada no controle e na ilusão de que temos a verdade das coisas? Inspirada em Charlot (2009) nos perguntamos se não somos exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos? Educar pressupõe abertura ao outro, pois conforme Gadamer (1997) só a partir do diálogo é possível aprender, pois educação é educar-se.

Uma educação hermenêutica poderia ampliar os horizontes do fazer pedagógico, uma vez que ela nos ensina que as coisas não estão dadas a priori, mas que somos nós quem as fazemos e temos que assumir a dimensão finita desse fazer. Para Hermann (2002, p. 37-38), “o homem compreende o mundo dentro de um projeto interpretativo que se efetua pela linguagem. Assim, é a linguagem que opera o desvelamento das significações do mundo”. Significações que são construídas pela vontade de compreensão a partir da interpretação de algo. Gadamer (1997, p. 566-581) destaca que “compreender e interpretar são uma e a mesma coisa [...], compreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel” e nos lembra que toda interpretação é finita, e não traz à tona senão uma possibilidade de apreensão daquilo que é interpretado.

Essa relação é tida como um jogo, e “todo jogo necessita de um campo de realização no interior do qual apenas os diversos elementos envolvidos têm uma

determinação" (CASANOVA, 2008, p. 61). No jogo nada está definido, o jogo se faz jogando.

A abertura para essa proposição rompe com a cultura do professor como o centralizador dos processos de ensino-aprendizagem e reposiciona os sujeitos diante de uma ideia de dialogicidade em que o conhecimento se dará pelo esforço de compreensão que cada um deverá realizar. Nesse processo dialógico o professor se mantém como figura relevante do processo, pois na assimetria do espaço pedagógico ele ocupa um lugar diferenciado e deve se colocar como tal propondo, mediando e conduzindo a aula para que paulatinamente as assimetrias se dissipem.

Diante disto, podemos pensar na ideia de círculo hermenêutico, ou seja, a circularidade entre as partes e o todo, ou a mútua dependência entre as partes e a totalidade (RUEDELL, 2005, p. 226); o conhecimento em contexto, das ideias que circulam inter-relacionadas, do movimento entre sujeitos e saberes, da compreensão de ser-no-mundo, superando a cisão entre sujeito e objeto. Compreender de que o conhecimento é histórico e social e que o sentido dele não está posto a priori, mas que se dá no uso que dele fizermos, desmistificando a tradição de que há no objeto uma verdade para desvelar, independente da interpretação, podemos nos autorizar a construir outras narrativas de ensino/aprendizagem escolar.

Isto é um problema para a arte e seu ensino, pois como lidar com uma linguagem que não está estruturada pela perspectiva racional das ciências naturais? A hermenêutica aponta os limites do objeto subordinado à representação e do sujeito como fundamento de toda representação. Por isso, a arte merece ser considerada a partir da sua especificidade, para que minimamente se preserve o seu ser. Assim, como tratar a arte na escola sem reduzi-la a um discurso? Qual a margem que o professor possui para preservar a especificidade da arte e garantir uma experiência com aquilo que somente ela pode proporcionar? Para Flickinger (2010, p. 74), "aprender a perguntar marca, assim, o primeiro movimento no processo do compreender".

Um aspecto que se coloca nessa pesquisa é em relação aos métodos de leitura de imagem e sua validade como prática escolar que almeja proporcionar a aprendizagem sobre arte e imagem. Observamos que a pergunta e o diálogo em torno da obra/imagem tornam-se elementos estruturantes da leitura e da interpretação porque assumem um lugar como mote de compreensão. A pergunta "abre a porta ao horizonte alheio, arrastando consigo o sujeito que a faz. É na

pergunta que este se empurra para fora de sua reserva, expondo-se" (FLICKINGER, 2010, p. 74).

Compreender Gadamer, quando menciona que "[...] A obra de arte tem, antes, o seu verdadeiro ser em se tornar uma experiência que irá transformar aquele que experimenta" (1997, p. 175), autoriza o professor a dar a voz ao educando, para que a obra coloque a questão que provocou o seu ser, uma vez que a arte situa-se, exige um lugar e cria para si mesma um lugar aberto. Diante dela, entramos num jogo que "[...] é o próprio modo de ser da obra de arte" (GADAMER, 1997, p. 174). Experienciar estar na presença da obra, nos move para outra dimensão, a especificidade da arte nos remete a simultaneidade de tempos, espaços, ideias, valores, padrões, e com isso nos lembra do esforço humano de se dizer, através de diferentes modos de expressão.

Por fim, o esforço do professor poderia ser o de viabilizar o encontro com a obra/imagem, considerando os objetivos da escola, alicerçada no diálogo e nas relações intersubjetivas possíveis aí. Intersubjetividade que não preconiza o "controle do olhar" mas, compreende que potencializá-lo, alargá-lo, é "ver-junto" para que as singularidades se enriqueçam (JOHANN, 2012). "A hermenêutica é isto: o saber do quanto fica, sempre, de não-dito quando se diz algo" (ROHDEN, 2008, p. 77).

Referências

CASANOVA, M. A. Hans-Georg Gadamer: a compreensão em jogo ou o jogo da compreensão. In: *Revista Mente, Cérebro & Filosofia*, v. 11, 2008.

CHARLOT, B. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MULH, E. H. (org.). *Sobre filosofia e educação*: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. da Universidade, 2009. p. 81-100.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____ *Hermenêutica da obra de arte*. Tradução de Marco Antonio Casanova. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

HERMANN, N. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual*: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOHANN, M. R.; RORATTO, L. J. A dimensão educativa da mediação artística e cultural: a construção do conhecimento através da apreciação na presença da obra. In: *Revista Digital do LAV*, ano IV, n. 7, set. 2011.

LAWN, C. *Compreender Gadamer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (Série Compreender).

PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1989.

ROHDEN, L. O diálogo que nós somos: pontes entre hermenêutica e psicologia. In: *Revista Mente, Cérebro & Filosofia*, v. 11, 2008.

RUEDELL, A. Hermenêutica. In: GONZÀLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005. p. 223-227.

Reflexões sobre a formação do arte/educador e a relação com a educação estética

Maristani Polidori Zamperetti
CA/UFPel

Resumo: O texto parte de reflexões iniciais acerca das relações entre a experiência e a educação estética na formação de professores de Artes Visuais, apontando a necessidade de reflexão acerca de memórias e vivências infantis, visando possibilitar o reconhecimento de ideias e/ou concepções sobre a arte na formação de professores. Para tanto, utilizo as minhas vivências e experiências escolares, na condição primeira de aluna e posteriormente, de professora, que me motivam a refletir sobre a formação de docentes na universidade, hoje. A arte tem a capacidade de produzir sensações e sentidos nos sujeitos, conduzindo-os a saberes integrados em seus corpos, tornando-os mais perceptíveis aos seus contextos de vida. Necessitamos urgentemente de espaços de formação, discussão e reflexão sobre a arte e seu papel na vida contemporânea – uma educação estética. A vivência prática conduzirá o arte/educador a questionamentos frente às situações que se apresentam, revisando sua formação e atuação em sala de aula. O confronto, a possibilidade de vivenciar uma situação semelhante à da criança, propiciará a ampliação de sua própria expressividade e sensibilidade.

Palavras-chave: Arte/Educação; Educação Estética; Formação Docente.

Proponho-me a refletir, no presente texto, acerca das relações entre a experiência e a educação estética na formação de professores de Artes Visuais, a partir de vivências e observações com o grafismo infantil, na condição de professora e pesquisadora[1]. Parto do princípio de que é necessário recuperar experiencialmente memórias de situações e vivências infantis, para que, refletindo sobre elas, possamos perceber a importância da arte na formação pessoal e profissional de futuros/já professores de Artes Visuais. Entendo que as vivências infantis repercutem no meu trabalho como docente, portanto, pensando na importância de se falar sobre a relação entre a experiência e a formação docente, utilizo minhas memórias como dados para a autopesquisa.

Apelo às memórias: lembro-me dos desenhos no papel, no chão, as pinturas nas paredes feitas com pó de tijolo e água, as revistas de histórias em quadrinhos, os desenhos que minha mãe fazia, os apontamentos de meu pai em cadernos, os recortes precisos feitos com uma pequena tesoura por minha avó – recordações de um tempo da infância que marcam a minha memória e que se refletem na minha

[1] Trabalhei em escolas municipais de uma cidade da zona sul do RS, de 1991 a 2010, ingressando na universidade como Professora de Fundamentos da Educação em Artes Visuais, no segundo semestre de 2010.

formação de artista-professora-pesquisadora. O que estas lembranças possuem de potencial para pensar a nossa formação de professoras e professores?

A criança vivencia importantes situações para o seu desenvolvimento através dos traçados gráficos – lápis, caneta e pincel – experienciando-as com profunda entrega e densidade gestual. Situação semelhante poderá ocorrer com o adulto predisposto à criação artística; ele se encontra bastante próximo da criança na qualidade do envolvimento vivenciado. Porém, o adulto reflete, e através dessa ação, é tomado pela experiência, que vinda de uma vivência refletida, torna-se algo materializado, possibilitando-lhe pensar sobre o ocorrido.

O ato de criação não é constituído somente de momentos agradáveis ou de ações planejadas, que possibilitem ao artista/adulto controle extremo. Existe também a dúvida, o conflito, a dor, o estranhamento, a frustração – sentimentos e sensações que não poderiam estar ausentes de uma atividade humana e que concretizados, ordenados materialmente, participam de um processo dinâmico de transformação do próprio ser que as produz. Considera-se, neste processo de experimentação que ao produzir

> possíveis obras, [o artista] pode ter de enfrentar todos os tipos de erros ou chegar à conclusão de que não é esta [obra] ainda aquela buscada; como consequência, é gerada a necessidade de fazer outras tentativas e, assim, a abertura para novas descobertas [...] (SALLES, 2007, p. 37).

No processo criativo, crianças, jovens e adultos de qualquer idade experimentam novas descobertas em suas produções artísticas – ao mesmo tempo que constroem formas e as destroem – modificam a forma de seus grafismos, e neste movimento sem fim, transformam-se. Na medida em que estes sujeitos se identificam com a matéria criada/recriada, promovem uma transferência simbólica, na qual fazem parte como autores e espectadores, surgindo possibilidades de "reflexão, de convergência e antagonismo, no confronto entre a produção gráfica infantil e o universo cultural do aluno" (DERDYK, 1989, p.07).

Através da criação artística é possibilitado ao sujeito, dar formas à sua imaginação. Escapa-se, assim, da domesticação e massificação que a indústria cultural produz em adultos, jovens e crianças, numa espécie de alienação estrondosa que anestesia os sentidos humanos. Como aponta Vieira da Cunha (2009), da mesma forma que não existe substituição para a criação artística, também não há possibilidade de troca para o exercício do riso e do brinquedo, pois

ainda que tenhamos acesso a aparatos tecnológicos refinados, as primeiras vivências com materiais, texturas, cores, sensações e odores serão sempre lembradas. Da mesma forma, ficará em nossa lembrança, as brincadeiras infantis e os momentos lúdicos, vivenciados na interação com os pares.

Talvez, e provavelmente uma grande maioria dos educadores, deixou para trás as vivências básicas e imprescindíveis da criação artística, esquecendo-se de que as experimentações infantis produziam momentos culturais e descobertas diversas do mundo adulto. Assim como as crianças, somos formados [ou formatados] por este espaço psíquico cultural que supervaloriza os aspectos cognitivos e esquecemos, por fim, da sensibilidade e da experiência estética, que poderiam ser asseguradas pela educação estética. Conforme aponta Duarte Júnior (2010), a atividade artística seria uma das formas de exercício da educação estética, mas não a única.

Percebe-se que a experiência estética é o fundamento para a formação de crianças, jovens, adultos e de seus professores. Como assegura Derdyk, "a vivência prática da linguagem [artística] deveria ser considerada pressuposto básico para a formação de futuros educadores" (1989, p.11). Assim, poderíamos falar de uma educação estética como proposta para a formação de professores, tendo repercussões na sua futura profissão e na relação com seus alunos e contexto escolar.

A experiência estética é "[...] a nossa (humana) experiência face a determinados objetos que percebemos e sentimos como belos" (DUARTE JÚNIOR, 1986, p. 9). Durante a experiência estética ocorre um diálogo entre a pessoa e os seus próprios sentimentos, sem a presença de um interlocutor. A beleza não está no objeto ou fato observado e nem em quem o observa, mas acontece na relação entre ambos. A experiência estética é um tipo específico de relação que mantemos com o mundo. O espectador diante da obra dialoga com os seus sentimentos e, num ir e vir de sensações, imagens, memórias, encontra-se consigo mesmo, porém, esta experiência sensível "em sua essência, pode-se dar não apenas diante da arte, como também da totalidade do mundo e de seus múltiplos objetos", conforme sugere Duarte Júnior (2010, p. 37).

A vivência do ato criativo pela criança possibilitará seu desenvolvimento e amadurecimento, ampliando sua expressividade e produzindo reverberações ao

longo da vida, constituindo-se em experiência estética. A concepção de nós mesmos, adultos, como seres totalmente estáveis e formados, por vezes, torna-se um empecilho para que possamos experienciar e descobrir novas possibilidades de criar. A ideia de que *isso é coisa de criança*, e portanto, *menor* em importância, precisa ser repensada e modificada, principalmente pelos que se dedicam à formação de professores e aos futuros docentes.

O considerável embrutecimento das relações sensíveis na contemporaneidade incide – de forma não menos catastrófica – na formação de professores, onde aparentemente é ainda incipiente o espaço concedido às atividades estéticas e artísticas. Por essa razão, discutir o papel da experiência estética no espaço destinado à formação docente ajuda na compreensão dos fatores que envolvem os processos pedagógicos de formação da sensibilidade (MEIRA; ZAMPERETTI, 2010).

Desta forma, necessitamos vivenciar situações que promovam alguma espécie de estranhamento a nós mesmos, uma percepção das sensações impressas em nossos corpos pelas atividades artísticas. Este tempo/espaço pode se constituir num intervalo de calma, serenidade ou desagrado; de qualquer maneira, uma sincera permissão para que possamos pensar e talvez, refletir, sobre os sentidos e sentimentos experimentados durante o envolvimento na atividade.

Refiro-me à *estesia*, termo contrário à *anestesia*. A anestesia caracteriza-se pela negação do sensível, a incapacidade de sentir, que gera a deseducação dos sentidos, fato presente na sociedade contemporânea. Dessa constatação sobrevém a necessidade urgente de atentar aos “processos sensíveis do corpo”, como aponta Duarte Júnior (2010).

Podemos observar o anestesiamento humano em diferentes situações vivenciadas na contemporaneidade – o consumismo, a busca de prazer imediato, as condutas de risco – parecem ser movidas pela busca de sensações e percepções relevantes para a vida humana, porém, mais do que causar stress, tensão e dispersão adrenalínica, anestesiam. Por isso, necessitamos urgentemente de espaços de formação, discussão e reflexão. A arte tem a capacidade de produzir sensações e sentidos nos sujeitos, conduzindo-os a saberes integrados em seus corpos, tornando-os mais perceptíveis aos seus contextos de vida.

Duarte Júnior (2010) afirma que a educação *estésica* é

> [u]ma relação mais harmônica de nossos sentidos corporais com as coisas que nos cercam, bem como um maior equilíbrio nas atividades que desempenhamos constituem o passo inicial para a percepção estética da vida que nos foi dada a viver (p. 19).

Assim, as experiências sensíveis (ou estéticas) permitem aos indivíduos uma relação dos seus sentidos com a realidade ao seu redor e também com outras desconhecidas e/ou desapercebidas em momentos passados ou, ainda, que pertençam ao campo da imaginação. Porém, isto só é possível se realmente ocorrer uma interação entre o sujeito e o objeto e/ou situação.

Quando uma pessoa é incapaz de se sensibilizar com algo, tornando-se indiferente aos estímulos externos e/ou internos, é porque não promoveu uma verdadeira relação com o objeto, ou careceu de informações ou aprendizados artísticos que lhe possibilitassem o ingresso ou compreensão para a obra. Afinal, "educamos nossos sentimentos a partir dos códigos estéticos presentes em nossa época e cultura. Isto é, aprendemos a ver em determinados estilos de arte os símbolos de nossos sentimentos, e assim nos identificamos com eles" (DUARTE JÚNIOR, 1986, p.89).

O fazer artístico é uma das formas de atingir a experiência estética, pois através deste poderemos aprimorar nossos sentidos, tornando-nos sensíveis às pessoas e ao mundo. A educação estética pode ser obtida na escola, através do Ensino de Arte ou mesmo, por outras disciplinas que privilegiem a possibilidade de experiências estéticas em seus conteúdos.

As práticas artísticas que possibilitem o contato com o que parece feio, desagradável ou indesejável pode ter maior significação do que a conexão com algo agradável, fazendo sentido e proporcionando processos de aprendizagem sobre si, os outros e o mundo. Assim, podemos considerar estas ocorrências como necessárias à mobilização dos processos pedagógicos, dentro ou fora da escola.

Os elementos de estranhamento surgidos nas práticas e vivências artísticas, em relação ao que é produzido pelo sujeito, poderá servir de mote para questionamentos e reflexões. Ao experienciar, por meio das práticas artísticas, sentimentos e sensações proporcionadas pelas cores, odores, texturas e materialidades pouco vividas em seu cotidiano, o sujeito será afetado e convidado a olhar com maior atenção e profundidade para si mesmo. Assim, as práticas artísticas promovem pausas, momentos para olhar de novo e de outras formas, pensar e

escutar, suspender juízos preestabelecidos e falar sobre o que motiva e interpela os sujeitos.

A vivência prática conduzirá o arte/educador a questionamentos frente às situações que se apresentam, revisando sua formação e atuação em sala de aula. O confronto, a possibilidade de vivenciar uma situação semelhante à da criança, propiciará a ampliação de sua própria expressividade e sensibilidade. Assim, a compreensão do universo infantil será possível através do entendimento do processo vivenciado. A partir do conhecimento da sua própria capacidade de desenhar, das possibilidades do desenho como uma expressão sensível, o arte/educador entrará em contato com o grafismo infantil e compreenderá essa manifestação infantil de forma amplificada.

Assim, a vivência de experiências sensíveis, ou melhor, a abertura às diferentes formas de experiências e experimentação escolares, possibilitará a condição mais ou menos frutífera à educação estética, a qual pode ser aprendida e ensinada, porém reside na dependência da motivação, desejo ou conhecimento dos sujeitos envolvidos.

Referências:

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho.* Desenvolvimento do Grafismo Infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O que é beleza* (Experiência Estética). São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame:* Escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação.* N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MEIRA, Mirela R.; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Formação estética, Cultura Visual e Letramento Sensível na formação docente. In: IV Simpósio Internacional e VII Fórum Nacional de Educação - Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente. *[Anais do...]* Torres/RS, 2010, p. 01-15.

SALLES, Cecilia Almeida. Desenhos da criação. In: DERDYK, Edith (org.). *Disegno. Desenho. Desígnio.* 2 ed.]São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. p. 33-44.

VIEIRA DA CUNHA, Susana Rangel. Pintando, bordando, rasgando, melecando na Educação Infantil. In: *A Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança.* 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

Características e possibilidades na gestão da Escola Municipal de Artes de São Leopoldo

Melina Pafiadache da Rocha Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Resumo: O presente trabalho trata-se de uma pesquisa acerca da gestão de uma escola de artes, tendo como foco a Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe, situada na cidade de São Leopoldo – RS. Justifica-se a escolha da mesma pelo fato de que nela é desenvolvido um trabalho específico na disciplina de Arte, dentro das modalidades de Dança, Música, Teatro e Artes Visuais. As aulas são ministradas por professores qualificados nas áreas específicas e concursados da rede municipal de ensino. Conta com uma equipe gestora formada por diretora e supervisora. Atende mais de trezentos alunos a partir dos quatro anos de idade, de escolas públicas e particulares do município. O espaço de funcionamento é diferenciado das demais escolas do município, contando com salas, equipamentos e necessidades diferentes das encontradas nas escolas regulares. Também são diferenciadas as propostas pedagógicas, o processo administrativo, dentre diversos outros aspectos, devido à natureza do trabalho desenvolvido. Na realização da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico sobre a gestão escolar e do ensino através da arte, bem como um estudo de documentos da escola, dentre eles o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Para a pesquisa se tornar mais completa, foram aplicados questionários com a equipe diretiva e o corpo docente da escola, a fim de verificar as características da escola, da sua gestão, dos profissionais que nela atuam e do processo didático-pedagógico desenvolvido na instituição. Através desta pesquisa, pôde-se identificar as características e as possibilidades da gestão escolar referentes à Escola estudada.

Palavras-chave: Gestão Escolar; Ensino; Artes.

Introdução

A arte, como parte da integralidade do ser humano, constitui fator essencial e efetivo para que ele desenvolva suas capacidades, habilidades e potencialidades. Apesar de se saber da importância da arte para o desenvolvimento de crianças e adolescentes em idade escolar, poucos são os espaços em que alunos de escolas públicas têm a oportunidade de se relacionar com ela de forma mais aprofundada. Mesmo com a arte fazendo parte do currículo escolar, esta, muitas vezes, é trabalhada de forma limitada, devido à escassez de tempo, espaço e qualificação profissional. Geralmente, os cursos de artes oferecidos por escolas especializadas apresentam um custo muito elevado, o que faz com que apenas uma pequena parcela da população tenha acesso a eles.

A criação de uma escola pública de artes vem como forma de suprir essa carência, mostrando-se como um espaço em que alunos se relacionam de forma mais aprofundada com o estilo de arte pelo qual se sentem mais atraídos, fazendo

com que eles se desenvolvam de forma integral, sem que haja a necessidade de pagar para isso.

A Escola Municipal de Artes de São Leopoldo foi fundada há cinquenta anos e, hoje, oferece cursos de dança, artes plásticas, música e teatro, ministrados por professores qualificados nas áreas específicas e concursados da rede municipal de ensino. Atualmente, atende mais de trezentos alunos, vindos de escolas públicas e particulares do Município. Na escola, são desenvolvidas atividades nas quais os alunos têm a oportunidade de trabalhar de forma efetiva exclusivamente com a arte, de aprender a sua história, suas especificidades, suas técnicas, estilos e, com isso, utilizar a arte como uma forma de se expressar.

Mesmo se tratando de uma escola da rede pública municipal, a sua gestão possui particularidades. O seu espaço de funcionamento é diferenciado, contando com salas, equipamentos e necessidades diferentes das encontradas nas escolas regulares. Também são diferenciadas as propostas pedagógicas, o processo administrativo, dentre diversos outros aspectos, devido à natureza do trabalho desenvolvido.

Com o reconhecimento das características de gestão da escola, fica mais fácil analisá-la de forma crítica, possibilitando o seu aperfeiçoamento e divulgando o trabalho que é desenvolvido na instituição, para que ele possa servir de exemplo para a evolução do trabalho na área da educação através da arte, incentivando a criação de novas escolas com este perfil. Em um município do porte de São Leopoldo, pelo número de habitantes e escolares, a Escola analisada não consegue atender a demanda, havendo a necessidade da criação de mais Escolas, principalmente públicas, com essa característica: o estudo de Arte.

Pelos motivos acima expostos, o presente trabalho visa investigar como acontece a gestão de uma escola com características diferentes das demais escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo: a Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe.

Gestão de uma escola de artes

A gestão de uma escola de artes não difere da gestão de qualquer outra escola, no sentido de que precisa trabalhar de forma democrática, aberta a atender as necessidades da comunidade escolar, através de gestores que se mostram bons líderes, que atuam de forma competente, valorizando e incentivando a participação

de todos os envolvidos no processo educacional, porém, deve estar preparada para realizar um trabalho que leve em consideração as particularidades administrativas de um ambiente com estas características específicas. Deve ter a sensibilidade e a consciência da importância da arte na formação dos alunos, lembrando que a arte é uma criação humana que procura dar expressão ao que ele sente, pensa e acredita.

Ao longo dos anos, a arte passou a ser entendida também como uma forma de conhecimento. Com isso, surgiu, a educação através da arte, que passou a ser ensinada nas escolas.

No Brasil, como salienta Barbosa (1989), o ensino de arte tem sido obrigatório em todas as escolas desde a década de setenta. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, a Arte passa a ser uma área de conhecimento específico, se torna componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos e requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar.

Conforme Subtil (2009), apesar de estar legalmente instituída em todas as escolas do país, a inserção da Arte nas escolas tem enfrentado problemas tanto nas instâncias legais quanto reais. Isso se deve a uma série de fatores, entre eles a falta de formação profissional adequada, de recursos e espaço para que se concretize uma prática efetiva da Arte.

Uma pesquisa sobre o ensino de Arte realizada em escolas públicas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental da região Sul do país, Subtil (2009) aponta para uma série de dificuldades que ocorrem nas salas de aula. Foram encontrados relatos de falta de espaço, número elevado de alunos em sala de aula, carência de material e equipamentos para trabalho, além da reduzida carga horária de trabalho semanal por turma.

A criação de uma escola de artes vem como forma de amenizar as dificuldades encontradas em uma parcela significativa das escolas públicas do país, além de ser uma forma do aluno se aperfeiçoar, ter uma relação mais profunda com o estilo de arte que se sente mais atraído e, com isso, poder evoluir no seu desenvolvimento integral.

Os gestores de uma escola de artes devem estar aptos para trabalhar com estas características específicas, valorizando o trabalho e a participação de alunos e professores no processo educacional, estando sempre em busca de recursos,

materiais, espaços e equipamentos para que se desenvolva um trabalho de qualidade. Isso faz com que com que a escola apresente cada vez mais profissionais participativos, autônomos em suas atividades e atuantes nas decisões, elevando o nível da educação e a qualidade do ensino.

Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe

A presente pesquisa visa investigar como se realiza o processo de gestão da única escola municipal de artes da rede de ensino da cidade de São Leopoldo: a Escola de Artes Pequeno Príncipe. Trata-se da realização de uma pesquisa qualitativa, pois aborda a coleta e análise de dados qualitativos, e exploratória, uma vez que faz estudo, familiarização, esclarecimento e divulgação do fenômeno estudado. Envolveu inicialmente um levantamento bibliográfico acerca do tema escolhido – gestão escolar – e do foco da pesquisa – a gestão em uma escola de Artes.

A pesquisa foi realizada com o intuito de investigar uma realidade específica, a da Escola Municipal de Artes de São Leopoldo, o que se caracteriza como um estudo de caso. Este procedimento metodológico foi escolhido pelo fato de se tratar de uma instituição única no município, que apresenta características diferenciadas das demais escolas públicas da cidade. Integram a Rede Municipal de Educação de São Leopoldo 45 escolas, sendo que há apenas uma escola de Artes.

Para compreender melhor o objeto de estudo escolhido, foi feito um estudo dos documentos da escola (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, legislação do Sistema Municipal de Ensino, planos de trabalho das gestoras, dentre outros), a fim de promover uma maior familiarização, compreensão da gestão escolar e identificação das suas particularidades.

Também foram entregues questionários, aplicados à equipe diretiva da Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe – diretora e supervisora – objetivando identificar as características da escola, observar quais as suas percepções acerca dos desafios, possibilidades e limites do trabalho na gestão da escola. Também o corpo docente da escola respondeu a um questionário, a fim de verificar quais as particularidades do seu trabalho na Escola de Artes Pequeno Príncipe.

As perguntas iniciais dos questionários, tanto os aplicados à equipe diretiva[1] quanto aos professores[2], têm o intuito de identificar os profissionais e o tempo de trabalho na rede de ensino, bem como na escola estudada. Como resultado, identificaram-se os seguintes profissionais: equipe diretiva formada por uma diretora e uma supervisora, corpo docente formado por três professores de Artes Visuais, um de Dança, um de Teatro e dois de Música. Os professores entrevistados correspondem a 100% do corpo docente atuante na escola.

O questionário aplicado à equipe gestora, que se encontra no anexo A da pesquisa, teve por objetivo principal de retratar a escola: seu ambiente, estrutura administrativa e pedagógica, espaço físico, recursos, normas, funcionários, corpo docente e discente. A partir das respostas, pôde-se conhecer de forma mais abrangente e aprofundada a escola e traçar o seu perfil.

Através das respostas dadas ao questionário, observa-se que a Escola de Artes Pequeno Príncipe possui sua equipe gestora formada apenas por uma diretora e uma supervisora. Apesar de ser uma escola diferenciada, uma vez que trabalha exclusivamente com o ensino de arte, a Escola de Arte Pequeno Príncipe funciona com recursos da prefeitura municipal e com contribuições espontâneas de pais de alunos. Além disso, cumpre as exigências da Secretaria de Educação do Município, assim como as demais escolas da Rede Municipal de Ensino.

O questionário aplicado ao corpo docente da Escola de Artes, que se encontra no anexo B da pesquisa, teve por objetivo identificar as características do trabalho didático-pedagógico desenvolvido na escola, bem como verificar quais as principais características das aulas dadas.

Através das respostas obtidas, pode-se concluir que na escola não acontecem conselhos de classe e os alunos não são reprovados, o que provavelmente se deva ao fato de as aulas dadas e as atividades desenvolvidas terem um caráter diferenciado das demais escolas do município. As avaliações dos alunos acontecem semestralmente, através de pareceres descritivos.

Os professores registram presenças, ausências e ações pedagógicas nos Diários de Classe, assim como acontece nas demais escolas regulares da rede municipal de ensino, bem como são responsáveis por elaborar planos de trabalhos a serem desenvolvidos com os alunos. O currículo e as atividades desenvolvidas em

[1] O questionário aplicado à equipe diretiva da escola encontra-se no anexo A do presente trabalho.
[2] O questionário aplicado aos professores da escola encontra-se no anexo B do presente trabalho.

sala de aula são organizados de forma independente das demais escolas municipais.

As salas de aula possuem características especiais, de acordo com a modalidade de arte desenvolvida.

A partir das respostas dos questionários, observa-se que são necessários recursos e/ou materiais especiais a serem utilizados nas aulas, de acordo com a modalidade de arte trabalhada, para que se possa trabalhar com qualidade, dentro das especificidades das áreas artísticas. Estes recursos são adquiridos através de recursos da prefeitura, dos alunos, CPM da escola, recursos dos professores e da direção.

A duração de cada aula, bem como o número de alunos por turma, o número de turmas por turno e o fato de ter ou não intervalo varia de acordo com a modalidade de arte desenvolvida. Observa-se também que as turmas são pequenas, não passando de vinte alunos, o que possibilita que seja desenvolvido um trabalho mais eficiente.

Conclusões

O trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe é bastante diferenciado, uma vez que são respeitadas as características e especificidades de cada modalidade artística. Porém, a escola conta com um processo de gestão semelhante ao das demais escolas municipais, pois segue o Regimento Padrão das escolas municipais, recebe verba de repasse da prefeitura, possui PPP construído democraticamente, os professores são concursados a atendem a exigências do município, realizando avaliações e elaborando planos de trabalho.

Assim sendo, verifica-se que é possível desenvolver um trabalho específico em arte com qualidade, oferecendo ensino gratuito para os alunos do município.

Referências

BARBOSA, Ana M. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos avançados.* v.3 n.7 São Paulo set./dez. 1989.

BRASIL. *Leis de diretrizes e bases da educação Nacional*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. *Parâmetros Curriculares nacionais: 1a a 4a Séries do Ensino Fundamental.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC;SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares nacionais: 5a a 8a séries do Ensino Fundamental.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC;SEF, 1998.

SUBTIL, Maria J. D. *Educação e Arte: dilemas da prática que a História pode explicar.* Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 4, n. 2, p. 185-194, Jul/Dez 2009.

RIO GRANDE DO SUL. *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe.* São Leopoldo, 2007.

_____. *Regimento Padrão das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de São Leopoldo.* São Leopoldo, 2009.

ANEXO A – Questionário aplicado à equipe diretiva da Escola

Cargo que ocupa na escola: _____

MARQUE COM UM "X" A(S) RESPOSTA(S) CORRESPONDENTE(S):

1- Há quantos anos trabalha na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo?
( ) Menos de cinco anos ( ) Mais de cinco anos ( ) Mais de dez anos

2- Há quantos anos trabalha na Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe?
( ) Menos de cinco anos ( ) Mais de cinco anos ( ) Mais de dez anos

3- A equipe gestora da escola é formada por:
( ) Diretor(a) ( ) Vice-diretor(a) ( ) Supervisor(a) ( ) Orientador(a) Educacional

4- A escola segue:
( ) Regimento padrão das escola municipais de São Leopoldo
( ) Regimento próprio
( ) Outro:_____

5- O corpo docente da escola é formado por profissionais admitidos por concurso público municipal, como nas demais escolas do município?
( ) Sim ( ) Não

6- Em relação ao número de professores, o corpo docente da escola é formado por:
( ) Menos de cinco
( ) Mais de cinco professores
( ) Mais de dez professores
( ) Mais de vinte professores
( ) Mais de trinta professores

7- Os recursos para o funcionamento da escola vêm de:
( ) Verba de repasse da prefeitura
( ) Recursos próprios
( ) Contribuições de pais de alunos
( ) Outro: _____

8- Em relação ao número de alunos, a escola atende:
( ) Menos de cinqüenta alunos
( ) Mais de cinqüenta alunos
( ) Mais de cem alunos
( ) Mais de duzentos alunos
( ) Mais de trezentos alunos
( ) Mais de quinhentos alunos

9- A escola atende alunos de:

( ) Educação Infantil
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio

10– Os alunos da escola provêm:
( ) das escolas municipais
( ) das escolas particulares
( ) das escolas estaduais

11- Os alunos da escola moram:
( ) na cidade de São Leopoldo
( ) em cidades vizinhas a São Leopoldo

12 – Em média, quantos anos os alunos permanecem na escola?
( ) Menos de dois anos ( ) Menos de cinco anos ( ) Mais de cinco anos ( ) Mais de dez anos

13 – A escola cumpre todos os dias letivos determinados pela Secretaria Municipal de Educação?
( ) Sim ( ) Não

14- A escola possui:
Grêmio Estudantil? ( ) Sim ( ) Não

CPM (Círculo de Pais e Mestres)? ( ) Sim ( ) Não

CAP (Conselho Administrativo-Pedagógico)? ( ) Sim ( ) Não

PPP (Projeto Político Pedagógico)? ( ) Sim ( ) Não

EVAM (Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia) ( ) Sim ( ) Não

Sala de Recursos Multifuncionais? ( ) Sim ( ) Não

Refeitório? ( ) Sim ( ) Não

Biblioteca? ( ) Sim ( ) Não

15- A construção do Projeto Político Pedagógico da escola se deu através da participação de:
( ) Equipe gestora ( ) Corpo docente ( ) Corpo discente ( ) Pais de alunos
( ) Funcionários

16- Selecione quais os profissionais que fazem parte do Corpo de Apoio Administrativo da escola:
( ) Secretária
( ) Merendeira Quantas? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 3
( ) Auxiliar de serviços gerais Quantas? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) mais de 3

17- São realizadas reuniões administrativo-pedagógicas na escola?
( ) Sim ( ) Não

18- Se a resposta anterior é afirmativa, com qual freqüência ocorrem as reuniões?
( ) Semanal ( )Quinzenal ( )Mensal

19- Em relação ao número de salas de aula, a escola possui:
( ) Menos de cinco salas
( ) Mais de cinco salas
( ) Mais de dez salas
( ) Mais de quinze salas
( ) Mais de vinte salas

20- As salas de aula atendem a:
( ) Menos de cinco turmas
( ) Mais de cinco turmas
( ) Mais de dez turmas
( ) Mais de quinze turmas
( ) Mais de vinte turmas

ANEXO B – Questionário aplicado ao corpo docente da Escola

Disciplina que ministra na escola: _____

MARQUE COM UM "X" A(S) RESPOSTA(S) CORRESPONDENTE(S):

1- Há quantos anos trabalha na Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo?
( ) Menos de cinco anos ( ) Mais de cinco anos ( ) Mais de dez anos

2- Há quantos anos trabalha na Escola Municipal de Artes Pequeno Príncipe?
( ) Menos de cinco anos ( ) Mais de cinco anos ( ) Mais de dez anos

3- Na escola, são realizados conselhos de classe?
( ) Sim ( ) Não

4- As avaliações acontecem por:
( ) Bimestre ( ) Trimestre ( ) Semestre

5- As avaliações são realizadas através de:
( ) Notas ( ) Conceitos ( ) Pareceres descritivos ( ) Outro: _____

6 – Os alunos podem ser reprovados?
( ) Sim ( ) Não

7- As presenças, ausências e ações pedagógicas são registradas em Diários de Classe?
( ) Sim ( ) Não

8- São elaborados planos de trabalho a serem desenvolvidos com os alunos?
( ) Sim ( ) Não

10 – O currículo é organizado:
( ) complementando o currículo das escolas municipais
( ) independente do currículo das escolas municipais

11- Qual o tempo de duração de cada aula?
( ) Menos de trinta minutos
( ) Mais de trinta minutos
( ) Mais de uma hora
( ) Mais de duas horas
( ) Mais de três horas

12- As aulas têm intervalo?
( ) Sim ( ) Não

13- Quantas turmas são atendidas por turno?
( ) Uma ( ) Duas ( ) Três ( ) Mais de três

14- Em média, quantos alunos são atendidos por turma?
( ) Menos de cinco ( ) Mais de cinco ( ) Mais de dez ( )Mais de quinze ( ) Mais de vinte ( ) Mais de trinta

15- As salas de aula possuem características especiais, de acordo com a modalidade de arte desenvolvida?
( ) Sim ( ) Não

16- São necessários recursos e/ou materiais especiais a serem utilizados nas aulas, de acordo com a modalidade de arte?
( ) Sim ( ) Não

17- Se a resposta anterior é afirmativa, como são adquiridos estes recursos/materiais especiais?
( ) através prefeitura ( ) através dos alunos ( ) outro: _____

A pesquisa *com* crianças: a criança como sujeito de pesquisa.

Sandra Rhoden
FUNDARTE

Resumo: A presente comunicação é um recorte da minha pesquisa de Mestrado intitulada O sentido e o significado da notação musical das crianças, que aborda a subjetividade presente no fazer musical infantil. De modo específico, busca compreender os processos subjetivos das notações musicais, de um grupo de nove crianças, com idade entre 4 a 6 anos, alunos de musicalização da FUNDARTE. A epistemologia da pesquisa qualitativa e subjetividade, defendida por Gonzáles Rey, orienta a escolha metodológica e os conceitos relevantes da investigação, adotando-se o estudo de caso como estratégia de pesquisa. Os aportes teóricos de Silvia Helena Cruz e colaboradores (2008) possibilitaram que as interações dessa pesquisa fossem guiadas pela voz das crianças, para então apreender os fundamentos de sua subjetividade.

Palavras-chave: Pesquisa *com* crianças; implicações metodológicas; formas de comunicação.

Introdução

Buscando compreender o sentido e o significado das notações musicais, realizadas pelas crianças, a presente pesquisa também procurou a ampliação do olhar e de uma escuta mais sensível, ao pesquisar com crianças. A partir dos estudos relacionados à Psicologia e à Sociologia da Infância, observei que a criança passa a ter direito de voz e é contemplada em sua totalidade. Segundo Delgado e Müller (2008, p. 154), a "Sociologia da Infância tem defendido uma ciência mais aberta, fomentando a criação de metodologias de investigação desenhadas com e não sobre as crianças, consideradas como atores sociais". Para Abramowicz e Oliveira (2010, p. 01), na Sociologia da Infância, "a criança é compreendida como sujeito social capaz de atribuir significados, sentidos, cultura própria e inusitada". Penso que a presente pesquisa poderá ampliar esse novo olhar, ao considerar a criança como um ator social, e ao contemplar os aspectos metodológicos relacionados à pesquisa *com* crianças.

Implicações metodológicas

Por muito tempo, a presença da criança em pesquisas teve por finalidade saber *sobre* o que as crianças faziam, pensavam e expressavam, através de informações obtidas, geralmente, por um familiar ou professor. A descrença pela competência da criança ao comunicar-se, traduz e revela as condições de como eram realizadas as pesquisas, anulando qualquer possibilidade de voz da criança, predominando a informação e a interpretação do adulto. Conforme Cruz (2008, p.

12), “captar o ponto de vista das crianças é relativamente recente”. Com base na concepção de realizar pesquisas *sobre* crianças, seu ponto de vista e a construção de sua identidade eram totalmente negligenciados, por não terem o direito de voz.

Atualmente, essa concepção vem sendo substituída pela pesquisa *com* crianças, que, conforme Cruz (2008, p. 13), “busca formas de ouvir as crianças explorando as suas múltiplas linguagens”. Por realizar essa investigação com crianças, e transitar diariamente em um universo infantil, arraigado de extrema curiosidade, autenticidade, expressividade e emoção estética, procurei me aprofundar mais sobre a pesquisa *com* crianças, na intenção de refinar a minha escuta.

Para Ferreira e Sarmento (2008, p. 21-22), a pesquisa *com* crianças tem como princípio estabelecer “bases teóricas, epistemológicas e metodológicas,” contemplando a dimensão da sua subjetividade, os fatores sociais e a interpretação das suas ações, com relação à sua maneira de atuar, de acordo com o seu ponto de vista, nas questões do seu cotidiano. Quando colocadas frente a frente, ao desenvolverem atividades comuns, é possível perceber as concepções que trazem do seu cotidiano aliadas às “redes de significação e às conexões de sentido, que são partilhadas no grupo, para descobrir sensos comuns no seu saber, fazer e sentir”. Da mesma forma, Gonzáles Rey (2005a, p. 14) considera a comunicação como um caminho a ser trilhado pelos participantes de uma pesquisa, o que os torna sujeitos provocados e motivados pela questão da pesquisa, “a partir de seus interesses, desejos e contradições”.

Ao inserir crianças em pesquisas, estamos admitindo que elas são sujeitos plenos de conhecimento e autenticidade, pois, ao retratar aspectos sobre a sua realidade, elas são fiéis com relação às suas interpretações e credos. A pesquisa *com* crianças as inclui como membros ativos e constituintes, uma vez que, considerando seus pontos de vista interpretativos e as ações que executam, ao longo do processo investigativo, a análise de informações será dotada de uma riqueza e profundidade, que só o envolvimento das crianças, na construção do processo de participação social, inclui e valoriza aspectos relacionados à autonomia, cooperação e hierarquia, entre os sujeitos participantes. Kramer (2002, p. 46-47) aponta como melhor estratégia recorrer ao uso de pseudônimos, pois a identificação do participante, por letras ou números, “nega a sua condição de sujeito, desconsidera sua identidade”.

Ouvindo e escutando

De acordo com Ferreira e Sarmento (2008, p. 23-24), no processo investigativo, onde há a participação *com* crianças, "recomenda-se a valorização das variadas formas de expressão infantil [...] consideradas parceiras na agenda de investigação". A base de toda a investigação e da construção de informação deverá incluir "a valorização da voz e ação das crianças", as informações da investigação para a criança, o consentimento informado, "as estratégias, recursos plurais e criativos" e a "multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças".

Nesse sentido, Rocha (2008, p. 44-46) refere-se aos termos *ouvir* e *escutar*, propondo, em seus estudos, uma ampliação do olhar do pesquisador com relação a esses termos. Para a autora, o termo *escuta* vai além da percepção auditiva e informações recebidas, "envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro", ou seja, a análise do processo de comunicação deve se atrelar às expressões que acompanham a oralidade da criança, "que não é central e única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais". Nessa perspectiva, utilizando o processo de *escuta* na investigação, o pesquisador, além de reconhecer as crianças como "agentes sociais", dotados de experiências e competências, cerca-se de momentos singulares, que a criança produz e reproduz, ao realizar significações, a partir de suas vivências e experiências com o meio.

Por ser tratar de uma pesquisa com crianças, também é interessante observar, além da *escuta,* algumas implicações metodológicas, que envolvem uma investigação comprometida com determinados fatores relacionados à infância. De acordo com Campos (2008), a dificuldade das crianças menores expressarem-se oralmente pode facilitar a utilização de jogos e desenhos. O tempo de envolvimento das crianças na pesquisa, a inclusão da palavra dos adultos próximos a elas, o nível de desenvolvimento da linguagem e escolaridade - que podem interferir em sua expressividade - a inclusão de todas as crianças no processo de *escuta,* não se limitando aos mais comunicativos e com maior liderança no grupo, e os princípios éticos, são extremamente importantes para a condução de uma investigação, com base no consentimento das crianças, dos cuidadores e instituições.

As formas de comunicação na pesquisa *com* crianças

Para a pesquisa *com* crianças, as formas de comunicação, que serão utilizadas, precisam ser definidas no seu planejamento. Segundo Rocha (2008, p. 49), não se deve utilizar entrevista direta com crianças, pois, além da dificuldade que os adultos têm de abandonar relações de poder, a criança pode ser considerada um simples objeto de estudo; ou seja, a criança acaba respondendo, informando e significando o que percebe ser de interesse para o pesquisador. Ao contrário, para ouvir a criança, o pesquisador deve cercar-se "de estratégias de troca, de interação, mais do que perguntas e respostas, pelas quais se nega que as crianças constituam significados de forma independente". A esse respeito, Ferreira (2008) destaca a necessidade de ouvir a criança, ao afirmar que:

> Trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhe atribuem. (FERREIRA, 2008, p. 147).

Do ponto de vista metodológico, e com o objetivo de ampliar o olhar do pesquisador para posterior análise, a comunicação com as crianças, em qualquer processo investigativo, onde se busca conhecer o seu ponto de vista, deve centrar-se nas suas interações com o meio e com as pessoas, nas falas e diálogos presentes no decorrer da pesquisa, tendo como apoio as notações (*desenhos*), gravações de vídeo e áudio, e todo o processo da comunicação dialógica catalogado.

A comunicação dialógica

Na pesquisa *com* crianças, como já foi mencionado anteriormente, significa incluí-las como sujeitos ativos e com saberes, não como objetos a serem investigados, mas *com* elas, no intuito de saber e compreender mais sobre seu conhecimento, suas experiências, suas relações com o mundo e com as outras pessoas, a maneira como se expressam, verbalmente e corporalmente, compreendendo-as totalmente como sujeitos. A comunicação dialógica pode ser o caminho para o pesquisador perceber e compreender o que acontece na produção de linguagem, que a criança adota consigo mesma, com seus pares e com o pesquisador, no decorrer da investigação. Nesse sentido, Castro e Souza (2008, p. 57) caracterizam a comunicação dialógica como um processo contínuo e inesgotável de enunciados, que ocorrem nos diálogos e, "além de estarem presentes nos diálogos", podem provocar "relações heterogêneas", quando confrontados. Para os

autores, “as relações dialógicas são relações de sentido”, que podem ser encontradas e compreendidas entre “os enunciados de um diálogo real e específico, ou no âmbito mais amplo do discurso de ideias criadas pelas pessoas, ao longo do tempo e em espaços distintos”. Para Gonzáles Rey (2005a), compreender a pesquisa como um processo dialógico possibilitará o conhecimento do sentido subjetivo dos indivíduos, tanto no aspecto individual como social. As subjetividades individuais e sociais estão presentes no desenvolvimento do sujeito, sendo possível a sua percepção, no momento e na maneira como ele se expressa.

A nossa realidade, além de conter elementos objetivos, que influenciam na formação da nossa subjetividade, não deixa de ser uma realidade subjetiva, em que os elementos objetivos ganham um sentido, a partir das significações antigas, que fazem parte da nossa história e das significações do momento atual. Essa relação da nossa história com os acontecimentos do momento atual forma uma complexidade dificilmente compreensível fora do terreno das significações.

O sujeito se expressa e se integra no processo de fazer sentido, o que Gonzáles chama de “configurações”, onde se torna capaz de agir de modo colaborativo. A dimensão social da subjetividade não significa que ela é externa, mas que forma, com a dimensão interna, uma só configuração, capaz de gerar os vários sentidos e significados.

O desenho

O interesse em realizar a presente pesquisa esteve intimamente relacionado ao modo como meus alunos de quatro a seis anos representam, através do desenho, a notação musical. Como mencionado anteriormente, no capítulo um, as crianças que se encontram na faixa etária de 4 a 6 anos utilizam-se do desenho como forma de expressão, ao realizar as suas notações musicais. Em vista disso, o desenho da criança foi valorizado e considerado elemento de grande importância nessa pesquisa.

Anterior à linguagem escrita e oral, o desenho da criança é considerado como uma forma de comunicação, pois, através da expressão simbólica, ela entende e representa o que vive, imagina e sente a partir das suas experiências pessoais e dos acontecimentos vividos, por ela e pelos outros. Como afirma Gouvea (2008, p. 113), “a produção simbólica constitui um dos registros privilegiados de expressão da criança [...] através da linguagem plástica, ela lança a mão dos signos visuais para

representar sua visão do mundo". De modo semelhante, Piaget (1990) evidencia a capacidade que as crianças de quatro a seis anos têm de reproduzir representações, quando misturam signos aprendidos culturalmente aos símbolos oriundos de suas experiências pessoais. Na mesma linha, Anning e Ring (2009, p. 45) também compreendem que "as crianças usam desenhos como um instrumento para entender e representar importantes aspectos de suas experiências pessoais e daquelas vividas das pessoas, dos lugares e das coisas". Para Sarmento (2006, p. 01), o desenho da criança, além de ser compreendido com uma forma de expressão simbólica, antecedente à escrita e à representação da sua exterioridade, é a configuração da comunicação e expressão do seu mundo vivido, utilizadas na infância. Nesse sentido, Pillar (1996, p. 43) colabora dizendo que "a criança busca representar no desenho sua visão do mundo", projetando, em suas representações, o que há de mais real para ela.

Gonzáles Rey (2005a, p. 68-69) atribui à utilização dos desenhos, na pesquisa com crianças, como instrumentos facilitadores "da construção de trechos de informação", no processo de comunicação dialógica. A utilização dos desenhos, nas pesquisas defendidas por Gonzáles Rey, tem a intenção de "gerar a expressão de sentidos subjetivos por um caminho diferente do da palavra" e também estimular "a expressão sobre os sentidos subjetivos presentes no desenho".

Ao inserir o desenho, na metodologia de pesquisa, como forma de expressão da criança, Gobbi (2009, p. 71) afirma que "o desenho e a oralidade", quando conjugados, são reveladores "do seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados". Assim, trago o desenho e a comunicação dialógica da criança, com a expectativa de identificar e compreender o sentido e o significado intrínsecos na notação musical.

Conclusão

Por muito tempo, a concepção do que as crianças faziam ou diziam esteve sob o domínio dos adultos. A criança era considerada como um ser que não tinha o poder da fala e que não tinha competências. É recente o interesse pelas concepções e a escuta da voz da criança. A elaboração desta investigação também possibilitou o contato com pesquisas e artigos relacionados à Psicologia e à Sociologia da Infância, que enfatizam a importância de *ouvir* e realizar pesquisa *com* crianças, bem como as bases metodológicas para a sua realização.

Ao realizar a pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças, tratei de inseri-las e admiti-las no contexto da investigação, considerando-as como sujeitos ativos e constituintes da pesquisa, com seus saberes, com direito de voz, e não como um objeto a ser pesquisado. Observei que as crianças pequenas têm muito a nos dizer, no que se refere aos seus desejos, preferências e sentimentos. E são esses dizeres que constituem a sua identidade.

Ao buscar formas de ouvir e escutar as crianças, explorando suas múltiplas linguagens, procurei valorizar aspectos relacionados à sua autonomia e possibilidades de cooperação. A criança, como sujeito ativo e participativo, pode revelar a sua condição de sujeito, ao produzir e reproduzir sentidos e significações a tudo o que realiza.

Retomando e reforçando a importância da voz da criança nesse processo, recomendo o desenvolvimento de pesquisas que enfoquem, em sua concepção epistemológica, a investigação *com* crianças e não *sobre* crianças.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. *A sociologia da infância no Brasil:* alguns aportes. Disponível em: <http://www.gpime.pro.br/grupeci/adm/impressos/trabalhos/TR15.pdf> Acesso em: 13 de out. 2010.

ANNING, Angela; RING, Kathy. *Os significados dos desenhos das crianças.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala:* a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.

CASTRO, Lucia Rabello de; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala:* a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Apresentação. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala:* a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

DELGADO, Ana Cristina Coll; Müller, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p. 351-360, mai/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 18 out. 2010.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Branco demasiado branco... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). *Estudos da Infância:* educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.143-162.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Org.) *Por uma cultura da infância:* metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 69-92.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade:* os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In.: GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SARMENTO, Manuel (Org.) *Estudos da Infância:* educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 97-118.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.116, p.41-60, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf> Acesso em: 15 mai. 2010.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para o debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala:* a escuta de crianças e pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *Relatório da Disciplina.* Braga: Universidade de Minho, 2006.

A visualidade cultural humana e suas relações simbólicas coletivas

Carolina Flores Schmidt[1]

Resumo: O presente Relato de Experiência apresenta o projeto educativo denominado "A Visualidade Cultural Humana e suas relações simbólicas coletivas", aplicado a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e 1° ano do Ensino Médio da Escola Estadual Cônego Paulo de Nadal, na cidade de Porto Alegre. O tema escolhido para o desenvolvimento do projeto educativo em questão, parte da visualidade dos corpos dos indivíduos na sociedade e os aspectos culturais presentes na representação simbólica de suas estéticas. O objetivo principal foi desenvolver o pensamento crítico nas relações pessoais e coletivas, e a percepção sobre as múltiplas estéticas que fazem parte da memória da construção social. O projeto educativo buscou, também, cumprir com o papel do compromisso com a função social da escola. Pois, a diversidade é representada nas inquietudes de crianças e jovens dentro de contextos sociopolíticos culturais atuais, e o ambiente escolar deve expressar-se como uma ferramenta norteadora para a inserção social no contexto de um mundo marcado pela globalização e o hibridismo cultural contemporâneo.

Palavras chave: Visualidade Cultural; Representação Simbólica; valores estéticos.

Este Relato é resultado de minha experiência prática como arte-educadora durante meu período de formação acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Através deste, apresento brevemente a experiência concretizada de minha prática de Estágio docente, aproximando o leitor da pesquisa e reflexão acerca do planejamento, prática e resultados alcançados pelo projeto educativo realizado.

O tema norteador do projeto de ensino de minha pratica de estágio baseou-se nas questões promovidas pelo assunto *Multiculturalismo.* Penso que o corpo físico de um indivíduo na sociedade é bastante comunicativo e pode proporcionar diversas reflexões para o observador a partir das considerações sobre a forma como este corpo se apresenta visualmente. Pois percebendo este corpo, o observador questiona-se sobre o lugar daquele sujeito na sociedade, ou seja, estabelece relações e reflexões culturais a respeito do mesmo.

A partir do reconhecimento da pluralidade cultural da sociedade onde estamos inseridos, nos é permitido entender as mais diversas manifestações simbólicas que regem as relações interpessoais no meio social, relações estas que apontam diferentes costumes, hábitos e expressões dos indivíduos.

[1] Licenciada em Artes Visuais, 2012/1, ULBRA. e-mail: carol.arte@bol.com.br

Acredito que o educador, partindo destas questões, pode possibilitar que o educando perceba-se como sujeito atuante neste mundo simbólico e complexo. Pois a prática intercultural permite-nos, por meio da relação entre pessoas de culturas diferentes, o reconhecimento da pluralidade social à qual estamos inseridos. “O termo interculturalidade implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas” (RICHTER, 2004, p.141), a qual permite o diálogo crítico e construtivo em nossas relações coletivas.

Em nosso contexto social cotidiano desenvolvemos discursos reflexivos na construção de nossa sociedade. Discursos permeados de reflexos da memória histórica da construção social de um povo, um acervo cultural de toda a humanidade. E através das manifestações estéticas acredito que podemos compreender as diversas culturas, suas histórias e valores, pois, “todas as culturas possuem alguma forma de expressão artística internamente válida” (GARCEZ, 2009, p.81).

Através das expressões artísticas presentes em diversos discursos estéticos culturais de nosso cotidiano, concordo com Fatuyl (1990, p. 159), visto que

> A arte tem uma funcionalidade e um propósito. Ela é dialética e comunicativa [...] A arte tem muitas linguagens. Como existem muitas culturas, há muitas formas de arte [...], a arte representa os símbolos de uma cultura, de um povo ou valores de um grupo e a forma de vida social das comunidades.

Pensando nos aspectos acima, percebi também que através do tema *Multiculturalidade*, o projeto desenvolveria o papel do compromisso com a função social da escola. Ou seja, os educandos, ao construir seu entendimento sobre cultura, identificariam as manifestações das mesmas no seu meio, perceberiam a construção individual manifestada em sua identidade, e, por fim, ampliariam suas próprias concepções de diversidade.

Partindo dos aspectos abordados acima, o projeto de ensino foi aplicado no 2° semestre de 2011 para duas turmas, uma, do 5° ano do Ensino Fundamental e outra do 1° ano do Ensino Médio, ambas da Escola Estadual Cônego Paulo de Nadal, na cidade de Porto Alegre. Os planejamentos para ambos os grupos partiram do mesmo tema e metodologias. Porém, algumas atividades práticas, foram aplicadas distintamente em um grupo e outro grupo, adequando às abordagens educativas à faixa etária dos alunos.

Com os alunos do EF foram realizadas diversas atividades que vinculavam as interpretações pessoais do educando à linguagem e conceitos da Arte. A partir de uma dinâmica posteriormente denominada pelos alunos de “Teia Cultural”, realizamos uma construção visual coletiva feita de linhas de barbante que se cruzavam entre um aluno e outro (representando suas falas), dentro de um grande círculo, discutindo questões sobre as relações culturais presentes na sociedade e, desenvolvendo conceitos próprios sobre a representação simbólica da “Teia” construída, e da Arte. Também, através da leitura visual de objetos culturais de uso cotidianos pesquisados pelos alunos, refletimos sobre os aspectos simbólicos, formais e estéticos que estes podem oferecer (vestimentas, utensílios, acessórios, instrumentos musicais, etc.). Mesmo a partir do estudo da Literatura de Cordel, discutimos as heranças e produtos culturais de um povo como característica expressiva e significativa da Arte. Além disso, através da sensibilização promovida por músicas indígenas Guarani e Kaingang, realizamos trabalhos plásticos que experimentavam as representações gestuais e imagéticas possibilitadas pela Arte. Também, discutimos as relações humanas nos grupos sociais, a partir da observação de objetos de uso cotidiano indígena, buscando compreender a existência de significados relativos para o ser humano ao seu próprio meio circundante. Ainda, a partir da leitura visual das obras de Rosana Paulino (Figura 1) e Lucílio de Albuquerque (Figura 2) discutimos as questões da historicidade do povo brasileiro afro descendente e os reflexos das heranças sociais deste povo na atualidade.



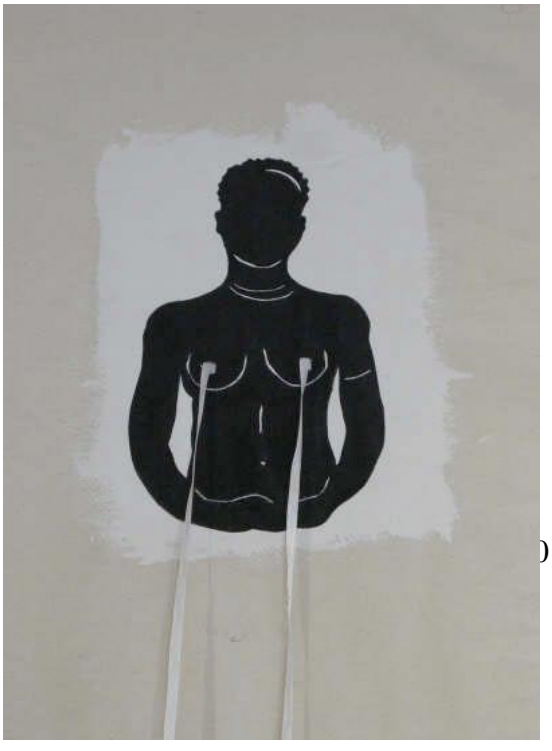


Figura 1: Paulino, Rosana. **Wet nurse**. 2008. Instalação (esquerda). Detalhe (direita).



Figura 2: Albuquerque, Lucílio. **Mãe Preta.** 1912. Pintura.

Já para os alunos do EM as atividades realizadas partiram principalmente de debates sobre a observação, reflexão e discussão das figuras de pessoas da sociedade e as manifestações estéticas das diferentes culturas, brasileira e mundial. A partir da observação das reproduções das obras “Per (so) nas” (Figura 3) e “Mulheres de Costas” (Figura 4) de Vera Chaves Barcelos procuramos identificar a apresentação simbólica que um corpo pode oferecer, despertando um olhar sensível sobre as relações sociais.



Figura 3: Barcelos, Vera Chaves. **Per(so)nas**. 1981. Fotografia.



Figura 4: Barcelos, Vera Chaves. **Mulheres de Costas.** 1992-93. Fotografia.

A partir deste olhar sensível sobre os corpos, desenvolvemos exercícios de construção de personagens imagéticos sociais a partir de fotografias de diversos artistas (vistos como pessoas anônimas), munindo-se de conceitos diariamente vivenciados da sociedade.

Percebi que através do projeto educativo os alunos ampliaram suas percepções frente às observações de indivíduos da sociedade compreendendo os múltiplos aspectos comunicativos que a representação do corpo pode transmitir. Os diversos debates que se estabeleceram em sala de aula durante a prática de estágio

motivaram os alunos a expressarem suas ideias, críticas, posicionamentos ideológicos e sociais relacionando até mesmo a construção identitária de cada um, percebendo dessa forma, de modo coeso e respeitoso, a pluralidade de formas de atuar na sociedade.

Esta experiência contribuiu amplamente para meu aprendizado, principalmente no âmbito da percepção para com a importância de promover um ensino que torne os educandos sujeitos observadores, questionadores e atuantes na sociedade. E, sobretudo, de modo a contribuir em uma construção social coletiva integradora, comunicativa, livre de preconceitos e discriminações.

Referências:

ALBUQUERQUE, Lucílio. *Mãe Preta.* 1912. Pintura. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net>. Acesso em: 14 abr. 2011.

BARCELOS, Vera Chaves. *Per(so)nas.* 1981. Fotografia. Disponível em: <http://www.fvcb.com>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BARCELOS, Vera Chaves. *Mulheres de Costas.* 1992-1993. Fotografia. Disponível em: <http://www.fvcb.com>. Acesso em: 10 mar. 2011.

FATUYL, R. B. O ensino da arte nos países do terceiro mundo. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *O ensino da arte e sua história.* São Paulo: MAC/USP, 1990.

GARCEZ, Luciane R. Nascimento. Sobre uma educação interdiciplinar e multicultural: partindo de um instrumento de mediação na arte-educação. *Revista Palíndromo (Online),* Florianópolis, v.1, n.1, mar/abr. 2009. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/1ensino_de_arte/5_palindromo_garcez.pdf>. Acesso em: 15 mai 2011.

PAULINO, Rosana. *Wet Nurse.* 2008. Instalação. Disponível em: <http://rosanapaulino.blogspot.com>. Acesso em: 13 mar. 2011.

PEREIRA, Anabela. O Corpo e a Arte, uma Abordagem Sociológica do Fenômeno da Representação do Corpo na Cultura Contemporânea. *Idearte - Revista de*

Teorias e Ciências da Arte. Lisboa, n. 4, nov. 2008. Disponível em: <http://www.idearte.org/texts/42.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2011.

RICHTER, Ivone Mendes. A pluralidade cultural e o ensino da arte (p.141-173). In: CORRÊA, Ayrton. *Ensino das artes: múltiplos olhares.* Ijuí: Unijuí, 2004.

RICHTER, Ivone Mendes. Arte e Interculturalidade possibilidades na educação contemporânea (p. 105-111). In: Orgs. AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae. *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação:* São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

Projeto Arte Postal: Inter-relações nas escolas públicas do RS

Carolina Flores Schmidt[1]
Ricardo John[2]

Resumo: O Projeto Arte-Postal: Inter-relações nas escolas públicas do RS foi um projeto concebido com o intuito de promover a intercomunicação entre alunos de diferentes escolas do Estado (RS) a partir da comunicação visual, da fruição e discussão da produção plástica produzida pelos próprios alunos. O Projeto foi concebido durante as atividades de Estágio I do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Luterana do Brasil e desenvolvido durante os Estágios II e III, sendo elaborado e organizado pelos alunos estagiários Carolina Flores Schmidt e Ricardo John. O mesmo contou com a participação de 15 escolas de diversas cidades do RS, 14 professores-estagiários, 421 alunos e o apoio das instituições da Bienal de Artes Visuais do Mercosul e Santander Cultural. O Projeto objetivou também uma aproximação ao trabalho de Eugenio Dittborn, artista homenageado da 8ª Bienal do Mercosul. O projeto desenvolveu atividades de leitura de imagem, curadoria e produção plástica, que resultaram em uma composição visual por turma participante, organizada coletivamente em sala de aula com o trabalho dos próprios alunos. Estas composições foram trocadas entre as turmas e escolas, via postal, sendo apreciadas e reorganizadas em uma nova composição, a partir do olhar da turma destinatária. Como culminância do Projeto, todos os trabalhos foram centralizados e expostos em uma grande composição visual no Santander Cultural, durante as atividades da 8ª Bienal.

Palavras-chave: Arte Postal; diálogos visuais; curadoria.

O *Projeto Arte Postal: Inter-relações nas escolas públicas do RS* foi o resultado de uma ação concebida e organizada por nós, Carolina Flores Schmidt e Ricardo John, enquanto estudantes de Licenciatura em Artes Visuais da ULBRA, em parceria com a Bienal do Mercosul e Santander Cultural, consistindo em estabelecer a intercomunicação entre escolas públicas do Estado, através da produção plástica de alunos da rede pública.

A possibilidade encontrada na Arte Postal para o exercício de uma transterritorialidade imagética estabeleceu e definiu a prática do projeto, que teve como inspiração as Pinturas Aeropostais do artista plástico chileno Eugenio Dittborn, homenageado da 8ª Bienal do Mercosul. A aproximação dos alunos com o artista, através da relação estabelecida entre as atividades desenvolvidas no Projeto com as Pinturas Aeropostais, propiciou aos educandos um aprofundamento reflexivo sobre a Arte Postal, vinculou o trabalho desenvolvido em sala de aula com a produção artística contemporânea e ampliou o repertório cultural dos alunos ao apresentar um artista que foge do grupo tradicionalmente trabalhado nas escolas.

[1] Licenciada em Artes Visuais, 2012/1, ULBRA. e-mail: carol.arte@bol.com.br
[2] Licenciado em Artes Visuais, 2012/1, ULBRA. e-mail: ricardojohn.ricardojohn@hotmail.com

O projeto promoveu o diálogo visual através do contato dos alunos com os trabalhos realizados por seus pares, viabilizado pela transterritorialidade postal. A rede de trocas postais interligou produções de alunos de diferentes faixas etárias e níveis de ensino, encampando turmas do 5° ano do Ensino Fundamental até alunos do Ensino Médio e EJA, totalizando 15 escolas e 421 alunos. Esta intercomunicação possibilitou aos educandos a percepção de sua inclusão dentro de um contexto educacional que ultrapassa os limites de sua sala de aula e de sua escola, e assim, a sua participação em uma esfera mais ampla e abrangente. Também, o estreitamento da distância entre as instituições de ensino.

O Projeto respeitou a autonomia de escolhas curriculares das escolas e professores engajados, não determinando o tema a ser abordado ou técnica utilizada nos trabalhos plásticos, apenas solicitado o respeito à dimensão A5, a orientação paisagem e a utilização de um suporte compatível com o encaminhamento postal.

No primeiro momento do Projeto foram trabalhados, em cada turma envolvida, os conceitos de curadoria, ou seja, o papel do curador em uma exposição de Arte, a escolha do tema de uma exposição, o título desta, quais as intenções pretendidas, os trabalhos que a comporão, a forma de expô-los, a relação destes com o espaço expositivo, etc., atividade em que os alunos tomaram conhecimento de parte da dinâmica que envolve a montagem de uma exposição. A partir destas informações foram realizados exercícios de seleção visual, leitura de imagens e de organização espacial, com os trabalhos realizados em sala de aula, resultando em uma composição visual unificadora de seus trabalhos, mediante critérios organizacionais determinados pelos próprios alunos. Desta forma, puderam explorar a atribuição de significado e sentido às imagens produzidas, discutindo, comparando e as relacionando. Também foram produzidos textos de descrição conceitual, sobre os critérios organizacionais escolhidos e sobre o tema trabalhado.

As composições visuais foram fotografadas, desmontadas, envelopadas juntamente com as fotografias (Figura 1) e os textos produzidos (Figuras 2 e 3) e, endereçadas, via postal, à outra turma/escola participante do Projeto, possibilitando, deste modo, a comunicação visual de suas produções plásticas com outros estudantes.



Figura 1: Registro fotográfico da composição visual realizada pelos alunos da Escola Gomes Jardim- Canoas /RS.

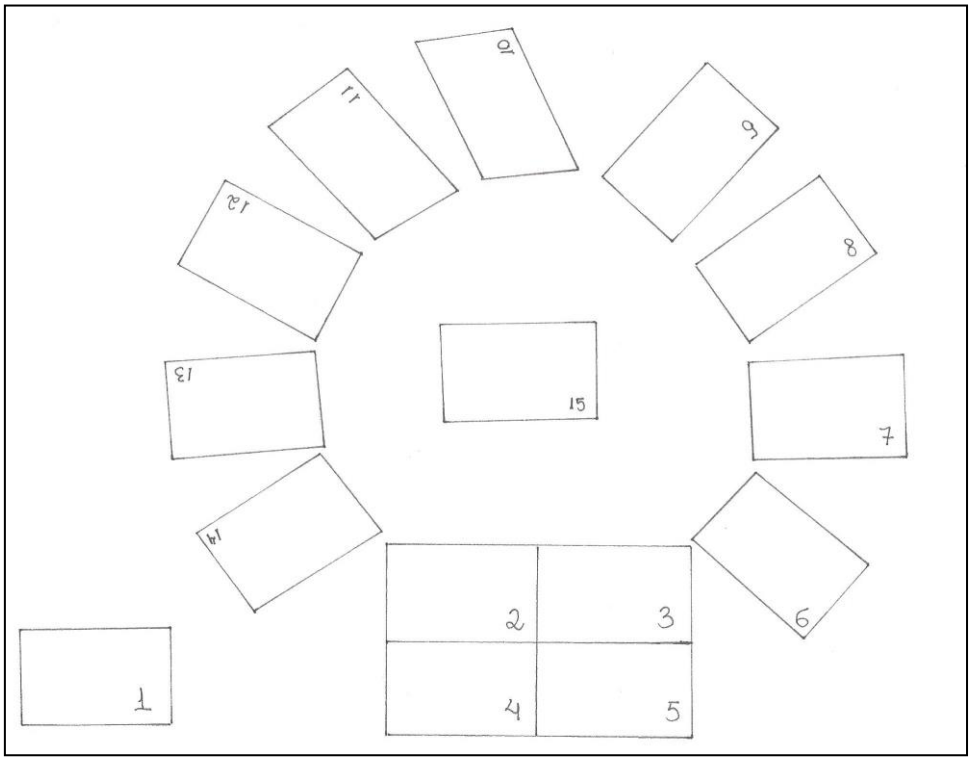
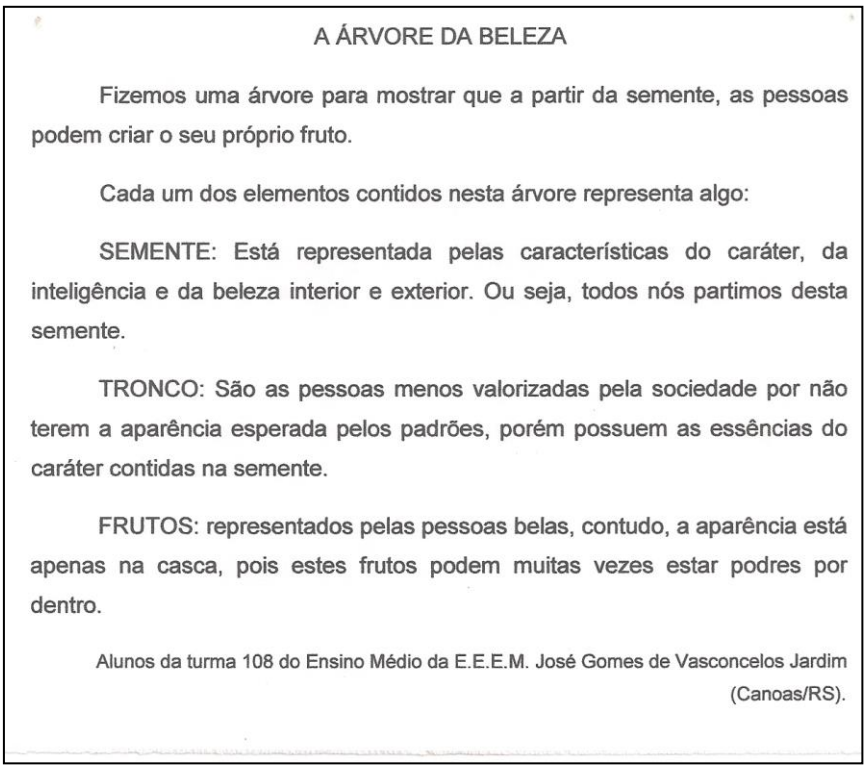


Figura 2: Documento desenvolvido pelos alunos identificando a montagem da composição.



A ÁRVORE DA BELEZA

Fizemos uma árvore para mostrar que a partir da semente, as pessoas podem criar o seu próprio fruto.

Cada um dos elementos contidos nesta árvore representa algo:

SEMENTE: Está representada pelas características do caráter, da inteligência e da beleza interior e exterior. Ou seja, todos nós partimos desta semente.

TRONCO: São as pessoas menos valorizadas pela sociedade por não terem a aparência esperada pelos padrões, porém possuem as essências do caráter contidas na semente.

FRUTOS: representados pelas pessoas belas, contudo, a aparência está apenas na casca, pois estes frutos podem muitas vezes estar podres por dentro.

Alunos da turma 108 do Ensino Médio da E.E.E.M. José Gomes de Vasconcelos Jardim (Canoas/RS).

Figura 3: Texto conceitual descritivo sobre os critérios organizacionais escolhidos.

Assim, cada turma participante recebeu, via postal, os trabalhos produzidos pelos alunos de outra turma/escola, e sobre eles desenvolveram o mesmo exercício curatorial. Debruçando seu olhar sobre a produção alheia, analisando as imagens recebidas, discutindo-as e lhes atribuindo significado e sentido. Estes trabalhos foram então reorganizados a partir de novos critérios organizacionais, determinados pela turma destinatária. Novo texto conceitual foi escrito descrevendo os novos critérios estabelecidos nesta nova organização (Figura 4). A composição, assim como a anterior, foi fotografada (Figura 5), desmontada, envelopada juntamente com a fotografia da montagem original e da remontagem, os textos produzidos pela turma remetente e destinatária, bem como o envelope original. O novo envelope é endereçado, via postal, para o espaço expositivo do Santander Cultural, em Porto Alegre, onde foram centralizados os trabalhos desenvolvidos no Projeto.

ESCOLA: E. Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva

ENDEREÇO: Av. Baden Powel, 409 Porto Alegre/RS

Professora Estagiária: Margarete Werner Pereira

TURMA: 102

CRITÉRIOS PARA A MONTAGEM DO PAINEL:

Foi distribuído para cada aluno um trabalho da turma 117 do Colégio Estadual Candido José Godoy, foi decidido pela turma que montariam o painel no formato de um símbolo Maia que significava a união de todas as tribos.

A disposição e montagem dos trabalhos foram a seguinte:

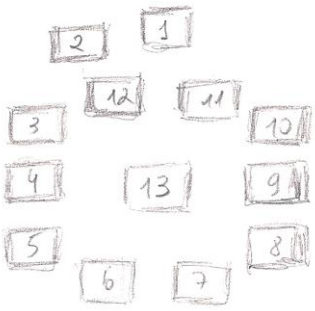


Figura 4: Texto conceitual descrevendo os critérios estabelecidos na reorganização.



Figura 5: Registro fotográfico da reorganização dos trabalhos recebidos pelos alunos da Escola Presidente Arthur Costa e Silva.

Logo a culminância do projeto se constituiu na organização de uma exposição, dentro do espaço pedagógico do Santander Cultural, durante a 8ª Bienal do MERCOSUL, instituição que também abrigava e expunha as Pinturas Aeropostais de Eugenio Dittborn.

A exposição foi composta de três módulos. O primeiro apresentava a reunião de todos os trabalhos executados pelos alunos em uma grande composição visual unificadora (Figura 6). O segundo expunha as fotos das montagens originais e remontagens, juntamente com os textos explicativos dos temas e critérios curatoriais escolhidos (Figura 7). O terceiro módulo, com os envelopes mostrando a teia de comunicação estabelecida entre as escolas (Figura 8).

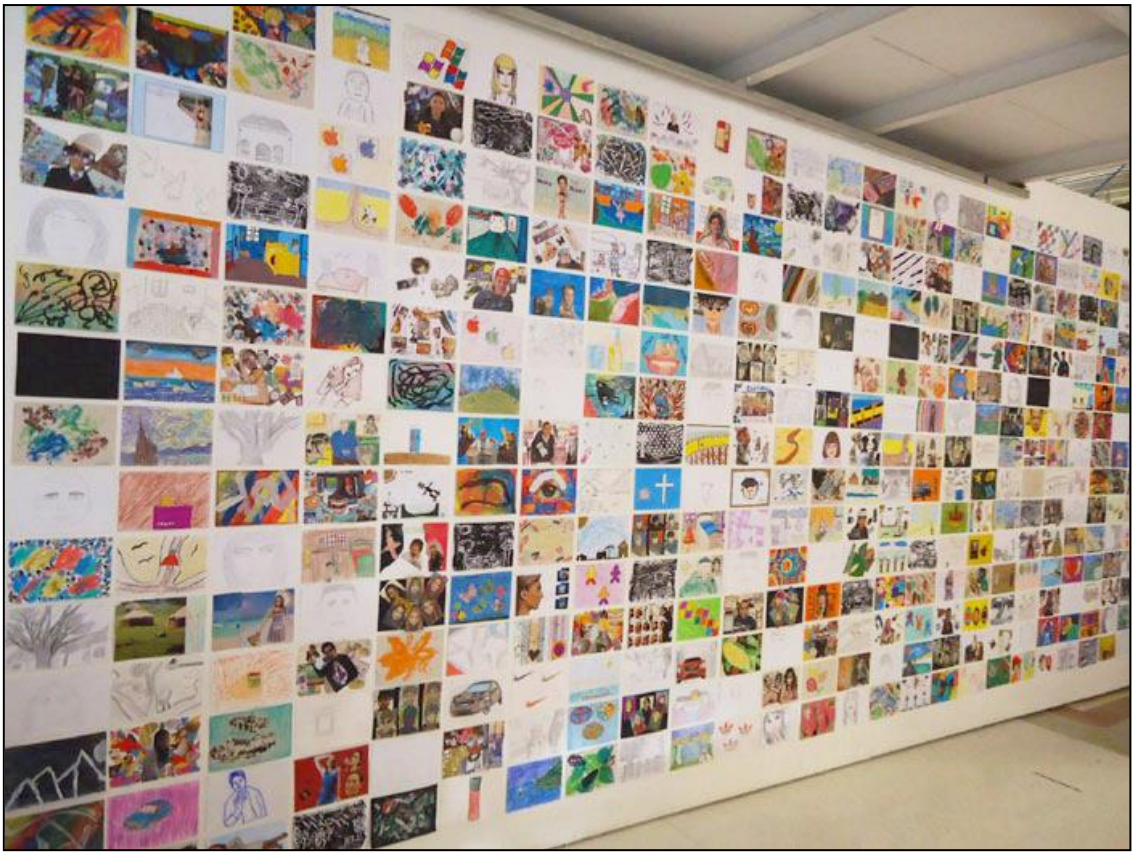


Figura 6: Composição final unificadora.

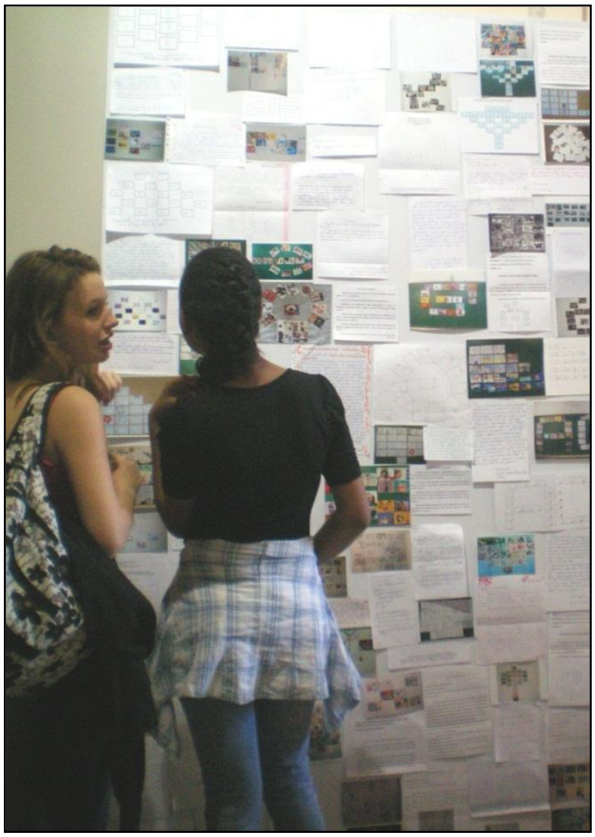


Figura 7: Fotografias das montagens originais, remontagens e textos explicativos dos temas e critérios curatoriais escolhidos.



Figura 8: Envelopes indicando a teia de comunicação entre as escolas.

O *Projeto Arte Postal: Inter-relações nas escolas públicas do RS* possibilitou aos educandos, através do exercício curatorial, o desenvolvimento de uma visão analítica sobre sua própria produção e também sobre a produção alheia. Fomentou o despertar de um olhar mais sensível com os exercícios de leitura de imagens. Estimulou a construção de significado e sentido sobre as imagens com os diálogos e debates desenvolvidos em sala de aula sobre as suas percepções e escolhas. Com a exposição final estabeleceu uma relação mais íntima e desmistificada entre os alunos e o espaço expositivo institucionalizado, além de elevar a auto-estima do educando pela valorização dos trabalhos realizados.

O Projeto valorizou também o papel da Arte-Educação e da disciplina de Artes, mobilizando escolas, instituições, alunos e professores em um trabalho integrado e colaborativo para a construção do conhecimento discente baseado no diálogo, troca de experiências e exercício criativo.

A educação musical e suas contribuições através do PIBID/UFPel, na Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz – Pelotas/RS

Vitor Hugo Rodrigues Manzke
Universidade Federal de Pelotas[1]
Marilúcia Dutra da Silva
Universidade Federal de Pelotas[2]
Isabel Bonat Hirsch
Universidade Federal de Pelotas[3]

Resumo: Este texto relata o processo, suas reflexões e considerações, referentes ao diagnóstico realizado pelos alunos da Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID/CAPES. Tal diagnóstico teve como objetivo colher informações referentes a atual situação da Música enquanto área de conhecimento na Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz, visando adequar as atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID às necessidades da Escola. Para tanto, nos utilizamos de entrevistas não estruturadas com a direção da escola, com as supervisoras e com os alunos do 1º ano, buscando assim um nível alto de proximidade com os entrevistados a fim de colher informações relevantes ao processo.

Palavras-chave: PIBID; Música na escola; Educação Musical.

Introdução

Este relato de experiência tem por finalidade, relatar algumas contribuições que a área da Música poderá levar, por meio de intervenções extracurriculares, à Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor de Queiróz da cidade de Pelotas/RS, tendo em vista que, como constatado no diagnóstico realizado, a escola nunca teve, durante toda sua existência, projetos que envolvessem a música enquanto área de conhecimento e atividade principal, e atualmente a situação não é diferente, pois não existe nenhuma atividade musical coordenada por profissionais da Educação Musical.

Estas contribuições foram pensadas a partir de um diagnóstico realizado pelos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação a Docência- PIBID, vinculado ao Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisa do Ensino Superior – CAPES,

[1] Acadêmico do 6º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: vitormanzke@gmail.com
[2] Acadêmica do 6º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: maridusil@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

ao qual a Escola Monsenhor Queiroz é uma das quatro escolas Estaduais participantes desta terceira edição do PIBID na UFPel. Este diagnóstico foi construído a partir de conversas – entrevistas não estruturadas – com o diretor da escola, com as duas professoras da escola supervisoras do PIBID, e com os alunos do 1º ano do ensino médio, do turno da tarde. Nossa intenção foi buscar algumas informações que nos dessem subsídios para pensar um projeto de Educação Musical que estivesse em acordo com as necessidades da comunidade escolar, pois, conforme Ilari (2009),

> Quando a maioria das pessoas pensa na música na vida de crianças e adolescentes, a ideia que vem à cabeça é geralmente a do entretenimento. Como se cantar, tocar ou dançar não dependesse de habilidades cognitivas e motoras, e fosse apenas um passatempo (ILARI, 2009, p.15).

O diagnóstico

Alguns itens que surgiram nas conversas nos chamaram a atenção, como o relato de falta de espaço físico e de equipamentos adequados para as aulas de música. Entretanto, salta à percepção a abertura ao diálogo e aos projetos por parte da direção da Escola, que se propõe a auxiliar no que for necessário, até mesmo pelo fato de a música possuir uma aceitação considerável no contexto escolar, tanto por parte da direção, quanto dos alunos. Outro ponto que nos chama atenção, é o fato de, segundo o Diretor Geral, não existir até o momento nenhum política normativa de implementação da lei 11.769/2008, que assegura que a Música volte oficialmente ao currículo escolar da Educação Básica, ainda que como conteúdo obrigatório da componente curricular Arte e não como uma componente curricular específica. De acordo com o artigo 1º da lei, 11.769/2008,

> Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: "Art.26..... § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo" (BRASIL, 2008).

Durante as conversas com os alunos, percebemos que, entre eles, existem muitos com conhecimentos musicais. Muitos são instrumentistas e cantores, nos mais variados níveis, sendo que, na maioria dos casos, estes conhecimentos musicais foram adquiridos informalmente. Pela realidade apresentada, e por sugestão de uma das alunas, aceita pelos dos colegas, optamos por voltar nossa proposta de atividades à montagem de um "Grupo Musical", onde independente do prévio conhecimento musical individual, cada aluno poderá trabalhar o instrumento

de sua escolha, e orientado pelos bolsistas, desenvolverão dinâmicas visando o aprendizado das especificidades da música como Teoria Musical, Percepção, e Técnicas de Execução, buscando assim proporcionar aos alunos a ampliação dos conhecimentos musicais através de formas alternativas de musicalização.

Pretendemos ainda proporcionar reflexões como a construção de novos conceitos musicais; o (re)conhecimento e valorização de outros gêneros musicais que não sejam os de seu cotidiano. Além disso, queremos propiciar aos alunos formas diferentes de se fazer e estudar música valorizando principalmente o aprendizado da música através do corpo e do movimento. Conforme Mariani (2011),

> A Ritimica – sistema de educação musical criado por Jaques-Dalcroze, que visa a musicalização do corpo – é uma disciplina na qual os elementos da música são estudados através do movimento corporal (MARIANI, 2011, p.27).

Embora o projeto tenha que ser desenvolvido em turno extracurricular, optamos por um horário alternativo, visando facilitar o deslocamento dos alunos. Com isso, o projeto dar-se-á em dois encontros semanais. Em um, será desenvolvido um trabalho específico com os instrumentistas e no outro dia as atividades serão de desenvolvimento vocal onde, além dos cantores, estarão presentes também os instrumentistas, sendo este o encontro geral do Grupo. O repertório a ser trabalhado será escolhido em comum acordo com os integrantes, buscando sempre trabalhar tanto com canções que são do conhecimento da grande massa, quanto com a ampliação do repertório musical de cada um.

Considerações finais

Pelo diagnóstico realizado, podemos verificar que, embora a música enquanto área de conhecimento nunca tenha estado presente oficialmente na escola Monsenhor Queiroz, há um consenso entre alunos, professores e direção, de que é necessário um trabalho musical, e que nós bolsistas temos liberdade para propor as mais variadas atividades voltadas à educação musical. Posto isso, optamos por desenvolver o projeto de criação de um Grupo Musical, onde serão trabalhadas as mais diversas habilidades musicais, proporcionando assim um desenvolvimento amplo, que abranja o maior número de alunos possível, buscando valorizar a capacidade de cada um, oportunizando através de um trabalho voltado ao aprendizado da música através do movimento corporal que todos os envolvidos no projeto possam desenvolver seu papel no grupo da melhor forma possível. Com

isso, pretendemos que esta semente que estamos plantando na Escola siga dando frutos também após o término do projeto PIBID no Monsenhor Queiroz.

Referências

BRASIL, Casa Civil. *Lei n° 11.769, de 18 de agosto de 2008.* Brasília, DF.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Ibpex, Curitiba, 2009.

MARIANI, Silvana, A música e o movimento; In. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical.* Ibpex, Curitiba, 2011.

Anotações acerca de desterritorializações e percursos formativos de um corpo docente/pesquisador

Cristian Poletti Mossi
Universidade Federal de Santa Maria
Marilda Oliveira de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo explanar algumas reflexões suscitadas no autor acerca de percursos formativos entrecruzados pela docência e pelo exercício da pesquisa. Para tanto, parte-se de sua experiência enquanto docente substituto no ensino superior, no Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de 2008 a 2010 e, mais recentemente, enquanto acadêmico de doutorado em docência orientada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) desta mesma universidade. Inicialmente pontuam-se algumas possibilidades de exercício do pensamento proporcionadas pelo conceito de *desterritorialização* em Deleuze (1988/1989) a fim de indagar os processos formativos permeados pelo corpo docente/pesquisador como via de territorializações e desterritorializações em constante devir para, finalmente, apresentar algumas localizações da atual proposta de pesquisa de doutoramento do autor.

Palavras-chave: Percursos formativos do corpo; docência; pesquisa.

Desterritorializações formativas

Ao todo, somam-se cinco anos. É claro que, se pensarmos a partir de Fernando Pessoa, não é a quantidade, mas a qualidade do tempo vivido que definem nossas experiências como algo valioso. Eu prefiro acreditar que, sempre é possível aprender alguma coisa, tomando o espaço como uma dimensão mais importante que o tempo naquilo que vivemos.

Falo de duas experiências que se entrecruzam, que se passam e atravessam meu corpo. Como diria Bondía (2002), não só acontecem, mas me acontecem. Afetam-me, no sentido Spinozista (2010), aumentando e/ou diminuindo minha potência de agir. A primeira experiência (primeira, porque temporalmente aconteceu primeiro) foi minha atuação enquanto professor substituto no Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), universidade esta onde vivenciei toda minha formação em nível de graduação e pós-graduação até o momento. Também é nessa universidade onde atualmente curso doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) sob orientação da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira. A segunda experiência diz respeito a, enquanto acadêmico de doutorado (Bolsista

CAPES), atuar enquanto docente orientado assumindo alguma porcentagem de aulas frente às disciplinas originalmente ministradas por minha professora orientadora na graduação. Nesse período, trabalhei desde disciplinas teórico-metodológicas no campo da educação das artes visuais, até a orientação de estágios curriculares supervisionados.

Antes de mais nada, gostaria de deixar claro que, o objetivo deste texto não é o de contar minuciosamente como foram tais experiências e o que foi desenvolvido nelas como num passo-a-passo. Talvez isso possa gerar um outro texto, escrito em outro momento. Seu objetivo imediato é mais o de, a partir do que ocorreu, lançar algumas linhas reflexivas, gerar, produzir e operar conceitos para produzir um exercício do pensamento (DELEUZE, 1992) com eles. É discutir a reflexão e as marcas da experiência vivida e não a experiência em si.

Como nenhuma experiência deixa nosso corpo ileso, tampouco as coisas que produzimos com ele, foi inevitável durante o período mencionado, tecer inúmeras relações entre o que eu estava ensinando/aprendendo nas disciplinas que ministrava nesses cinco anos e minhas próprias questões investigativas agora desenvolvidas durante a pesquisa de doutoramento, as quais explicitarei melhor a seguir. Nesse sentido, este texto não pretende ser apenas um relato, embora possa ser assim pensado e até mesmo confundido. Pretende ser mais uma passagem, uma precipitação, um espaço de tensões e proposições que se dá a ver através de relações e conexões entre o que tenho vivido e como tenho assim me constituído, produzido meu corpo enquanto docente/pesquisador, afetando assim a outros corpos no campo da educação das artes visuais. Este texto é a reterritorialização fugidia de um território que está sempre em vias de se constituir em outro, de se desterritorializar.

Conforme pondera Deleuze (1988/1989) em seu Abecedário (série de entrevistas concedidas a Claire Parnet), “não há território sem um vetor de saída do território e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”.

Em Mil Platôs, Deleuze juntamente com Guattari (1996) lançam alguns “teoremas de desterritorialização”, entre eles o primeiro que me chama muito atenção e que mais me interessa nesse momento para pensar os percursos do corpo docente/pesquisador na trajetória formativa, ela própria enquanto constituição

de territórios que estão sempre em vias de se desterritorializar. Os autores ponderam que jamais nos desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo em dois, entendendo que, inclusive a solidão é imensamente povoada. Ou seja, os encontros profícuos que temos nessa jornada (não somente com pessoas, mas com coisas: objetos, visualidades, textos, entre outros) são fundamentais para que algo nos desperte o vetor de saída de nossas estabilidades para constituir novos espaços, novas ideias, até mesmo novos trajetos que não serão valorativamente melhores nem piores, mas sempre diferentes uns dos outros, um puro fluxo de devir[1].

Nesse sentido, podemos nos perguntar: *que conformações territoriais são expressas por nossos deslocamentos formativos?* Ou ainda, *que fronteiras negociamos (destruímos, avançamos) ao contornar-nos, ainda que provisoriamente? Como pensar nossa existência, nossa formação e nossos fluxos de devir enquanto imagem que está em processo de rascunho eterno, enquanto movimento de ir e vir que produz nosso corpo e assim diferentes territórios?*

Quando nos desterritorializamos, estilhaçamos nossos contornos para constituir outros. O território pode ser analisado enquanto espaço no tempo não estanque que engloba tensões internas múltiplas e oferece contornos os quais estão em autoformação constante, tal qual a própria individualidade. O movimento de desterritorialização é sempre imposto por um disparador, interno ou externo de qualquer natureza, inclusive imagético, que nos possibilita abandonar nosso lugar atual para constituir outros.

Sobre uma pesquisa e um corpo (sem órgãos) em devir

Deleuze e Guattari (1995b) propõe pensar que todo o estrato é constituído por formas de conteúdo – misturas de corpos[2] – as quais estão sempre em pressuposição recíproca a formas de expressão – mistura de expressos incorporais de toda a ordem, um interferindo sobre o outro, porém jamais um sendo confundido com o outro.

---

[1] Compreendo devir ao modo de Deleuze e Guattari (1997), não como um processo de mímese para chegar a um modelo, mas um fluxo contínuo que simplesmente devém, onde aquilo com que alguém se transforma muda tanto quanto ele próprio.

[2] Os autores dão, a partir da filosofia estoica, a maior extensão para palavra corpo, entendendo-o como todo o conteúdo formado. Ou seja, não está ligada somente ao corpo humano, orgânico.

Há estratos por todos os lados, assim como há territórios. Não há como fugir completamente dos estratos, contudo, todo estrato (bem como todo o território) possui um vetor de desestratificação, voltado para um plano de consistência onde só há linhas de fuga, matérias não formadas e intensidades desestratificadas.

Explico-me: pensemos, por um instante, nossos campos de atuação – podemos nos reportar especificamente ao campo da docência e da pesquisa ligada à educação das artes visuais, já que é o que estou me propondo aqui a discutir – envolvida em estratos que se territorializam enquanto formas de conteúdo (agenciando corpos, pessoas, espaços, lugares, conjuntos arquitetônicos que produzem saberes e os colocam em prática) e formas de expressão (teorias, conceitos e métodos os quais são cuidadosamente tecidos a fim de interferir diretamente nos corpos envolvidos em tais ações). Se partirmos do que propõe os autores, nenhuma dessas instâncias é completamente fixa, cristalizada, ou seja, elas se interpenetram não podendo ser completamente separadas. Quanto aos estratos que elas compõem, apresentam sempre a possibilidade de se desestratificar, de serem precipitados ou arrastados num movimento de dissolução – dissolução esta não no sentido de serem extinguidos, mas de se tornarem sempre outra coisa em um movimento de devir contínuo.

Há aí algo que podemos associar ao que Deleuze e Guattari (1996) buscam em Artaud para pensar uma experimentação, uma fabricação de um corpo sem órgãos. Dessa forma, evidenciam que a mesma não se trata de um mero conceito, mas sim de uma prática a qual envolve não unicamente o corpo físico, biológico, cotidiano, mas especialmente o corpo que serve de plano de imanência/consistência para o desejo[3]. O corpo sem órgãos não declara guerra aos órgãos, mas ao organismo hierarquizado, não é o corpo físico nem se confunde com ele, porém dele precisa para que as intensidades ocorram.

> Trata-se de criar um corpo sem órgãos ali onde as intensidades passem e façam com que não haja mais nem eu nem o outro, isto não em nome de uma generalidade mais alta, de uma maior extensão, mas em virtude de singularidades que podem mais ser consideradas pessoais, intensidades que não se pode mais chamar de extensivas. O campo de imanência não é interior ao eu; mas também não vem de um eu exterior ou de um não-eu.

[3] Na perspectiva esquizoanalítica de Deleuze e Guattari, o desejo não é a falta e nem depende de fatores unicamente externos tal como na perspectiva psicanalítica (falta de algo, de alguém, de alguma coisa), mas sim produção de intensidades (ideia de fábrica, usina), imanência.

> Ele é antes como o Fora absoluto que não conhece mais o eu, porque o interior e o exterior fazem igualmente parte da imanência na qual eles se fundiram (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p 18).

É nessa perspectiva que minhas atuais ocupações de pesquisa consistem em pensar: *que tipos de maquinarias*[4] *seriam possíveis se déssemos vazão à proposta de fabricação de um corpo sem órgãos, enunciada por Artaud e evidenciada por Deleuze e Guattari, a fim de fazer com que algo fuja, escape, vaze dos estratos que envolvem o campo da educação?*

Num caráter ainda especulativo, já que se trata de uma pesquisa em andamento, podemos conciliar que, pensar a formação, ou se preferirmos, nossos percursos formativos e pesquisas desenvolvidas em meio a eles ou ainda o próprio exercício da docência como uma prática que interage com a experimentação de um corpo sem órgãos, implica entende-los não enquanto um receituário, ou como um modelo a ser seguido, mas sim enquanto práticas que se desenvolvem e que são construídas através de devires, singularidades, individuações os quais buscam antes a multiplicidade, ou seja, a "inexistência (...) de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se divida no sujeito" (DELEUZE & GUATTARI, 1995a, p. 16). Não há, portanto, a universalização de qualquer procedimento ou método que seja.

Nesse sentido, tenho pensado os processos e percursos formativos, entrecruzados por encontros de toda a ordem entre corpos provocadores de afetos (SPINOZA, 2010) os mais diversos, os quais aumentam ou diminuem as potências de agir dos corpos com os quais se encontram.

Nesse processo, há sempre uma mistura díspar e sem hierarquia entre corpos e atributos incorporais que o compõe. Poderíamos entendê-lo como o agenciamento entre linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades e, claro, por outro lado, linhas de fuga e de desestratificação desses estratos, desterritorialização dessas territorialidades (DELEUZE & GUATTARI, 1995a).

Nos devires, há também inúmeras invenções de caminhos possíveis, caminhos que se constituem como desvios. Há sempre aquilo que escapa, que foge à usualidade da tentativa de totalidade e que pode passar a ser produtivo na

---

[4] Segundo Deleuze e Guattari (1997) há máquina sempre que há um agenciamento prestes a se desterritorializar, a produzir variações e mutações.

improdutividade. Blanchot (2010, p. 60) contribui com tal imagem ponderando que “a questão a mais profunda, é esta experiência do desvio no modo de um questionamento anterior ou estranho, ou posterior a toda a questão”.

Nesse sentido, ao retomar minha experiência enquanto corpo docente/pesquisador, percebo que ela não é feita em uma só direção ou dimensão, tampouco busca um ideal. Há retornos, cruzamentos, circularidades e esquecimentos os quais são de uma grande potência inventiva, oferecendo-me inúmeros fragmentos que geram colagens, camadas e sempre novos disparadores de desterritorializações.

Referências

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita.* São Paulo: Escuta, 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, nº19, Jan/Fev/Mar/Abr/2002.

DELEUZE, Gilles. *O Abecedário de Gilles Deleuze.* Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

DELEUZE, Gilles. *Conversações* [tradução: Peter Pál Pelbart]. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética* [tradução e notas de Tomaz Tadeu]. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A imprevisibilidade do endereçamento na prática docente em artes visuais

Vivien Kelling Cardonetti
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Marilda Oliveira de Oliveira
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Resumo: Este texto tenciona demonstrar a fecundidade dos estudos do modo de endereçamento trazidos pela autora Elizabeth Ellsworth (2005) na área da educação, e tem a intenção de problematizar algumas questões relacionadas ao caráter imprevisível do evento do endereçamento na prática educativa. Utiliza a intervenção artística *degust[ação]* realizada em julho de 2011, no Royal Plaza Shopping em Santa Maria, RS, como laboratório para levantar dados parciais, no intuito de dialogar com a maneira como vivemos a experiência de endereçar e de sermos endereçados. A partir dos dados da intervenção, é possível tecer discussões em relação à imprevisibilidade do endereçamento, possibilitando repensar a prática docente e buscando pensar outras possibilidades de ação.

Palavras-chave: modo de endereçamento; imprevisibilidade; prática docente em artes visuais.

Para introduzir a discussão

Com o intuito de pensar a experiência docente em artes visuais, recorro aos estudos do modo de endereçamento trazidos pela autora Elizabeth Ellsworth (2005), não como presságio de novas verdades, que sempre nos entorpecem, mas como abertura de possibilidades, de problematizações e de invenções. Menciono o evento do endereçamento para nos fazer aproximar e pensar as relações entre professor e estudante, com o propósito de refletir novas posturas e práticas.

Muitas vezes ouvimos falar de novas possibilidades na ação docente, mas decidimos continuar fazendo o que sempre fizemos. Sentimo-nos despreparados para enfrentar o desconhecido e, por isso, preferimos navegar em mares seguros para que não venhamos a correr riscos, perder-nos ou precisar fazer voltas e retornos inesperados. Aposto na ideia de que possamos estar abertos e dispostos "a aprender do emergente, do que está se passando e não somente do que está estabelecido e é reconhecido" (HERNÁNDEZ, 2010, p.85).

E é justamente experimentando pensar de outra maneira, que voltei os olhos para os estudos do endereçamento como um evento possível de ser estudado, "mas ao mesmo tempo paradoxal, cujo poder advém da diferença entre endereçamento e resposta" (ELLSWORTH, 2005, p.47). Reconhecer que o poder do endereçamento reside justamente no seu caráter indeterminado, desestabilizou minhas certezas e me causou inquietação. A partir da adoção de uma nova postura para pensar a

educação e a arte nestes espaços formativos, passei a questionar-me: como o espaço da diferença entre endereçamento e resposta pode ser explorado pelos professores em artes visuais como um recurso? Como os estudos do modo de endereçamento podem contribuir para que os docentes em artes visuais possam pensar outras posturas e práticas?

Estudos do modo de endereçamento

O modo de endereçamento é um termo que teve suas origens nos estudos fílmicos. Ellsworth (2005) coloca que a partir do momento que os teóricos do cinema passaram a compreender o modo de endereçamento como um evento, e não mais como algo que está no filme, a autora passa a se dedicar aos estudos voltados à Educação e aos Estudos Culturais. O modo de endereçamento passa então a ser definido como um evento invisível, que acontece em algum lugar entre o social e o individual.

Utilizo essa autora para pensarmos sobre como os artefatos culturais são endereçados aos seus públicos. Os filmes, os comerciais de televisão, os livros, as cartas, as revistas, as fotografias, as canções e as imagens são feitos para alguém. Nossas aulas também são planejadas e endereçadas a um público. O professor imagina algo sobre seus estudantes, tem desejos conscientes e inconscientes sobre o tipo de pessoa para a qual sua comunicação, texto, imagem ou ação são endereçadas e faz conjecturas sobre as posições e identidades sociais que esses estudantes devem ocupar (ELLSWORTH, 2005).

A questão que levou a me dedicar a esses estudos é o fato que o professor não tem o controle de como o estudante irá agir após o endereçamento. Mediante o que os estudantes imaginam que são em relação a si próprios e aos outros, eles poderão ou não se sentir endereçados.

Levando em consideração esses fatores, penso que a aprendizagem é um processo bem mais complexo do que podemos supor. Gallo (2003, p.103) explicita que a "a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, (...), mas sempre algo poderá fugir do controle (...), trazendo à luz um resultado insuspeitado".

Essas questões nos fazem pensar que não há como assegurar uma resposta a um determinado endereçamento. O desafio consiste em reconhecer que a

importância do endereçamento está justamente no seu caráter imprevisível (ELLSWORTH, 2005).

Parece ser uma afirmação um tanto contraditória dizer que a força do endereçamento está justamente no seu caráter indefinido, pois muito frequentemente encontramos professores que endereçam suas aulas aos seus estudantes de forma que o plano de aula ocorra exatamente como planejado. Preocupam-se em neutralizar, minimizar ou suprimir as respostas imprevisíveis, as diferenças, os desajustes, os medos, as transgressões, as oscilações, os desentendimentos, as voltas e os retornos inesperados.

A intervenção artística *degust[ação]* e a imprevisibilidade do evento do endereçamento.

Na disciplina de Prática de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, realizamos uma intervenção artística intitulada *degust[ação]*. Essa experiência aconteceu no dia 9 de julho de 2011, no *hall* de entrada do Royal Plaza Shopping em Santa Maria, RS. A intervenção consistia em oferecer "bolachinhas" de madeira aos visitantes, para que degustassem conceitos e questões. As pessoas que desejassem participar da experiência escolhiam a "bolachinha" de madeira com a pergunta de seu interesse, e em troca elaboravam outra questão em um círculo de EVA para deixar ao grupo.

No processo de elaboração foram confeccionadas 280 "bolachinhas", onde cada componente da disciplina teve liberdade artística para criar uma forma de compartilhar suas pesquisas em educação e arte. No meu caso, decidi pela pesquisa que venho trabalhando no momento: o caráter imprevisível do evento do endereçamento na prática docente em artes visuais. Aproveitei a oportunidade e passei a utilizar a intervenção artística *degust[ação]* como um laboratório para testar algumas possibilidades para minha pesquisa.



Figura 01. Questões nas "bolachinhas" de madeira, julho de 2011.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A maneira como vivemos essa experiência de endereçar e de sermos endereçados merece algumas considerações para que nos aproximemos deste assunto. Através das perguntas elaboradas pelos visitantes, observamos que o evento do endereçamento se deu de diferentes formas. Para algumas pessoas a intervenção artística *degust[ação]* :

1) Não fez sentido ou não foi convidativa ao ponto delas participarem. Esse posicionamento nos faz pensar que nem sempre iremos atender ao que o outro deseja ou procura encontrar. As pessoas fazem leituras diferentes e, muitas vezes, apresentam atitudes opostas diante de um mesmo endereçamento.

2) Fez com que fosse colocado à disposição "um 'quem' que estimulasse a imaginação, a serem e a agirem de uma determinada maneira" (ELLSWORTH, 2005, p.50).

Muitos "quem" foram colocados à disposição na intervenção artística *degust[ação]*. Esses encontros puderam propiciar o reconhecimento ou a aproximação de um "quem" que talvez ofereça estratégias que altere toda a situação e indique outra maneira de pensar a própria vida.



Figura 02. Intervenção artística *degust[ação]*, julho de 2011.
Fonte: arquivo do grupo participante da intervenção.

3) Fez com que viesse a tona outros "quem" que estavam circulando naquele ambiente, "competindo por sua atenção, por seu prazer, por seu desejo e por sua ação" (ELLSWORTH, 2005, p.50).

Acreditamos que isso também aconteça na sala de aula, quando outros "quem" são mais atrativos e competem pela atenção dos estudantes. Hernández (2007, p.15-16) expõe que é importante "aproveitar as diferenças em vez de considerá-las um problema. A partir daí torna-se necessário que as diversas vozes diferentes sejam escutadas, (...) e a inventividade de todos e de cada um valorizada."



Figura 03. Intervenção artística *degust[ação]*, julho de 2011.
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

4) Fez com que questionassem o porquê da atividade, intrigando-as.

Após a leitura das 208 perguntas elaboradas pelos participantes, passamos enquanto grupo, a fazer outro questionamento: *Deixamos claro nossa proposta de trabalho e de onde vínhamos?* Sabemos que não existem ajustes perfeitos entre aquilo que pensávamos propor e o que realmente o espectador compreendeu, mas por outro lado é relevante saber o que o outro tem a nos dizer, seja através de olhares, gestos, palavras ou questões. O importante está no que faremos com que nos foi endereçado. Descartaremos? Ou isso nos impulsionará para pensarmos sobre nossa prática?

A partir dos dados coletados na intervenção artística *degust[ação]*, constatamos que o interesse do endereçamento não é obter respostas previsíveis e desejadas, mas está na sua imprevisibilidade. Reside em ouvir o que não esperamos, em fazer conexões que não imaginávamos, em sermos transferidos para lugares que não supúnhamos existir. Talvez encontremos outras possibilidades mais interessantes, fazendo-nos vivenciar coisas diferentes, sentir emoções nunca antes experimentadas ou rever certas verdades que acreditávamos serem únicas e eternas.



Figura 04. Intervenção artística *degust[ação]*, julho de 2011.
Fonte: arquivo do grupo participante da intervenção.

Através da imprevisibilidade muitos encontros passaram a acontecer e na ordem do previsível, talvez eles não se realizariam. No mesmo viés, Marcello (2008, p. 350) questiona: “Com que nos defrontamos nesse universo do encontro que, aos olhos de um universo das coisas prontas, das formas previsíveis e independentes, nos seriam invisíveis?”

Pensando na prática educativa, os encontros realizados entre professores e estudantes através de situações inesperadas podem ser significativos. Talvez, como ressalta Oliveira (2011, p. 6), “porque permite que cada um ao final da aula possa tecer outras interlocuções com novos intercessores e aprender alguma coisa”.

Essas situações de imprevisibilidade também contribuem para que professores e estudantes possam ser transferidos “de um lugar no qual eles não querem mais estar (mas talvez ainda não tenham sequer se dado conta disso) para um lugar que eles queiram experimentar por um tempo (...)” (ELLSWORTH, 2005, p. 50). Nesse sentido, a não conformidade, os desajustes e as transgressões por parte dos estudantes podem impulsionar momentos de negociação, de reflexão, de invenção e de reinvenção.

Na ânsia de facilitar o ajuste entre o que está sendo endereçado e o que está sendo compreendido pelo estudante, o professor acaba oferecendo tudo pronto,

simplificando o que é complexo e, consequentemente, queimando etapas. Essa facilitação minimizadora não propicia que o estudante tenha a possibilidade de trilhar espaços desconhecidos e incertos, de pensar diferente, de fazer conexões com outros pontos, de experienciar. Seria interessante acreditar no estudante, sem subordiná-lo e/ou subestimá-lo.

Para finalizar

Ao viver a experiência desta intervenção artística, onde a opinião dos participantes não foi silenciada, tivemos a oportunidade de endereçar e sermos endereçados. Esses encontros se deram de diferentes formas, pois passamos a vivenciar endereçamentos com um "outro" que tinha a capacidade de ignorar, rejeitar, questionar, transgredir, surpreender, instigar e/ou inventar. Nessa entrega ao desconhecido se encontra o material de pesquisa, pois as situações imprevisíveis nos convidaram a pensar de outra maneira, a nos deslocar para lugares diferentes e a nos posicionar de outra forma.

A docência é um ambiente fértil, pois propicia infinitas possibilidades de sermos diferentes do que somos. No entanto, sabemos que essa reconstrução tem muitas implicações, pois significa estar disposto a se desconstruir e se reinventar constantemente.

A dificuldade consiste em buscar transgredir normas que estão introjetadas em nossa conduta ao longo da nossa formação intelectual, mesmo que os novos preceitos teóricos já estejam impregnados ao nível do nosso discurso (COSTA, 1995). É necessário algo mais que o discurso e a intenção de mudar, é preciso a ação, o deslocamento e o confronto consigo mesmo. Acredito serem esses os nossos maiores desafios.

Referências

COSTA, Marisa V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. *Crítica pós-estruturalista e educação*/ Alfredo da Veiga Neto (org.)... [et al.] – Porto Alegre: Sulina, 1995.

ELLSWORTH, Elisabeth. *Posiciones en la enseñanza*: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Akal: Madrid, 2005.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura:* transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Como pode a cultura visual contribuir com a educação das artes. In: ASSIS, Henrique L.; RODRIGUES, Edvânia B. T. e outros (Orgs.). *O ensino de artes visuais:* desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc, 2010.

MARCELLO, Fabiana de A. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso), v. 13, p. 343-356, 2008.

OLIVEIRA, Marilda O. de. A Perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais. *ANPAP*, 2011.

ADOLESCÊNCIA E(M) TEATRO: um estudo da recepção teatral dos adolescentes em relação ao espetáculo *Adolescer*

William Fernandes Molina
UFRGS

Resumo: Este trabalho tem por objeto de investigação um espetáculo teatral gaúcho, há nove anos em cartaz, direcionado a espectadores adolescentes: *Adolescer*. Trata-se de um estudo qualitativo que analisa, por meio da recepção do público em relação à peça, os elementos constituintes da montagem para, assim, averiguar os aspectos que conferem sucesso ao espetáculo. O estudo se desenvolve com base em teorias da recepção teatral e da pedagogia do espectador. A partir de questionários e de conversas em grupo realizados com espectadores, estabelecem-se os componentes da representação e fatores presentes na montagem que promovem a identificação do público, como os personagens ou situações da peça, além de se buscar traçar algumas características do adolescente atual. A adolescência mostrada na peça, a adolescência vivida nas realidades dos jovens e as inter-relações resultantes do processo de recepção teatral são os fatores motivadores deste trabalho.

Palavras-chave: espectador; recepção teatral; adolescência.

Apresentação

Quando procuramos por espetáculos de teatro ou suas formas de publicidade (anúncios, comerciais, cartazes), principalmente quando a busca é feita em páginas da internet, duas possibilidades nos são oferecidas: teatro adulto (ou para adultos) e teatro infantil (ou para crianças). Nessa divisão, por conseguinte, quem sai perdendo é a parcela adolescente do público, pois já passou da fase de assistir às peças infantis e pode não se sentir à vontade para ver um espetáculo com temática ou classificação adulta. Não existe a categoria “teatro para adolescentes”.

É nesse contexto que se insere o espetáculo *Adolescer*. Mesmo não sendo a única, pois existem outras poucas peças possuidoras do mesmo foco na cidade de Porto Alegre, a montagem se dirige, como o próprio nome já indica, aos espectadores adolescentes. *Adolescer* é um espetáculo teatral gaúcho da *Companhia de Teatro Déjà-vu* com dez anos de história e que, durante esse tempo, de acordo com dados do site do grupo, levou milhares de jovens ao teatro. As apresentações da montagem já aconteceram em palcos e teatros de diversas escolas na capital gaúcha, em cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul e até mesmo em outros estados. Além das temporadas que cumpre em teatros da cidade de Porto Alegre, o espetáculo é apresentado inúmeras vezes ao longo do ano para estudantes, nas próprias escolas ou nos teatros da capital que, de acordo com

a disponibilidade, são locados para atender as demandas de vendas da peça. *Adolescer*, portanto, enquadra-se nessa lacuna existente entre os teatros adulto e infantil. Consequentemente, atinge uma parcela de público carente de produções teatrais específicas.

Como ator integrante do elenco do espetáculo *Adolescer* desde o ano de 2008, pude acompanhar, a cada apresentação, a interação dos espectadores durante e após o momento do acontecimento teatral. No início, essa resposta imediata do público no decorrer da peça e o *frisson* causado ao final de cada apresentação eram encarados como uma forma de carinho, pois, primeiramente, estava na condição de ator ao receber os cumprimentos. Porém, depois de um tempo, a resposta do público, muitas vezes semelhante, passou a se tornar objeto de minha investigação.

O interesse por esta pesquisa, portanto, partiu da inquietação em averiguar os porquês da identificação rápida e, muitas vezes, marcante dos adolescentes com o espetáculo. Também por ser uma das poucas peças direcionadas a esse público e possuir tamanha visibilidade, *Adolescer* se torna um forte produto de representação da adolescência atual, um fato que merece ter o estudo aprofundado.

O *Adolescer*

A peça surgiu em 2002 da necessidade sentida pela atriz, diretora e professora Vanja Ca Michel, de levar para o palco a adolescência que via em sala de aula. Há 25 anos ministrando aulas de teatro para crianças e adolescentes em escolas da capital gaúcha, Vanja percebeu que não havia um espaço na cena teatral que falasse daquilo que os adolescentes viviam e daquilo que os pais desses jovens gostariam de saber. Como uma forma de propiciar o diálogo entre pais e filhos, então, surgiu o *Adolescer*.



Figura 1 - Abertura e momentos iniciais do espetáculo

A peça, a cada ano, passa por adaptações na linguagem, nas temáticas abordadas, na trilha sonora, na caracterização dos personagens e nos figurinos, além de renovações no elenco. Atualmente, o espetáculo conta com 11 atores no elenco (cinco atrizes e seis atores) e aborda, em cena, assuntos comuns à adolescência, tais como: busca da identidade e da sexualidade; relacionamento com os pais, amigos e professores; *bullying*; "ficadas"; "tribos"; gravidez na adolescência; violência; preconceito; depressão; suicídio; homossexualidade; pais separados; drogas; lutos e perdas desta fase da vida.



Figura 2 – Cenas que abordam o uso de drogas

Com linguagem leve e com muitos toques de humor, os artistas se revezam no palco em diferentes cenas com diferentes personagens. Não há uma construção aprofundada de interpretações, e sim uma sucessão de situações vividas por alguns ou muitos adolescentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e social. Como informa a própria autora, *Adolescer*, devido ao número de cenas que se sucedem rapidamente, tem uma linguagem que se assemelha à *internet* e ao videoclipe. Dentre os personagens representados estão pais, professores e adolescentes de todos os tipos (ou "tribos").



Figura 3 – Outros momentos do espetáculo

O cenário é simples, pois conta apenas com classes e cadeiras escolares que são rearranjados para formar os diferentes ambientes retratados no espetáculo. Por isso, acessórios e figurinos ajudam na identificação dos personagens e situações mostradas. Músicas, iluminação e coreografias de dança auxiliam, também, na criação dos "climas" da peça.

Metodologia

Para a realização deste trabalho, três técnicas de pesquisa foram utilizadas: pesquisa bibliográfica, aplicação de questionários e realização de grupos focais.

A escolha pela aplicação de questionários se deu devido ao fato de esse método permitir a coleta de informações, embora muito diretas, em sua maioria, que pudessem ser facilmente quantificadas, comparadas e analisadas. Não houve nenhuma técnica de amostragem para a seleção do público que iria responder aos questionários. Somente foi definido que a aplicação dos materiais aconteceria após as apresentações do espetáculo *Adolescer* com os jovens que se dispusessem, após o contato comigo ou com meus colegas de elenco, a responder às perguntas. Essa escolha de público foi feita devido ao fato de as passagens da peça (assuntos e cenas, por exemplo) estarem mais presentes na memória para estes adolescentes em relação àqueles que assistiram ao espetáculo há algum tempo. O preenchimento das respostas foi feito pelos próprios adolescentes.

O instrumento formulado constituiu-se de questões fechadas e abertas, possuindo, assim, alternativas objetivas para simples marcação dos jovens e espaços para que eles desenvolvessem suas respostas dando as suas opiniões em relação a alguns aspectos do espetáculo. Com esta técnica não se queria conhecer intimamente os espectadores, mas sim obter um número elevado de respostas para futura análise. Por isso, para a identificação dos respondentes somente se pediu dados como idade, sexo e escola onde estudavam.

Para a formação dos grupos, o primeiro passo foi entrar em contato com as escolas que haviam confirmado presença nas apresentações. Este contato foi feito por telefone e também por *e-mail*. Após explicar meu trabalho e as necessidades que teria, as escolas – ou seus representantes, após falar com coordenação e direção – informavam se eu poderia desenvolver minha pesquisa com seus alunos. Dois grupos foram formados, um com alunos de uma escola pública municipal e outro com jovens participantes de um projeto social, ambas as instituições da cidade de Porto Alegre/RS.

Nas conversas em grupo é que foi possível entrar em contato com o contexto de recepção dos espectadores – ou, como indica De Marinis (2005), com as *precondições receptivas dos indivíduos* – e, a partir dele, traçar as relações com a experiência de assistir ao *Adolescer*.

Considerações finais

Ao longo dessa pesquisa, e depois de relacionar os dados obtidos às teorias da recepção teatral, da formação de espectadores e de como ocorre a sua identificação com aquilo que vê, pode-se chegar a algumas considerações.

Desse modo, certas questões aparecem como aspectos recorrentes. A primeira delas diz respeito ao importante papel desempenhado pela escola, que, muitas vezes, é a única propiciadora de experiências teatrais aos jovens, como ficou evidente nesse estudo. Conforme Grisa (2009, p.85), a escola oportuniza que "aqueles que nunca foram impulsionados pela família ou outro meio, possam ter contato com o teatro". Portanto, a escolha dos espetáculos pela direção ou coordenação escolar merece ser muito bem pensada, pois, afinal, acabará influenciando na relação que os jovens terão com o teatro. De acordo com aquilo a que assistirem, então, essa relação poderá ser de proximidade ou de distanciamento. Outra preocupação que concerne à escolha, pelas escolas, das peças teatrais a que os alunos irão assistir é o caráter instrutivo das montagens que, preferencialmente, deve ser evitado se aparecer como um *didatismo autoritário* capaz de conferir características de uma aula tradicional à experiência teatral (PUPO, 1991 *apud* FERREIRA, 2010).

Além disso, depois do estudo das respostas e depoimentos dos adolescentes participantes dessa pesquisa, ficou claro que a análise feita pelos espectadores em relação ao espetáculo *Adolescer* se detém aos temas e situações representados em cena. Uma vez que não estão familiarizados com a linguagem teatral e não possuem ferramentas que permitam uma leitura crítica, os jovens não se mostram aptos a analisar o acontecimento teatral, a concretude cênica, o jogo entre os atores, entre outros fatores mais específicos da arte teatral. Os adolescentes sujeitos desse trabalho, então, não possuem uma formação como espectadores que propicie um olhar apurado e crítico em relação aos códigos do fazer teatral, pois muito dessa formação vem da experiência – que eles ainda não têm, infelizmente. É da experiência que provém o prazer, o gosto pela fruição artística e também parte da

instrumentalização que o indivíduo deve possuir para ler o teatro, relacionando-o com a sua realidade (DESGRANGES, 2010).

A identificação com a ficção mostrada no palco também é favorecida, entre outros aspectos, pela colocação em cena de materiais e temáticas já conhecidos pelo público, pois "o universo ficcional posto à frente do espectador convoca seu referencial desse universo" (UBERSFELD, 1996, p. 334 *apud* WENDELL, 2009, p. 121). Este é um dos aspectos – senão o maior – que confere a identificação dos jovens com o espetáculo *Adolescer.* Nas respostas e depoimentos coletados, ficou evidente a relação que os espectadores faziam das situações a que assistiram em cena com passagens de suas próprias vidas e de seus cotidianos escolar, familiar e social.

A empatia dos espectadores com uma obra teatral é o maior dos fatores, portanto, que colaboram para a identificação dos espectadores com o espetáculo *Adolescer*. De acordo com Wendell (2009), a empatia do público acontece por meio de personagens e atores, mas não só. O que importa nesse processo é que "o mundo representado esteja no mesmo nível da plateia [e assim] a comunicação empática se dá com a visão do 'mesmo' ou 'familiar' relativo à vivência cotidiana do espectador" (MENDES, 1995, p. 62-63 *apud* WENDELL, 2009, p. 93). O espetáculo objeto da pesquisa, então, mostra aos espectadores o seu cotidiano no palco, como numa representação da adolescência no teatro.

Por conseguinte, a identificação que acontece entre os espectadores e o espetáculo *Adolescer* é uma *identificação empática*. Nesse processo, os jovens valorizam a montagem porque se veem retratados nela. A peça, de acordo com os depoimentos coletados, mostra-se como um espelho da realidade dos jovens. A partir dessa pesquisa constatou-se que identificar situações cotidianas, relacionar comportamentos de personagens do espetáculo a pessoas reais, como colegas de aula ou amigos, deparar-se com situações vividas ou, se ainda não vividas, conhecidas, entre outras identificações por empatia, são os aspectos que conferem a identificação dos espectadores adolescentes em relação ao espetáculo *Adolescer*.

Por fim, de acordo com as respostas dos sujeitos da pesquisa, *Adolescer* aparece como uma experiência "divertida". Se, por um lado, definir um espetáculo como "divertido" possa remeter à falta de palavras (ou de linguagem) para definir ou analisar o teatro e, dessa forma, referir-se à ausência de uma pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2010), por outro, o fato de os espectadores acharem o

espetáculo “divertido” é válido porque indica que foi uma experiência prazerosa, capaz de motivar os adolescentes a assistirem a outras peças e convidarem seus amigos e familiares para acompanhá-los. Nesse processo, consequentemente, *Adolescer* acaba por influenciar no relacionamento positivo entre espectador e espetáculo, entre jovens e teatro.

Referências

DE MARINIS, Marco. *En busca del actor y del espectador:* comprender el teatro II. Buenos Aires: Galerna, 2005.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador.* 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GRISA, Aline Cristiane. *Em três atos: jovens e teatro.* Porto Alegre: UFRGS, 2009, 122f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WENDELL, Ney. *Cuida bem de mim:* teatro, afeto e violência nas escolas. Ilhéus: Editus, 2009.

Arquivos da memória: fotografia, espaço urbano e identidade

Gisele Verardi Joaquim
Orientadora Profª Drª Lurdi Blauth
Universidade Feevale

Resumo: O presente estudo propõem investigar através de uma produção poética, imagens fotográficas de cidades pertencentes a arquivos de memória coletiva, contrapondo à memória pessoal. A partir de fotografias antigas de avenidas, ruas, estabelecimentos comerciais, casas e escolas, realizo intervenções nessas imagens para provocar o apagamento da imagem com o intuito de refletir sobre questões de mudança ou transitoriedade nas concepções culturais de uma sociedade para outra. Os procedimentos do trabalho poético envolvem coleta do material fotográfico – compartilhamentos físicos, o ato fotográfico e sua manipulação digital através de sobreposições e nivelamento da opacidade da imagem. Busco tanto na pesquisa prática quanto teórica, que também é documental e bibliográfica, relacionar a transformação dos aspectos culturais abordando os conceitos de fotografia e arquivo (documento), o espaço urbano e o tempo (passado e presente), a memória e a identidade, o local e o global. Os principais referenciais teóricos desta pesquisa: François Soulages, Roland Barthes (fotografia), Cristina Freire (arquivo e espaço urbano), Laura Gonzáles Flores (fotografia e memória), Stuart Hall (identidade), Nestor Garcia Canclini (cultura e globalização), Michael Pollak, Maurice Halbwachs (memória) e Eric Hobsbawm (tempo e história). Tal investigação permanece em constante aprimoramento, pois a memória visual não cessa de reconstruir-se, assim como o sujeito em seu processo de criação.

Palavras-chave: Cultura; Fotografia; Memória.

Fotografia e Conceitos

A pesquisa aqui apresentada enfoca meu trabalho como artista visual. Utilizando a imagem fotográfica digital, parto de um questionamento sobre as transformações sucessivas e rápidas nas cidades e como isso influencia o indivíduo. A partir de fotografias antigas de avenidas, ruas, estabelecimentos comerciais, casas e escolas realizo intervenções nessas imagens para provocar o apagamento da fotografia com o intuito de refletir sobre questões de mudança ou transitoriedade nas concepções culturais de uma sociedade para outra. Entre os procedimentos envolvidos em meu trabalho poético, constam a coleta de fotografias, o ato fotográfico e sua manipulação digital através de sobreposições e nivelamento de opacidade da imagem. O trabalho reflete sobre a identidade cultural do sujeito, a qual pertence às fronteiras reais e simbólicas de um mundo cujas esferas política, econômica e cultural não envolvem mais apenas o local e o nacional (CANCLINI, 2007). Na medida em que o contexto da sociedade muda rapidamente, nossa concepção de identidade deve adaptar-se também e, caso isso não ocorra, temos instaurada uma crise, ou seja, o que Stuart Hall chama de identidades

“descentradas, deslocadas ou fragmentadas” (2006, p.10). Para Hall e Canclini, se tais deslocamentos forem bem utilizados pelo sujeito, pode-se dar o surgimento de novas identidades e a expansão de possibilidades e oportunidades de contato e conhecimento sobre outras culturas (HALL, 2006) (CANCLINI, 2007), não excluindo a possibilidade de também desfigurá-la e transformá-la a ponto dos sujeitos não saberem com o que mais se identificar. No trabalho artístico, a fotografia é um vestígio do sujeito, da ação, do material fotográfico enquanto documento (FREIRE, 1999), do passado, “o que foi” (BARTHES, 1984), do tempo e espaço (FREIRE, 1997), (SOULAGES, 2010), e é muito semelhante à memória, pois em ambas o passado se faz presente trazendo lembranças e sentimentos em relação ao vivido (SOULAGES, 2010) (FLORES, 2001). Quando na imagem fotográfica vemos o apagamento, podemos também associar a isso a transição cultural e identitária do sujeito, associada à memória que ainda traz resquício e saudades de um passado, mas também está em plena transformação, assim como o sujeito. Só podemos ver a partir do tempo em que nos encontramos e segundo Hobsbawm, reconstruir o passado para sim nos identificarmos, mas sempre de um olhar do presente (1998). O processo em que nos encontramos enquanto sociedade e indivíduo, segundo Canclini, permite que mesmo havendo questões identitárias locais que devem ser levadas em conta no processo global e na interculturalidade e, mesmo estas questões sendo prejudicadas, a “compreensão do que podemos fazer e ser com os outros, de como encarar a heterogeneidade, a diferença e a desigualdade” (CANCLINI, 2007, p.28) seja o buscado, tornando o distante mais próximo, na medida em que o encontramos com mais frequência, e permite imaginar uma convivência global mais tolerante do que nos tempos de colonização e imperialismo (2007).

Creio que este estudo agregue uma contribuição para o meio cultural e artístico, pois da mesma forma que ocorrem os deslocamentos e rupturas no meio urbano, também se dá a mudança sociológica no sujeito, sendo tal problemática abordada na campo artístico como uma possibilidade de ampliação nas fronteiras do conhecimento e de culturas antes não imaginadas. Dentro da linha de pesquisa Linguagens e Processos Comunicacionais, o trabalho se insere no projeto *Procedimentos de contato: desdobramentos da imagem digital na arte e na cultura da atualidade* do curso de Pós-Graduação Strictu Senso Mestrado em Processos e

Manifestações Culturais na Universidade Feevale, pois discute a transformação da imagem da cidade no decorrer do tempo e, sua repercussão dos conceitos de identidade, memória e local no cenário global atual utilizando a fotografia e a imagem digital.

Cultura e Arte

Em relação aos procedimentos metodológicos a pesquisa que me proponho está situada na interface de duas áreas: a cultura e a arte. A pesquisa em arte parte de uma ideia, de um esboço para depois concretizá-la em obra, através de procedimentos operacionais adequados que darão sentido à ideia inicial para assim, partir para a pesquisa bibliográfica de conceitos que giram entorno do trabalho artístico e de um questionamento sobre esse mesmo trabalho (REY, 2002). A pesquisa exploratória, no que se refere aos seus objetivos, parte do princípio que o trabalho se encontra em uma fase inicial, possibilitando, a partir do *corpus* escolhido, nesse caso "arquivos fotográficos de cidades", a fixação de objetivos, formulação de hipóteses e o direcionamento do assunto (PRODANOV, 2009). Envolve levantamento bibliográfico buscando conceitos e o levantamento documental no que se refere à coleta do material fotográfico que deu início à produção poética e gerou a questão que norteia o trabalho: a mudança no espaço urbano das cidades que pode gerar a mudança social, cultural e identitária do sujeito. Quanto à questão norteadora, refere-se aos possíveis significados dados a partir do desenvolvimento do problema na pesquisa. A pesquisa é de ordem subjetiva e tem na interpretação do pesquisador o meio de fazê-la subjetiva, situando-a entre o real e o sujeito (PRODANOV, 2009).

Considerações Finais

A pesquisa se encontra em andamento e os resultados apresentados são iniciais. Na série de trabalhos *Apagamentos* (Figura 1) a partir de uma fotografia de arquivo proveniente de coletas realizadas com moradores no bairro onde moro, digitalizo a imagem, e a modifico posteriormente utilizando o arquivo de programa Adobe Photoshop, graduando sua opacidade até chegar ao apagamento. A imagem

da cidade se dissolve gradativamente chegando ao branco, ao vazio, ao apagamento.











A questão que o trabalho artístico suscita diz respeito às mudanças no cenário da cidade e à crise de identidade do sujeito na era contemporânea e global (CANCLINI, 2007), (HALL, 2006). A reconstrução do passado a partir do olhar do presente (HOBSBAWM, 1998), através da memória (CATROGA, 2001) também reconstrói a identidade do sujeito.

A pesquisa está em andamento tanto em relação à produção de trabalhos , quanto à coleta de fotografias. Há muitas imagens e, também, há interesse das pessoas em disponibilizar sua memória fotográfica para que seja estudada e exposta. O trabalho requer ainda muita pesquisa bibliográfica, para que os conceitos sejam melhor fundamentados. O processo poético está sempre em andamento, sempre aberto a novas possibilidades de procedimentos e desvios no caminho.

Figura 1, *da série Apagamentos 1*, 10 imagens digitais, Gisele Verardi Joaquim, 2012

Referências:

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A Globalização Imaginada.* São Paulo: Iluminuras, 2007.

CATROGA, Fernando. Memória e História In: PESAVENTO, Sandra. *Fronteiras do Milênio.* Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FLORES, Laura González. *Fotografia e Pintura: Dois Meios Diferentes?* São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.123 – 144

FREIRE, Cristina. *Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo.* São Paulo: Annablume, 1997.

_____. *Poéticas do Processo: Arte Conceitual no Museu.* São Paulo: Iluminuras, 1999.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva.* SP: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-Modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBSBAWM, Eric. O Sentido do Passado In: HOBSBAWM, Eric. *Sobre História.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro: vol. 2, n.3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. *Estudos Históricos.* Rio de Janeiro: vol. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.* Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

SOULAGES, François. *Estética da Fotografia: perda e permanência.* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais In: BRITES, Blanca e Elida Tessler. *O Meio Como Ponto Zero.* Porto Alegre: Ed.Universidade/ UFRGS, 2002. (Coleção Visualidade; 4)

Experimentações no PhotoGraphein: as imagens de “câmeras-sardinha” e o ensino de Artes Visuais

Diana Silveira de Almeida
UFPel,Artes Visuais Modalidade Licenciatura
Amanda Ribeiro Corrêa
UFPel, Especialização em Artes, Centro de Artes
Carine Belasquem Rodriguez
UFPel, Especialização em Artes
Daniela Pereira Santos
UFPel, Artes Visuais Modalidade Licenciatura
Cláudia Mariza Mattos Brandão
UFPel, Centro de Artes, attos@vetorial.net

Resumo: O presente artigo apresenta resultados de uma investigação em desenvolvimento no PhotoGraphein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, UFPel/CNPq, voltada para um processo de fotografia artesanal, conhecido como foto na lata ou pinhole. A pesquisa consiste na construção e utilização de “câmeras-sardinha”, que tem uma lata de sardinha como base, e utilizam o filme fotográfico como material fotossensível. O objetivo das ações consiste em problematizar a instantaneidade dos processos digitais contemporâneos aos quais as novas gerações estão familiarizadas, destacando a contribuição de tais processos para uma educação em Artes Visuais diferenciada, que priorize a produção de imagens acompanhada de processos reflexivos. Ao longo do texto discutimos o funcionamento desses equipamentos, apresentando os materiais e técnicas necessários para a construção das mesmas, e mostrando alguns dos resultados obtidos pelos integrantes do PhotoGraphein.

Palavras-chave: Educação; fotografia; câmera-sardinha.

PhotoGraphein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, UFPel/CNPq, tem como objetivo o desenvolvimento de atividades teóricas e práticas explorando a fotografia como objeto instigador e amplificador do olhar. Em nossas práticas enfatizamos uma abordagem que privilegia discussões poéticas acerca das relações do homem contemporâneo com o meio. Nesse sentido, está em desenvolvimento no Grupo uma pesquisa que consiste na construção e utilização de câmeras fotográficas artesanais, também conhecidas como câmeras pinhole. Essas são câmeras que não possuem lentes e a captação de luz se dá apenas por um buraco feito com qualquer objeto pontiagudo de ponta fina, funcionando como lente e diafragma fixo (BUSSELI, 1997). Tais equipamentos são também chamados de estenopeicos, por serem “basicamente um compartimento todo fechado que veda a entrada de luz. Então, qualquer objeto oco pode se transformar-se em uma câmara pinhole: caixa de sapato, latas de leite e outros objetos de tamanhos e formas distintas” (BUSSELLI, 1977, p.32).

Neste texto apresentamos um tipo específico de câmera pinhole, caracterizada pela utilização de uma lata de sardinha como base para sua construção, e do uso de filme fotográfico como material fotossensível. A pesquisa tem como objetivo o desenvolvimento de câmeras com materiais alternativos que possibilitem a discussão acerca da produção da imagem em âmbito educacional, partindo do entendimento do método fotográfico. Acreditamos que através da construção de câmeras e do conhecimento dos processos manuais, físico-químicos, de geração das imagens fotográficas, seja possível problematizar a instantaneidade dos processos digitais contemporâneos aos quais as novas gerações estão familiarizadas. Neste sentido, consideramos esta prática como um importante propulsor de atividades ligadas à educação estética, instigando a produção de imagens acompanhada de um processo reflexivo, já que estas, em especial,

> agem como dispositivos que estimulam a mente a sonhar, refletir, imaginar e produzir, a partir do repertório simbólico interior (mental) e do exterior (o ambiente), sobre instigações que trazem à tona um movimento de pensamentos e discussões internas a cada indivíduo. (PERES e BRANDÃO, 2009, p.08)

Sendo assim, tais dispositivos promovem o desenvolvimento de produções poéticas quando consideramos os resultados ocasionais que geram, isso porque acreditamos que “conceitos existem através das experiências que temos deles e a dimensão da experiência alojada no ser é um pensamento sem fim” (MERLEAU-PONTY, 1994, p 5).

A partir das discussões e reflexões propostas nos encontros semanais do PhotoGraphein, sentimos a necessidade de experimentações fotográficas que nos oportunizassem o entrecruzamento dos conhecimentos teóricos com os práticos, contribuindo para a nossa formação como arte/educadores na articulação da teoria com a prática. Assim, partindo do conhecimento de que a fotografia analógica é uma impressão luminosa regida pelas leis da Química e da Física, resultante da ação da luz sobre os sais de prata, iniciamos a elaboração e construção de câmeras fotográficas artesanais e de suas experimentações de forma sistematizada, possibilitando o estudo de seu desempenho.

A construção da câmera-sardinha (Figura1) consiste basicamente em dividir seu interior em três compartimentos (os dois das extremidades para os filmes – um vazio e um cheio – e o do meio para a exposição do filme à luz). A lata deve ter um

furo na lateral que coincida com o local de colocação da bobina vazia, pois neste furo será colocado o eixo (que pode ser uma bucha plástica para parafuso) que possibilitará avançar o filme fotográfico do recipiente cheio para o vazio. Seu interior deve estar totalmente escuro, para isso pintamos de tinta PVA preta ou forramos com fita isolante. Um furo deve ser feito centralizado na lata de sardinha para a entrada de luz. Este furo é feito com um prego, no entanto, após deve ser tapado com papel alumínio e este furado com uma agulha de insulina, de forma a diminuir ao máximo o seu diâmetro. Este furo ficará tapado por um pedaço de fita isolante ou por algum outro tipo de tampa adaptada e só será aberto durante os segundos de exposição do filme à luz. A lata é fechada/vedada com uma tampa feita de papelão e EVA, presa com elásticos. Os resultados obtidos são avaliados considerando as particularidades de cada câmera e o material fotossensível utilizado. Além disso, durante as experimentações devem ser anotadas as condições em que cada foto foi feita (tipo de iluminação, horário, tempo de exposição, distância do objeto) para que as análises posteriores das imagens permitam chegar-se às condições ideais de funcionamento das câmeras.



Figura 1: Carine Rodriguez. Estrutura da lata de sardinha, fotomontagem, 2012.

Para elucidar o desenvolvimento das práticas aqui descritas, mostramos a seguir alguns resultados obtidos pelos integrantes do PhotoGraphein em suas experimentações com as câmeras-sardinha, comentando-os.

Este é o resultado da primeira experiência com fotografia pinhole (Figura 2) com filme 35 mm colorido ISO 200. A imagem, obtida com 4 segundos de exposição, mostra um cachorro deitado, se aquecendo numa tarde ensolarada, em Pelotas, às 15 horas e 50 minutos. No caso da Figura 3, foi utilizada uma lata cujo “diafragma” é

arredondado. Isso se deve à colocação de um bico (de uma caixa de suco) na parte de fora da lata, ao redor do furo que permite a passagem da luz. O tempo de exposição desta câmera varia de 3 à 10 segundos, sendo que o tempo de exposição da fotografia apresentada foi de 8 segundos, com filme colorido, 35mm e ISO 200.





Figura 2: Carine Belasquem Rodriguez, *Lagartear*, fotografia Pinhole, 2012.
Figura 3: Diana Silveira de Almeida, *Esquecido*, fotografia Pinhole, 2012.

Esta fotografia (Figura 4), por sua vez, foi obtida na Praia da Capilha, mostrando ao fundo a Lagoa Mirim, no entorno da Estação Ecológica do Taim (Rio Grande, RS). O dia estava ensolarado e o tempo de exposição foi de 3 segundos, para um filme de 35mm, ISO 200.



Figura 4: Daniela Pereira dos Santos, *Sem título*, fotografia Pinhole, 2012.

A fotografia apresentada na Figura 5 mostra um navio encalhado no Porto de Pelotas, obtida com filme 35mm ISO 200. A circunferência que emoldura a imagem se justifica pelo tipo de tampa utilizada na construção da câmera. O dia estava muito

nublado e a fotografia foi feita em torno das 16h, por isso, seu tempo de exposição foi calculado em 8 segundos.



Figura 5: Amanda Ribeiro Corrêa, Sem título, fotografia Pinhole, 2012.

Como as imagens acima demonstram, não é possível prever de antemão como resultarão as fotografias obtidas com as câmeras-sardinha. Pelo número de variáveis envolvidas é fundamental que o fotógrafo estude o seu equipamento até alcançar os resultados desejados. Cabe destacar, que não é nosso objetivo a obtenção de fotografias perfeitas. Ao contrário, contamos sempre com os imprevistos, para que deles surja uma poética própria, diretamente relacionada ao equipamento e às opções do sujeito fotógrafo. O formato de película assumido por algumas imagens é fruto do tipo de scanners utilizado para a digitalização.

Alguns dos resultados do grupo foram expostos na 2ª Mostra Fotográfica "Pelotas: Cotidianos", que ocorreu de 4 a 27 de julho de 2012 no espaço "Artes e Ofício Zona Norte", em Pelotas- RS. O evento foi promovido pelo MAPP - Movimento dos Artistas Plásticos de Pelotas, com caráter exclusivamente cultural, sem qualquer modalidade de premiação. A intenção oportunizar a apresentação da cidade de Pelotas em registros fotográficos dos deslocamentos cotidianos de seus habitantes, revelando a cidade como um espaço de interação. Assim sendo, integrantes do Photographein se prontificaram a andar pela cidade e registrar com as "câmeras-sardinha" seus deslocamentos, apresentando imagens diferenciadas, resultantes de técnicas alternativas, de modo a divulgar os resultados preliminares da investigação em desenvolvimento.

A pesquisa se encontra em sua fase inicial, no entanto, os resultados apontam para o sucesso de processos fotográficos desenvolvidos com câmeras-sardinha. Verificamos que o tamanho do furo é um dos fatores que mais interfere na obtenção de uma imagem com foco, pois quanto menor o furo, melhor o foco, como explica a própria Física Óptica. Para a determinação do tempo de exposição devem ser considerados os fatores externos, como horários e condições de iluminação, partindo-se da avaliação de resultados anteriores. Os materiais utilizados na construção da câmera são de baixo custo, muitas vezes reaproveitados, sendo que o filme e a revelação das imagens representam o maior custo do processo. No entanto, existem soluções mais econômicas, assim como a possibilidade de revelar o filme em um laboratório fotográfico e escanear os negativos para a obtenção das cópias.

Podemos afirmar que com as câmeras-sardinha "todos tem as mesmas possibilidades de produção, indistintamente, remetendo à gênese da fotografia, quando é possível democratizar todas as experiências pela tradução de imagens" (SONTAG, 2008, p. 8). As palavras de Sontag confirmam as nossas descobertas, sendo que a câmera-sardinha nos convoca a refletir sobre o conceito de imagem e os seus processos de geração. Dispor-se a vivenciar os imprevistos propostos pelos processos aqui apresentados, é romper com a linearidade dos processos digitais contemporâneos em busca do sonho e do devaneio poético. Parâmetros, esses, alijados da realidade do ensino das Artes Visuais num número considerável de instituições escolares. Assim sendo, o PhotoGraphein, através de suas câmeras-sardinha, contribui para o desenvolvimento de novos olhares traduzidos em fotografias que frutificam da curiosidade dos sujeitos em interação com o mundo.

Referências

BUSSELLI, Michael. *Tudo sobre fotografia*. Circulo do livro, São Paulo, 1977.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenología de la Percepción*. Buenos Aires: Planeta-Agostini. 1994.

PERES, Lúcia; BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. A fotografia como *graphia* de memórias: das professoras em nós. In: MEMÓRIAS DOCENTES: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. 1 ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2009

SONTAG, Susan. *Ensaios sobre a fotografia*. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

O Violão de Sete Cordas na Música Nativista: um ensaio etnográfico

Fernando Borges Barcellos
Universidade Federal de Pelotas
Mário de Souza Maia
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: Esta pesquisa busca, pelo método etnográfico, analisar os processos de apropriação e uso do violão de sete cordas em um contexto musical específico – a música nativista. A incorporação de um novo instrumento ao instrumental tradicionalmente utilizado pelos artistas denominados nativistas, passa por processos de ressemantização sonora, ao carregar junto procedimentos técnico musicais advindos de outros contextos. Com a revisão bibliográfica, pretende-se expor um fio condutor apresentando o percurso percorrido pelo instrumento, da vinda da Rússia, provável local de origem, a sua chegada ao Brasil pelas mãos de ciganos russos, estabelecidos no Rio de Janeiro, no século XIX; da apropriação de músicos cariocas executantes do choro, como Dino 7 Cordas, nas primeiras décadas do século XX, a Yamandu Costa, o qual teve fundamental papel na disseminação do instrumento na música nativista. Com trabalho etnográfico pretende-se demonstrar, primeiro, como acontece a construção de um violão de sete cordas, através da observação dos métodos e técnicas utilizadas pelo *luthier* Eduardo Cordeiro, na cidade de Pelotas; complementando, em segundo lugar, pretende-se analisar o processo de apropriação do instrumento e a ressemantização operada por músicos executantes do sete cordas. Como universo etnográfico, a pesquisa tem como colaborador principal o violonista Egbert Parada, juntamente com os músicos integrantes do grupo que acompanha Luiz Marenco**,** além de outros músicos participantes dos festivais nativistas. Desta maneira, a pesquisa pretende mostrar a expansão do violão de sete cordas na música regional gaúcha, interligando sua contribuição às formas composicionais e interpretativas, analisando a implicância dessas novas concepções na música nativista.

Palavras-chave: Etnomusicologia; Nativismo; Violão de sete cordas.

O violão é, provavelmente, o instrumento musical mais popular no Brasil, podendo ser observado em todas as regiões, executando os mais variados ritmos e gêneros da música brasileira. No Rio Grande do Sul, possui forte relação com a cultura tradicional regionalista e, neste contexto, o Movimento Nativista[1] destaca-se pela ampla disseminação dentro do estado. Iniciado na década de 1970, o movimento se fortaleceu através da realização de inúmeros festivais, nos quais a cultura gaúcha é a temática dominante. Cabe lembrar a enorme influência que este movimento recebe da cultura *gáucha* vinda do Uruguai e da Argentina. Ao contrário da expressão tradicionalista, o nativismo aceita e convive de maneira relativamente tranquila com estas influências. O acompanhamento e participação nestes festivais desde 2009 nos levou a refletir sobre o uso do violão, e principalmente sobre as transformações ocorridas no instrumento e os reflexos destas transformações nas

[1] O Movimento Nativista é um movimento musical de caráter urbano, que busca referências na cultura gaúcha rural tradicional, iniciado a partir do festival Califórnia da Canção Nativa de Uruguaiana, em 1971. Desde então, ocorreu uma multiplicação de festivais em todo o estado. A grande repercussão deste movimento gerou uma rede de consumo que vai de vestimentas a música, produzindo uma quantidade de produtos culturais entre os quais destacamos aqueles relacionados a industria fonográfica.

técnicas de execução e na estética resultante. A transformação comentada, refere-se a aparentemente simples adição de mais uma corda – a sétima. De fato, é uma transformação não produzida no contexto citado, mas sim apropriada por este contexto, como veremos na sequência.

O objetivo desta pesquisa é analisar estas transformações, especialmente os reflexos na técnica (a partir do uso do violão de sete e até mesmo de oito cordas) e na estética musical nativista, (com a introdução de procedimentos musicais vindos de outros gêneros, como, por exemplo, do choro ou do jazz). A pesquisa tem como método principal a etnografia, alicerçada teoricamente nos pressupostos da etnomusicologia, e encontra-se em andamento.

A revisão bibliográfica sobre a história do instrumento nos informa que, na Renascença, os violões, chamados de quitaras, contavam com quatro pares de cordas afinadas em uníssono[2]. Durante o período Barroco, cinco pares de cordas começaram a ser usadas e, durante o século XVIII, firmou-se o uso de seis pares. A partir dos anos 1800 se estabeleceu como padrão o uso de seis cordas simples para os violões (Abrahão e Finamore, 2006).

Ainda, segundo os mesmos autores,

> O violão de 7 cordas nasceu, com alguma certeza, na Rússia do século XIX a partir da kobza, instrumento típico do Leste Europeu, muito semelhante ao alaúde barroco [...] Atribui-se ao lituano Andrei Sychra (177?-1850) a "invenção" do violão de 7 cordas. De fato, Sychra escreveu inúmeras peças para o instrumento que se tornou mais popular na Rússia que o violão de 6 cordas usado na Espanha. Ao migrarem para outros países [...] os lituanos saudosos de sua terra transformavam os violões de seis cordas, [...] adicionando improvisadamente uma corda para, poderem tocar suas canções prediletas da maneira original que as conheciam. A afinação do 7 cordas pelos russos era um acorde de sol maior aberto (DGBDGBD), proporcionando uma sonoridade característica e facilitando a formação de acordes para o acompanhamento de canções e a utilização de linhas de contra-baixo simples, alternando-se entre as cordas. (2006, disponível em http://www.apgomide.com/Instrumentos/Classic_Guitar_Special/7cordas.html).

Maurício Carrilho (2009) cita o fato de a maioria dos historiadores afirmar que os responsáveis pela chegada do sete cordas no Brasil foram ciganos russos que viveram no bairro do Catumbi, Rio de Janeiro, em meados do século XIX. Mas foi a partir de Tute (Arthur de Souza Nascimento, R.J. 1/7/1886 – 15/6/1957) e de seu contemporâneo China (Otávio Vianna, irmão mais velho de Pixinguinha), que o violão de sete cordas entrou na música brasileira para não sair mais. Tute adaptou

[2] As cordas duplas eram usadas como artifício contra as precárias caixas de ressonância dos instrumentos.

uma corda (dó) de violoncelo em seu violão de seis cordas, pois sentia a necessidade de frases graves de contraponto nas rodas de choro, além de observar, segundo Sandroni (2001), um certo desequilíbrio entre instrumentos agudos (flauta, cavaquinho) e graves (violão), visto que o choro, como proposta de seresta, não comportava um contrabaixo acústico devido à dificuldade de deslocamento. O violão de sete cordas, como conhecemos hoje, está associado a uma pessoa em especial: Horondino José da Silva, o Dino 7 Cordas (R.J. 5/5/1918 — R.J. 27/5/2006). De acordo com Pellegrini (2005), Dino teve um papel fundamental na fixação da ordem de baixos e contrapontos no violão de sete cordas e participou dos regionais (grupos de choro) mais importantes para a história da música brasileira, como o de Pixinguinha e Benedito Lacerda e o de Jacob do Bandolim.

A ampliação do contexto de uso do sete cordas, de acompanhador nos regionais de choro para um instrumento autônomo com várias possibilidades musicais se deu através de Raphael Rabello (Petrópolis, 31/10/1962 — 27/04/1995). Discípulo de Dino, Raphael é considerado um gênio no que fazia e trouxe o violão de sete cordas para uma posição de destaque na música brasileira. Auto declarado discípulo de Rabello, o violonista Yamandu Costa (Passo Fundo, 24/1/1980) projetou o instrumento no Rio Grande do Sul e internacionalmente. Por ter crescido e se educado musicalmente no meio da música tradicionalista e nativista, Yamandu acabou exercendo forte influência entre os instrumentistas participantes destes contextos, especialmente o nativista. Como consequência desta influência, pode-se dizer que, entre os músicos nativistas o violão de sete cordas é visto como um instrumento completamente diferente do violão de seis cordas, e que amplia as opções composicionais dentro dos ritmos nativistas.

O trabalho de campo etnográfico proporcionou constatar o interesse e a preferência de violonistas por instrumentos feitos por luthiers, ao invés dos feitos em série, por fábricas. Entre os luthiers atuantes no Rio Grande do Sul, Eduardo Cordeiro tem sido um dos procurados por violonistas para atender esta demanda por violões especiais e, mais especificamente, violões de sete e oito cordas. Expandindo a rede de colaboradores, ele foi procurado pela pesquisa. Em sua oficina de trabalho, localizada no bairro Areal, na cidade de Pelotas, nos recebeu para uma conversa. Indagado sobre a “febre” por violões de sete e oito cordas, Cordeiro comentou que “...a onda do sete cordas começou com o Yamandu [Costa], que teve influência do Raphael Rabello, que teve do Dino, e assim por diante. Meu primeiro

violão de sete foi feito em 98, hoje em dia eu praticamente só faço sete cordas" (CORDEIRO, 2012). Apesar desta pesquisa ter iniciado formalmente no começo de 2012, a participação em festivais nativistas desde 2009 permitiu recuperar experiências pela memória, estendendo o volume de informações etnográficas. Assim, se em 2009 já era possível constatar a utilização do violão de sete cordas de maneira relevante, daquela data até hoje, observou-se uma ampliação bastante significativa no uso deste instrumento, o que coincide com a fala de Cordeiro. Muitos foram os fatores que contribuíram para a recente incorporação do violão de sete cordas no Movimento Nativista. Entre esses estão as novas possibilidades

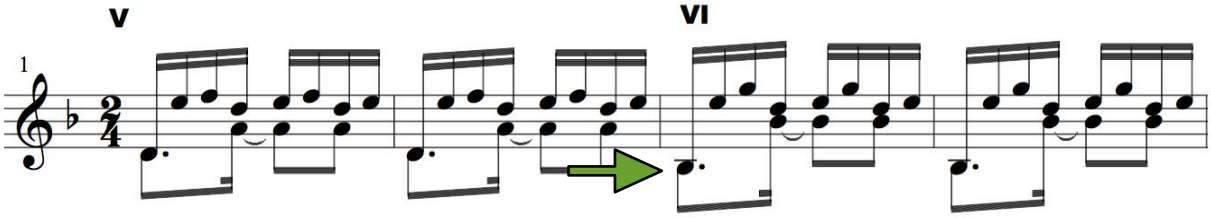


Fig. 1 Trecho de uma Milonga, ritmo originário da Espanha e popularizado, principalmente, no Uruguai e Argentina. Aqui se percebe a condução dada pela voz grave e pode ser executada em um violão de seis cordas. Entretanto, a nota Si, que está assinalada, poderia ser tocada uma oitava abaixo em um violão de sete cordas, dando mais densidade ao tema.

relacionadas a harmonia, como inversões de acordes e preenchimento sonoro, em ritmos como Milongas, por exemplo, onde a condução de baixos é um fator de considerável importância (fig. 1).

A partir dos anos 2000, a internet passou a desempenhar um papel fundamental na troca de informações entre músicos, interligando estudos e métodos de execução. Estudantes puderam assimilar e aplicar novas formas de interpretação graças a ferramentas como sites de compartilhamentos de arquivos e hospedagem de vídeos. Para jovens músicos, por exemplo, poder assistir a performances de Raphael Rabello, e observar seus métodos e modos de tocar o violão de sete cordas seria, certamente, mais complicado sem a internet.

O violonista Egbert Parada[3] diz que "... a gente leva o que a gente ouve em casa pra cima do palco. É claro que mantemos a raiz, mas mudamos os arranjos de tempos em tempos pra não enjoar, e têm alguns bordoneios de choro, por exemplo, que entram automaticamente" (PARADA, 2012). Do mesmo modo que instrumentistas como Dino Sete Cordas e Raphael Rabello influenciam músicos

[3] Egbert Parada é músico, possui um violão de sete cordas Eduardo Cordeiro e é integrante no grupo do cantor Luiz Marenco, artista de amplo reconhecimento no meio Nativista.

Brasil afora, também o meio Nativista oferece seus modelos. O trabalho de Parada, assim como o de outros instrumentistas reconhecidos e legitimados em seus contextos de atuação, também influencia novas gerações de músicos. Não só o uso do violão de sete cordas, mas a aplicação de procedimentos próprios de outros gêneros – “os bordoneios de choro”, vai sendo incorporada pelas novas gerações atualizando a expressão Nativista, o que pode representar, ao final, a permanência do gênero.

Assim, a atual assimilação, pelo músico nativista, de um extenso campo harmônico, com elementos característicos do jazz, da bossa nova e do choro diz respeito não somente à busca por novas concepções e modos interpretativos, mas também por um lugar de destaque em um cenário musical mais amplo. Esta situação gera uma reflexão sobre o crescimento da música nativista instrumental, chamada por muitos de “música sem fronteiras”. Uma vez que as letras das canções Nativistas tratam de temas específicos, relacionados a cultura pampeana, estas tem seu alcance limitado àqueles que conhecem e compartilham esta cultura. Já a música instrumental atinge um campo maior, no qual o discurso sonoro predomina sobre o literário.

O uso dos elementos de outras vertentes musicais no violão de sete cordas aplicados à música nativista pode proporcionar um vasto leque de possibilidades composicionais. Alguns grupos utilizam formas estruturais que libertam o músico para que este improvise à vontade durante certo número de compassos. Essas estruturas, encontradas no jazz e no choro, foram incorporadas ao Nativismo recentemente como uma forma de dar visibilidade aos instrumentistas no grupo, uma vez que a figura do cantor solista é a de maior visibilidade. Esteticamente, este espaço de improviso complexifica as partes instrumentais, oferecendo uma outra relação de equilíbrio entre os discursos sonoros e literários.

O material apresentado aqui corresponde aos primeiros cinco meses de realização desta pesquisa. Desta maneira, são dados preliminares ainda não plenamente refletidos e trabalhados. Novas investidas de campo etnográfico trarão novas informações com a ampliação da rede de colaboradores. Com isso, pretendemos oferecer subsídios para uma melhor compreensão da dinâmica observada dentro do contexto nativista, no que diz respeito a incorporação de novos discursos sonoros, com a consequente transformação estética do gênero.

Referências:

ABRAHÃO, Christovão; FINAMORE, Luiz. *Violão de Sete Cordas.* Disponível em: <http://www.apgomide.com/Instrumentos/Classic_Guitar_Special/7cordas.html>. Acesso em 18/08/12.

BLACKING, J. *Música, cultura e experiência.* Cadernos de Campo, v.16, n.16, p.201-218. 2007.

CARRILHO, Maurício. *Violão de Sete Cordas.* Ensaio elaborado especialmente para o projeto Músicos do Brasil: Uma Enciclopédia, patrocinado pela Petrobras através da Lei Rouanet. Rio de Janeiro, 2009.

CORDEIRO, Eduardo. *Concepções na Música Nativista Pelo Violão de Sete Cordas:* Entrevista concedida a Fernando Borges Barcellos e Mário de Souza Maia em 04/07/2012.

FINEGANN, R. *Por qué estudiar la música:* reflexiones de uma antropóloga desde el campo. Revista Transcultural de Música, n.6. 2002.

MERRIAM, A. P. *The anthropology of music:* Northwestern University Press, 1964.

PARADA, Egbert. *Concepções na Música Nativista Pelo Violão de Sete Cordas:* Entrevista concedida a Fernando Borges Barcellos em 27/06/2012.

PELINSKI, R. *Etnomusicologia em La edad posmoderna.* disponível em http://www.candela.scd.cl/docs/pelinski.htm acesso em 15/08/2012 2000.

PELLEGRINI, Remo Tarazona. *Análise dos acompanhamentos de Dino Sete Cordas em samba e choro.* / Remo Tarazona Pellegrini. – Campinas, SP: [s.n.], 2005.

SANDRONI, Carlos. *Feitiço Decente:* Transformações do Samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

SEEGER, A. Music ethnography. In: MYERS, H. *Ethnomusicoly:* an introduction. London: The MacMillan Press, 1992.

VEGA, C. *Mesomúsica:* un ensayo sobre la musica de todos. Revista musical chilena, v.51, n.188, p.75-96. 1997.

Manifestação cultural, televisão e identidade

Priscila Mathias Rosa
Feevale

Resumo: Este artigo trata da dança da Chula como uma manifestação cultural e a importância de sua prática dentro dos CTG´S- Centro de Tradições Gaúchas para manter a tradição. O Corpus analisado é o Programa *Por Dentro da Arte,* um programete veiculado na TV Cultura do Vale, uma TV pública, educativa e cultural e que tem por objetivo levar até o público telespectador assuntos como arte e cultura dentro da sua programação. A manifestação cultural da dança da chula será relacionada com os conceitos de cultura, identidade e hibridismo cultural.

Palavras chave: Cultura; televisão; dança.

Quotidianamente recebemos centenas de informações, muitas delas tornam-se novos conhecimentos, conhecimentos esses que vão nos modificando e nos transformando enquanto pessoas. Muitas dessas informações, esses conhecimentos são passados de gerações para gerações. São inerentes ao meio onde estamos inseridos e tem haver com nossa vida, nosso lugar, nossa família. Esses conhecimentos são muitas vezes essenciais para formação da nossa cultura. Nesse sentido, Bosi (1992) conceitua cultura, como: *"o conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos, e dos valores que se devem transmitir as novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo"* (BOSI, 1992, p 16). Este artigo foi elaborado na disciplina de concepções de cultura e manifestações culturais dentro do Mestrado de Processos e Manifestações Culturais e vai estabelecer uma relação entre cultura e identidade, conceitos que estão sendo estudados e abordados na minha dissertação de mestrado sobre a identidade cultural do programa Por dentro da Arte.

Bosi (1992) aponta a educação como parte do processo cultural. Desde a infância o gaúcho sabe que o chimarrão é um hábito cultural do povo do Rio Grande do Sul. Por mais que esse não seja um hábito comum em todas as casas, o "mate" faz parte das rodas de conversas de muitas famílias e é uma bebida símbolo do estado. O chimarrão e a pilcha, por exemplo, são marcas identitárias do gaúcho. Segundo Hall (2001) "a identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis" (HALL, 2001, P.12). Ou seja, mesmo que um gaúcho não tome chimarrão e não tenha hábito de usar pilcha, o chimarrão

e a pilcha fazem parte da cultura dele, do lugar onde ele nasceu. São roupas e hábitos característicos de um povo, o povo gaúcho. Assim como a pilcha é reconhecida como a roupa típica do gaúcho e o chimarrão a bebida, neste ensaio vamos usar como exemplo a chula, que assim como a roupa e a bebida citadas, é uma dança praticada no Rio Grande do Sul, de pilcha, e uma manifestação cultural reconhecida pelo povo gaúcho, e de acordo com Côrtes (2000) uma dança praticada apenas por homens.

> A chula foi praticada pela primeira vez em 1817 e se tornou extremamente popular na metade do século XX. Neste desafio a vara de madeira chamada lança é colocada no chão com dois dançarinos dispostos cada um em uma extremidade, Ao som da gaita gaúcha executam diferentes sapateados avançando e recuando até retornarem para seus lugares. Após cada sequência realizada outro dançarino deverá repeti-la em seguida realizar uma nova figura, geralmente mais complexa. Será desclassificado o participante que perder o ritmo, encostar na lança ou não conseguir realizar o passo feito pelo adversário. (CÔRTES, 2000, p. 185)

Por ter um caráter desafiador a chula apresenta aspectos de outros países. Côrtes (2000) destaca que: “a chula apresenta características do malombo, dança tipicamente da região platina. Enquanto se aproxima também da dança de Moçambique” (CÔRTES, 2000 P.185).

Mesmo com influências de outros países, no Brasil a chula é reconhecida como uma dança do povo gaúcho. O gaúcho, sabendo ou não da existência dela também em outros lugares e com outras características, reconhece ela, com as características locais, como uma manifestação cultural típica da sua região.

A relação entre culturas, presente na manifestação cultural da dança da Chula é cada vez mais comum na formação da identidade do sujeito sociológico. Segundo Hall (2001) o sujeito é formado pelo seu núcleo interior e também pela relação com outras pessoas e com o mundo. Segundo o autor, “a identidade, nessa concepção sociológica preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”- entre o mundo pessoal e o mundo público” (HALL, 2001 p. 11). Essa relação cada vez maior do sujeito com o mundo faz com o que ele seja definido como sujeito pós moderno, ou seja, um sujeito que cada vez mais se modifica a partir dos meios onde está inserido. De acordo com o autor ainda, nossa identidade é “transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2001, p.13).

Essa mudança constante do sujeito mediante as novas informações que chegam a ele a todo o tempo se reflete diretamente na sociedade. Assim como o

sujeito, as sociedades também se modificam constantemente e a todo o tempo. Essa modificação, segundo Hall (2001) é uma característica das sociedades modernas. “Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas” (HALL, 2001 P.14)”.

O programa *Por Dentro da Arte*

Usaremos neste ensaio um programete do quadro *Por Dentro da Arte*, exibido na TV Cultura do Vale, dentro do Jornal do Meio Dia em 2010, com uma dupla de meninos que forma o *Chula Show*, para relacionar uma manifestação cultural, a dança da chula, com identidade cultural do povo gaúcho e hibridismo cultural, já que a chula dançada no Rio Grande do Sul é influenciada pela chula de outros países.

O Programa Por Dentro da Arte começou a ser transmitido na TV Cultura do Vale em 2008, dentro do Jornal do Meio dia. Da data de estreia até 2010 era realizado como projeto de extensão da UERGS, desta data em diante passou a ser produzido somente pela Fundarte, através de seu canal de televisão, a TV Cultura. De acordo com material institucional da Fundarte, a TV Cultura do Vale localizada em Montenegro foi fundada em 31 de dezembro de 2000 e retransmite na região do Vale do Caí a TV Cultura de São Paulo, cabeça de rede.

A concessão local da TV Cultura do Vale é da Fundarte, Fundação Municipal de Artes de Montenegro, entidade que além de manter a Tv, oferece cursos na área de educação básica em música, artes visuais, teatro e dança, além de ser a sede da UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em Montenegro, a qual oferece cursos de graduação também nas áreas de artes visuais, teatro, dança e música.

O Por Dentro da Arte é um projeto que tem o objetivo de levar ao público telespectador da TV Cultura do Vale conhecimentos culturais específicos sobre determinados assuntos através de um programa de TV. Sempre exibido em séries de quatro programas, cada programete tem em média 6 minutos e vai ao ar nas quintas feiras dentro do Jornal do Meio Dia.

As pautas são diversificadas, mas giram basicamente em torno das quatro áreas de atuação da Fundarte e da UERGS. O programa une entretenimento e informação e as pautas vão desde a história do Rock e até mesmo aborda assuntos como dança contemporânea, por exemplo. O *Por Dentro da Arte* não tem um apresentador fixo e na maioria das vezes é apresentado por professores da

Fundarte ou por pessoas ligadas ao tema que está sendo apresentado. Ele é coordenado por uma jornalista que acompanha as gravações e também as edições. O desafio dos apresentadores é de tornar assuntos bem específicos da área da arte e da cultura atrativos para um público leigo e amplo.

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

O programa analisado para este ensaio foi gravado dentro de uma série especial produzida com grupos artísticos da região, que se inscreveram em um edital público. Foram selecionados sete projetos, entre eles o *Chula Show*. De acordo com a direção da Fundarte, a ideia de realizar uma série de programetes com grupos locais foi valorizar e divulgar o trabalho artístico realizado localmente por grupos distintos. A iniciativa, segundo a direção da emissora e artistas, teve boa aceitação, uma vez que mostrou um trabalho local, de um grupo local para um público local.

O programete analisado, do *Chula Show,* contou com 5 min e 4 seg de duração e iniciou tratando da história da dança Chula e a influência direta da Chula açoriana na Chula gaúcha. O programa foi apresentado por uma tradicionalista de um CTG local, incentivadora do trabalho dos dois meninos, que compõe a dupla do *Chula Show,* e mãe de um deles. Os dançarinos iniciaram a prática da chula em 2002 em um CTG de Montenegro. Eles começaram dançando no próprio CTG. O interesse pela dança foi crescendo e eles começaram a participar de competições de diferentes portes, com destaque para a participação no sétimo *Juvenarte*: concurso estadual de danças tradicionais categoria juvenil em 2009, onde obtiveram o primeiro lugar na sua categoria. De acordo com a apresentadora, "com as boas colocações nas competições os dançarinos levam o nome de Montenegro para diferentes cidades do Rio Grande do Sul e do Brasil". Percebe-se aí, mais uma vez a valorização do local. Uma cultura preservada localmente e levada para o global.

Analisando a chula como uma manifestação da cultura gaúcha e que tem influencia de outros países, é possível perceber que essa é apenas uma manifestação de cultura brasileira, dentro de um universo muito mais amplo. Bosi (2008) afirma que: “não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e discursos” (BOSI 2008, p. 7). O autor aponta ainda que, atualmente na pós modernidade, assim como o sujeito que se modifica com rapidez, a cultura também acompanha esse ritmo acelerado, e alerta que essas representações cultuais, “enraizadas” assim como a chula, podem se perder. “Uma das decorrências mais visíveis do que chamei *tempo acelerado* da indústria cultural é a perda de memória social generalizada[...]” (BOSI 2008, P.10). E nesse tempo acelerado, de uma sociedade pós moderna que se modifica com rapidez, a chula pode ser uma manifestação cultural que venha a se perder, já que de acordo com a apresentadora, “ a dança é uma tradição entre famílias de tradicionalistas que é passada de geração para geração.

Segundo Bosi (2008) hoje as informações chegam com muita velocidade e em grande quantidade, o que faz ele questionar se o receptor dela, o sujeito pós moderno, consegue assimilar essa cultura também pós moderna. Porém, mesmo em algumas sociedades pós modernas e de modificações constantes, hábitos culturais antigos ainda tem espaço, assim como a chula no Rio Grande do Sul, especificamente em Montenegro, uma cidade ainda interiorana. Bosi (2008) destaca: “o tempo de cultura popular é cíclico. Assim é vivido em áreas rurais mais antigas, em pequenas cidades marginais e em algumas zonas pobres, mas socialmente estáveis, de cidades maiores. O seu fundamento é o retorno de situações e atos que a memória grupal reforça atribuindo-lhes valor” (BOSI, 2008, p 11).

Possivelmente a maior parte dos telespectadores que assistiram o *Chula Show* na TV reconheceu a dança como gaúcha houve então uma identificação entre público e produto televisivo.

A apresentadora ao relacionar a Chula dançada nos CTG´S do Rio Grande do Sul com a Chula dançada em Portugal, por exemplo, define uma influência da chula portuguesa na chula gaúcha. A chula dançada no Sul é diferente da chula açoriana, mas tem como base a chula portuguesa. Sendo o Brasil um país colonizado por portugueses pode-se estabelecer uma relação de hibridização de identidades. Bhabha (1995) não separa a construção da identidade do colonizado da construção da identidade do colonizador, para ele existe uma identidade híbrida em ambos.

Através da manifestação cultural da dança da Chula, pode-se afirmar que, mesmo em uma sociedade pós moderna e de cidadãos pós modernos, onde a cultura é híbrida e de mudanças constantes, a cultura relacionada à tradição ainda tem seu espaço dentro de determinados grupos e em veículos de comunicação massivos, segmentados. O gaúcho mesmo estando inserido em um contexto diferente de anos atrás, mantém hábitos e costumes antigos que são tradições sulistas e que o identificam a terra de origem, gerando assim uma sensação de pertencimento a esse território habitado.

Referências

BOSI, Alfredo. Colônia Culto e Cultura. In: *Dialética da Colonização*. São Paulo. Cia das letras. 1992, p. 11-63.

_____. Plural mas não Caótico. In *Cultura brasileira. Temas e situações*. São Paulo. Ática, 2008, p. 7-14.

CÔRTES, Gustavo. *Dança Brasil!* Festas e danças populares. Belo Horizonte. Editora Leitura, 2000.187 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Dicionário Aurélio.* Curitiba. Editora Positivo. 896p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*, 2001.(SR)

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

REZENDE, Guilherme Jorge de. *Telejornalismo no Brasil:* um perfil editorial. São Paulo, SP: Summus, 2000. 290 p.

SOUZA, Lynn M.T.M. de**.** Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JR., Benjamin (Org). *Margens da Cultura:* Mestiçagem, hibridismo e outras culturas. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 113-133.

A Prática Musical em Conjunto no Encontro Anual dos Estudantes de Flauta Doce de Montenegro/RS.

Fernanda Anders[1]

Resumo: Esse relato de experiência trata de uma atividade desenvolvida na FUNDARTE, onde, há cinco anos, reúne alunos estudantes de flauta doce, de diferentes idades e níveis de desenvolvimento musical, em uma programação especialmente organizada para a prática musical em conjunto. Os encontros acontecem anualmente, com um dia de duração. Contemplam em sua programação oficinas de música por níveis e prática musical em grande grupo, através de um repertório musical especialmente arranjado para cada encontro. Descrevo neste relato a dinâmica do evento como um todo, desde as oficinas até a prática do grande grupo que inclui, além de flautistas, alunos de piano que atuam em conjunto como acompanhadores.

Palavras-chave: Flauta Doce; estudantes de música; práticas musicais coletivas.

O ensino na flauta doce na cidade de Montenegro e, principalmente na FUNDARTE, possui uma caminhada de mais de 35 anos. A flauta doce está inserida dentre as opções de instrumentos no Curso Básico de Música da FUNDARTE onde, nesta modalidade, os alunos frequentam aulas em pequenos grupos e individualmente seguindo um currículo pré-estabelecido pela instituição. As aulas de instrumento acontecem num período de 50 minutos com encontros semanais. Os alunos também frequentam a disciplina de teoria musical e ainda possuem opções para a prática de câmara.

Embora houvesse diversos espaços para aprendizagem e prática instrumental dentro da instituição, os alunos muitas vezes não tinham a oportunidade de participarem de encontros extracurriculares, onde pudessem ter contato com novos professores, conviverem com outros flautistas, trocarem materiais e vivenciarem toda a motivação que um encontro desta proporção pode gerar.

Em 2007, juntamente com a professora Lélia Negrini Diniz, organizamos um encontro musical para os nossos alunos, com o intuito de suprir esta carência.

1 É Licenciada em Música com habilitação em Flauta Doce pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e especialista em Psicomotricidade Relacional pelo UNILASALLE. Atualmente é professora de Flauta doce do curso básico de música da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, professora do curso de Graduação em Música na UERGS; professora de Educação Musical no Ensino Fundamental do Colégio Espírito Santo-Canoas e regente dos grupos musicais desta instituição: Coro Infantil e Conjunto Instrumental Infanto-Juvenil. Vem atuando, principalmente, nos seguintes temas: educação musical, ensino da flauta doce, psicomotricidade e educação especial. É organizadora do Encontro Anual dos Estudantes de Flauta Doce de Montenegro-RS realizado na FUNDARTE.

Nosso interesse estava na prática em grupo que agregasse a comunidade e, principalmente, os alunos de flauta doce do município e região vizinha.

Para iniciarmos a organização do encontro, foi necessário definir inicialmente o público alvo desejado. As questões eram: Para quais idades? Alunos de qual nível técnico-musicais aceitaríamos? Seria necessário exigir a leitura musical como requisito para participação? Alunos de escolas regulares poderiam participar, sendo que muitas vezes a flauta ocupava um papel focado no processo musicalizador? Foi então que resolvemos não definir critérios, assim aceitaríamos todos os alunos para participarem do encontro e os dividiríamos em pequenos grupos por nível de desenvolvimento.

Na época, a faixa-etária dos alunos do curso básico de música da FUNDARTE estava entre seis e quinze anos, no entanto, como existia o convênio entre a FUNDARTE/UERGS, foi pensado também numa integração dos alunos do Curso de Licenciatura em Música com os alunos do Curso Básico. Para os alunos da graduação seria relevante participar do encontro uma vez que vivenciariam uma prática musical em conjunto com um olhar voltado para questões pedagógicas, como a dinâmica das oficinas e a organização de um evento como este. Para os alunos iniciantes, principalmente as crianças, tratava-se de uma perspectiva de continuidade do estudo da flauta doce.

Após cada encontro, refletíamos junto aos alunos que participaram das edições sobre os aspectos positivos e negativos, procurando acrescentar, ajustar ou modificar a dinâmica do evento. Na segunda edição, como por exemplo, convidamos a professora Isolde Frank, autora de vários métodos ensino de flauta doce, onde em sua vinda, pode conversar com os alunos, explicando questões pertinentes ao aprendizado instrumental. No ano seguinte, os alunos assistiram a uma gravação de um concerto da Orquestra de Câmara da FUNDARTE onde participava como solista a flautista Greizi Kirst. Neste encontro, Greizi, como ex-aluna da FUNDARTE, pode também conversar com os alunos relatando como era a preparação de um músico solista para um concerto, como aconteciam os ensaios da orquestra, como foi a sua preparação específica, entre outras curiosidades que os alunos perguntavam.

Nas edições seguintes oportunizamos a participação de diversos grupos instrumentais, apresentando seus trabalhos com a flauta doce nas diferentes

formações e espaços educacionais como: escolas regulares, projetos sociais e escolas especializadas de música.

Exemplo da dinâmica do IV Encontro de Estudantes de Flauta Doce:

Horários	Momentos
9 horas	Credenciamento
9h30min	Abertura do encontro no Teatro Terezinha Petry Cardona. Apresentação musical
10 horas	Oficinas por níveis em salas separadas
11h30	Ensaio coletivo no teatro. TODOS
12h	Almoço coletivo (Lanche) (Passagem de som no teatro dos grupos que apresentarão às 16h30).
12h50min	Atividades recreativas no teatro – Profª de Dança: Suzana Reunião dos professores ministrantes
13h30min	Oficinas por níveis em salas separadas
14h30min	Ensaio coletivo no teatro. TODOS
15h40min	Lanche – intervalo
16h30min	Apresentação final no teatro, aberta aos familiares e comunidade. Entrega dos Certificados.

Em cada ano o encontro foi sendo aprimorado, acrescendo dinâmicas, revisando ou substituindo outras. No primeiro encontro participaram 60 alunos e 6 professores e no último encontro realizado esses números passaram para mais de 120 alunos e 12 professores, não apenas de Montenegro, mas também de cidades vizinhas. Além disso, sentimos a necessidade de incluir atividades de integração, como dança e teatro, com professores especializados das áreas, procurando fazer uma integração e descontração maior entre os alunos.

Assim, o encontro que acontecia inicialmente com alunos de Montenegro, passou a incluir alunos vindos de diferentes municípios como: Porto Alegre, Canoas, Guaíba, São Leopoldo, Ivoti, Bom Princípio, Brochier, Linha Pinheiro Machado, entre outras localidades.

A dinâmica do encontro iniciava sempre em pequenas oficinas, onde cada professor atendia a um grupo com cerca de 10 alunos. Durante o evento, cada grupo desenvolvia uma música que seria apresentada no final do dia, na mostra de encerramento do encontro. Havia sempre uma professora de piano disponível para acompanhamento dos grupos, no entanto, com o passar das edições resolvemos

transformar a apresentação final numa prática coletiva, onde todos os flautistas pudessem tocar uma única música juntos. Logo, esse modelo exigia a organização de um arranjo específico que contemplasse um grupo heterogênio de flautistas, em diferentes níveis técnico-instrumental e também propício para a prática em grupo do piano, já que um pianista apenas seria muito pouco para acompanhamento de tantos flautistas. Neste momento também deu início ao Encontro de Pianistas.

Uma preocupação que tínhamos quanto à elaboração do repertório e das atividades era que estas, pudessem despertar os alunos para a musicalidade. Não queríamos apenas fazer música, mas fazer música de maneira criativa, musical e com aprendizados significativos para os alunos. Quanto ao desenvolvimento da musicalidade, Cuervo e Maffioletti (2009) afirmam que dentre os fatores que contribuem para isto estão: a prática coletiva e ao estudo individual; acesso à leitura, técnica e criação musical; construção de repertório; apresentações musicais e contexto sociocultural favorável.

Foi assim que, juntamente com a professora Gisele Andrea Flach, organizamos o repertório e iniciamos, desde a IV edição, a criação de arranjos musicais feitos especialmente para o encontro. Na criação dos arranjos pensávamos em um repertório que despertasse um maior interesse nos alunos, como músicas populares, de mídia e folclóricas. Levávamos em consideração as questões específicas de cada instrumento como: habilidades técnicas por níveis; melhores tonalidades que contemplassem a execução de todos os instrumentos; as diferentes possibilidades sonoras e formação de conjunto.

Nesse sentido, Joly e Joly (2011), reforçam a importância da busca de um repertório de músicas que possa ganhar significado para cada um dos participantes como pela atenção específica que é dada às características, potenciais e limites desses músicos. É possível então, por meio da escrita personalizada das canções e arranjos, integrar e valorizar cada uma das pessoas, naquilo que elas conseguem fazer de melhor.

Oliveira (2007), na sua pesquisa sobre materiais didáticos de música, feita junto aos professores de música da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre, menciona que:

> diante das dificuldades de acesso aos materiais e das necessidades com que se deparam no cotidiano escolar, os professores relataram que, para diminuir suas carências, produzem seus próprios materiais didáticos, como afirma Marina: “eu confecciono material com os meus

> alunos para auxiliar as minhas práticas e diminuir minha carência em relação a esses materiais" (Marina, C7, p. 13). (OLIVEIRA, 2007, p. 9)

Trago como exemplo desta prática um trecho do arranjo, feito para o grupo de flauta doce e piano, que foi baseado na música *Viva La vida* do grupo *Cold Play.* Neste arranjo foram utilizados ostinatos e técnica expandida da flauta doce em integração direta com o piano a várias mãos. Nesta ocasião, contávamos com cerca de 80 flautistas agrupados em oito vozes e 12 pianistas agrupados em três pianos (um piano de cauda e dois pianos digitais).

Com exceção da primeira voz e das partes do piano, todas as linhas do arranjo continuavam em ostinato juntamente com uma linha percutida, como aparece neste trecho no pentagrama da Soprano V, onde o flautista deverá, através do sopro na janela da flauta (na horizontal), percutir o ritmo proposto. Este ritmo é dialogado com a Flauta IV em momentos alternados.

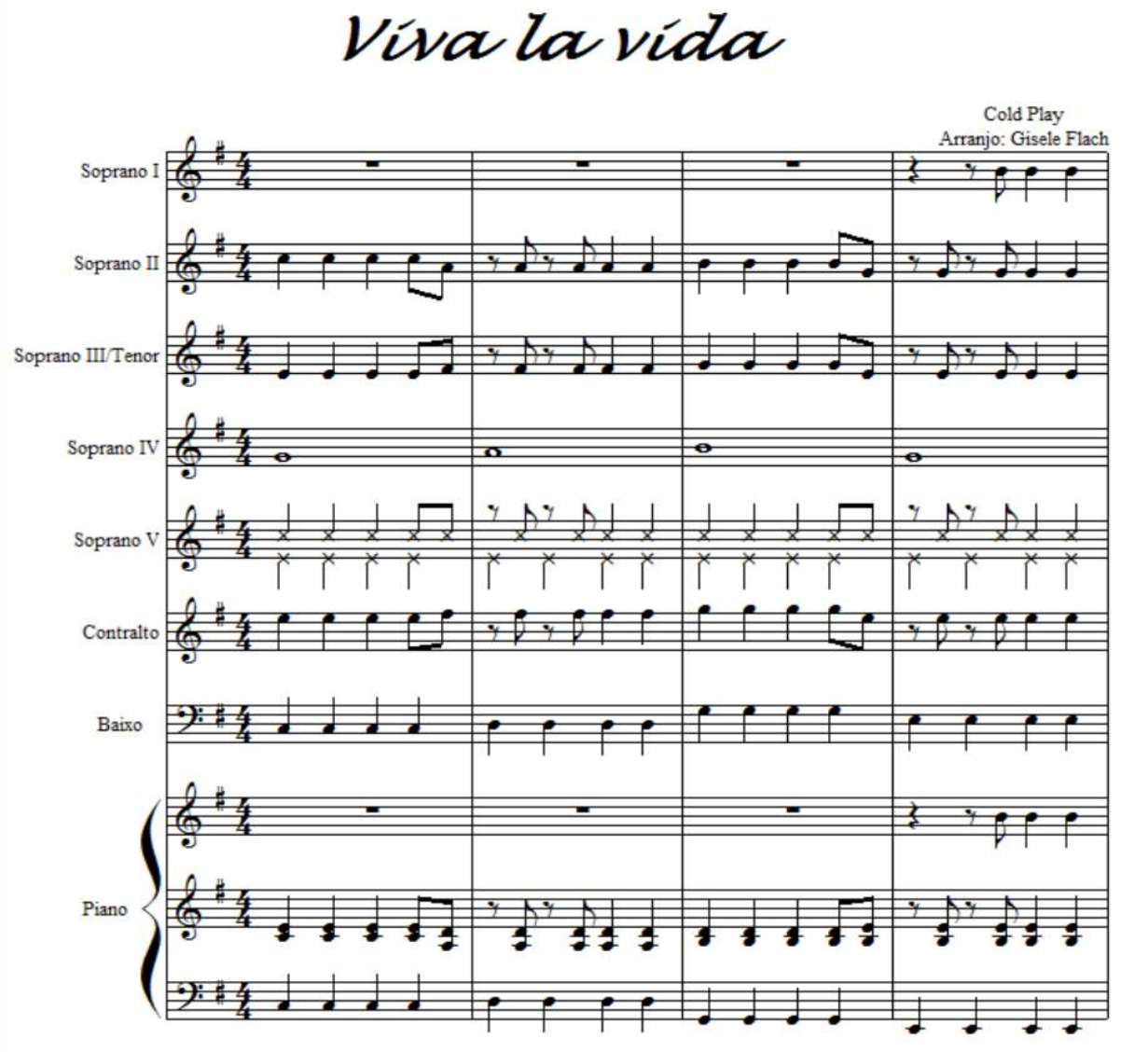


Figura 1

No segundo exemplo, trago um trecho de outro arranjo feito para o encontro de 2011, entitulado “Suíte da TV” que traz temas de filmes e desenhos infantis como: *Smurfs*, *Popeye* e três temas do programa do *Chaves*. Neste exemplo é possível observar a diversidade técnica entre as linhas melódicas, oportunizando assim a participação de todos os integrantes, crianças e adultos, desde flautistas iniciantes até os mais experientes.

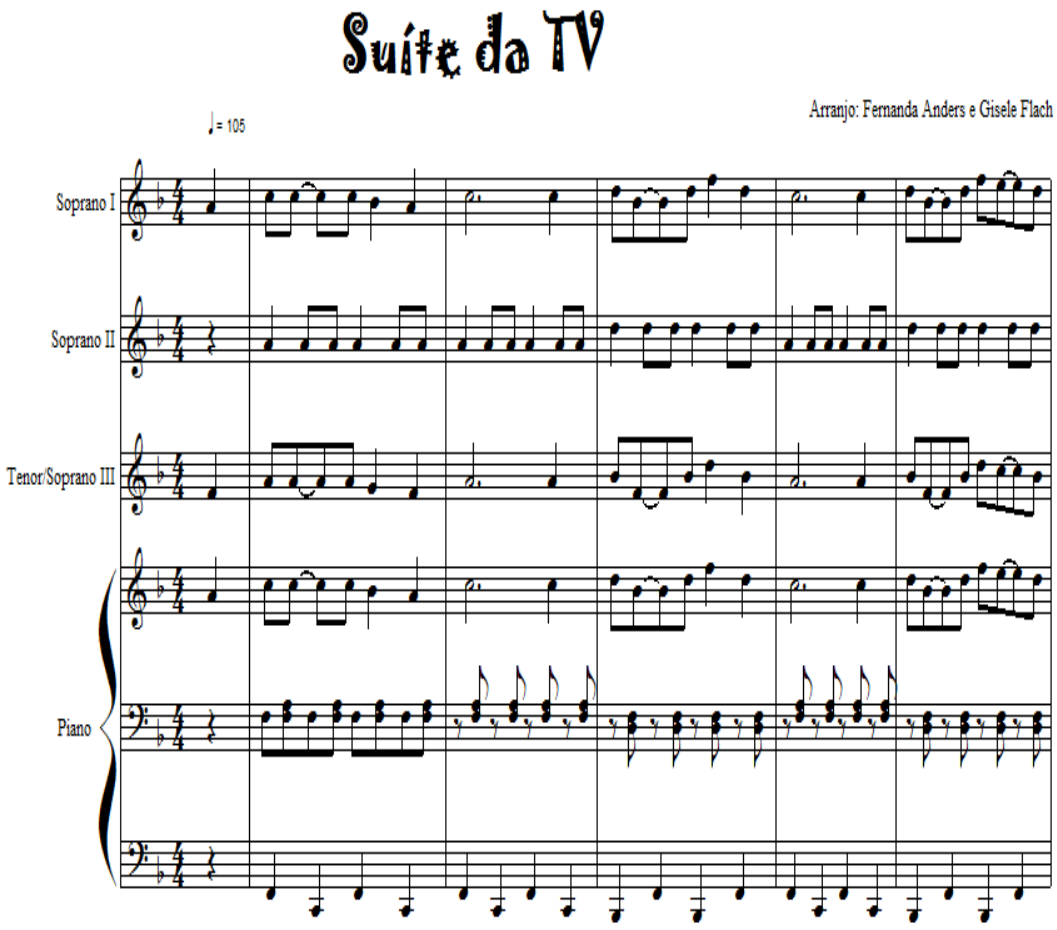


Figura 2

Durante o encontro são organizados dois momentos para o ensaio coletivo com o objetivo de juntar todas as partes dessa peça, uma tarefa que se mostra bastante desafiadora pois temos que coordenar 120 alunos que aprenderam a peça naquele mesmo dia.



Fonte: Jornal Ibiá 31/10/2011

Como fechamento do encontro é realizado um concerto de encerramento que é aberto ao público. Nesta finalização cada escola participante traz seus grupos instrumentais para se apresentarem. A última música do concerto é o arranjo ensaiado durante o encontro que reúne todos os participantes no palco. É gratificante, neste momento, ver o orgulho dos alunos ao demonstrarem para o público o que aprenderam no dia, através de um repertório, na maioria das vezes conhecido e desejado pelos alunos.

Como professora de música é motivador ver os alunos voltarem das férias querendo saber a data do próximo encontro e o repertório que será trabalhado. Como resultado deste processo, percebo que além do crescimento musical que é notável, os alunos reforçam e constroem novas amizades, redes de contatos, trocam experiências e vivências musicais de maneira rica, prazerosa e criativa.

Neste sentido, concordo com as palavras de Bozzetto quando menciona que:

> uma grande satisfação vivida pelos professores é poder ver o progresso do aluno, a resposta dos alunos em relação ao trabalho, vê-los gostarem cada vez mais de música" (Bozzetto, 2004, p. 89).

Para os professores participantes do encontro este também é um momento de troca de materiais e troca de experiência. Alguns professores que trabalham em escolas regulares relatam a ausência de outros professores de sua área para a troca de ideias e resultados da sua prática de ensino musical no dia-a-dia, tornando o encontro também significativo para os professores.

Como coordenadora e organizadora, posso afirmar a grande dificuldade que é realizar um encontro nesse formato, onde o número de alunos tem aumentado a cada ano e não conhecemos muitos dos alunos. Mesmo assim, é preciso definir: o repertório; o tema do encontro; pensar em atividades para aperfeiçoar algumas técnicas, uma vez que o tempo é escasso; manter contato com os professores ministrantes, para que o trabalho seja realizado de acordo e em conjunto com o grupo e ainda, que seja desafiador e motive o grupo, levando em conta as diferentes idades, níveis e interesses; além, é claro, de toda a infraestrutura que um evento dessa demanda necessita. Talvez seja essa incerteza que, apesar de tanto trabalho, move a continuar organizando estes encontros.

Contudo, espero que este relato possa servir de incentivo para que outros grupos também organizem suas práticas musicais e seus próprios encontros já que este tem funcionado positivamente em nossa região. Espero também poder contribui para a área de educação musical estimulando novas pesquisas acerca do tema música, flauta doce e prática instrumental em conjunto assim como novos relatos de trabalhos semelhantes.

Referências

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música:* práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda. A *Musicalidade na performance*: uma investigação entre estudantes de instrumento. Revista da Abem, Porto Alegre, n.21, p.25-43, mar.2009

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. *Práticas musicais coletivas:* um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. Revista da Abem, n26, p.79-91, jul/dez.2011.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. *Concepções dos professores de música acerca dos materiais didáticos:* um *Survey* na rede municipal de ensino de Porto Alegre RS. Trabalho apresentado no Décimo Sétimo Congresso da ANPPOM, São Paulo, 2007.

SOUZA, Jusamara. *Caminhos para a construção de uma outra didática da música*. In: _____. (org.). Música, cotidiano e educação**.** Porto Alegre: Corag, 2000, p. 173– 185.

Programa de Extensão Doce Flauta de Pelotas: Descrição, Andamento e Propostas

Fernando Borges Barcellos
Universidade Federal de Pelotas
Lélia Negrini Diniz
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: O presente relato trata da criação, desenvolvimento e aprendizado adquirido ao longo de dois anos no Programa de Extensão Doce Flauta de Pelotas, da Universidade Federal de Pelotas, até o presente momento. O Programa se propõe a difundir a prática musical através deste instrumento entre pessoas de diferentes idades e níveis de conhecimento musical, através de cursos de flauta doce e da prática musical em conjunto, além de dialogar com a comunidade em apresentações didáticas para escolas, aulas abertas ou promovendo encontros e oficinas. Nestas ações, pretende-se, igualmente, instrumentalizar os alunos de graduação interessados em aprender flauta doce para possíveis atuações na execução e ensino desse instrumento. Baseia-se, para este relato, nas experiências obtidas pelos doze bolsistas do Programa, envolvidos diretamente no ensino, performance, apoio pedagógico, escrita e arranjo musical, além de perspectivas para o segundo semestre de 2012.

Palavras-chave: flauta doce; educação musical; extensão.

O Programa Doce Flauta de Pelotas foi idealizado por um grupo de professores de música da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2010, segundo semestre, com a proposta de levar à comunidade pelotense projetos relacionados à flauta doce. A história desse instrumento na UFPel começa em 1986, quando foi criado o Conjunto de Música Antiga do Conservatório de Música, sob coordenação de Pablo Espiga. O conjunto dedicava-se à pesquisa histórico-estilística e à realização de repertório medieval, renascentista e barroco, sendo composto por instrumentistas e cantores docentes dos cursos de Música, que interpretavam este repertório através da voz, flauta doce, alaúde, percussões renascentistas, organeto, entre outros instrumentos. Atualmente, o curso de Licenciatura em Música da UFPel oferece a Flauta Doce como disciplina opcional e, desde o primeiro semestre de 2009, as classes de Flauta Doce para alunos do curso almejam revitalizar o ensino e a performance musical através do instrumento.

De acordo com Cuervo (2009), a Flauta Doce

> Permite uma fácil iniciação técnica de execução e memorização, proporcionando um processo de aquisição de habilidades inicialmente mais acessível; possui modelos e manutenção acessíveis financeiramente, os quais podem ser adquiridos por projetos ou escolas que dispõem de escassos recursos financeiros, permitindo que o aluno possua o instrumento desde o início de uma oficina ou curso regular; pode ser facilmente empregado junto a outros instrumentos em uma aula de iniciação musical,

> tornando-se mais uma ferramenta para a aula de música, além de possibilitar a integração discente e prática de conjunto através da formação de conjuntos instrumentais. (CUERVO, 2009, p. 24-25).

Em consonância com esse pensamento, os projetos da primeira etapa do Programa destacaram a iniciação musical através da flauta doce para crianças, curso de flauta doce para adolescentes, musicalização de adultos, prática musical em conjunto e recitais didáticos.

O primeiro ano de amadurecimento das ações e projetos (2010-2011) permitiu ao Programa concorrer pelo edital do PROEXT- Programa de Extensão do Ministério da Educação, no qual foi contemplado. O PROEXT tem o objetivo de "apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas".

Com o incentivo financeiro, o Programa abriu novas perspectivas de qualificação e ampliação das suas ações. A primeira grande mudança ocorrida foi a entrada de doze bolsistas de diferentes áreas musicais. Conta-se com estudantes de Música - Licenciatura e Música Bacharelado nas áreas de Composição, Música Popular, Canto, Piano, Violão, Violoncelo, além de uma estudante do curso de Artes Visuais. Alguns desses bolsistas já eram integrantes do Grupo de Prática Musical em Conjunto[1], facilitando a fluidez do trabalho. Após as primeiras reuniões e definição de calendário, no primeiro semestre de 2012, os bolsistas foram separados nos seguintes cinco grupos: Ministrantes de aulas; acompanhadores (pianista, violonista e violoncelista); arranjador (para atender as necessidades de repertório específicas dos grupos); bolsistas para apoio pedagógico (edição de partituras, textos, organização de material didático, etc.) e uma bolsista de artes visuais, responsável pelo material de divulgação, criação visual dos materiais das aulas e apresentações didáticas. Contudo, as funções são interligadas, promovendo o diálogo entre os campos de trabalho, confrontando-se dados em reuniões semanais e buscando a homogeneidade ideológica necessária.

[1] O Grupo de Prática Musical em Conjunto é um dos Projetos que integra o Programa de Extensão Doce Flauta de Pelotas. Integram o Grupo estudantes do curso de Música da Universidade Federal de Pelotas e flautistas da comunidade. É válido frisar que o Grupo de Prática Musical em Conjunto mostrou-se como um relevante espaço para a prática musical dos estudantes do curso que, além da comunicação direta com os participantes do Programa Doce Flauta de Pelotas, também possibilitou a integração desses alunos no espaço escolar através das apresentações didáticas. No ano de 2011, o Grupo realizou apresentações didáticas no Curso de Pedagogia e com Coro da UFPel, além das escolas da região. Também foram realizadas apresentações por parte dos alunos de flauta doce para a comunidade pelotense.

Os recursos recebidos através do PROEXT foram, também, encaminhados para a compra de materiais diversos, como uma fotocopiadora, computador e um projetor, usados para as apresentações didáticas, além de uma série de flautas, tanto para o uso dos participantes do Programa, quanto para os alunos da comunidade, que buscam aprender a tocar o instrumento e não o possuem. Cabe ressaltar aqui a imensa dificuldade em adquirir, por processo licitatório, flautas doces de qualidade razoável. Segundo Nicholas Lander (2007), a produção em massa de baixa qualidade das flautas doces faz com que problemas de afinação sejam frequentes e dificultem o ensino nas escolas, além disso, a flauta doce muitas vezes é encarada como um instrumento para amadores.

Em 2012, o Programa ampliou seus Projetos buscando, além da formação inicial oferecida aos graduandos em música, a formação continuada dos professores de música da micro região de Pelotas. Além dessas ações, o Grupo de Prática Musical em Conjunto realiza apresentações didáticas nas escolas da região divulgando e apresentando a Flauta Doce. Em Maio, o Programa ofereceu a oficina "música e movimento" no Conservatório de Música da UFPel com o regente, organista e educador musical André Daniel Lichtler, que, atualmente, ministra suas aulas em Zurique, Suíça. Além disso, foi realizado, em junho, um recital intitulado "Serenata à Brasileira", no Auditório do Centro de Artes da UFPel. Esse recital contou com a participação ativa dos doze bolsistas e apresentou, basicamente, repertório musical brasileiro arranjado para a flauta doce e voz. Foi organizada, ainda, uma aula aberta para as turmas de crianças e adolescentes, contando com a participação dos pais e familiares dos alunos, com a proposta de deixá-los a par das atividades realizadas nas salas de aula e promover uma interação musical entre os estudantes e sua família.

O Programa Doce Flauta de Pelotas pretende, para o segundo semestre de 2012, uma série de publicações, como artigos e relatos de experiências, visando o registro no meio acadêmico das atividades realizadas. Está agendado, também, para Setembro de 2012, o Primeiro Encontro de Flauta Doce de Pelotas, promovendo a reflexão nos diferentes contextos pedagógicos e estimulando a prática do instrumento. Ainda está prevista uma apresentação de fim de ano com os alunos (crianças e adultos) e bolsistas, utilizando, como tema, as regiões brasileiras. Pretende-se, assim, provocar a curiosidade acerca das inúmeras manifestações

musicais próprias de cada região do país, como Maracatu, Baião, Moda de Viola e Fandangos. Por fim, será feito o Curso de Iniciação Musical para Estudantes de Pedagogia e Professores, com a intenção instrumentalizá-los para o diálogo com as práticas musicais escolares e novas demandas surgidas a partir da implementação da lei 11769/08, que trata da volta da musica na nas escolas.

Referências

Brasil. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Brasília, Diário Oficial da União, 19 ago.2008. Seção 1 p. 1.

CUERVO, Luciane. *Musicalidade na Performance com a Flauta Doce.* Porto Alegre: UFRGS, 2009. 26, 27 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.

LANDER, Nicholas S. *Instrument of Torture or Instrument of Music?* Disponível em: http://www.recorderhomepage.net/torture2.html, 2007. Acesso em: 11 ago. 2012.

A "inclusão digital com arte e carinho": experiências com tecnologias de informação e comunicação e ludicidade nas artes visuais

Adriane Patzlav von Mühlen[1]
UFPel

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar os resultados da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais, Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, cujo tema versa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e práticas lúdicas no Ensino de Arte para crianças do Projeto "Inclusão Digital com Arte e Carinho", em uma instituição que abriga crianças tuteladas em Pelotas/RS. O problema do estudo centrou-se em investigar a relação das TIC e o lúdico nas Artes Visuais. O objetivo foi conhecer a contribuição destes meios tecnológicos no Ensino de Arte, bem como verificar se o projeto estimula a sensibilidade, a ludicidade e a criatividade das crianças e a valorização das suas experiências artísticas. Foram realizadas observações e entrevistas para efetuar o estudo com metodologia qualitativa, do tipo estudo de caso. O apoio teórico baseou-se em Kenski (2007), Pimentel (2002) e Duarte Jr. (1995, 2010). Nesse sentido, foi possível compreender a importância do Ensino de Arte aliado às novas tecnologias e a ludicidade para estimular o interesse e a atenção das crianças, contribuindo para sua autoestima.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação; Ensino de Arte; Ludicidade.

Introdução

Esta pesquisa foi realizada para o Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais, Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no ano 2011. Centra-se na investigação de um projeto de extensão intitulado "Inclusão Digital com Arte e Carinho" desenvolvido pela UFPel em uma instituição que abriga e tutela crianças com idades entre zero e sete anos, por motivos diversos como abandono, maus tratos ou violência. O projeto atende crianças da faixa etária entre três e sete anos, possibilitando acesso à informática e atividades educativas em arte, ministradas por acadêmicos do Centro de Artes da UFPel.

O tema da pesquisa é relevante, trata do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e de práticas lúdicas no Ensino da Arte para as crianças do respectivo projeto. Além do acesso à informática, o projeto visa despertar o interesse e atenção dos pequenos para a vivência sensível e cognitiva em arte, de forma lúdica, valorizando a criatividade e a afetividade. Assim, a pesquisa justifica-se pelo interesse em contribuir nas discussões sobre a integração de forma mais abrangente das TIC ao Ensino de Arte, pois estas fazem parte da sociedade, influenciando diariamente na vida das pessoas.

[1] Formada em Licenciatura em Artes Visuais, Centro de Artes, UFPEL. O trabalho foi orientado pela Profa. Ms. Maristani Polidori Zamperetti, professora do Centro de Artes (C.A./UFPel).

A problemática da pesquisa consistiu em investigar a relação das TIC e a ludicidade no Ensino das Artes Visuais com crianças, com o objetivo de conhecer as contribuições destes meios tecnológicos no Ensino de Arte. Os objetivos específicos foram os seguintes:

- ✓ Examinar como o Ensino das Arte Visuais, através das TIC e da ludicidade, estimula a sensibilidade e a criatividade das crianças;
- ✓ Verificar se as crianças do projeto obtêm conhecimentos artísticos com o uso dos recursos da informática;
- ✓ Valorizar a vivência, o processo e a criatividade das experiências artísticas praticadas pelas crianças;
- ✓ Contribuir para a discussão sobre como a arte, a inclusão digital, o lúdico e a afetividade podem trazer uma perspectiva de vida mais motivadora para as crianças tuteladas.

A metodologia da pesquisa foi com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, pois se restringiu à investigação de um projeto com crianças de um determinado contexto. Para apoiar o estudo foram realizados estudos bibliográficos, observações durante as atuações no projeto, com registros em caderno de campo e entrevistas com funcionários da instituição.

Como aporte teórico, buscou-se as relações propostas por João Francisco Duarte Jr. (1995, 2010) entre o saber sensível e o conhecimento inteligível, ressaltando a importância da ludicidade no processo educativo. Também foram relevantes as contribuições de Vani Kenski (2007) e Lucia Pimentel (2002) com dados sobre as relações das TIC na educação e no Ensino de Arte.

As Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino de Arte

Desde tempos remotos o homem criou tecnologias que contribuíssem para sua sobrevivência. Estas trouxeram grandes mudanças em todos os âmbitos, nas "relações políticas, econômicas, financeiras, culturais e educacionais em todo o mundo; as novas formas de pensar, sentir, agir" (KENSKI, 2007, p.08). Na área da educação não foi diferente. Para a autora, as tecnologias sempre estiveram presentes na área, conforme foram sendo assimiladas se incorporaram à vida das pessoas, ficando tão próximas que se tornaram naturais: lápis, canetas, cadernos, lousas, giz, entre outros. Existem diversas nomenclaturas utilizadas para designar as

tecnologias contemporâneas: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)[2], novas tecnologias, novos meios, tecnologias digitais.

Essas tecnologias, conforme Kenski (2007) podem provocar grandes transformações na organização do ensino. Imagens, sons e movimentos contribuem com riqueza de exemplos, experiências, comunicações, interações, trocas. Sozinhas, essas ferramentas não contemplam um projeto educativo de qualidade. Por isso é importante que estejam presentes, de forma frequente, nas relações entre professores, alunos e conteúdos em todo processo educativo. As TIC, quando bem empregadas, contribuem não só para o processo de cognição, como também para o desenvolvimento e aprofundamento das relações humanas. A autora salienta ainda que a educação escolar relacionada às novas tecnologias deve ir muito além de treinar habilidades para o manuseio destas, formando usuários e consumidores.

Para Pimentel (2002) arte, educação e tecnologias sempre estiveram relacionadas, com diferentes avanços em cada época, em que novas tecnologias foram surgindo para trabalhar e aperfeiçoar as imagens. Graças aos avanços tecnológicos, como os programas de computador, é possível a apropriação, manipulação e ressignificação de diversas formas das imagens.

A autora destaca que o acesso às novas tecnologias deve ser primordial, tanto aos professores quanto aos alunos para pensar o ensino e aprendizagem em Arte, através do acesso e manipulação de imagens, oportunizando criações, desconstruções e releituras, enfim, são várias as possibilidades ofertadas pelas tecnologias contemporâneas. É fundamental, neste processo, a vivência do aluno "ativando e incrementando a capacidade de visualização, a memória visual, a descoberta de soluções para problemas" (PIMENTEL , 2002, p.120).

Arte, Educação e Ludicidade

A arte-educação, de acordo com Duarte Jr. (2010), é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da sensibilidade das pessoas. O autor destaca duas formas basilares de conhecimento: o saber sensível, fundamentado nas relações do corpo com as coisas do mundo, que ele denomina de estesia, e o conhecimento inteligível, baseado nos conceitos estabelecidos a partir da apreensão

[2] KENSKI (2007 p. 28) designa as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como os novos meios de informação e comunicação fundados "no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento".

e abstração da realidade. Desta forma critica a humanidade que privilegia o conhecimento inteligível, diminuindo as experiências voltadas para os cinco sentidos, a educação do sensível. A ação lúdica é uma característica essencial da arte e fundamental para o equilíbrio humano.

> Assim, pode-se tomar o humor como uma ação lúdica de que nos valemos para entender e comentar a nossa vida e a realidade em volta, ao revelar nela seus aspectos dissonantes e contraditórios. E a ludicidade, não nos esqueçamos, constitui também uma característica fundamental da arte, essa construção na qual se joga com signos e dados sensíveis, com formas significantes e saberes provindos de nossa estesia. (DUARTE JR., 2010, p.17)

Segundo Duarte Jr. (1995) a ação, o processo em arte, para as crianças, tem mais importância que o resultado. A arte infantil não pode ser valorizada apenas pela estética, beleza e harmonia. Deve-se considerar o processo, o caminho da elaboração, sentimentos, pensamentos e percepções.

Reflexões e contribuições do projeto a partir dos dados da pesquisa

De acordo com Argoud (2007), o projeto proporciona o desenvolvimento da criatividade, do lúdico, do afetivo, da educação em arte através da informática, promovendo a inclusão digital, valorizando as manifestações e as potencialidades criativas das crianças. O projeto iniciou em 2007 e vários acadêmicos já ministraram aulas neste período. As observações e registros em caderno de campo, sobre as práticas vivenciadas, contribuíram para os dados da pesquisa e ocorreram em 2010 e 2011. Na época da realização das entrevistas com os funcionários da instituição, trinta e quatro crianças viviam lá. Destas, cerca da metade estavam dentro da faixa etária entre três a sete anos e eram contempladas pelo projeto. Esses números costumam oscilar conforme o andamento dos processos jurídicos. As crianças "[...] chegam em situação de vulnerabilidade, algumas mais, outras menos, por abusos, negligências, maus tratos e normalmente são encaminhamentos do Conselho Tutelar por denúncias" (informação verbal)[3].

As propostas de arte planejadas para o projeto sempre tiveram como foco central a criança, seu bem estar, contribuindo para seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, tendo presente as questões pessoais dos pequenos, pois a maioria já passou por traumas e sofrimentos. As aulas eram individuais, buscando sempre trazer subsídios com atividades artísticas ligadas às TIC de forma lúdica,

[3] Entrevista com a psicóloga da instituição, em setembro de 2011.

proporcionando experiências aprazíveis e motivadoras, realizadas com amor e carinho.

> É mais uma referência para a vida deles, toda pessoa que passa aqui de alguma forma vem a contribuir, [...] porque quando tem coração, quando as pessoas entram por aquela porta e tem essa disponibilidade interna para essas crianças, elas já estão contribuindo positivamente para a vida delas, porque elas perderam a coisa anterior, a família, os referenciais de pai e de mãe foram destituídos. Então, toda pessoa que entra aqui com o coração está contribuindo para essa construção da individualidade delas (informação verbal)[4].

Assim, foram exploradas várias atividades educativas e artísticas no computador e fora dele, apropriadas para a idade. Embora não se tenha tido acesso à Internet, sempre se buscou levar muitas informações, imagens, vídeos, músicas infantis, jogos educativos. As crianças foram instruídas sobre as partes constituintes do computador, cuidados para não danificar o aparelho, uso do *mouse* e do teclado bem como das ferramentas de alguns programas, o acesso a jogos educativos – especialmente os que têm relação com linguagens artísticas e atividades sensório-motoras. Kenski (2007) salienta que a educação relacionada às TIC precisa ir muito além de formar usuários, pois essas tecnologias contribuem com desafios e oportunidades de conhecimento e de relações sociais e afetivas.

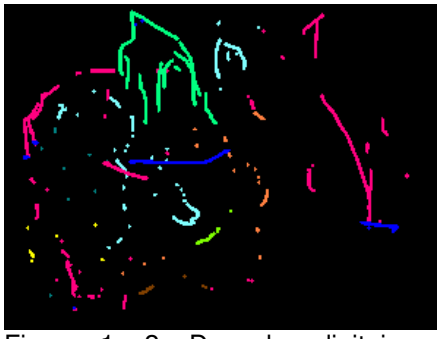
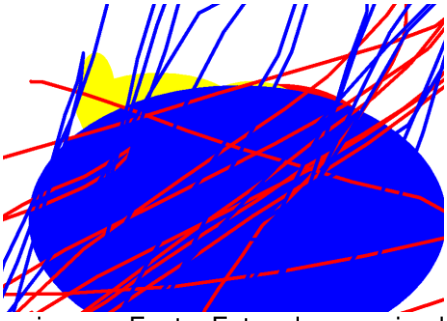
Também foram realizadas, no decorrer do projeto, propostas de arte em um editor de imagem, o *Paint* (*Paintbrush for Windows*) para a expressão das crianças através do desenho digital, em que utilizaram e experimentaram as ferramentas disponíveis no programa desenhando pontos, linhas, formas, garatujas e aplicando cores.

Assim, através do contato frequente com as crianças no projeto, foi possível observar suas reações, comportamentos, gestos, falas, opiniões, gostos e características individuais. Foi constatado que a maioria delas ainda não havia tido contato com o computador. Todas demonstraram grande interesse e curiosidade em ter experiências com o equipamento. Conforme os registros em caderno de campo, percebeu-se que com o atendimento individual, a criança torna-se menos agitada, mais acessível, concentrada e dedicada às atividades, sem precisar disputar a atenção com as outras crianças.

A cada linha, forma que as crianças desenhavam, a cada ferramenta que utilizavam, deixava-as surpresas e alegres. Os desenhos realizados por elas no

[4] Entrevista com a psicóloga da instituição, em setembro de 2011.

Paint obtiveram um resultado muito interessante (Fig. 1 e 2), o qual foi compartilhado com a sociedade através de uma exposição dos trabalhos realizada na semana da criança em outubro de 2011, em um espaço público de Pelotas/RS (Fig.3 e 4).

Figuras 1 e 2 – Desenhos digitais realizados pelas crianças. Fonte: Fotos da pesquisadora (2011)




Figuras 3 e 4 – Exposição dos desenhos digitais. Fonte: Fotos da pesquisadora (2011)

Duarte Jr. (1995) afirma que a criança gosta de mostrar o que produz aos outros. É importante frisar, conforme Pimentel (2002), a importância da vivência de todo o processo criativo do aluno, a ativação da memória, a capacidade de visualização, o desenvolvimento do pensamento crítico e não apenas a valorização do resultado final.

Considerações finais

As tecnologias sempre acompanharam a evolução do homem. Hoje mais do que nunca, é imprescindível o acesso às TIC, pois fazem parte da sociedade e são fundamentais para a inclusão social. Nesse sentido, o projeto “Inclusão Digital com Arte e Carinho” veio a contribuir, pois propiciou o acesso à informática e arte de forma lúdica para as crianças institucionalizadas. Estas manifestaram grande interesse pelas atividades no computador. Foi possível verificar que o Ensino de Arte associado às TIC, estimulou a curiosidade, a criatividade e a concentração das

crianças. Estas interagiram bastante com imagens, sons, letras, números. Suas criações sempre foram espontâneas, brincando, experimentando e se expressando.

Os resultados obtidos com o projeto “Inclusão Digital com Arte e Carinho” foram positivos e gratificantes, não apenas para as crianças que se sentiram mais motivadas e integradas, mas também para as ministrantes por terem a oportunidade de participar da realidade dessas crianças, propiciando momentos de alegria e afetividade através das experiências artísticas no computador e fora dele. O próprio fato das crianças receberem atenção individual fez com que se sentissem mais valorizadas, melhorando a autoestima e a autoconfiança.

Referências

ARGOUD, Ana Beatriz Brum. *Projeto Inclusão Digital com Arte e Carinho.* Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2007.

DUARTE JR., João Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação.* Campinas: Papirus, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação.* Campinas: Papirus, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.* São Paulo: Papirus, 2007.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino de artes.* São Paulo: Cortez, 2002.

Um objeto de aprendizagem para artes visuais

Andrea Hofstaetter
UFRGS
Míria Santanna dos Santos
UFRGS
Rafael Araújo
UFRGS

Resumo: O tema da pesquisa em desenvolvimento, na área de ensino de artes visuais, intitulada *Objetos Virtuais de Aprendizagem: Possibilidades para a Educação em Artes Visuais* é o desenvolvimento e utilização de Objetos de Aprendizagem na disciplina de Artes Visuais, em condições reais de operacionalização de recursos tecnológicos e digitais no contexto escolar da rede pública. Agrega uma investigação sobre possíveis efeitos da presença de Objetos de Aprendizagem na construção de conhecimentos em artes visuais, sobre maneiras de desenvolvê-los e utilizá-los, como também a reflexão sobre modos de aprender. Durante a pesquisa foi criado um Objeto de Aprendizagem experimental para ser utilizado com estudantes de educação básica da rede pública de ensino de Porto Alegre.

Palavras-chave: objetos de aprendizagem; recursos tecnológicos; ensino de artes visuais.

O tema desta pesquisa, em desenvolvimento, é a possibilidade de criação e utilização de Objetos de Aprendizagem (OA) na disciplina de Artes Visuais, em condições reais de operacionalização de recursos tecnológicos e digitais no contexto escolar da rede pública. A partir da proposição de investigar possibilidades para a presença e formas de utilização de objetos de aprendizagem na educação em artes visuais, especificamente, diz respeito às questões mais amplas da aprendizagem em arte, da elaboração de objetos de aprendizagem e da utilização de tecnologias e novos meios no ensino de artes visuais.

A pesquisa teve início em setembro de 2009 e a previsão de conclusão é agosto de 2012. Está sendo realizada em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre/RS.

Parte importante do trabalho do professor na condução do processo de ensino-aprendizagem é a proposição de situações de aprendizagem, que envolvem a criação de objetos de aprendizagem, com os quais o aluno irá interagir para a construção de conhecimento.

Os objetos de aprendizagem podem ser compreendidos como todos os recursos elaborados ou utilizados pelo professor para que o aluno, através da interação com os mesmos, compreenda ou construa algum conceito ou noção. Os

textos, roteiros de discussão, guias práticos, filmes, exposições, acervos, questionários, etc. são os objetos de aprendizagem.

Os OA são um novo conceito em educação e sua definição, de acordo com alguns pesquisadores, ainda é vaga. Segundo Muzio, “existem muitas diferentes definições para Objetos de Aprendizado e muitos outros termos são utilizados. Isto sempre resulta em confusão e dificuldade de comunicação, o que não surpreende devido a esse campo de estudo ser novo” (MUZIO (2001) citado por BARROS e ANTÔNIO JÚNIOR, s/d, p.02).

> Objetos de aprendizagem virtuais constituem-se em um novo parâmetro tecnológico que utiliza a elaboração de um material didático envolvendo conteúdos, interdisciplinaridade, exercícios e complementos. Isso tudo com os recursos das tecnologias. Esse novo tipo de material educativo tem padrões e formas para ser desenvolvido. Além disso, possibilita repensar o processo educativo considerando o espaço da virtualidade e suas possibilidades. (BARROS E ANTÔNIO JÚNIOR, s/d, p.01)

A primeira etapa desta pesquisa consistiu em revisão bibliográfica e validação do tema e referenciais teóricos, bem como dos primeiros encontros e entrevistas com equipes diretivas e professores das escolas municipais indicadas em contato com a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Nos primeiros contatos com as escolas campo da pesquisa, que são três, também se procurou verificar as reais condições de operacionalização e utilização de recursos tecnológicos.

Constatou-se que há grande interesse em produzir material pedagógico com utilização de tecnologias digitais e que existem recursos básicos que permitem sua utilização. Uma das dificuldades encontradas pelos professores é que quase não existe formação para uso destes recursos e há pouco apoio de pessoal especializado.

O OA criado consiste num arquivo em *flash*, com três módulos principais de navegação: corpo como matriz, corpo como objeto e corpo como suporte. Cada módulo apresenta textos e imagens de obras de artistas e períodos diversos, incluindo imagens da cultura visual, como manifestações em tatuagem. Cada módulo contém, também, sugestões de experimentos, a serem feitos na escola ou em outro ambiente, inclusive em casa, pelo aprendiz, em grupo ou sozinho. Há também um glossário e a parte de créditos do material. O OA inclui também um módulo mais interativo, com jogos que trazem imagens e informações oferecidas nos três módulos principais.

O tema definido foi: Corpo e Impressões, incluindo formas de registro que usam o corpo como suporte e que não se enquadram estritamente no conceito de impressão. Trata-se de uma relação entre formas de representação do corpo, a partir do corpo ou no corpo com uso de alguma técnica ou forma de impressão. Nestas propostas artísticas o corpo pode ser a matriz, o objeto ou o suporte da ação. Trabalhou-se com um conjunto de imagens e informações sobre arte de diferentes contextos históricos e geográficos, incluindo manifestações da contemporaneidade.

A avaliação da utilização do OA e seus efeitos sobre a aprendizagem, em projetos realizados pelos professores a partir da proposta, está sendo realizada através de observações, entrevistas com o professor, resposta a questionário, por escrito, de avaliação do professor e dos alunos participantes.

Design **Gráfico do objeto de aprendizagem**

Conforme já foi colocado, embora as escolas possuam laboratórios de informática, não existe uma formação dos professores para utilização destes recursos. No sentido de facilitar o acesso a estas tecnologias criamos um OA que necessita apenas do sistema operacional *Windows* e instalação de um programa gratuito (*Adobe Flash Player*). Este OA foi elaborado utilizando o *software Flash CS5.5* e a linguagem *Action Script 3.0*, pois consideramos a possibilidade de criar uma apresentação dinâmica e interativa, que utilizasse o lúdico como recurso de aprendizagem. Esta apresentação em *Flash* é distribuída às escolas que participam da pesquisa gravada, como um aplicativo executável, em CD ou DVD.



Fig.1 – Tela Inicial do Objeto de Aprendizagem criado.

A estrutura de navegação do OA é hierárquica e foi elaborada para permitir uma navegação intuitiva. Buscamos, na elaboração deste OA, seguir os princípios da Teoria da Carga Cognitiva, de John Sweller (SWELLER (2003) citado por SANTOS e TAROUCO, 2007, p.4).

Foram utilizadas fontes sem serifa, possibilitando uma leitura clara do texto, sobre um fundo branco (REATEGUI, 2007, p.3). A formatação é padrão para todas as telas de mesmo nível hierárquico. Na barra horizontal superior existe um menu principal, destacado em vermelho, que orienta a navegação (fig.2). Cada tela possui um sub-menu vertical que é disponibilizado à esquerda conforme os padrões ocidentais de leitura, possuindo o número máximo de sete itens para não causar sobrecarga de informações ao aluno/usuário do objeto de aprendizagem. Conforme colocam Santos e Tarouco (2007, p.3) estudos de George Miller, em 1956, já indicavam que o sistema cognitivo humano consegue assimilar, satisfatoriamente, de cinco a nove elementos de informação por vez.

A quantidade de texto foi elaborada de forma a não ultrapassar o tamanho da tela exibida no vídeo, não requerendo desta forma o uso de barra de rolagem. De acordo com pesquisas realizadas por Nielsen (2007, p.32), os usuários de *homepages* gastam pouco tempo e utilizam a barra de rolagem o mínimo possível. Também em materiais educacionais existe a recomendação de que o texto não ultrapasse o tamanho da tela (GRANDO et. al., 2003, p.4).

No que se refere à acessibilidade, o objeto de aprendizagem foi pensado levando em conta a política de inclusão para alunos portadores de deficiência. Os botões de navegação são grandes, permitindo que os alunos que possuem deficiências motoras possam clicá-los com maior facilidade. Há locução dos textos, com possibilidade de escolha de ouvir ou não o áudio disponibilizado.

A organização das informações foi feita de forma a dar uma boa visualização ao conteúdo e às imagens, sem sobreposições de telas ou outros obstáculos que interrompam o curso da leitura e do aprendizado, buscando objetividade e clareza. Os textos estão dispostos em blocos únicos, sem colunas, propiciando uma leitura contínua.

Foram disponibilizados jogos elaborados com o conteúdo trabalhado no objeto de aprendizagem. Há quatro quebra-cabeças e um jogo da memória, que foram customizados a partir de arquivos *fla* em código aberto, obtidos através de *downloads freeware* em http://www.ffiles.com/flash/games/. Estes jogos foram

adaptados utilizando-se as imagens das obras abordadas no OA. Também foi elaborado um jogo de palavras-cruzadas que foi desenvolvido em *Action Script* 3.0. Neste jogo os alunos/usuários podem checar suas respostas, propiciando um *feedback* de seus acertos e erros. Os jogos cumprem o papel de estimular o aprendizado de forma lúdica. A idéia de incluir jogos que utilizassem o conteúdo trabalhado no OA baseia-se na questão da utilização do lúdico como recurso associado à arte e também à educação, facilitando a aprendizagem. "Ao unir lúdico e arte no processo educativo, privilegia-se a afetividade, pois se acredita que as interações afetivas ajudam mais a modificar as pessoas que as informações repassadas mecanicamente" (SANTOS, 2008, p.27).

As galerias de imagens foram construídas com imagens em tamanho reduzido, não mais do que sete por artista, que ao serem clicadas possibilitam a visualização da imagem em formato ampliado. O glossário, indicando significados de palavras que surgem no texto, foi elaborado de forma que o aluno/usuário possa visualizar o significado da palavra passando o mouse em cima da mesma, evitando desta forma uma lista de palavras e significados que necessitariam de um espaço maior que a tela exibida no vídeo para uma visualização confortável. Tais medidas organizam melhor a informação e minimizam a Carga Cognitiva reduzindo a quantidade de conteúdo visível e ampliando os espaços em branco.

Dos questionários respondidos pelos alunos que estão utilizando o Objeto de Aprendizagem, tivemos o retorno de duas das escolas, com um total de 47 alunos, na faixa etária entre 12 e 18 anos. O resultado da análise das respostas demonstrou que mais de 90% dos alunos tiveram uma apreciação positiva do material. Entre os aspectos que mais motivaram os alunos estão o caráter diferenciado da atividade, que foge a rotina das aulas, despertando a atenção através da interatividade. A temática apresentada, sobre a utilização do corpo na arte, despertou o interesse de boa parte dos alunos. Cerca de 83% dos alunos entrevistados afirmaram que a utilização do objeto de aprendizagem ajudou no aprendizado.

O que sustenta a criação de objetos de aprendizagem com uso de tecnologias e justifica em parte esta pesquisa são as transformações que estão ocorrendo em nossa situação de vida, definidas pelo paradigma da virtualidade, que parte dos princípios que envolvem o pensar em rede, a interdisciplinaridade, a intertextualidade, o uso de imagens e dados e a competência de lidar com a informação e a virtualidade. É necessário que na escola nos apropriemos destes

instrumentos, ferramentas e competências no intuito de descobrir formas de aplicá-las no trabalho pedagógico e na mediação para a construção de conhecimento. Apesar das dificuldades, poucos recursos e falta de preparo docente, é possível avançar em direção à aquisição de novas formas de atuação pedagógica, mais condizentes com a realidade atual.

Referências

BARROS, Daniela Melaré Vieira; ANTONIO JÚNIOR, Wagner. *O Uso de Objetos de Aprendizagem Virtuais na Educação Básica: Subsídios para Inovação na Escola Pública.* s/d. Disponível em: <aveb.univap.br/opencms/opencms/sites/ve2007neo/pt-BR/imagens/27-06-07/Cognitivas/trabalho_122_wagner_a_anais.pdf>. Acesso em: 12.01.2009.

_____. *Objetos de Aprendizagem Virtuais: Material Didático para a Educação Básica.* 2005. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/006tcc1.pdf>. Acesso em: 03.02.2009.

BEHAR, Patrícia Alejandra. MACEDO, Alexandro Lorandi. SOUZA, Ana Paula Frozi de Castro. BERNARDI, Maira. Objetos de Aprendizagem para Educação à Distância. In: BEHAR, Patrícia A (orgs.). *Modelos Pedagógicos em Educação à Distância.* Porto Alegre: Artmed, 2009. p.67-91.

GRANDO, Anita; KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane. Alfabetização visual para a produção de objetos educacionais. *Revista RENOTE, Novas Tecnologias na Educação*. v.1, n.2, 2003. CINTED/UFRGS

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.* São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Cláudia Regina Uchôa. *Acessibilidade Tecnológica e Pedagógica na Apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação por Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003. Dissertação de mestrado. Disponível em: <www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 02/05/2012.

MUZIO, J; HEINS, T; MUNDELL, R.. *Experiences with reusable e learning objects: from theory to practice.* Victória, Canadá, 2001.

NIELSEN, Jakob; LORANGEN, Hoa. *Usabilidade na WEB.* Tradução Edson Furmankiewicz & Carlos Schafranski, Docware Traduções Técnicas. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2007 – 3ª reimpressão. 432 p.

REATEGUI, Eliseo. Interfaces para Softwres Educativos*. Revista RENOTE, Novas Tecnologias na Educação*. v.5, n.1, 2007. CINTED/UFRGS

SANTOS, Leila Maria Araújo; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. A Importância do Estudo da Teoria da Carga Cognitiva em uma Educação Tecnológica*. Revista RENOTE, Novas Tecnologias na Educação.* v.5, n.1, 2007. CINTED/UFRGS

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *Educação, arte e jogo.* Petrópolis: Vozes, 2008.

Projetos de aprendizagem e as mídias: uma experiência em arte

Nelcí Andreatta Kunzler

Resumo: Esta experiência foi realizada em turmas de 2º ano de ensino médio, em 2011 e 2012,do Centro de Educação Básica Francisco de Assis/FIDENE-Ijuí/RS, na disciplina de Arte. A experiência foi amparada pela metodologia dos projetos de aprendizagem, seu referencial teórico e a relação desta com as mídias na educação. O objetivo foi compreender possíveis pressupostos para a efetivação de aprendizagens significativas através desta metodologia, buscando perceber carências e entraves que estão presentes na escola, assim como possíveis ganhos ao se dar a implementação desta na escola. A principal conclusão que se pode afirmar com esta pesquisa é que sendo protagonista de sua aprendizagem e partindo de sua curiosidade, o educando terá maiores possibilidades de aprender efetivamente, além de construir-se pesquisador, condição necessária para toda aprendizagem. Para isso, promover na escola vivências educativas através de projetos contextualizados é fundamental, focando o papel do professor na mediação.

Palavras-chave: projetos de aprendizagem; mídias; educação.

Com o título: ***?!O que eu quero aprender agora?!...*** este projeto educativo foi realizado com turmas de 2º ano de Ensino Médio, em 2011 e 2012, na disciplina de Arte, do Centro de Educação Básica Francisco de Assis, de Ijuí/RS, escola mantida pela FIDENE, a partir da metodologia de projetos de aprendizagem[1], enfocando possibilidades de relações com as mídias.

Iniciou-se a primeira aula sugerindo aos educandos que pensassem numa pergunta que eles tinham muita curiosidade de buscar respostas. Em seguida, eles deveriam elencar as certezas provisórias, as dúvidas temporárias e as hipóteses referente ao assunto.

Depois aproximou-se as perguntas e formou-se grupos de pesquisa. As aproximações se deram a título de conhecimento, das dúvidas e não apenas por afinidades pessoais. No decorrer do processo, os educandos são convocados a trocar e socializar pesquisas, junto com a intervenção do professor, que pode ser de diferentes maneiras e recursos[2].

[1] A metodologia de projetos de aprendizagem busca ampla afinidade com sua teoria/filosofia. É amparado na concepção construtivista de ensino-aprendizagem, com foco na teoria sociointeracionista da aprendizagem, concebida por Vygotyski. Apoia-se também nas descobertas recentes da neurociência, mais especificamente da psicologia genética. Estes são estudos do LEC (Laboratório de Estudos Cognitivos), da UFRGS, que tem desenvolvido experiências e pesquisas desta metodologia. Os projetos de aprendizagem partem de uma pergunta do educando, que irá tornar-se o problema da pesquisa

[2] Lea Fagundes, em sua vasta experiência nos apresenta essa nova possibilidade: "Não é mais a lógica do individualismo e da competição em que os mais fortes são privilegiados e os fracos são excluídos. Não é a lógica do atendimento de massa em que uma sala abriga uma classe organizada como se fosse 'homogênea', considerando apenas "idade e nível de escolaridade, a quem é ensinado

As estratégias e atividades foram sendo construídas no decorrer do projeto. As definidas pelo professor foram:

1) Pesquisas diversas a fim de possibilitar o entendimento das interrelações de seus objetos de pesquisa em vários campos do conhecimento;

2) Promoção de discussões nas diferentes mídias e gêneros textuais em torno da situação-problema de cada grupo.

Tabela 01- Possibilidades de mídias e gêneros apresentados aos educandos:

Mídia	*Gêneros*
Impresso	notícia, nota, reportagem, entrevista, infográficos, artigo, coluna, editorial, carta de leitor, ensaio, resenha crítica, charge, cartum, história em quadrinhos, anúncio publicitário etc.
Rádio	notícia, reportagem, debate, documentário, boletim informativo, programa de entrevista, programa musical, programa de variedades, radionovelas, transmissões esportivas, chamada de programação, spots, jingle, script etc.
TV	telejornal, programa de entrevista, debate, reportagem, documentário, talk-show, programa musical, programa de variedades, novelas, minisséries, seriados, filmes, chamada de programação, comerciais, programas sobre esporte, roteiro etc.
Internet	sites de informação, sites de busca, páginas pessoais, blogs, flogs, webquest, sites de relacionamento, fórum de discussões, mapas conceituais, softwares on-line, etc
Informática	Softwares em geral: editores de vídeos e imagens, de textos e outros

(Adaptado de texto da disciplina *Desenvolvimento de projeto com mídias integradas na educação,* do curso de Pós-graduação Mídias na Educação -UFSM/RS)

3) Escrita da pesquisa usando as regras de pesquisa científica;

4) Apresentação da pesquisa com tempo determinado e no final, um momento de discussões no coletivo;

5) Apresentação e/ou vivências de arte que conste pesquisa de artistas e arte em geral ;

6) Criação artística por grupo tendo como tema a pergunta do grupo, podendo escolher as linguagens a serem utilizadas.

---

o mesmo conteúdo, da mesma forma, ao mesmo tempo, a todos os alunos, no mesmo espaço". (Fagundes, 2004, p.341).

Sugeriu-se que cada grupo buscasse, no decorrer da pesquisa, os recursos materiais, tecnológicos e de profissionais existentes na escola e mesmo fora dela, que colaborem na busca de respostas para suas dúvidas.

Tabela 02– Ações planejadas no coletivo para o desenvolvimento do projeto:

AÇÃO	ENCAMINHAMENTOS/ FORMAS DE SOCIALIZAÇÃO
Definição das perguntas, aproximação das perguntas afins para formar o grupo, discutir certezas provisórias, dúvidas temporárias e hipóteses.	1)Grupo 1: *Por que temos medo? Por que gostamos de alguém? Por que somos tão suscetíveis às emoções e sentimentos?* 2)GRUPO 2: *Por que o que não é real nos atrai?* 3) Grupo 3: *Deus existe? Existe vida após a morte?* 4) GRUPO 4: *O homem nasce bom e a sociedade o corrompe?* 5) Grupo 6: *Espíritos existem?* 6)Grupo 7: *Por que sorrimos quando alguém sorri? Por que bocejamos quando alguém boceja? Por que sofremos quando alguém chora?*
Pesquisa em diferentes fontes sobre cada temática: informática, revistas, profissionais, internet e livros.	Sugeriu-se trocas de textos, vídeos, sites, comunicação via email, facebook, msn e outros meios; Entrevistas com profissionais de áreas afins às perguntas.
Planejamento do trabalho escrito e das formas de socialização e dinâmicas de discussões das temáticas. Continuidade da pesquisa.	Encaminhou-se um fórum de discussões; um debate no *facebook*; uma videoconferência com uma psicóloga; debate entre grupos da sala sobre a sua temática; criação de mapa conceitual que reúne as ações e pesquisas de todos os grupos. Divulgação no site da escola e blog de arte Visita à 8ª Bienal do Mercosul.
Socializações e discussões dos temas por grupo	Encaminhamentos das ações planejadas e outras surgidas no decorrer das pesquisas e socializações.

Apresentação do trabalho escrito	Foi usado o Power Point por todos os grupos, por escolha deles.
Apresentação e socialização das artes com o tema; Criação poética e artística do tema de cada grupo e da "pergunta da EFA".	Estudamos os seguintes artistas ou temas na arte, levantados pela coordenadora do Pólo Arte na Escola, da Unijui. 1) GRUPO 1: Nazaré Pacheco, que traz a presença da dor, do medo, da obra que organiza a dor física. 2) GRUPO 2: artistas que trabalharam com a abstração (bi ou tridimensional). 4) GRUPO 4: Siron Franco 5) GRUPO 6: história da arte, em imagens dos pré-rafaelitas, nazarenos e os simbolistas; alguns retratam a ideia de espírito, de transcendência. 6)GRUPO 7: Rafael França, que trabalha vídeo com ideia de repetição de movimentos até sugerir um certo transe ao expectador Criações dos alunos: vídeo, videoperformance, videoinstalação, pintura, instalação e música

A avaliação do processo foi constante, analisando com cada grupo e no coletivo, as aprendizagens e necessidades. Constantemente avaliou-se atitudes diante deste projeto no sentido de ser colaborativos, atuantes, participativos e pesquisadores.

A experiência aqui realizada tinha o propósito de analisar a possibilidade de efetuar a dinâmica dos projetos de aprendizagem apenas na disciplina Arte a fim de entender melhor a relação dos objetos de estudo com as diversas áreas do conhecimento e a necessidade de interrelação das mesmas e também pelo fato da arte apresentar um caráter transdisciplinar. Também é possível, mas com certeza as contribuições de especialistas de outras áreas tornaria o trabalho mais rico e significativo.

A metodologia dos projetos de aprendizagem aliada às mídias, nesta experiência realizada, potencializou princípios salientados nas propostas de educação contemporânea como a colaboração, o protagonismo do educando, a

autonomia, o fortalecimento do aprender a aprender e a interdisciplinaridade dos conhecimentos de uma educação inserida no contexto do educando, sem perder de vista os conceitos e saberes específicos da disciplina arte.

Referências:

COSTA, Antonio Carlos Gomes, *Protagonismo Juvenil- O que é e como praticá-lo* – Disponível na internet http://escola2000.net/aprendizagem/ac-protagonismo.htm. Acessado em novembro de 2011.

Entrevista com Léa Fagundes: *"O professor deve tornar-se um construtor de inovações"* Em 23 de Agosto de 2004. Disponível em http://www.midiativa.tv/blog/?p=341. Acessado em julho de 2011.

FAGUNDES, lea; SATO, Luciane; LAURIONO-MAÇADA, Débora. *Aprendizes do futuro:* as inovações começaram! Brasília: SEED; MEC; PROINFO, 1999. Disponível na Internet http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003153.pdf. Acessado em julho de 2011.

FREIRE, Paulo; FAGUNDEZ, A. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1985.

HERNANDEZ, F. Transgressão e Mudança na Educação — Os Projetos de Trabalho. Ed. Artmed.

SANTOS, Akiko. Pedagogia ou Método de projetos? Referências Transdisciplinares. Setembro de 2006. Disponível na internet http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/Pedagogia_ou_Metodo_de_Projetos.pdf. Acessado em agosto de 2011.

Partitura digital: sua produção e possibilidades de uso no ensino musical

Inácio Rabaioli
(Universidade Estadual de Londrina)

Resumo: O presente texto relata uma experiência que vem sendo desenvolvida com o uso da tecnologia computacional destinada à produção de partituras digitais. Tem por objetivo a produção desse tipo de partitura e apontar para possibilidades de sua utilização no ensino coletivo de instrumento. Descreve os procedimentos adotados para sua produção e explicita as funcionalidades dos recursos tecnológicos utilizados. Ao final apresenta resultados preliminares aplicáveis ao ensino coletivo de instrumentos musicais.

Palavras-chave: Música-tecnologia; Partitura digital-ensino musical; Instrumento musical-ensino coletivo.

Introdução

A presente experiência em andamento tem por objetivo a produção de partituras digitais, a partir da utilização de tecnologia computacional de *hardware* e *software* existente nesse campo, buscando a produção de material rico e versátil para o ensino coletivo de instrumento musical. Na realização da mesma contamos com a participação de um aluno monitor cursando licenciatura em Música e um professor orientador.

A carência de material específico destinado ao ensino coletivo de instrumento musical motivou-nos na busca desse tipo de partitura, constituindo-se em ferramenta auxiliar, ágil e eficaz para o ensino da execução musical.

Durante séculos as tradições de transmissão musical se resumiam à duas vertentes: a aural e a escrita (REBELO et al. 2012 p. 1). Durante muito tempo, nas práticas musicais ocidentais, estas duas formas de transmissão foram utilizadas alternadamente e a tarefa de transmissão da informação musical durante esse tempo não conjugou o uso simultâneo das duas vertentes. Foi preciso que se passasse ainda mais tempo, e que houvesse o surgimento da partitura digital, para que esse quadro se alterasse.

Foi preciso, na verdade, o surgimento de computadores e programas bastante sofisticados para que um indivíduo receptor pudesse captar “simultaneamente”, através da partitura digital, a informação musical dessas duas vertentes. Isso se tornou viável a partir dos progressos tecnológicos que surgiram na passagem dos últimos anos do século XX para os primeiros do século XXI, quando foram lançadas

tecnologias computacionais com alto poder de processamento e produzidos os primeiros programas profissionais de edição de partituras musicais.

Reside aqui, portanto, na utilização pedagógica da partitura digital, um aspecto inovador na transmissão da informação musical, o qual pode alterar a maneira de aprendê-la.

Procedimentos metodológicos

As atividades sendo desenvolvidas na presente experiência compreendem transcrições e arranjos de obras, as quais incluem reestruturação de seus elementos como tonalidade, tessitura das vozes, adição de caracteres de digitação e articulação, além da produção de partes individuais para cada instrumento destinadas à facilitar os ensaios coletivos.

Recursos utilizados

Dentre os atuais recursos tecnológicos mais importantes para a produção de partituras digitais utilizamos o formato intercambiável *MusicXML*, o protocolo *MIDI* (*Musical Instrument Digital Interface*), os bancos de sons para reprodução das mesmas em áudio de alta definição, a digitalização de imagem de partituras impressas ou manuscritas, os *softwares* profissionais de edição de partitura e a tecnologia *OMR*.

A operacionalização das atividades de produção da partitura digital envolve uma diversidade de conhecimentos de base para cada uma delas. Devido à limitação do tamanho do texto, procedemos apenas à uma breve explicitação.das mesmas

Seleção do repertório de obras musicais

Para selecionar as obras musicais a serem transcritas ou arranjadas adotamos o critério de que as mesmas se destinariam à pratica coletiva de execução musical na aprendizagem de instrumento e deveriam estar adequadas ao nível de proficiência da execução instrumental dos alunos de primeira série de um curso de licenciatura em Música, o que implica em desenvolver habilidades específicas tais como o domínio em diferentes tipos de articulação e de produção dos sons do instrumento e fluência na leitura musical.

Uso do reconhecimento ótico de símbolos musicais (*OMR*).

Para realizar uma transcrição ou um arranjo de uma obra musical selecionada, nos utilizamos da partitura impressa já existente, donde os símbolos musicais são capturados para o computador através de um sistema *OMR* (RABAIOLI, 2012, p.321), o qual facilita a inserção dos caracteres musicais no *software* editor de partitura. O resultado é armazenado em arquivo intercambiável *MusicXML,* o qual conterá os dados do reconhecimento ótico.

Tarefas no editor de partitura

Nessa etapa é efetivamente produzida a partitura musical digital. Para tal, usa-se geralmente um software profissional de edição de partitura como *Finale*[1], *Sibelius*[2] ou outro dessa categoria.

No programa editor a partitura da música poderá ser tocada e ouvida a partir de qualquer ponto específico, no seu todo ou em apenas um dos seus instrumentos. No mesmo, também é permitido ao usuário ouvir cada parte ou instrumento com outros timbres armazenados em bancos de sons[3]. É com os caracteres da partitura inseridos no programa editor que as possibilidades de editoração da peça se ampliam significativamente. É possível com procedimentos simples, por exemplo, transpor a altura das notas no todo ou em parte da música, exportar as partes individuais para cada instrumento e ainda modificar o *layout* de página, tipo e tamanho da fonte gráfica dos símbolos musicais, inserção de símbolos musicais não usuais, etc.

Após a tarefa de edição do arranjo ou da transcrição, a partitura pode ser salva em diferentes formatos digitais, sendo aconselháveis os de natureza intercambiável como *NIFF* ou *XML.*

Considerações finais

O surgimento da partitura digital e sua utilização no ensino musical têm permitido ultrapassar os limites da transmissão da música grafada, e mesmo da transmissão puramente aural, oferecendo recursos conjugados que até a poucas

[1] http://www.finalemusic.com
[2] http://www.sibelius.com
[3] Conjuntos de sons gravados a partir dos instrumentos originais, editados e armazenados como uma base de dados de sons facilmente acessível por programas de computador como seqüenciadores MIDI, gravadores “multipistas” e editores de partitura.

décadas não estavam disponíveis. A partitura digital também evita a necessidade de virar a página durante a leitura musical, situação freqüente quando do uso da partitura em papel. O uso da mesma possibilita ensaiar simultaneamente com vozes ou partes de outros executantes, sem a presença física dos mesmos, permitindo ao usuário ainda adequar o andamento musical às suas habilidades e necessidades momentâneas.

A partitura digital tem sido um recurso tecnológico poderoso que permite ao usuário visualiza-la digitalmente através de um computador ou similar e simultaneamente ouvir sua reprodução sonora.

Referências

RABAIOLI, Inácio. Uso da tecnologia OMR na produção de material didático para o ensino coletivo de instrumento musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL, 15., 2012, Montenegro-RS. *Anais do 15º Encontro Regional da ABEM-Sul*. Montenegro-RS: Ed. da FUNDARTE, 2012. p.321-326.

REBELO, Ana; FUJINAGA, Ichiro; PASZKIEWICZ, Filipe; MARCAL, Andre R. S.; GUEDES, Carlos; CARDOSO, Jaime S. Optical music recognition: state-of-the-art and open issues. In: *International Journal of Multimedia Information Retrieval*, London: Springer. p. 1-18, mar/2012. Disponivel em: http://dx.doi.org/10.1007/s13735-012-0004-6 Acesso em: 30 mar. 2012.

PIBID/Música/UFPel – Projeto de Formação de Coro Infantil na Escola Estadual Ginásio do Areal – Pelotas – RS

Schumann, Mirian Beatriz Pearson
Universidade Federal de Pelotas[1]
Gomes, Salatiele da Rosa
Universidade Federal de Pelotas[2]
Martins, David Vinicius Madeira
Universidade Federal de Pelotas[3]
Hirsch, Isabel Bonat
Universidade Federal de Pelotas[4]

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na Universidade Federal de Pelotas – UFPel, especificamente na área de música, realizou um diagnóstico na Escola Estadual Ginásio do Areal com o intuito de coletar dados que pudessem contribuir nas ações do grupo na referida escola. De acordo com Vasconcellos (2000),

> [...] o diagnóstico não é um simples retrato da realidade ou um mero levantamento de dificuldades. Para ele o diagnóstico é, antes de tudo, um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades (VASCONCELOS, 2000, p.190).

Foram realizadas entrevistas diretivas às pedagogas e não diretivas aos alunos de 1º a 5º ano do ensino fundamental. Após as entrevistas, os dados foram analisados obtendo-se um ponto de partida para a realização das ações na escola. Dentre as ações mais solicitadas pelo grupo pesquisado foi a formação de coro.

A Escola Estadual Ginásio do Areal não conta com atividades musicais desenvolvidas por professores especialistas em música nas séries iniciais do ensino fundamental. Quando há atividades musicais, elas são oferecidas pelas professoras pedagogas que não tem esta formação.

[1] Acadêmica do 4º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: mirian_schumann@hotmail.com
[2] Acadêmica do 6º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: tieleg3@hotmail.com
[3] Acadêmico do 6º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: david.martinscanta@gmail.com
[4] Professora do Curso de Música – modalidade Licenciatura - Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

Neste sentido, notamos grande interesse da inserção da educação musical por parte das pedagogas e também por parte dos alunos, justamente porque as escolas estaduais não possuem, até o momento, uma disciplina específica de música. Percebemos um grande potencial nas crianças e a necessidade de ampliar e desenvolver suas habilidades musicais.

A ação proposta para esta escola foi, então, a formação de um coro infantil com os alunos do 2º ano do ensino fundamental da escola Ginásio do Areal. Foram escolhidas estas crianças pela disponibilidade dos acadêmicos e da professora que ofereceu a turma para o desenvolvimento do trabalho.

O projeto contará com ensaios semanais, com repertório variado, desde o folclórico até o popular e ao longo do período, os alunos farão apresentações para a comunidade escolar e outros públicos. Desta forma, além da formação do grupo vocal, poderemos proporcionar a formação de público ouvinte com estas apresentações. Segundo Schimiti (2003),

> [...]o canto ocupa lugar de destaque no processo educacional (de educação musical) ao oferecer possibilidades concretas de manifestação de parâmetros tais como altura, intensidade, ritmo, senso harmônico, aspectos de agógica e contrastes, de forma natural (SCHIMITI, 2003, p.1).

O coro representa a oportunidade de construção coletiva do fazer musical. Podemos fazer música de muitas formas, mas em nenhuma delas se participa tão ativamente do "fazer musical", nenhuma delas é tão eficaz quanto o ato de cantar.

Palavras chave: PIBID; música na escola; coro infantil.

REFERENCIAS

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo um coro infantil – reflexões, diretrizes e atividades. *Revista Canto Coral*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1 - 9, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento:* Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Politico Pedagógico. 16.ed. São Paulo: Libertad, 2000. 208p.

A música como educação musical para os idosos do asilo de mendigos da cidade de pelotas-rs: uma possivel contribuição

SILVA, Marilúcia D.[1]
Universidade Federal de Pelotas
HIRSCH, Isabel Bonat [2]
Universidade Federal de Pelotas

Este texto relata sobre as possíveis contribuições que a educação musical pode trazer aos idosos residentes na instituição Asilo de Mendigos da cidade de Pelotas - RS. A partir de uma pesquisa de campo anterior constatei que

> o idoso institucionalizado, apesar de possuir um estado de vida com mitos e esteriótipos envolvendo a sua capacidade cognitiva, ele ainda é capaz de adquirir e produzir conhecimentos. O idoso ao ser levado para as casas de repouso ou instituições asilar, muitas vezes, perdem a identidade e o contato com a realidade externa, conduzindo-os a um estágio de adaptação a um novo contexto que, na maioria dos casos envolve o abandono por parte dos familiares, situações de descaso e até mesmo desprezo, refletindo em uma possível exclusão social, o que os torna seres sensíveis, depressivos e alguns com casos de saúde mental irreversível (SILVA, 2009).

Este trabalho se justifica pela possível contribuição em estudos que abordem a importância da educação musical, como atividade complementar no cotidiano de idosos que residam em instituições dessa ordem. A intenção é que venha modificar a rotina vivida pelos idosos, estimular de maneira prazerosa e criativa a consciência de que eles, apesar de se sentirem excluídos e inativos, são pessoas ainda capazes de realizar ou produzir algo em suas vidas. Tenho por objetivo promover por meio da educação musical um processo de "reconstrução" emocional, e principalmente, recuperar a autoestima tão afetada pela condição de vida na qual estão submetidos a viver. Especificamente, buscar através das atividades da educação musical, benefícios como reativação da memória, potencializar a criatividade construtiva, expandir expressões e sentimentos, crescimento interpessoal e afetivo. Este trabalho será desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo, onde penso levar

[1] Acadêmica do 6º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: maridusil@hotmail.com
[2] Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

até esses idosos do Asilo de Mendigos da cidade de Pelotas, atividades práticas de educação musical, como jogos musicais que desenvolvam a percepção rítmica, auditiva, brincadeiras, execução vocal, entre outras atividades. Pretendo delinear esta pesquisa, fundamentando minhas teorias e métodos, junto a autores como Rodrigues & Carvalho (2008), que abordaram sobre as concepções e tendências do ensino aprendizagem musical com o aluno idoso, e as autoras Souza & Leão (2006), que fomentaram buscas que as levassem a compreender as possibilidades do ensino da musica para a terceira idade. A intenção é fazê-los participar ativamente, e obter como resultados de pesquisa as possíveis contribuições que a música pode trazer, em termos de desenvolvimento cognitivo, propiciando o seu significado existencial como seres humanos capazes, assim, valorizar a vida desse idoso dando a eles o respeito que merecem ter.

Palavras-chave: educação musical; idoso; instituição asilar.

Referências

BACELAR, Rute**:** *Envelhecimento e Produtividade- Processos de Subjetivação*. 2 Ed.ref.-Recife: Fundação Antonio dos Santos Abranches- FASA. 2002, p. 29.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha, CARVALHO, Maria C.A. de, *O idoso e a aprendizagem musical: ilusão ou realidade?* In: IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais — maio 2008. Anais do SIMCAM4.

SILVA, Marilúcia Dutra da, *A Velhice sem Pecados nem Castigos: A Arte como Contribuição para o Idoso do Asilo de Mendigos na cidade de Pelotas,* Um estudo de caso com abordagem qualitativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais Licenciatura) Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

SOUZA, Cristiana Mirian S. e, LEÃO, Eliane, *Terceira idade e música: perspectivas para uma educação musical.* In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília – 2006.

PIBID música UFPel – ações no instituto de educação estadual Assis Brasil – Pelotas – RS

Mirian Cristina Maus
Universidade Federal de Pelotas
Isabel Bonat Hirsch
Universidade Federal de Pelotas

Palavras-chave: PIBID; formação de professores não especialistas em música; música na escola.

Este trabalho refere-se a um projeto proposto por alunos do Programa de iniciação a docência – PIBID direcionada para alunas do curso normal de uma escola estadual da cidade de Pelotas. O PIBID III, composto pelas licenciaturas em: música, dança, artes visuais e geografia, tem um grupo formado por quatro representantes de cada área atuando no Instituto Estadual Assis Brasil. A iniciação a docência desses alunos se dá pela atuação em sala de aula junto com os professores da escola por meio da elaboração projetos disciplinares e interdisciplinares. Após diagnósticos iniciais realizados pelo grupo no IEEAB, constatou-se que a escola não conta com professores da área da música atuando nos diversos níveis de ensino. E com isso, o curso normal oferecido na escola, não conta com uma formação em música. Cientes dessa realidade, como ação disciplinar da área de música, propomos um projeto de oficinas de música com o intuído de oferecer uma formação extra para esses alunos do curso normal.

Vemos nos alunos do curso normal uma grande potencialidade, pois como futuros professores, se desde sua formação forem conscientes da importância do estudo da música na educação básica, serão disseminadores desta necessidade. Propomos a realização de oficinas com os alunos do curso normal com o intuito de orientá-los sobre conceitos básicos que permeiam a ação de um professor de música, oficinas estas que busquem esclarecer o verdadeiro papel da música na educação, mostrando, de maneira prática, como ela deveria ser trabalhada com os alunos. Acima de tudo deve ser um trabalho de conscientização musical para cada futuro professor, em que eles teriam contato com a música de forma mais livre de preconceitos e intuitiva. Para que a música seja considerada como uma linguagem,

propiciando *abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser.* (CHIARELLI e BARRETO, 2005)

A proposta é de que as oficinas sejam realizadas com as turmas do curso normal em seu turno de aula, com frequência semanal, inicialmente durante o período de um semestre letivo e abranjam conteúdos primeiramente de conscientização da importância desta na educação básica, e conteúdos mais pontuais da música em si, como os parâmetros da música, mas sempre buscando uma (maneira de trabalho) mais prática e crítica sobre esses parâmetros. E também um trabalho voltado a uma real apreciação crítica da música em geral e de como ela deve ser trabalhada em sala de aula.

Essa formação extra, que estamos sugerindo tem a finalidade, não de habilitar os futuros professores a ministrar aulas de música, mas sim de instrumentalizá-los afim de que tenham consciência dos trabalhos que irão desenvolver em sala de aula e da importância desta área da educação para que possam articular em seu trabalho *no cotidiano de sala de aula atividades musicais com mais conhecimento e clareza sobre seus propósitos e funções para o desenvolvimento dos alunos*. (WERLE; BELLOCHIO, 2009 p.34).

Referências:

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. BARRETO, Sidirley de Jesus. *A importância da educação musical na educação infantil e no ensino fundamental.* Disponível em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>. Acesso em: 11 fev. 2012.

CORREA, Aruna N., *A educação musical: entre o curso de pedagogia e a sala de aula.* In: CONGRESSO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf >. Acesso em: 29 abr. 2012, p.112-120.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro**.** *A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um*

mapeamento de produções da Abem. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 22, 29-39, set. 2009.

Arte e identidade: uma experiência pedagógica no Ensino Fundamental

Natália de Leon Linck
Universidade Federal de Pelotas

Resumo: A ideia de pesquisar este tema teve suas origens durante o Estágio Supervisionado realizado no curso de Artes Visuais, quando observou-se a necessidade de se trabalhar com as identidades dos alunos adolescentes através da arte. Objetiva-se investigar a importância da discussão sobre a formação de identidades nas aulas de artes com alunos de idade entre 13 e 14 anos. A pesquisa apresenta como abordagem a investigação qualitativa do tipo estudo de caso. Estão sendo realizadas oficinas aplicadas nas aulas de Artes partindo de oito aulas bases. Essas serão divididas em três aulas teóricas, quatro aulas práticas e uma aula para reflexão sobre o processo realizado. Após essa oficina, o trabalho será dividido em três etapas em que inicialmente será desenvolvido o tema trabalhando com Ensino da Arte e Cultura Visual, em segundo será trabalhado identidade como meio de discussão e trabalhos práticos, por fim será discorrido como foi o aproveitamento nas aulas de artes como contribuição para os alunos. Avalia-se que esta proposta de investigação contribuirá com a discussão sobre as formas como os alunos refletem sobre o que absorvem no dia-a-dia e a construção de suas identidades com base na convivência em grupo e influência midiática.

Palavras Chave: Arte-educação; cultura visual; identidade.

Salienta-se que a ideia de pesquisar este tema teve suas origens durante o Estágio Supervisionado realizado no curso de Artes Visuais, quando observou-se a necessidade de se trabalhar com as identidades dos alunos adolescentes através da arte. Por considerar a adolescência um período de transformações, não somente físicas, mas que referem a um amadurecimento pessoal sobre várias esferas da vida em sociedade, é que o debate sobre a formação de sujeitos está direta e indiretamente ligado a formação mais completa desse indivíduo.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta como questionamentos: Até que ponto é possível apontar um caminho para se discutir a identidade na aula de artes? Os alunos adolescentes questionam de forma frequente as imagens veiculadas pela arte e publicidade? O trabalho com a experiência estética e com a produção de imagens pode influenciar num melhor (re)conhecimento de si? O ensino de arte pode ajudar os alunos a refletirem suas identidades?

Como objetivo geral propõe-se investigar a importância da discussão sobre a formação de identidades nas aulas de artes com alunos de idade entre 13 e 14 anos. Contudo, avalia-se que esta proposta de investigação pretende contribuir com a discussão sobre as formas como os alunos refletem sobre o que absorvem no dia-a-dia e a construção da suas identidades com base na convivência em grupo e influência midiática.

A pesquisa apresenta como abordagem metodológica a investigação qualitativa do tipo de estudo de caso. Estão sendo realizadas oficinas aplicadas nas aulas de Artes partindo de oito aulas bases. Essas serão divididas em três aulas teóricas, quatro aulas práticas e uma aula para reflexão sobre o processo realizado.

Após essa oficina, o trabalho será dividido em três etapas em que inicialmente será desenvolvido o tema trabalhando com Ensino da Arte e Cultura Visual, em segundo será trabalhado identidade como meio de discussão e trabalhos práticos por fim será discorrido como foi o aproveitamento nas aulas de artes como contribuição para os alunos. Os trabalhos práticos serão desenvolvidos com autorretratos divididos em figurativo, através do desenho e subjetivos, com colagens, sendo os trabalhos baseados nas aulas aplicadas e conversas de aula.

O trabalho será desenvolvido em uma escola pública de Pelotas no final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, durante o período de estágio curricular, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Francisco Simões de maio a junho de 2012 e após esse estágio em outra escola pública com alunos de mesma idade no período de agosto a setembro.

Na Escola, mais especificamente dentro de uma aula de Artes é possível abranger muitos temas relacionando essa construção de identidades permeando o Ensino de Arte, a diversidade cultural e cultura visual. Temas corriqueiros como autorretrato é um caminho que bem trabalhado desenvolve claramente o assunto em sala de aula e a partir desse tema aliado a cultura visual, mídia e consumo é possível fazer com que os educandos reflitam e discutam a construção de sua própria identidade.

Atividades do PIBID/Música/UFPel na Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz – Pelotas – RS

Quézia Lobato La Banca[1]
Universidade Federal de Pelotas
Isabel Bonat Hirsch[2]
Universidade Federal de Pelotas

O presente trabalho apresenta algumas das atividades propostas da área de música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel na Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz, na cidade de Pelotas - RS.

Fomos orientados pela coordenação do PIBID/Música a fazer um diagnóstico na instituição de ensino, por meio de observação do espaço físico e entrevistas não estruturadas com professores e alunos da escola. Percebemos, durante o diagnóstico, que seria um grande desafio, pois logo percebemos a falta de estrutura adequada ao ensino musical, bem como a ausência da música na grade curricular.

Os referenciais e parâmetros curriculares sugerem que o aluno, "ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte" (Brasil, 1997b, p. 55), porém, a escola conta apenas com os conteúdos de artes visuais nos currículos escolares. Segundo Del Ben (2005),

> A elaboração de referenciais e parâmetros curriculares, portanto, não assegura a presença da música – ou de qualquer outra modalidade artística – em todas as escolas. Esses documentos também não especificam em quais séries ou ciclos dos diversos níveis da educação básica as diferentes modalidades deverão ser contempladas (DEL BEN, 2005, p.67).

Neste sentido, nos deparamos com um contexto que contrariou nossas expectativas, pois a escola não possui o ensino de música. Isto nos fez compreender a necessidade de uma análise mais abrangente da instituição. Começamos, então, um trabalho de observação e muito diálogo com a direção da escola, bem como seus professores, funcionários, alunos e com os outros bolsistas da área da Música.

---

[1] Acadêmica do 4º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail:

[2] Universidade Federal de Pelotas,Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

Em conversa com os alunos, alguns se mostraram receptíveis com a proposta das aulas de música, outros, porém, não se animaram em virtude de experiências anteriores. Houve, também, estudantes relutantes por dizerem não gostar de música ou por timidez; e os acomodados, sem disposição para qualquer atividade. Em um desses "bate-papos", uma aluna sugeriu montarmos um programa para desenvolvermos talentos musicais, à semelhança da série televisiva "Glee". Aprovamos a ideia e a apresentamos em uma de nossas reuniões. Houve ainda outras sugestões, entre elas, o de realizarmos um "Show de novos talentos", que poderá ser aglutinada a esta que foi citada anteriormente.

A partir daí, passamos a verificar a questão dos horários e decidimos fazer o trabalho após o término das aulas do período da tarde. Combinamos que as atividades seriam duas vezes na semana: às segundas-feiras, o grupo vocal, com a presença de todos os alunos para exercícios de técnica vocal e ensaio da música que for escolhida; e às quintas-feiras, o grupo instrumental. Como a escola não possui instrumentos, cada aluno deve trazer os seus próprios.

Esperamos que o trabalho seja desenvolvido de modo que, tanto nós do PIBID/Música quanto os alunos, essas experiências sejam proveitosas e que possamos colaborar com a educação musical desses jovens.

Palavras-chave: PIBID; música na escola; grupo vocal e instrumental.

Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* arte (1º e 2º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1997.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: Subsídios para a elaboração de políticas de Educação Musical. *Revista Música Hodie,* vol. 5, n. 02, 2005.

Formação de Grupo Vocal: uma proposta do PIBID/Música – UFPel nos anos iniciais do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil - IEEAB – Pelotas – RS

Raíssa Rodrigues Leal
Universidade Federal de Pelotas[1]
Isabel Bonat Hirsch
Universidade Federal de Pelotas[2]

Resumo: Este texto traz uma proposta de como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal de Pelotas – UFPel poderá inserir uma prática de grupo vocal nos anos iniciais no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil – IEEAB, na cidade de Pelotas – RS.

Palavras-chave: PIBID; música na escola, coro infantil.

Depois de realizar um diagnóstico com equipe diretiva e professores, chegou-se à conclusão de que a formação de um grupo vocal seria a melhor possibilidade de desenvolver ações musicais com as crianças. O coro ajuda a desenvolver o sentido de grupo. Segundo Fucci Amato (2007), "o canto coral se constitui em uma relevante manifestação educacional musical e em uma significativa ferramenta de integração social" (FUCCI AMATO, 2007, p.77).

A autora ainda enfatiza que o coro é

> uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio-culturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação (FUCCI AMATO, 2007, p.80).

Como repertório musical, pretende-se utilizar canções folclóricas, tanto nacionais como de outras nacionalidades. A utilização de músicas folclóricas em coro é uma maneira simples e eficaz de construir repertório e incentivar as crianças a interagir e trabalhar em grupo. A manifestação folclórica é, segundo Paula & Melo (2009), "o tempo e o espaço que o povo tem e aproveita para expressar suas alegrias, desejos, tristezas e críticas" (PAULA; MELO, 2009, p.187). Sendo assim, utilizar de canções folclóricas em sala de aula é uma maneira de aprender mais

[1] Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Música - UFPel
[2] Coordenadora do PIBID/Música – UFPel, professora do Curso de Música – modalidade licenciatura

sobre as manifestações de um povo, e como ele expressa seus sentimentos por meio da arte e da música, principalmente.

Os objetivos desta proposta são estimular o conhecimento do repertório de folclore musical, desenvolver a percepção musical por meio dos parâmetros do som, além de propiciar a integração dos alunos. O interesse em desenvolver o tema do folclore baseia-se no repertório disponível para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental.

Pretende-se oferecer uma oficina de criação e conjunto vocal, que abrangerá os alunos designados pela escola, pois depende da disponibilidade das crianças e dos professores. A oficina ocorrerá uma vez por semana com duração de uma hora e meia.

Após o período de ensaios e desenvolvimento do repertório estudado, pretende-se realizar apresentações do grupo vocal para a comunidade escolar despertando nos alunos a consciência a respeito deste e incentivando outros alunos a participarem das ações musicais propostas. O desenvolvimento técnico vocal resultante das práticas da oficina também será observado, e considerado no final desta, como avaliação da atividade.

Esperamos desta forma, contribuir com o desenvolvimento musical dos alunos, bem como despertar o sentido de grupo.

Referências

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica. *Opus,* Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

PAULA, Luciane de; MELO, Gabriela Taveira Fernandes de. *O Cronótipo da Canção Folclórica e a Cultura Popular*, Estudos Linguísticos, São Paulo, 2009.

Musicalização e Canto Coral: Primeiras experiências no PIBID-MÚSICA UFPel com 1º e 2º ano do ensino fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita – Pelotas - RS

Janaína Pinto Vale da Cruz[1]
Rodrigo Madrid Perez[2]
Isabel Bonat Hirsch[3]
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Este relato trata das atividades que são desenvolvidas por alunos bolsistas do PIBID/Música/UFPel, na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, na cidade de Pelotas/RS.

O planejamento destas atividades iniciou por meio de um diagnóstico realizado com a equipe diretiva, professores e alunos da escola, visando conhecer o que os mesmos esperavam da música em seu cotidiano. A partir dos dados coletados no diagnóstico, pensamos em atividades para suprir os anseios da escola, que estava carente em relação à música. Dentre as atividades musicais relacionadas, a formação de um coro foi o mais solicitado.

Para tal projeto, idealizamos um coro infantil, primeiramente, com um trabalho de musicalização, possibilitando o primeiro contato com os sons. A oficina tem por objetivos praticar e desenvolver a percepção, oportunizar o exercício da memória musical e seu reconhecimento, bem como vivenciar e se expressar musicalmente com base em estímulos sonoros diversificados.

Segundo Oliveira (2001),

> Musicalizar significa desenvolver o senso musical das crianças, sua sensibilidade, expressão, ritmo, "ouvido musical", isso é, inseri-la no mundo musical, sonoro. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro (OLIVEIRA, 2001, p.99).

As oficinas têm duração de uma hora e trinta minutos semanais e as turmas trabalhadas, ou seja, o primeiro e o segundo ano do ensino fundamental, contam

[1] Acadêmica do 6º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: janinhapvc@hotmail.com
[2] Acadêmico do 2º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: musicorodrigomadrid@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

com uma média total de 28 alunos. Usamos, para as oficinas desenvolvidas, instrumentos como violão, voz e materiais como notebook, histórias sonorizadas e materiais alternativos (jornais, figuras, etc.). As atividades desenvolvem o ritmo, percepção, dinâmica e intensidade, de forma lúdica.

Estas são desenvolvidas dentro de uma sequência. No primeiro encontro, foi realizada uma conversa com o objetivo de saber o que cada aluno conhecia sobre música e o que escutavam. Posteriormente, houve uma breve conversa sobre parâmetros do som e atividades práticas como Histórias Sonorizadas, para que os alunos criassem a sonorização de acordo com a história.

Com seu desenvolvimento, outras atividades foram realizadas trabalhando ritmo e percepção como: “Siga o Mestre”; “Dança do Jornal”, “Jogo da Memória Musical com animais” e cantigas de roda como “Marcha Soldado”, “Oiepô”, entre outras. O início do trabalho de repertório vocal foi com a música folclórica “Asa Branca”, valorizando a cultura brasileira. As professoras unidocentes responsáveis pelas turmas se dispuseram também repassar o repertório, e este trabalho teve uma grande evolução no rendimento dos alunos, principalmente com os de primeira e segunda série, por ainda ter dificuldades na leitura.

A partir destas atividades, os alunos apresentaram interesse e motivação. Observou-se isso por haver pouco espaço nesta rotina que oportunize a socialização, a interação e a expressividade de cada um. Pretendemos atingir, com a continuidade do projeto, um desenvolvimento maior; tanto com a musicalização, quanto com a formação de um coro infantil.

Palavras-chave: PIBID; música na escola; musicalização infantil.

Referências

OLIVEIRA. Debora Alves. Musicalização na Educação Infantil *ETD – Educação Temática Digital,* Campinas, v.3, n.1, p.98-108, dez. 2001.

Musicalização através da oficina de canto coral: Uma das ações do PIBID - Música/UFPel na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita – Pelotas – RS.

Felipe S. Martins[1]
Universidade Federal de Pelotas
Vania Barbosa Elizabete [2]
Universidade Federal de Pelotas
Isabel Bonat Hirsch[3]
Universidade Federal de Pelotas

O presente trabalho apresenta as atividades iniciais da área de música no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel na Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, na cidade de Pelotas - RS.

Por orientação da coordenação do PIBID foi realizado um diagnóstico com a equipe diretiva, professores e alunos da escola, com uma entrevista semi-estruturada. Depois de feita a análise, concluímos que havia grande interesse em desenvolver atividades musicais.

Durante uma reunião com os professores do ensino fundamental, foram apresentados os projetos das oficinas a serem trabalhadas pelo grupo de bolsistas que optou por oferecer projetos que contemplassem a necessidade constatada no diagnóstico. Percebemos que o trabalho com oficinas possibilitaria que as atividades dos bolsistas estivessem incluídas na realidade da escola. Em conjunto, os bolsistas e os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da escola concluíram o processo de criação destas oficinas, pois por estarem em contato diário com os alunos, os mesmos reforçaram para que o trabalho teórico estivesse o mais próximo da realidade da sala de aula.

A atuação dos bolsistas ocorre com o terceiro e quarto ano, buscando por meio do canto coral, uma possibilidade de musicalização das crianças, visto que este trabalho contemplaria as necessidades musicais destas além de fortalecer seus

[1] Acadêmico do 4º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: felipedasmartins@hotmail.com
[2] Acadêmica do 6º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: hainav@hotmail.com
[3] Universidade Federal de Pelotas,Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

laços na criação de um grupo. Segundo Ciavatta (2003), “qualquer método de ensino de música deve ter como princípio a inclusão em seus processos de ensino-aprendizagem de todo aquele que da música queira se aproximar” (CIAVATTA, 2003, p. 23).

Os três momentos da oficina valorizam a produção musical através do canto.

Notamos uma deficiência quanto à noção de pulso, e após algumas brincadeiras e ações com base no método “O PASSO” (CIAVATTA, 2003), constatamos uma grande melhora, pois após esta atividade os alunos executaram a música de repertório e diminuíram de forma significativa as dificuldades quanto à pulsação proporcionando um melhor rendimento no trabalho como um todo.

Todo trabalho de técnica vocal, é baseado no cancioneiro popular que abrange a mesma tessitura que as músicas do repertório, não utilizando somente os vocalizes tradicionais, tornando esta parte do trabalho tão atraente quanto as outras e o repertório utilizado vem valorizar as canções populares brasileiras, proporcionando aos alunos conhecer a pluralidade musical existente no Brasil.

As oficinas de canto coral já iniciaram e resultados positivos já são encontrados quando percebemos que os alunos fazem sozinhos a ligação entre as atividades lúdicas de musicalização e técnica vocal ou com algumas dificuldades da peça escolhida como primeiro repertório do grupo, demonstrando a eficiência da metodologia lúdica escolhida.

Diante disto esperamos que mais resultados positivos possam ser contabilizados, tanto para a prática docente dos bolsistas quanto para a educação musical destas crianças.

Palavras-chave: PIBID; música na escola; coro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CIAVATTA, Lucas. *O passo:* a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2003.

Artes Visuais e interdisciplinaridade no PIBID 3/ UFPel

Priscila Barthel Monteiro
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel, Pelotas-RS
Raquel Mendes
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPeL, Pelotas-RS
Mirella Silva Oliveira
Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPeL, Pelotas-RS
Cláudia Mariza Mattos Brandão
Professora, Doutora em Educação, UFPel, Pelotas-RS

Resumo: Este trabalho aborda experiências educacionais em Artes Visuais ocorridas na construção de projetos/oficinas e estudos teóricos, do Projeto Institucional de Iniciação à Docência- UFPEL, (PIBID 3 - Geo Artes), iniciado em agosto de 2011, com apoio da CAPES e do FNDE. Com o comprometimento de colaborar para a qualificação da Educação Básica e dos cursos de formação de professores, o PIBID 3 - GeoArtes tem por objetivo fomentar experiências metodológicas diferenciadas e práticas docentes inovadoras, articulando as propostas das áreas de Geografia, Artes Visuais, Dança e Música com as realidades locais de quatro escolas pelotenses. Nesse contexto, o subprojeto das Artes Visuais tem como objetivo discutir a fotografia como recurso e meio para uma educação mais crítica, tendo como foco estudos sobre Cultura Visual, os PCN's e metodologias contemporâneas em arte/educação. No processo, alem dos estudos presenciais, é utilizado um ambiente virtual de aprendizagem, da plataforma Moodle/SEAD/Ufpel, onde consta fóruns de discussões, produções e pesquisas textuais e imagéticas. Destes estudos resultaram as primeiras atividades da área durante a Semana da Educação do Instituto Assis Brasil. As oficinas ministradas, de estêncil, materiais alternativos, xilogravura e arte postal, serviram de base para a formulação da primeira proposta interdisciplinar. Para a reformulação das oficinas em caráter interdisciplinar foi necessário um olhar mais amplo sobre as práticas desenvolvidas, levando à criação do primeiro pré-projeto das Artes Visuais o "ARTE POSTAL: criando formas e comunicando ideias". Concluímos que práticas como estas permitem a compreensão crítica sobre o mundo, (re)descobrindo o contexto social, político e histórico.

Palavras-chave: Artes Visuais; interdisciplinaridade; PIBID.

Referências:

FRANZ, Teresinha Sueli. Artes Visuais no ensino fundamental na atualidade, *Da Pesquisa*, Universidade do Estado de Santa Catarina, agosto/2006 – julho/200, vol.2, n 2.

FRANZ, Terezinha Sueli e KUGLER, Lila Emmanuele. Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental: finalidades e tendências, *Da pesquisa*, Universidade do Estado de Santa Catarina, agosto/2006 – julho/200, vol.2, n 2.

MARQUES, Isabel e BRAZIL, Fábio. O QUE A ARTE ENSINA? *Arte & Cultura* 08/09/2005**,** Disponível em <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=8175>

CULTURA VISUAL E ESCOLA Série salto para o futuro, TV escola Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011

Parâmetros Curriculares Nacionais – *Arte*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

Identidade e primitivismo

Patricia Teixeira Fernandes
Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança

Resumo: Atualmente estamos imersos em um "mundo" guiado por atitudes e ações imediatistas que privilegia o aqui e o agora onde as relações mais remotas são as heranças familiares. E é neste contexto que a escola atua e tem a incumbência de abordar as identidades individuais como partes da identidade humana. A identidade que investiga outros caminhos que não somente a família ou endereço. Somos todos "consequência" do processo de evolução do ser humano e, portanto, a identidade de cada um está muito além de nossos pais, avós ou quaisquer parentes próximos. É a identidade que remete às noções primitivas da raça humana, são as questões natas do humano. Este projeto de trabalho buscou envolver os alunos do terceiro ano em experiências dirigidas com o objetivo de favorecer a tomada de consciência corporal como herança de nossos ancestrais, através da identificação e experimentação da arte. A arte que acompanha a história evolutiva do homem e caracteriza sua cultura.

Palavras-chave: identidade; primitivismo; arte.

Este projeto de trabalho foi desenvolvido, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2012, em uma turma de terceiro ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperança. Turma esta composta por dezesseis alunos com idade entre oito e dez anos. Sendo professora única da turma, tenho o privilégio de dispor do tempo integral das aulas para desenvolver o projeto e, deste modo, as atividades foram diluídas no currículo e correspondem às expectativas dos alunos. Assim, para contemplar as necessidades da turma, foram elencados os seguintes objetivos gerais: Reconhecer as práticas primitivas de tribos de diferentes épocas e povos; Identificar-se como indivíduo resultante da evolução humana que traz em si aspectos primitivos; Desenvolver diferentes formas de comunicação através de uma linguagem corporal, não fazendo uso de recursos tecnológicos; Exercitar a expressão verbal, corporal e gráfica de maneira articulada garantindo eficiência na comunicação expressiva, aprimorando critérios de clareza, precisão e criatividade; Promover o trabalho coletivo através de aspectos das culturas tribal e indígena reconhecendo seus valores e princípios e reconhecer a diversidade e a importância do respeito e preservação da fauna brasileira.

Para dar início ao trabalho assistimos o DVD Pinturas Rupestres da coleção Arte na Escola. A partir destas imagens, que mostram as cavernas brasileiras, a curiosidade dos alunos foi estimulada. Então, na aula de informática, a tarefa foi pesquisar sobre "Arte Rupestre Brasileira", observar e salvar três imagens

diferentes. Estas imagens foram impressas e levadas para a sala em forma de painel. A observação das imagens foi tema de debate sobre a reincidência do uso das mãos, tanto impressas qual um carimbo, como vazadas em negativo. Destas "mãos", como identidades únicas, surgiu a primeira prática em que inicialmente cada aluno deveria contornar sua mão com lápis preto sobre tecido de algodão; após foi realizado o alinhavo de todo o contorno e, na sequência, com a linha repuxada formando uma "trouxinha" do tecido, o trabalho foi tingido com tinta marrom específica dissolvida em água fervente. Depois de seco o resultado foi surpreendente, pois as mãos obtiveram um efeito envelhecido.

Outras questões que surgiram com as imagens das pinturas rupestres foram: a simplicidade do traço e do desenho; o interesse dos primatas ao representar de modo narrativo; a utilização de ferramentas e tintas alternativas e o processo da produção artística daquele período. Neste debate, os educandos elaboraram várias hipóteses e respostas possíveis. Surgiu o conceito de tribo, pois muitos desenhos representam a caça coletiva, a necessidade de agrupamento, então pesquisamos sobre as tribos indígenas que ainda existem no Rio Grande do Sul e algumas características culturais como danças, gritos de guerra, pinturas corporais, hábitos de convivência e de alimentação. Trabalhamos com o encarte do COMIN – Conselho de Missões entre Índios – que foi enviado às escolas para a reflexão sobre a semana dos povos indígenas 2012, que destaca o povo Kaingang. A turma então foi dividida em dois grupos que deveriam representar duas tribos – escolheram nome, elemento, dança ritual, pintura facial e grito de guerra. A atividade seguinte foi reproduzir desenhos rupestres em papel sulfite, tamanho A4, com lápis número 2. Após, os desenhos foram transferidos para uma lâmina de plástico transparente e projetados, através do "Retroprojetor" no papel pardo fixado na parede da sala. Cada tribo elaborou um grande painel com os desenhos de cada componente, utilizando carvão vegetal.

A próxima tarefa foi a elaboração da pintura facial que representaria cada tribo. Para tal, os alunos buscaram na Internet esboços e projetos de desenhos de rosto humano. Salvaram e imprimiram modelos de rostos e técnicas para o desenho facial. A partir destes, realizaram seus próprios estudos sobre a maneira de representar a face humana. Na sequência, desenharam um rosto, ocupando todo o tamanho da folha A4, verticalmente. Sobre este rosto, cada aluno criou uma pintura

para representar sua tribo. Para embasar esta atividade, procuramos na Internet, imagens de pintura facial de tribos, indígenas e africanas. Após todos terem concluído suas pinturas, foi realizada uma eleição em cada tribo para escolher àquela que mais explorou as características da tribo. A pintura eleita foi reproduzida nas faces dos integrantes de cada tribo utilizando anilina comestível dissolvida em pasta d'água. Esta seria a primeira caracterização das tribos.

Outra atividade foi o grito de guerra. Esta tarefa foi realizada no pátio da escola e cada tribo deveria criar uma coreografia envolvendo ações físicas que remetam aos movimentos dos animais e o nome da tribo. Exercícios com imitações de animais foram desenvolvidos como aquecimento corporal e preparo para a execução desta tarefa. Com o "grito de guerra" criado, as tribos entoaram a música Epo I Tai Tai E, coreografando-a. Em outro momento, para completar toda a encenação, os alunos confeccionaram um adorno utilizando penas, plantas e conchas (materiais trazidos por eles), que deveria ser usado por todos os componentes das tribos. Desta forma, com a coreografia e o adereço prontos, as tribos apresentaram suas coreografias para os demais alunos da escola.

Durante o desenrolar do projeto tornou-se visível a motivação e o envolvimento dos estudantes. O tema abordado foi oportuno e os objetivos foram alcançados. Acredito que desenvolver este projeto pelo viés da arte foi fundamental para o sucesso dos resultados. As conversas e debates que surgiram durante e após as pesquisas mostram que o conhecimento permeou todo o processo e foi construído pelos estudantes.

Fronteiras em movimento: promovendo a cidadania por meio das danças folclóricas.

Claudio Rossano Trindade Trindade[1]
Debora Sotter[2]
Rodrigo de Azambuja Guterres[3]
André Azambuja[4]

O projeto "Fronteiras em Movimento" tem por finalidade valorizar a cultura do Rio Grande do Sul, bem como dos países vizinhos, utilizando-se das danças folclóricas como linguagem cultural, pedagógica e multidisciplinar, ultrapassando as fronteiras da exclusão sócio-cultural, promovendo a vivência de produções artísticas nos espaços escolares e comunitários. As atividades vêm sendo realizadas com estudantes do Centro de Apoio Integrado a Criança e ao Adolescente - CAIC da cidade do Rio Grande. Neste sentido, nossa proposta está estruturada nas seguintes ações: a) danças folclóricas em contextos escolares; b) chimarrão das 5h: rodas de conversas sobre assuntos socioculturais, espaço oportuniza a participação dos pais que atuam como colaboradores no processo de formação e capacitação do grupo. O processo de avaliação dos participantes baseia-se nas premissas da metodologia de avaliação participativa e processual. Dentro do contexto de desenvolvimento Biopsicossocial por meio das danças, estamos realizando as atividades de danças tradicionais com crianças entre 7 e 10 anos. Os encontros são semanais e tem a duração de 1 h e 30 minutos. O grupo formado conta com a participação de 20 crianças (10 pares). Como resultados preliminares a equipe executora vem desenvolvendo atividades desde março de 2012. O grupo tem como meta propiciar ações que envolvam os alunos da escola bem como a comunidade de entorno da mesma. Dentre as atividades artísticas que o grupo vem desenvolvendo merecem destaque as Danças Tradicionais Gaúchas que constam no "Manual de Danças Gaúchas" de João Carlos Paixão Cortês e Barbosa Lessa e fazem parte do folclore do Estado do Rio Grande do Sul. Dentre estas podemos citar: Pézinho, Tatu de Castanhola, Chote Carreirinho, Maçanico, Carangueijo. Desta forma, ao vivenciarmos este projeto estamos aprendendo a realizar extensão universitária, ressignificando a cada ação as representações da universidade frente a comunidade, bem como compartilhando saberes e ações. Embora em fase, inicial o projeto possui forte comprometimento social e ousa quando adentra o espaço da escola de educação básica para dialogar junto com crianças de comunidades economicamente desfavorecidas seus saberes, numa postura de dialética, de trocas e aprendizagens múltiplas. É neste sentido, que as fronteiras da extensão começam

[1] Instituto de Ciências Biológicas ICB/FURG
[2] Centro de Atenção Integrado a Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG
[3] Universidade da Região da Campanha- URCAMP/Alegrete-RS
[4] Acadêmico do Curso Artes Visuais – ILA/FURG

a ser movimentadas, começam a introduzir territórios ainda não atingidos com o propósito único de garantir o exercício pleno da cidadania a homens e mulheres, meninos e meninas.

Investigando processos pedagógicos interdisciplinares em escolas de Montenegro/RS

Lucas Pacheco Brum
UERGS; PIBID/CAPES
Patrick Aozani Moraes
UERGS; PIBID/CAPES
Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel
UERGS; PIBID/CAPES

Resumo: Esta investigação faz parte das atividades desenvolvidas através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UERGS), participando do grupo de pesquisa. "Arte: criação, interdisciplinaridade", da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-Unidade de Montenegro, registrado no CNPq. A pesquisa, em andamento, parte de questionamentos surgidos a partir da inserção de estudantes participantes do PIBID/CAPES/UERGS em escolas públicas estaduais na cidade de Montenegro/RS. Dentre os questionamentos, encontram-se: O que é interdisciplinaridade no campo da educação? O que é interdisciplinaridade na área das artes? Quais teóricos têm tratado deste assunto? Quais as possíveis contribuições da interdisciplinaridade para o trabalho pedagógico em artes nas escolas? Partindo destas questões de pesquisa, a presente investigação objetiva investigar práticas e concepções pedagógicas que envolvam atividades interdisciplinares em Artes Visuais e Dança.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; PIBID/CAPES; escolas públicas.

Introdução

Buscamos aprofundar teorias e metodologias relacionadas à epistemologia em Artes Visuais e Dança, bem como conhecer e construir metodologias apropriadas ao fazer artístico em sala de aula. A presente pesquisa parte dos seguintes pressupostos: "Os homens, na busca incessante de satisfazer suas múltiplas e sempre históricas necessidades de natureza biológica, intelectual, cultural, afetiva e estética, estabelecem as mais diversas relações sociais" (FRIGOTTO, 2008, p.43); e "O exemplo da hominização e do ecossistema demonstram que, na história das ciências, há rupturas de fechamentos disciplinares, de avanço ou de transformações de disciplinas pela constituição de um novo esquema cognitivo" (MORIN, 2003, p.111).

Objetivos

- Aprofundar e problematizar o ensino das artes;
- Identificar como a interdisciplinaridade se apresenta nos currículos escolares;
- Verificar as manifestações interdisciplinares na escola;

- Diagnosticar os rebatimentos de propostas interdisciplinares nas propostas pedagógicas inseridas nas escolas públicas estaduais.

Metodologia

A metodologia escolhida para a pesquisa pressupõe a abordagem qualitativa, sendo o método o estudo de caso. Dentre as técnicas para a coleta dos dados encontram-se incluídas entrevistas semiestruturadas, observações e coleta de documentos escolares. O lócus desta investigação inclui duas escolas públicas estaduais da cidade de Montenegro, onde são desenvolvidas as atividades do PIBID/CAPES da Unidade de Montenegro.

Resultados

A pesquisa se encontra em desenvolvimento, sendo a etapa atual o levantamento de referenciais teóricos que tratam da interdisciplinaridade e suas concepções a esse respeito.

Apesar de inicial, a pesquisa já pôde contar com diversas inserções nas escolas públicas estaduais de Montenegro, sendo possível verificar algumas tentativas de as escolas implementarem atividades interdisciplinares em seus tempos e espaços.

Acredita-se que esta pesquisa possa subsidiar o trabalho escolar e, principalmente, orientar as atividades desenvolvidas junto ao PIBID/CAPES/UERGS, em se tratando dos cursos de Graduação: Licenciatura em Artes Visuais e Dança.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In.: *Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*. Campus Foz do Iguaçu, v.10, n.1, p.41-62, 2008.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

Danciferença: por uma repetição dançante!

Samira Lessa Abdalah
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- Uergs

Resumo: Provocada pelo Observatório da Educação intitulado Escrileituras: um modo de ler e escrever em meio à vida, ação com perspectivas interdisciplinares e interinstitucionais, coordenado pela Profa. Dra. Sandra Corazza - UFRGS, esta pesquisa propõe investigar como os conceitos de Diferença e Repetição, apresentados por Gilles Deleuze afetam as ações que envolvem a dança enquanto linguagem artística e forma de pensamento. Como aluna da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul –UERGS, instituição parceira na implementação das ações deste observatório e com a orientação do professor Eduardo Pacheco, este projeto de pesquisa toma do filósofo José Gil, do seu livro *Movimento Total (2002),* seu conceito de corpo-pensante, o qual propõe que o corpo se move a partir de seus registros sensoriais possuindo a capacidade de registrar impressões que através de suas emoções, lembranças, imagens e sensações cria e preenche seus impulsos, gestos e ações. Reivindicando a multivalência do leitor de dança, propondo uma leitura aberta a interferências, um modo de intervenção bio-fisiológico-filosófico que envolve a aprendizagem e a leitura da dança, este projeto deseja investigar formas de instigar leituras inesperadas tendo a improvisação como experiência para interligar e multiplicar as próprias experiências e memórias corporais, preenchendo seus gestos e ações com ressignificações construídas em situações pedagógicas. Através da vivência, a repetição é escolhida como produtora das diferenças nas execuções em dança, propondo assim a busca por um novo olhar e significado de suas ações. A proposta desta pesquisa é fazer do corpo um instrumento problematizador das possibilidades da criação em dança.

Palavras- chave: dança; problematização; corpo.

A pesquisa em andamento busca a partir das propostas metodológicas elaboradas pela bailarina e coreógrafa Pina Bausch e da intensificação de relações entre dança e outras linguagens artísticas, fazer do corpo um instrumento problematizador e investigador das possibilidades da criação em dança. Investigando a partir do gesto cotidiano ao qual ganha amplitude na sua repetição, uma repetição que ocasiona um "estado" diferente, um sentido que, inicialmente mecânico, criando sensações. O corpo pode como material de trabalho atribuir e criar signos com suas imagens em cada micro ou macro movimento. A ligação dos gestos e o movimento se exprimem desde o começo em emoções, escreve José Gil, ao falar do método de coreografia de Pina Baucsh. É uma forma pensamento onde Pina traz palavras que remetem certas emoções não-definidas, ocasionando afectos onde seus bailarinos criam esboços de movimentos corporais, de vibrações e mudanças de espaço. Tendo como referência pensadores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Friedrich Nietzsche, Rudolf Laban e os já citados José Gil e Pina Bausch os objetivos desta pesquisa são: Pensar a dança no contexto dos cursos de Graduação: Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música; problematizar a

criação em dança tendo os conceitos de diferença e repetição como guias deste processo. Criar possibilidades de relação entre a dança e outras formas de expressão artística. Qualificar as ações educativas tendo a dança como forma de conhecimento artístico validado na e pela história da humanidade. O desenvolvimento desta pesquisa realizar-se-á através de encontros semanais onde serão desenvolvidas oficinas para alunos dos cursos acima citados. O trabalho com oficinas implica necessariamente o campo do vivido, dos sentidos, das sensações e das invenções, convidando à escrileitura em dança desdobrando em saberes, histórias, problematizações, arte. Compreende então, a experimentação como condição da aprendizagem, uma vez que possa convocar para ação do pensamento. (Observatório)

As linguagens artísticas silenciadas no ensino de Arte

Ketheley Leite Freire
Oldemar Weth
Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Ed. Básica (CEFAPRO-Sinop/MT)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar quais as linguagens artísticas são trabalhadas na disciplina de Arte a partir dos conteúdos lançados nos Diários de Classe/SigEduca/Seduc-MT das turmas de 3º Ciclo das escolas estaduais do município de Sinop/MT. Partiu-se das inquietações e angústias desencadeadas nos momentos formativos no CEFAPRO e nas escolas, na qual se evidenciou que, embora exista uma diversificação nos conteúdos ministrados, o currículo centra-se no ensino das artes visuais. Outro olhar desta pesquisa direcionou-se para a formação inicial dos professores, em que se constatou que dos professores pesquisados, somente 12% tem formação específica. Esses dados reforçam a necessidade de discutir na formação continuada dos educadores a ressignificação da sua própria prática. Neste sentido, as reflexões seguiram pautadas nas relações estabelecidas entre teoria/prática sobre ensino e aprendizagem em Arte propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso que propõe Arte-Educação voltado para o desenvolvimento das linguagens, visando a formação artística e estética dos alunos integrando as teatralidades, corporalidades, musicalidades e espacialidades como caminho a ser percorrido na sua proposta curricular de ensino. Após esta investigação verificou-se que há necessidade de continuar estudos acerca do currículo e da prática pedagógica, oportunizando a construção de saberes por meio da interação na formação continuada visando a maturidade profissional e aprimoramento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Linguagens Artísticas; Currículo.

Ao refletir a prática e função pedagógica da professora formadora da área de Linguagens com o componente curricular de Arte do CEFAPRO, constatou-se através de pesquisa realizada no final do primeiro semestre de 2012 com 153 turmas do 3º Ciclo de 12 escolas estaduais do município de Sinop-MT que dos 33 professores que atuam nesta disciplina, somente 12% tem formação específica, sendo que os demais educadores são licenciados em Letras (Língua Portuguesa Língua Estrangeira), Geografia e Educação Física.

Observou-se, portanto, que a disciplina de Arte torna-se uma forma de completar o quadro de atribuição de aula daqueles professores que pertencem a outras disciplinas e esta falta de formação específica é um dos fatores que impossibilita propiciar ao aluno a compreensão da Arte como um elemento que traduz a forma como as pessoas vivem a realidade de seu tempo. Se por um lado observou-se a deficiência de profissionais nesta área, percebe-se também que mesmo os professores que possuem formação específica sentem dificuldades, uma vez que sua formação está delimitada em uma das linguagens artísticas.

Diante desses dados, buscou-se quais as linguagens artísticas são trabalhadas no 3º Ciclo através da análise dos conteúdos lançados nos Diários de Classe/SigEduca/Seduc-MT. Constatou-se que embora exista uma diversificação nos conteúdos ministrados, o currículo centra-se no ensino das artes visuais, numa proporção de 2,4% conteúdos referentes ao teatro, 0,9% relacionados ao ensino de música e 0,7% abordando temática geral do ensino de arte para 96% conteúdos referentes ao ensino de artes visuais.

Neste sentido, as reflexões seguem pautadas nas relações estabelecidas entre teoria/prática sobre ensino e aprendizagem em Arte propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (BRASIL, 1997) e nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT, 2010) que propõe o ensino de Arte-Educação voltado para o desenvolvimento das quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro), visando a formação artística e estética dos alunos. Sendo assim, neste trabalho, provocou-se uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem em Arte, fundamentada na Proposta Triangular[1] (BARBOSA, 1991, 1998), em que o professor de Arte trabalhasse as linguagens artísticas de modo a integrar as teatralidades, corporalidades, musicalidades e espacialidades como caminho a ser percorrido na sua proposta curricular de ensino (FERRAZ e FUSARI, 1993).

Desenhado este contexto, se observa uma problemática para a Arte Educadora do CEFAPRO, que tem a priore como função trabalhar com a formação continuada, mas diante da realidade posta, assume conjuntamente a formação inicial e continuada no espaço escolar, necessitando, portanto, realizar junto aos educadores das escolas estudos acerca do currículo e da prática pedagógica, oportunizando a construção de saberes por meio da interação na formação continuada visando o fortalecimento do ensino de arte na rede pública de ensino.

Referências

[1] Proposta Triangular: Concepção de ensino da Arte uma educação estética e artística, a qual articulam-se ações como: a criação (fazer), a leitura da obra de arte ou imagem e a contextualização histórica. Essa concepção de educação em Arte é defendida pela arte-educadora Ana Mae Barbosa.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Os PCN e o movimento de renovação pedagógica. Cadernos de Educação*. Brasília, ano II, n. 5, p. 7-17, jan. 1997.

_____. *Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Educação e Sociedade.* Campinas, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte.* São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997a. v. 1: Introdução.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997b. v.6: Arte.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983.

FERRAZ , Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte.* São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar.* São Paulo: Cortez, 1992.

NÓVOA, António.(Org.) *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____ *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

_____. *Profissão Professor.* Portugal Porto: Porto, 1999.

_____. *Vidas de professores.* 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

SEDUC-MT. *Orientações Curriculares: Área de Linguagens.*/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

ZABALA, Antoni. Os materiais curriculares e outros recursos didáticos. In: _____. Trad. Ernani F. Rosa. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.167-194.

Ampliando o olhar para a fotografia contemporânea[1]

Luciane Raquel Bravo Pereira[2]

RESUMO: O presente pôster apresenta meu Trabalho de Curso "Ampliando o olhar para a Fotografia Contemporânea" que trata do processo vivido nos Estágios Curriculares do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Luterana do Brasil. A prática de ensino foi desenvolvida no Colégio Estadual José Candido de Godói, na cidade de Porto Alegre-RS, com alunos do 1º ano do Ensino Médio, com faixa etária entre 14 e 19 anos. Deparei-me com uma turma apática e indiferente a disciplina de Arte, sendo esta considerada por eles desnecessária ao Currículo Escolar. Constatei através das observações que uma proposta inovadora em arte, através da fotografia, poderia atrair os interesses da turma e despertar nestes alunos uma nova visão sobre a Arte, bem como mudar a postura coletiva e individual dos alunos em relação à disciplina. O tema partiu da reflexão sobre dialogar com os alunos a respeito da produção fotográfica contemporânea, destacando principalmente os processos artísticos recentes, que despertam o olhar para uma produção diversificada, para uma experiência estética e conteúdos relacionados à vida. Neste sentido, foram pesquisados vários artistas cujas propostas em arte e fotografias nos provocam a desenvolver um olhar mais observador e crítico para as imagens do cotidiano, e utilizam a fotografia como meio para o fazer artístico, acentuando características ficcionais, de memórias e narrativas como traços presentes nas obras contemporâneas. Foram escolhidos três artistas brasileiros: Avani Stein, Vik Muniz e Tom Lisboa, e quatro artistas americanos: Alexa Meade, Bárbara Kruger, Cindy Sherman e Nianke Klunder.Fui buscar respaldo em autores que contribuíram para uma melhor compreensão sobre o tema, como: Ana Mae Barbosa, André Rouillé, Charlotte Cotton, Philippe Dubois, entre outros, que sustentam o tema da pesquisa. O Projeto de Ensino foi centralizado na utilização da fotografia nas aulas de Artes, com a análise de imagens em sentido histórico e social com o objetivo principal de despertar o olhar dos alunos para a visualidade, a fim de desenvolver um olhar sensível, e um olhar observador e crítico para as imagens, e transformar a atitude de fotografar em uma experiência estética e significativa. Durante a prática de ensino, se procurou dar ênfase a trabalhos que desenvolvessem a percepção e a sensibilidade visual dos alunos, assim como, refletirem e interpretar as imagens a partir de sua contextualização. As discussões, as análises de imagens e a produção fotográfica realizadas em aula aproximaram os alunos da arte, ao ponto de reconhecerem que Arte não é algo distante, ou seja, somente para museus e galerias, mas próxima de nossa realidade e do nosso cotidiano sendo necessária para nossa vida.

Palavras-chave: Arte; Imagem; Fotografia Contemporânea.

[1] Recorte do Trabalho de Curso realizado nos estágios I, II, III e IV da Universidade Luterana do Brasil, sob a orientação da Ma Ana Lúcia Beck.

[2] Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Luterana do Brasil. E-mail: lucrbravo@terra.com.br