

ANAIIS
XI
CONFAEB

ARTE

políticas
educacionais
e culturais
no limar
do século XXI

XI CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE EDUCADORES DO BRASIL

ANAIS
XI CONFAEB
Congresso Nacional da Federação
dos Arte-Educadores do Brasil

ARTE
Políticas Educacionais e
Culturais no Limiar do Século XXI

BRASÍLIA
1998

FAEB

Federação dos Arte Educadores do Brasil

Presidente Alice Benvenuti

Vice-Presidente Roberta Puncceti

1º Secretário Alberto Coelho

2º Secretário Sueli Ferreira

1º Tesoureiro Goy

2º Tesoureiro Luciana Lopont

ASAE-DF

Associação dos Arte Educadores do Distrito Federal

Presidente Augusto Neto

Vice Presidente José Anchieta

1º Secretário Jonas Corroia

2º Secretário Gustavo Guilherme Chauvet

1º Tesoureiro Maria Nazaré Oliveira

2º Tesoureiro Luzirene Leite

Diretor de Divulgação Cleonice Aguiar e Carleuza

XI CONFAEB

Congresso da Federação dos Arte- Educadores do Brasil

Cordenação Geral

Augusto Neto - ASAE-DF

Alice Benvenuti - FAEB

Coordenação de Artes Visuais

Terezinha Losada - IdA/UnB

Nelly Rose Nery Junquilha - FEDF

Coordenação de Artes Cênicas

Rosimeire Gonçalves - IdA/UnB

Lis Marina Oliveira - FEDF

Coordenação de Música

Maria Cristina Carvalho de Azevedo - IdA/UnB

Maria Batriz Lemos - FEDF

Realização

FAEB / ASAE-DF

Instituto de Artes - IdA/UnB

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Secretaria de Cultura do Distrito Federal

Fundação Educacional do Distrito Federal

Fundação cultural do Distrito Federal

Digitação

Daniel Deusdsdit

Revisão

Luis Eduardo

Programação Visual

Terezinha Losada

Impressão

DSG / SPI / Gráfica

BRASÍLIA

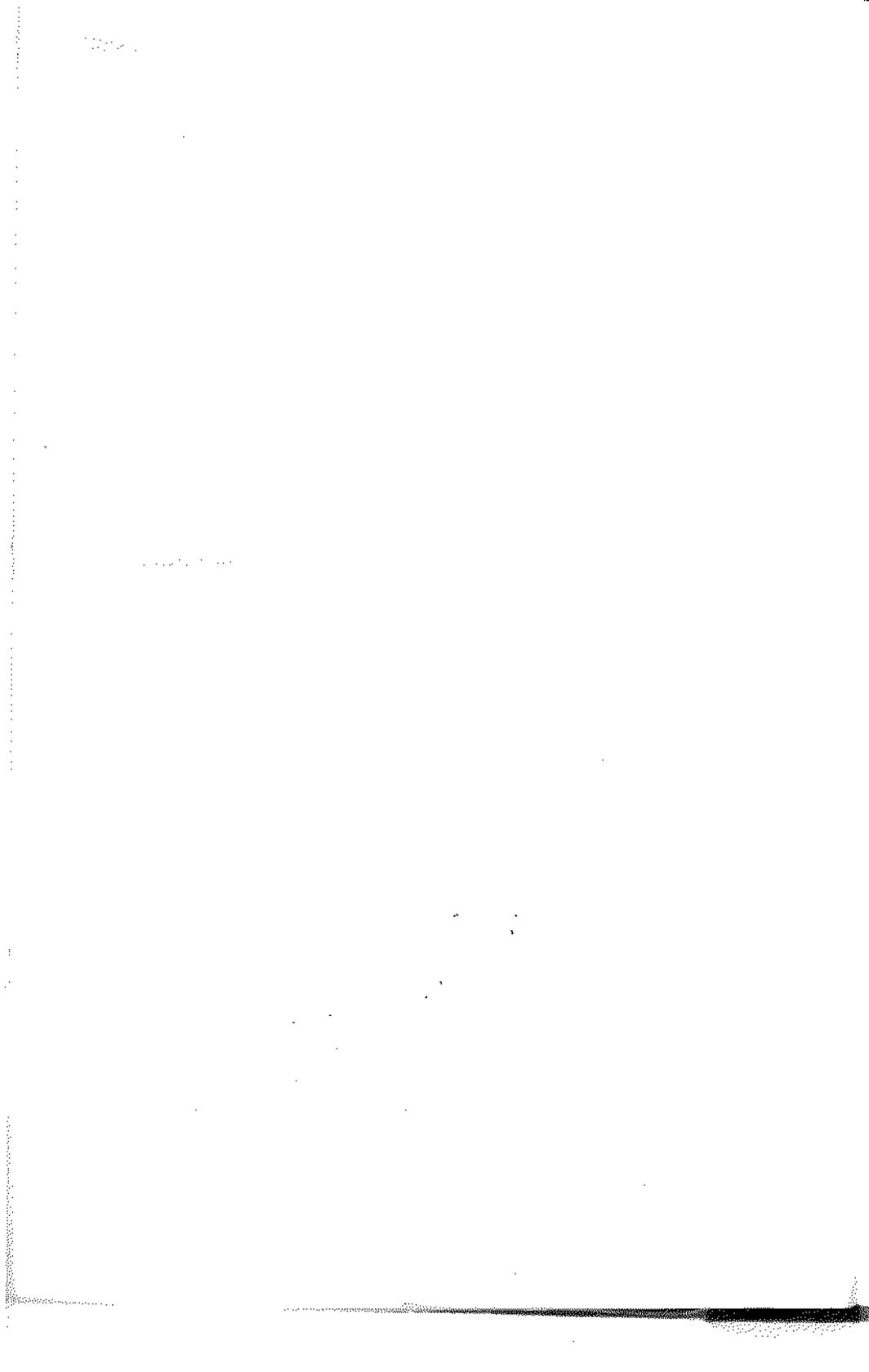
1998

É uma imensa satisfação apresentarmos, no limiar do século do XXI, os Anais do XI CONFAEB, cujo o tema trata deste momento histórico.

A passagem deste milênio assiste a consentização maior das sociedades para a necessidade da educação estética através das artes na formação integral do ser humano sensível e criativo.

O ensino das artes na educação formal assume real importância na nova Lei de Diretrizes e Bases que aponta para uma sociedade capaz de analisar situações cotidianas e formular opinião; capaz de interferir no seu momento histórico a partir de uma visão global dos sistemas sociais, políticos e culturais.

Os temas do XI CONFAEB propõem reflexões sobre o papel da arte na educação, desenhando o futuro sobre um panorama da realidade atual.

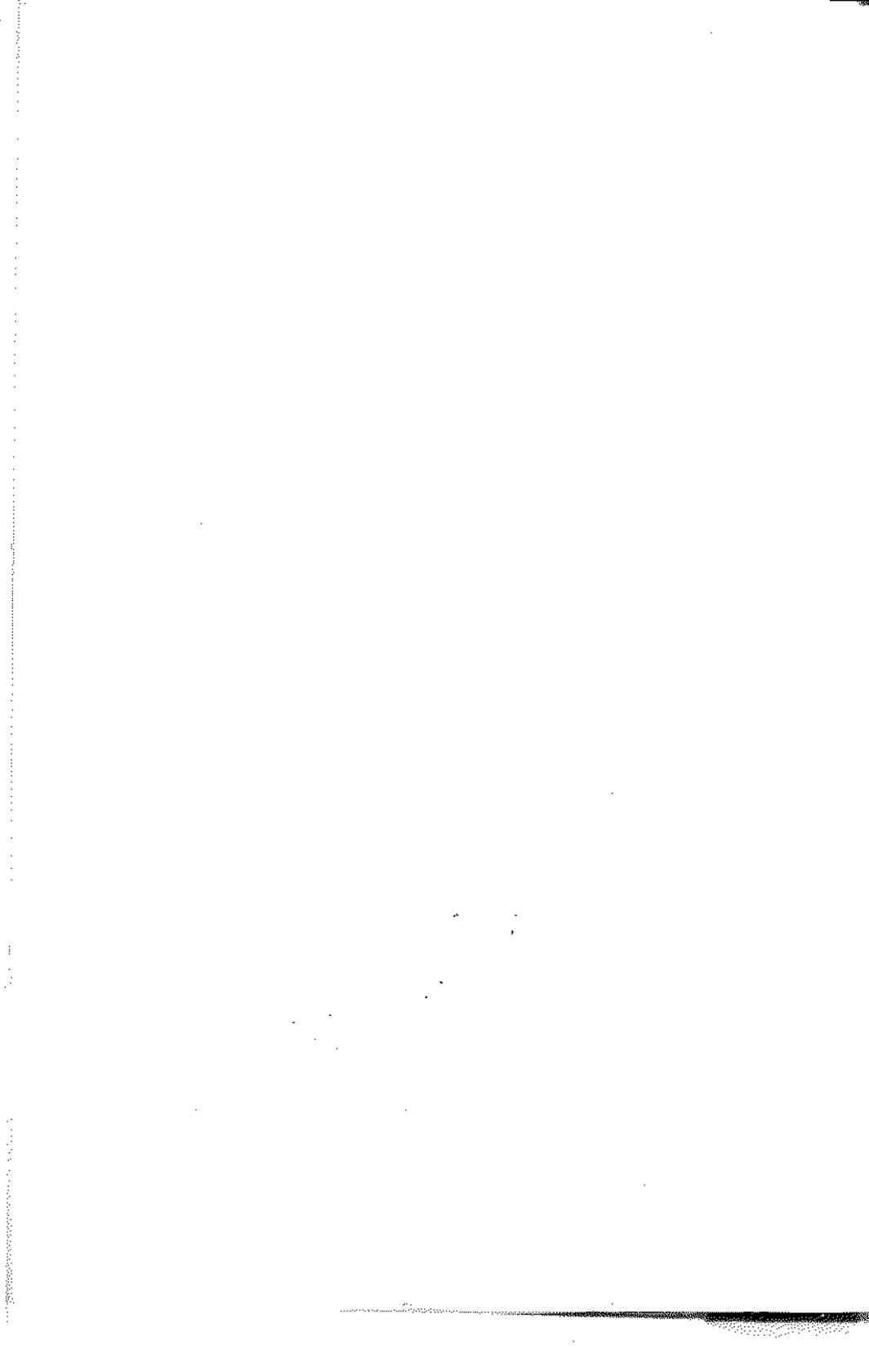


SUMÁRIO

- 7 **Arte, Educação e as Legislações Nacionais**
- 9 Reconsiderando o Ensino de Artes Cênicas
Arão Nogueira Paranaguá de Santana (UFMA)
- 15 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Área de Música
Marisa Trench de O. Fonterrada (IA - Unesp)
- 29 **A Construção Significativa da Prática Docente**
- 31 Texto / Contexto no Processo de Ensino do Teatro
Ingrid Koudela (ECA - USP)
- 37 Metodologias Aplicadas à Corporalidade Teatral
Ciane Fernandes (UFBA)
- 51 Multiculturalismo e Estética do Cotidiano:
Enfoques Contemporâneos para a Prática Docente
Ivone Mendes Richter (UFSA)
- 61 Cultura: Conexões Com o Ensino da Arte
Leda Guimarães (UFG)
- 69 Aprender e Ensinar: Desafios na Formação do Professor de Arte
Ana Mariza Ribeiro Filipouski (Projeto Arte na Escola - Fundação Iochpe)
- 79 Educador Musical: Leigo ou Especialista
Rosa Fucks (CBN / RJ)
- 89 Educação Musical: Novas Teorias da Aprendizagem
Raimundo Martins (UFG)
- 95 **Interfaces da Sociedade Pós-Moderna com a Educação e a Arte**
- 97 Arte e Pós-Modernidade
Prof. Dr. Philadelpho Menezes (PUC/SP)

- 105 Subjetivação da Arte: Espetáculo e Espectador na
Recepção da Arte Dramática.
Marcos Mota (IdA/UnB)
- 111 Interfaces Entre a Sociedade Pós-Moderna, a Arte
Contemporânea e o Ensino da Arte
Lucimar Bello P. Frange
- 121 A Audição no Novo Milênio
Marisa Trench de O. Fonterrada (Unesp)
- 129 Educação Musical como Prática Social e Cidadania
Jusamara Souza (UFRS)
- 137 Educação Musical e Globalização.
Mércia Pinto (IdA/UnB)
- 147 A Formação em Dança no Brasil
Márcia Almeida (IdA/UnB)
- 151 Dança: da Modernidade à Pós-Modernidade
Soraia Maria Silva (IdA/UnB)
- 159 **Unidade e Diversidade: Políticas para o Ensino
da Arte**
- 161 Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte e a Rede
Arte na Escola
Gabriel Bechara Filho
- 167 Educação Musical: Parte Integrante do Currículo no
Ensino Básico
Irene Tourinho (UFG)
- 177 Novos Meios e o Ensino da Arte
Maria Beatriz Medeiros (IdA / UnB)
- 181 Criação e Apreciação Artística: Novos Meios
Suzete Venturelli (IdA / UnB)
- 187 O Jogo Teatral e a Construção dos Signos
Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (ECA-USP)

*Arte, Educação e as
Legislações Nacionais*



Reconsiderando o Ensino de Artes Cênicas

Arão Nogueira Paranaguá de Santana
UFMA

A repercussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais / PCN no ensino das artes está sendo intensa! Creditamos isso ao fato de que, pela primeira vez na história, essa área recebe tratamento curricular idêntico às demais, em nível federal. A novidade merece análise sistemática dos seus significados pois, entre o discurso oficial e sua legitimação na sala de aula, insere-se a necessidade de uma discussão que ponha em cheque as idéias propostas pelos PCN à luz das contribuições teóricas e práticas mais significativas.

O discurso assumido pelos PCN propõe saídas para uma realidade educacional com muitos problemas, acentuando-se a “baixa qualidade” do ensino. Some-se a isso um magistério mal formado, com poucas chances de aperfeiçoamento, pessimamente remunerado, escolas materialmente deterioradas e equipadas com material didático que não atende às exigências da atualidade, entre outros etecéteras. Muitos estudos têm afirmado que o fracasso escolar deve-se também a outros indicadores, como a distribuição desigual dos recursos culturais, materiais e simbólicos. Como não cabe aqui discutir questões da política econômica e social de maneira mais veemente, faz-se necessário refletir se o meio adotado pelo poder público para obtenção de uma oferta educacional de qualidade está sendo o mais adequado.

Para que a implementação dos PCN se torne realidade tal como foi concebida -ao invés de firmar-se na escola como mais um procedimento burocrático, uniformizador e prescritivo-, seria necessário superar a visão reducionista da escola, inserindo-se uma noção do currículo como tecido articulador no qual a formação do professor, as práticas pedagógicas, e os

processos de ensino, aprendizagem e avaliação se relacionassem mutuamente. No momento, esses vínculos não existem!

Caracterização das Diretrizes Propostas

A reformulação curricular que o MEC está implementando em todos os níveis de escolarização constitui-se numa tentativa de dar seqüência à mudança estrutural iniciada timidamente pela última LDB. Pretende-se adotar uma organização curricular pautada em princípios flexíveis, estabelecendo-se "linhas orientadoras" a serem concretizadas através da ação escolar, da educação infantil ao ensino superior.

Até o momento foram divulgados os seguintes documentos: i) Referencial curricular nacional para a educação infantil (versão preliminar); ii) Parâmetros curriculares nacionais - 1ª a 4ª séries (publicados e distribuídos); iii) Parâmetros curriculares nacionais - 5ª a 8ª séries (versão preliminar); Diretrizes gerais para o ensino superior - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (versão preliminar).¹

Esses documentos sustentam-se em propósitos comuns, embora seus princípios não traduzam organicamente a identidade, a fundamentação e a estrutura de um novo ciclo da educação escolar brasileira.

Os Novos Paradigmas:

Linguagem, Contextualização e Interdisciplinaridade

Os pressupostos conceituais que sustentam os PCN contemplam perspectivas teóricas muito badaladas na contemporaneidade, incorporando ao campo pedagógico alguns dos novos paradigmas da atualidade, como a disseminação da tecnologia de rede, globalização da economia e multiculturalismo.

Nesse contexto, advogam-se fundamentos políticos, éticos e epistemológicos para dar substância a uma nova estética e a uma nova educação, tendo em vista o exercício pleno da cidadania, a realização individual, o reconhecimento do outro e o respeito ambiental. Os PCN desenharam esse projeto educacional através da elaboração de currículos voltados para o domínio de determinadas competências básicas, tendo como meta uma "educação de qualidade".

Entretanto, para concretizar uma organização curricular de propósitos tão largos, faz-se necessário a construção de "pistas" norteadoras que propiciem alcançar os objetivos traçados e suplantar os obstáculos atávicos da escolaridade em nosso país, sugerindo, assim, mudanças avissareiras no cotidiano escolar. Com o olhar focalizando o ensino das artes, destaco os elementos que sustentam a doutrina curricular adotada nos PCN - linguagem, interdisciplinaridade e contextualização.

Para Guiomar Namó de Mello, "o conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos."² Nesse sentido, interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Na estrutura dos PCN adotou-se uma configuração intra-curricular acerca da interdisciplinaridade, ou seja, ao invés de prescrever o diálogo entre as disciplinas, instituiu-se uma dimensão didática denominada "transversalidade". Nela situam-se os conceitos de ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, os quais devem traduzir-se, segundo a visão oficial, em conhecimento "em processo" a se fazer presente nas atividades e disciplinas.

O conceito superado de "grade" curricular felizmente não foi reproduzido nos PCN. Em seu lugar vislumbrou-se uma contextualização do aprendizado, o que significa assumir que "todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, na qual a linguagem assume papel decisivo."³ Considerando que o ato de conhecer se passa num dado ambiente, com atores concretos e situações especiais, a contextualização da aprendizagem é uma condição básica para o ensino de qualidade -caso contrário, a compreensão da cultura do "outro" será operada mecanicamente, de forma passiva e acumulativa. Aprendi com a Profa. Ingrid Koudela que a contextualização "articula-se como um método relacional. O jogo de percepções das semelhanças / diferenças geram ações imitativas / divergentes, que promovem a imitação crítica," significando, por isso mesmo, historicizar, "estranhar".⁴

Contudo, as orientações contidas nos documentos em foco apontam para vertentes diversificadas quando se trata de traduzir os princípios mais amplos às especificidades de cada nível de ensino, bem como delimitar as variadas disciplinas do currículo recomendado.

Nos PCN de arte para o ensino fundamental o gancho epistemológico consubstancia-se na Abordagem Triangular, concebida por nossa arte-educadora maior, Ana Mac Barbosa. A escolha desse suporte é da maior importância para a história da educação brasileira: é a primeira vez que um currículo oficial reporta-se com propriedade àquilo que diz respeito ao ensino-aprendizagem em arte, ao tempo em que sintoniza-se com as questões estéticas e pedagógicas trazidas pela pós-modernidade. Contudo, mesmo compreendendo que a orientação curricular baseada nas dimensões do fazer, do apreciar e do refletir está ancorada em fundamentos muito sólidos e articulada à filosofia da LDB, tememos que no fim da linha -a sala de aula-, as orientações possam traduzir-se em aulas mais teóricas, restando um tempo ainda menor para a prática.

Os PCN e o Ensino Escolar de Teatro

No tocante ao ensino de Arte -disciplina que substituiu a Educação Artística- as mudanças aventadas sugerem orientações diferentes para os diversos níveis de ensino, a dizer: i) na educação infantil o ensino de Arte restringe-se às Artes Visuais e Música, sobrando para Teatro e Dança algumas remissões na seção intitulada "Brincar"; ii) no ensino de 1º grau aparecem como áreas de ensino as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro; iii) para o ensino de 2º grau foi estabelecida pelo CNE uma base comum nacional composta de três grandes áreas, embora o detalhamento das disciplinas não tenha sido ainda efetivado pelo MEC; iv) as propostas de reformulação dos cursos de formação inicial de professores estão sendo elaboradas pelo MEC, prevendo licenciaturas em linguagens específicas.

O valor educacional do teatro é muito vasto, situando-se como instrumento de socialização, procedimento de elaboração do conhecimento e meio de descoberta das possibilidades expressivas do corpo. Através de jogos e improvisações o aluno aprende os elementos fundamentais da linguagem cênica, enriquecendo sua prática e interessando-se pela pesquisa, entendendo assim "que as formas de representação teatral têm tradição que denotam o espírito de diversas épocas e culturas."⁵ Entretanto, os professores de Artes Cênicas sabem que para dar boas aulas têm que concentrar seus esforços no "fazer", pois é através da improvisação, produzindo gestos, atitudes e significados que se instaura a aquisição do conhecimento.

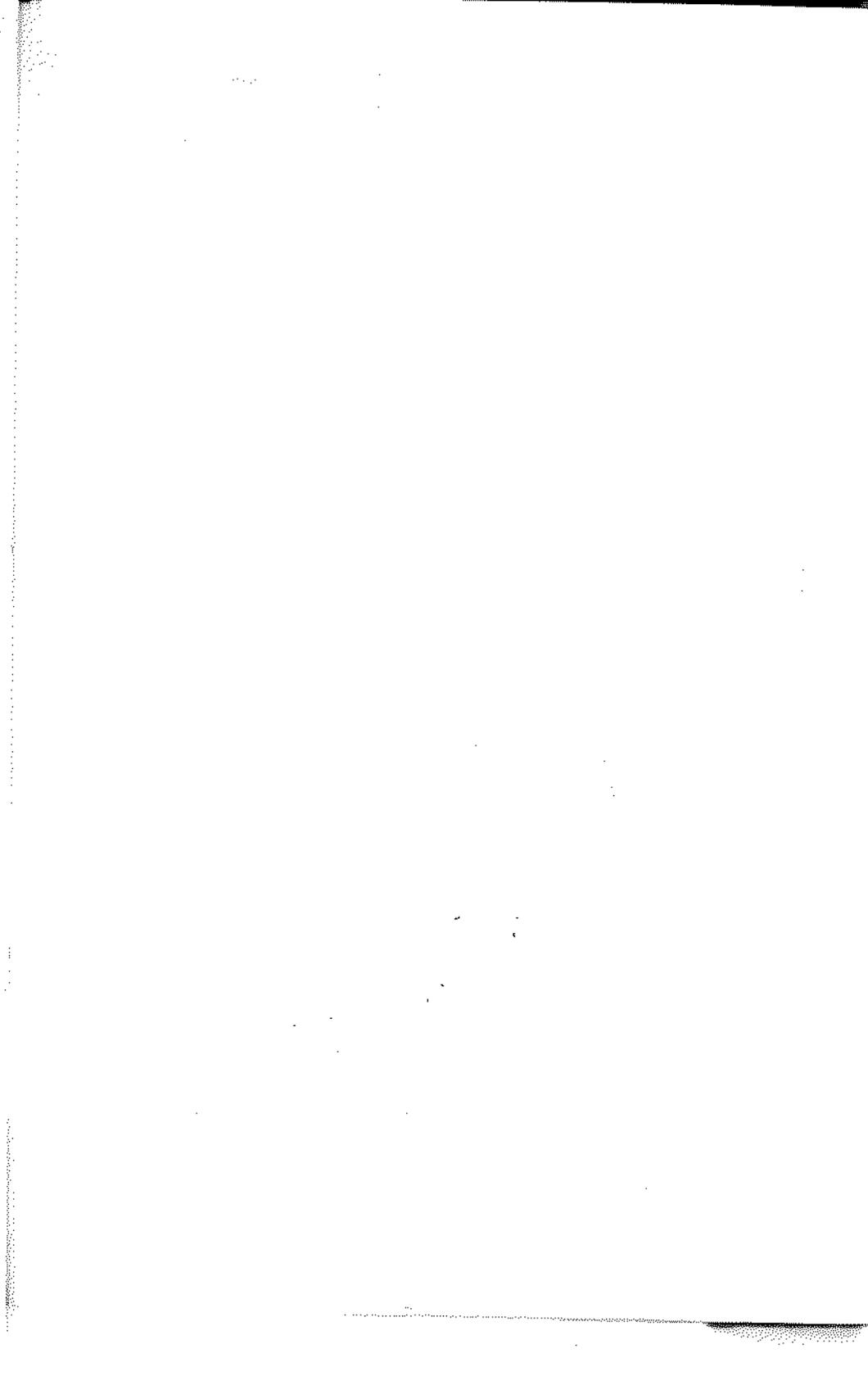
Elaborei algumas estatísticas para facilitar a visualização da posição que defendo: nos "Objetivos" do ensino de Teatro identifiquei apenas 01 enunciado referente ao "fazer", ao passo que 03 deles dirigem-se ao "apreciar", 04 ao "contextualizar", 03 possuem características mais amplas e 02 articulam-se aos temas transversais. A bibliografia contém referências de nível excelente, mas é excessivamente extensa e generalista: indica 26 títulos de obras relativas a cultura, estética e filosofia, 19 de educação, 10 de ensino das artes, 43 de música, 12 de artes visuais, 12 de dança e 22 de teatro. Nesta última área apenas 05 referências reportam-se diretamente ao jogo teatral, ao passo que 11 dirigem-se a questões relativas a estética, teoria e história, 02 tratam de aspectos técnicos e 04 da formação do ator.

Na seção "Conteúdos" repete-se a fórmula padrão que somente a área de Dança evitou: "Teatro como comunicação e produção coletiva", "Teatro como apreciação" e "Teatro como produto histórico cultural". Na seção dedicada ao ensino de Teatro os tópicos mais preciosos ao trabalho do professor são, no meu entender, "Critérios de avaliação" e "Orientações didáticas", nos quais indicam-se conceitos, procedimentos e sugestões bem interessantes para o planejamento do trabalho pedagógico. Considerando o perfil do professor que a escola fundamental possui, que por diversas

razões lê pouco mas procura avidamente e cotidianamente por orientação segura, o diálogo aberto pelos PCN quanto ao currículo pode não ser dos mais motivadores, caso sua ação restrinja-se somente ao que está escrito, sem avançar no terreno do debate e da formação em processo.

Em síntese, a par do status assumido pelo ensino de Arte nos PCN, juntam-se muitas indagações às preocupações aqui rascunhadas, as quais merecem um tratamento mais aprofundado, tais como: i) as minúcias contidas nas orientações e o "tamanho" do texto tendem a sufocar, na escola, a leveza poética que é inerente às artes, sobretudo ao seu ensino; ii) não seria mais adequado traçar apenas as linhas gerais do currículo, como recomenda a legislação maior, reservando esforços para sua construção junto às escolas e com os professores? iii) haverá verbas suficientes para os desdobramentos necessários, para o ajustamento dessas diretrizes à realidade da escola e ao nível dos professores? iv) como serão compreendidas as condições sociais de sua elaboração? v) por quê espera-se tanta eficiência dos professores e cobrou-se tão pouco do próprio sistema e das secretarias de educação? vi) haverá busca de organicidade entre as ações dos diversos níveis de ensino no processo de implantação dos PCN? Em outras palavras, como poderemos prever as implicações que os PCN provocarão na realidade escolar brasileira?

Deixo essas questões para debatermos juntos, fazendo um último comentário sobre o assunto que tem ocupado minhas atenções ultimamente: a preparação de educadores para o ensino de Arte. Todos nós sabemos que a educação básica guarda laços inseparáveis com a preparação de professores e esse é o grande desafio para a implementação efetiva das novas diretrizes curriculares. Se a classe dirigente der atenção à formação inicial e continuada de arte-educadores, tendo ainda determinação e força política para resolver os problemas sempre recorrentes, aí sim, poderemos ter certeza de que, além de significar uma injeção de ânimo nos educadores, os PCN vão realmente contribuir para a melhoria qualitativa do ensino.



Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Área de Música

*Marisa Trench de O. Fonterrada
IA - Unesp*

Quero agradecer aos organizadores da CONFAEB a oportunidade de poder estar aqui com vocês, participando desta discussão a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento de abrangência nacional que pretende refletir sobre o ensino brasileiro, fornecendo orientação aos professores de todas as áreas e em todos os níveis. O propósito desse documento é atingir escolas de primeiro e segundo grau, educação infantil e ensino superior, cobrindo, assim, todos os níveis de ensino em todo o território nacional, com suas peculiaridades, dificuldades específicas, valores, hábitos, expressão artísticas, que muito bem expressam a multiplicidade cultural que caracteriza nosso País. Embora muita coisa ainda tenha que ser pensada e feita, estamos vivendo um importante momento, em que realmente se sente que a Educação no Brasil está sendo cuidada e pensada, após muitos e muitos anos de descaso. Não temos ilusões: há muito a ser feito, ainda, mas o primeiro passo foi dado e, atrás dele, muitos outros, certamente virão.

A ampla faixa a ser atingida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - todas as escolas públicas e particulares e todos os segmentos que a formam: corpos administrativo, docente e discente - justifica a abrangência do documento e sua opção pelo estabelecimento de princípios gerais não normativos, ao invés de programas rígidos e lineares. Até o momento, foi divulgado apenas o PCN de primeira a quarta séries do primeiro grau, estando em fase de preparação os referentes ao segmento que cobre a faixa de quinta a oitava séries, além do que trata da Educação Infantil. Tais documentos são fruto de trabalho de várias equipes, que foram chamadas a manifestar-se acerca das questões educacionais e a propor

novas maneiras de organização do ensino no Brasil. Embora ainda não estejam concluídos, muito se tem falado a respeito desses documentos e creio que alguns comentários gerais poderiam nos auxiliar a refletir sobre as propostas e suas conseqüências.

A Organização dos PCN

Em minha análise, vou tecer alguns comentários de ordem geral, que passam pelos textos introdutórios e pelos Temas Transversais, mas o principal foco de minha atenção será a Música.

Os textos apresentados por cada área específica refletem o estado em que ela se encontra e, sendo assim, é interessante observar-se que, quanto mais madura a área, mais consistente se apresenta seu texto específico, no documento. Pode-se observar, logo ao primeiro exame, que há uma nítida diferença entre os textos teóricos a respeito de Educação e os específicos a cada área. Assim, os textos introdutórios apresentam-se extremamente bem feitos, e conseguem defender seus pontos de vista com clareza e pertinência. É interessante a ênfase colocada na posição ocupada pelo Brasil em comparação com outros países, com o reconhecimento explícito da desvantagem ora ocupada por ele, sem, porém, adotar uma linguagem derrotista ou negativa, mas ressaltando os avanços conquistados. Importante, também, a disposição do Governo em emparelhar-se a conquistas importantes da Educação mundial, endossando as proposições priorizadas em conferências e encontros internacionais. No entanto, não se pode deixar de notar um anseio em "ser como os outros", isto é, poder participar de encontros, congressos e pesquisas "em igualdade de condições". Este é um ponto a ser considerado: será que, realmente, temos que nos tornar iguais aos países desenvolvidos? Será que para sermos considerados "bons" em termos de Educação, temos que trilhar os mesmos caminhos já percorridos por eles? Para ajudar a reflexão, quero dar um exemplo de minha área - Música: nos últimos anos, nos Encontros Internacionais de Educação Musical, o que se evidencia - em lugar da hegemonias dos países "civilizados" - é a constatação de interesse e respeito cada vez maiores pelas manifestações artísticas multiculturais. As mudanças políticas deste século fizeram com que aumentasse grandemente o contato entre os povos: a Europa e a América do Norte viram-se subitamente povoados por refugiados vindos do Ásia, da África ou da Europa Oriental e, malgrado todos os problemas sociais e de adaptação ao novo mundo, o que se viu, em termos culturais, foi a aproximação de culturas diferentes e o conhecimento de novas formas de expressão. Os educadores de todo o primeiro mundo estão descobrindo a "mesmice" que subjaz às suas formas de expressão artística e anseiam pela diversidade e multiplicidade de ritmos, cores e formas com que travam contato agora, pela convivência com outros povos.

O mundo diminuiu e quase que não há mais povos distantes e lendários. Tudo está perto, ao alcance da mão. Sem mencionar as facilidades da Internet, dos sites informativos, dos videotapes e Cdroms. Diante dessa nova condição, o Brasil se apresenta com grande vantagem em relação a outros países, que apenas neste século estão travando contato com a diversidade, pois aqui nosso dia-a-dia está inserido na multiplicidade; diferentes culturas, diferentes etnias compõem um país em mosaicos interrelacionados e conviver com o diferente faz parte de nosso cotidiano. No entanto, há uma força que nos leva a querer adotar padrões homogêneos ao invés de aceitar os típicos de cada região ou segmento cultural; podemos ver isso a cada dia, no esforço da mídia em impor padrões, o que cria um conflito entre o anseio pela homogeneização e a força heterogênea que caracteriza nosso multiculturalismo. Agora que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão sendo divulgados, nota-se o mesmo antagonismo, pois, embora reconheçam nossa diversidade cultural e recusem-se a determinar e impor padrões, preferindo que cada região, cada escola, cada segmento descubra suas maneiras próprias de ação, deixam entrever um anseio em "sermos iguais aos países desenvolvidos". Esse é um ponto importante a refletir pois, talvez, o anseio em buscar qualidades "lá fora" possa prejudicar o reconhecimento dos potenciais "daqui de dentro".

Outro ponto que quero destacar é o importante diagnóstico da escola brasileira apresentado nos documentos introdutórios. Ao trazer estados e municípios à participação no processo educativo da população em geral, o Governo mostra as vantagens de ações conjuntas como meio de recuperação do sistema educativo do País. No entanto, a par do discurso otimista, deve-se ter em mente a enormidade da tarefa e a distância entre a proposta e sua aplicação prática, pois anos e anos de ações inadequadas, má preparação de professores, número insuficiente de profissionais habilitados, falta de verba crônica, má remuneração, apenas para citar alguns dos problemas enfrentados, deixaram a Educação em um estado que somente um plano muito bem urdido, a colaboração de muitos profissionais, a montagem de cursos e atividades de formação continuada, muita vontade política e verbas adequadas poderão mudar a situação hoje vivida.

O terceiro ponto refere-se à questão das concepções pedagógicas dominantes no sistema educacional do País. Aqui, também, deveria ter-se em mente que não são apenas os aspectos pedagógicos que devem ser discutidos - é isso que ocorre no documento - (aliás, nem mesmo isso, pois há uma clara opção, no texto, pela concepção construtivista, ignorando qualquer outra possível matriz teórica), mas também os filosóficos, éticos e estéticos e, portanto, valorativos. É de extrema importância que esses aspectos sejam claramente expostos, pois são eles que determinam as condutas, a escolha de currículos e as próprias matrizes teóricas orientadoras do ensino. Se isso não ocorrer de forma clara, pode-se cair em soluções

fáceis, em que procedimentos adotados acriticamente, acabam por perder sentido, dentro do contexto escolar. Destaco ainda, a pertinência da elaboração do perfil de escola ideal chamada, no documento, "a escola de oito anos que queremos" - uma escola não excludente e acolhedora; interativa e engajada na comunidade; ativa e capaz de valorizar quem dela faz parte; socializadora; inserida e envolvida com as questões do mundo contemporâneo; multicultural e estimuladora da aprendizagem constante. Essas posições, se efetivamente mantidas, poderão com atos e reflexões, diminuir a distância apontada anteriormente entre "os lá de fora" e os aqui de dentro", pois se assumirmos esse perfil, aprendendo a nos conhecer melhor e, portanto, a enfrentar nossas fraquezas e a valorizar nossos aspectos fortes, poderemos descobrir qualidades intrínsecas peculiares que poderão nos conduzir a uma Escola bem sucedida, embora não necessariamente igual à dos países que hoje nos servem de modelo e que, paradoxalmente, ao menos em termos de arte e cultura, nos olham com admiração e - por que não dizer? - com um pouquinho de inveja.

A Abordagem de Questões Sociais Urgentes - os Temas Transversais

Antes de fixar-me na questão da Música, que me cabe nesta mesa, não poderia deixar de citar, ainda que ligeiramente, os chamados Temas Transversais, que acompanham a grade curricular e perpassam por todas as áreas. Não há tempo para estender-me por muito tempo em sua análise aqui, apesar de sua importância e pertinência, mas há dois destaques a fazer: pela importância da proposta, faz-se necessário que ela seja amplamente trabalhada em todas as instâncias, desde os escalões mais altos da equipe governamental, até a escola; aí, deverá, também, ser plenamente entendida por todos os integrantes dos mais distintos segmentos, da direção ao corpo discente; pois, se não for bem compreendida, dificilmente a proposta atingirá seus objetivos, não conseguindo sair do papel. No item Meio Ambiente, por exemplo, é importante que se destaque a extensão das atitudes recomendadas: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal, e outros similares, que transcendem a escola e se inserem em um âmbito maior. Estou me referindo à questões de cunho ecológico de importância mundial, como: o aproveitamento de materiais, o não desperdício, a preservação da vida e da bio-diversidade, os riscos do desmatamento e da poluição ambiental, os danos à saúde provocados por ambientes desequilibrados e outros. Esses pontos todos devem fazer parte do dia-a-dia da escola, para que se crie hábitos e atitudes coerentes com tais questões, e não para que sejam trabalhados apenas como itens do currículo escolar. A meu ver, trata-se do estímulo a uma nova mentalidade, de respeito a si mesmo, ao próximo e ao ambiente em que vivemos, em que se resgate, no contexto escolar, as questões de cidadania e ecologia; não se

trata, portanto, de conteúdos específicos a serem tratados racionalmente, mas sim de ações motivadas por causas abraçadas por toda a comunidade, com o coração aberto e muita vontade. Se não for assim, não haverá uma real transformação.

Ainda outro destaque: o segmento que trata das tecnologias de comunicação na sociedade contemporânea e apresenta estudo sobre a importância dos recursos tecnológicos na Educação. Também, como os anteriores, é um texto bem desenvolvido e pertinente. Os autores, em todos os itens abordados, realmente "varreram" todo o campo, e apresentam explicações claras e seguras a respeito de cada um dos itens levantados. No entanto, é preciso que se tenha cuidado com a implantação da proposta; é necessário que, à informação a respeito dos meios, se acrescente, também, a reflexão acerca dos perigos de seu uso inadequado, excessivo ou desacompanhado de ações positivas, que preservem o pleno desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas. Nunca, como agora, tivemos tanta facilidade de acesso à informação e à comunicação. Por outro lado, não avançamos muito em termos de relações pessoais e coletivas, que necessitam de maior aprofundamento. Acessamos rápida e superficialmente tudo o que queremos; as bibliotecas do mundo inteiro estão em nossa sala, via Internet, as produções culturais internacionais estão a nosso dispor, com os CDs, rádio, TV ou CDROM; no entanto, temos dificuldades em nos organizarmos, em compreender o ponto de vista do outro, em participarmos de ações comunitárias de maneira profunda e participativa. Há também uma tendência, em vários setores ligados à Educação, de confundir modernização de recursos com aperfeiçoamento da prática educativa. São muitas as escolas que, por um lado, recebem computadores para os alunos, enquanto que, pelo outro, lutam com as mesmas questões de sempre: falta de professores, falta de motivação, falta de recursos, questões de segurança, evasão, repetência, ou falta de interesse generalizada. Os computadores, muitas vezes, são colocados em salas vazias ou cheias de goteiras. Em outras, permanecem guardados em suas embalagens originais, esperando que se arrume um local adequado para sua instalação e assim permanecem por anos, deteriorando, a espera de um milagre que não ocorre. É preciso avaliar a verdadeira contribuição que a tecnologia pode nos dar, sem porém, nos esquecermos das condições básicas de vida e das relações humanas. Ao assumir as técnicas de última geração, não podemos deixar de dar atenção a determinadas carências desenvolvidas, entre outras causas, pelo comportamento solitário a que tendemos hoje, comportamento esse que pode ser resumido no viver entre duas telas, a da TV e a do computador. É isso que estamos presenciando, principalmente na cidade grande. À escola, atenta a essa disparidade, caberá propor estratégias e ações que diminuam as carências apontadas.

É importante que a reflexão a respeito de tais questões surja na escola; o uso das tecnologias disponíveis é desejável e, sem dúvida, facilita a vida do usuário; além disso, é irreversível: o mundo mudou e continua a mudar. A cada dia, nosso cotidiano se povoa mais um pouco com artefatos tecnológicos destinados a nos "facilitar a vida". Mais uma razão, portanto, para que sua utilização e disseminação não se dê de forma acrítica. E nunca foi tão necessário como hoje criar-se programas que resgatem atividades - hoje não mais tão "naturais", como um dia foram consideradas - como: andar ao ar livre, conhecer, ver e escutar diferentes ambientes sonoros; incentivar práticas artísticas e culturais; a oportunidade de expressão individual e coletiva servirá de contraponto às atividades de caráter tecnológico, contribuindo para o reequilíbrio de pessoas e grupos.

A Música Dentro da Proposta dos PCN

Após essas observações de caráter mais geral, volto-me, agora, às questões específicas da área de Música, ou melhor, da Educação Musical na escola; este, talvez, seja o ramo mais frágil dessa "árvore educativa". É uma área que caminha cautelosamente, tateando, à procura de seus próprios passos; ela não se conhece o suficiente, e nem ainda percebeu toda sua importância e alcance: mal sabe o que quer e o que pode fazer. E nem poderia ser de outro modo: há mais de vinte anos, sua presença na escola foi consideravelmente prejudicada, ao perder sua autonomia e passar a existir como um dos ramos das linguagens expressivas. Confundiui-se "interdisciplinaridade" com "polivalência". Os alunos dos cursos de Educação Artística que não tenham tido formação musical anterior não conseguem, durante o curso, dominar estratégias, habilidades e conteúdos específicos da área; o resultado disso logo se mostrou: a música praticamente desapareceu das escolas de primeiro e segundo graus e os exemplos em contrário que possam ser mostrados por alguém, aqui, sempre serão encarados como exceção e não como regra. Por tudo isso, o discurso da área de Música não está pronto, o caminho ainda está por fazer. Mas, se houver vontade e professores especialistas, isso não importa: como nos lembra Pablo Neruda, "No hay camino; el camino se hace al caminar".

Ao examinarmos os Parâmetros Curriculares, essa indefinição da área torna-se imediatamente evidente. Os textos a respeito de Música, ainda correm atrás de sua fundamentação teórica: tateiam. Confundem conceitos, servem-se de termos emprestados às outras áreas. Não quero dizer, com isso, que ela seja fraca ou inconsistente. Pelo contrário, em determinados aspectos, o texto está muito bem feito e levanta questões bastante pertinentes. Apenas acho importante enfatizar, por conta da pouca tradição do ensino de Música nas escolas brasileiras, principalmente a partir de 1971, que todos os exemplos de aprendizagem de conceitos apresentados podem

prestar-se muitíssimo bem às aulas de Música. O aluno poderá, por exemplo, não apenas pesquisar, escutar e fruir obras musicais das escolas citadas no texto dos Parâmetros: Modernismo, Barroco, Expressionismo, como poderá ser levado a executar trechos escolhidos de obras desses períodos, com voz e/ou instrumento. Estou me referindo a isso, não porque não esteja clara a colocação tal como se encontra no texto, mas porque a ausência da música na prática da Educação Artística nos últimos vinte anos tem levado, com frequência, escolas, professores, pais e alunos a verem essa disciplina como simples “diversão” e “animação de festas” e não como possibilidade do fazer artístico.

A divisão dos Conteúdos em três partes: Expressão e comunicação, Apreciação significativa e Compreensão, faz temer uma ênfase muito grande no verbal, em detrimento da prática artística. Sabe-se que o temor em “fazer” nos leva a “verbalizar”. Embora seja de grande importância a discussão e o “falar a respeito de”, o mais importante é a prática musical; no texto, entretanto, tem-se a impressão de que a ênfase está no verbal: das três partes, somente a primeira fala de experiência musical e, assim mesmo, de forma muito geral e, muitas vezes, de maneira não totalmente apropriada, o que faz pensar na seqüela deixada pelos mais de vinte e cinco anos de “jejum” musical na escola, desde a LDB 5692/71. Os outros itens privilegiam processos de pensamento e verbalização em detrimento de intuições, sensibilidade ou mesmo percepção, como se pode ver com as expressões: manifestações pessoais, identificação, comparação, discussões, conhecimento, pesquisa, reflexão, para citar alguns termos colhidos ao acaso. Fala-se, é claro, em “percepção” e “participação em apresentações ao vivo”, estas últimas com a ressalva: “sempre que possível”. Os termos que sugerem prática musical, via de regra, são utilizados de maneira vaga e imprecisa, como pode ser verificado na própria leitura dos Parâmetros.

Na aplicação em larga escala, isto é, no momento em que os PCN estiverem efetivamente orientando o trabalho de todas as escolas do País, temo o desvirtuamento da proposta e antevejo o perigo de as aulas de Arte se transformarem em plataforma de discussões infundáveis, que estarão priorizando a expressão verbal em detrimento da não verbal, isto é, das várias formas de expressão artística. Portanto, seria importante enfatizar, no próprio documento, que essas discussões não estarão substituindo a prática artística, mas sim, dando-lhe subsídios e servindo-lhe de complemento.

A meu ver, há um erro básico neste setor: a falta de ênfase no fazer musical em suas múltiplas formas, ou seja, canto, aprendizado de instrumentos, criação a partir de materiais sonoros diversos, utilização do corpo como instrumento. A escola é um espaço ideal para o fazer musical. Os alunos estão juntos e disponíveis e não é difícil motivá-los a participar de atividades musicais, se o professor tiver competência para isso. Não se

descarta, é claro, a discussão, a análise ou a comparação, mas essas atividades devem ocorrer de modo a permear a prática, reforçando-a e levando a seu aperfeiçoamento e, de modo algum, substituindo-a ou impedindo de ocorrer.

Mais uma questão importante: a preparação do aluno para a escuta e a apreciação musical: há aspectos básicos que nem sequer foram mencionados nos PCN e que são imprescindíveis num trabalho de Educação Musical (uso o termo propositadamente, para enfatizar a necessidade de apropriação da linguagem pelos alunos, para a escuta e o fazer musical). Esses aspectos são: a escuta musical, a formação de habilidades específicas, o domínio de conteúdos musicais, a capacidade de fazer e criar música, e a capacidade de atuar em conjunto (fazer música coletivamente, isto é, praticar atividades de canto coral, banda, fanfarra, orquestra, grupos de criação musical e outros). A escuta de qualidade está ligada ao desenvolvimento da percepção auditiva (sonoro/musical) e prende-se diretamente aos parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) e às diferentes formas de organização musical (horizontal e vertical). O ato da escuta não é passivo e nem se limita ao ouvido; o homem "ouve" com o corpo todo. Por esse motivo, é necessário o trabalho corporal, que levará ao discernimento do espaço, do tempo, e de diferentes formas de organização sonora. O cantar deve estar presente em toda atividade musical de base. Ouvido e voz pertencem ao mesmo sistema neurológico, sendo assim, a interferência em um deles causa transformações no outro. Dito de outro modo, o aperfeiçoamento da percepção auditiva leva ao melhor desempenho do canto, enquanto a melhoria na capacidade de cantar propicia o desenvolvimento da capacidade auditiva. Por conseguinte, o investimento em habilidades musicais específicas levará ao domínio de conteúdos e vice-versa.

Outra questão é a ausência, na proposta, de desenvolvimento da leitura musical, quando se sabe que esta, quando adequadamente realizada, organiza e facilita a capacidade perceptiva e a compreensão da música. Essa questão passa pela competência do professor de Educação Musical: quem deve dar aulas de música? O professor de classe? O professor de Artes? O músico que é também professor de Educação Musical? Sem dúvida, há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida, ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas, mesmo para isso, é necessário que tenha uma sólida orientação. E, do jeito que está hoje a escola brasileira, isso é quase impossível de se conseguir. Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista,

e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo; é o caso da leitura musical e é sintomático que esteja ausente da proposta, deixando entrever que os próprios proponentes não definem com precisão o que é ou não é competência da área. Se nós, especialistas da área de Música, não definimos nossa área de atuação, como poderemos esperar o respeito de outras áreas? Essa é uma tarefa urgente a ser feita, se não quisermos mais conviver com a idéia de que a música é terra de todos e, portanto, de ninguém.

E há ainda outra questão: embora não possa apresentar soluções, temo bastante a multiplicação de áreas artísticas ao longo das séries, porque pode estar-se repetindo as inconsistências que tão tristemente vivemos no ensino de artes desde a LDB 5692/71: os trabalhos desenvolvidos em determinadas áreas como, por exemplo, propostas de expressão corporal ou de música, que ocorram em duas séries e que, depois, sejam substituídas por outras, de outras áreas, digamos, Artes Visuais e Teatro, podem estar, de novo, mantendo-se na superfície e impedindo o aprofundamento da experiência. Quando o aluno começa a ter domínio de uma determinada área, esta é substituída por outra. Talvez essa passagem por todas as áreas pudesse estar no início do trabalho, para que o aluno pudesse vivenciar as diferentes formas de expressão artística e, a partir de suas aptidões e preferências pessoais, aliadas às condições oferecidas pelas escolas, realmente optar por uma delas. Se isso não ocorrer, jamais se poderá pensar nos alunos como capazes de produções de valor artístico. Parece-me que o próprio projeto já começa subestimando a capacidade do aluno, dificultando seu aprofundamento em uma das linguagens. É claro que, se a escola tem condições de oferecer aulas de diferentes formas de expressão artística, os projetos interdisciplinares devem ser incentivados, mas eles só irão ter qualidade se duas coisas se conjugarem: a competência do professor e o aprofundamento na área, por parte do aluno; esse é o único meio de se chegar à competência. Para que isso ocorra, talvez os alunos pudessem ser agrupados por área de interesse, e não por classe. Por exemplo: diferentes classes de uma ou mais séries poderiam ter aulas de Artes no mesmo horário, e os alunos, após haverem passado por experiências em todas elas, em oficinas e trabalhos práticos, optariam por uma das modalidades, independentemente da classe em que estivessem, a partir de seus interesses e aptidões pessoais. É uma questão a ser discutida.

Não poderia deixar de citar a observação extremamente importante a respeito da Ecologia Acústica, considerada área emergente. Efetivamente, é urgente a presença em sala de aula da discussão dos efeitos do som ambiental para a vida humana e esse é um tema que irei retomar em minha participação em outra mesa, na quinta feira próxima e que, portanto, não irei estender agora. A única observação a ser feita é quanto ao termo paisagem sonora, utilizado na proposta do PCN, e que me permito citar,

para poder comentá-la: "Com esse intuito, surgem propostas como: criação musical a partir de paisagens sonoras de diferentes épocas e espaços ...". A meu ver, a expressão "paisagem sonora" não pode ser citada sem que seja suficientemente esclarecida, por não ser de uso corrente. O termo "paisagem sonora" é muito específico e vem sendo empregado, no Brasil, em estreita relação com a obra do educador musical canadense R. Murray Schafer, como tradução do neologismo por ele criado, em língua inglesa: "soundscape". Embora importante, essa obra ainda não é suficientemente conhecida fora dos círculos especializados, para que tais termos sejam utilizados de maneira ampla ou generalizada. Por esse motivo, insisto, é importante que seu uso seja precedido ou, ao menos, acompanhado de uma pequena explicação. Além disso, não está clara, a um professor que se acerque do termo pela primeira vez, a importância de sua presença no currículo escolar. Seria preciso, portanto, que se explicitasse a relação entre ambiente e qualidade de vida; a questão da poluição sonora e danos causados à saúde por exposição a ambiente sonoramente poluído, a importância do resgate da qualidade auditiva, por meio de exercícios específicos que lidem com a questão, a melhoria da percepção auditiva e propostas positivas de planejamento do ambiente sonoro, e outros temas relacionados, para que a proposta pudesse ser devidamente apreendida e valorizada.

Expressão e Comunicação em Música: Improvisação, Composição e Interpretação.

Este é um item extremamente importante nos Parâmetros, pois define a postura aconselhada pelos proponentes e sintetiza o que eles esperam do trabalho de Música: Expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação. De início, questiono o próprio item. Teoricamente, é pertinente mas, depois de vinte e cinco anos de ausência quase total da música nas escolas e com as falhas na formação do arte-educador com Habilitação em Música, no Brasil, causadas pelas próprias características dos cursos de Educação Artística, acredito que sugerir ao professor que faça os alunos improvisarem, comporem e interpretarem música é pura utopia.

Vamos examinar separadamente cada uma dessas atribuições:

Improvisação: para improvisar, o aluno tem que ser levado, por meio de experiências bastante específicas e com vários graus de dificuldade, a progressivamente, criar música ou fragmentos musicais, com a voz e/ou instrumentos, de tal maneira que consiga elaborar, individualmente ou em grupo, um tipo de organização sonora significativa para ele e para os colegas. Para que isso ocorra, o professor tem que ter domínio de algumas técnicas e a capacidade de propor um repertório compatível a elas. A improvisação

pode ser feita desde os estágios iniciais, mas o professor tem que conduzi-la adequada e progressivamente, se quiser chegar a um resultado. A idéia de improvisação como ação livremente exercida pelo aluno não corresponde a sua aplicação na área de Música, onde requer, antes de tudo, criatividade, domínio técnico-instrumental, capacidade de escutar o que está ocorrendo sonoramente à sua volta e capacidade de integração com as propostas dos outros membros do grupo, apenas para citar algumas das necessidades mais prementes. Creio poder afirmar, lembrando Oswald de Andrade, que a criação musical é um processo antropofágico: só se pode criar (e também compor e interpretar) se, anteriormente, o indivíduo tiver se alimentado. Instala-se, então, um procedimento, semelhante ao puro processo digestivo: engole, digere, expressa, engole, digere, expressa e assim por diante. Por tudo isso, acredito que, nesse item, os Parâmetros Curriculares não podem apenas nomear as ações propostas, mas sim discorrer sobre a problemática que envolve a improvisação, do mesmo modo que foi feito em relação aos temas discutidos anteriormente, tanto no volume específico de Artes, quanto no volume introdutório.

Composição: é difícil chegar-se a uma conclusão a respeito do que está sendo chamado de composição no documento. A meu ver, o termo é pretensioso e inadequado. Compor exige técnica e conhecimento musical específicos, além de domínio de recursos e meios. Penso que, na escola, o aluno faça exercícios de composição, que se aproximam, em caráter, à improvisação e que só diferem dela no sentido de chegar a um resultado final, pois a improvisação se caracteriza por seu caráter instantâneo e pela ênfase no processo sobre o produto. Muitas vezes, no cotidiano, chama-se "composição" à criação de melodias ou à colocação de textos em melodias conhecidas. Estas atividades, porém, não chegam a ter o caráter de uma composição musical e, por esse motivo, julgo que essa nomeação, por inadequada, deveria ser substituída por Exercícios de criação musical, ou outro igualmente pertinente.

Interpretação: é inerente ao ato de fazer música. Todos que tocam um instrumento ou cantam interpretam a música. Aqui, também, como as atividades explicitadas nos itens anteriores, é necessário domínio técnico do instrumento ou da voz, conhecimento de estilos e época e sensibilidade apurada por parte do professor, para que possa levar o aluno a essa prática. Não estou dizendo que ela é impossível. O que quero enfatizar é a necessidade de o professor, o orientador pedagógico e a própria escola compreenderem tudo que está envolvido nessa prática, para que ela possa ocorrer de maneira eficaz. Para isso, há necessidade de se compreender mais amplamente o significado da interpretação musical, mas isso não ocorre nos PCN.

Bibliografia

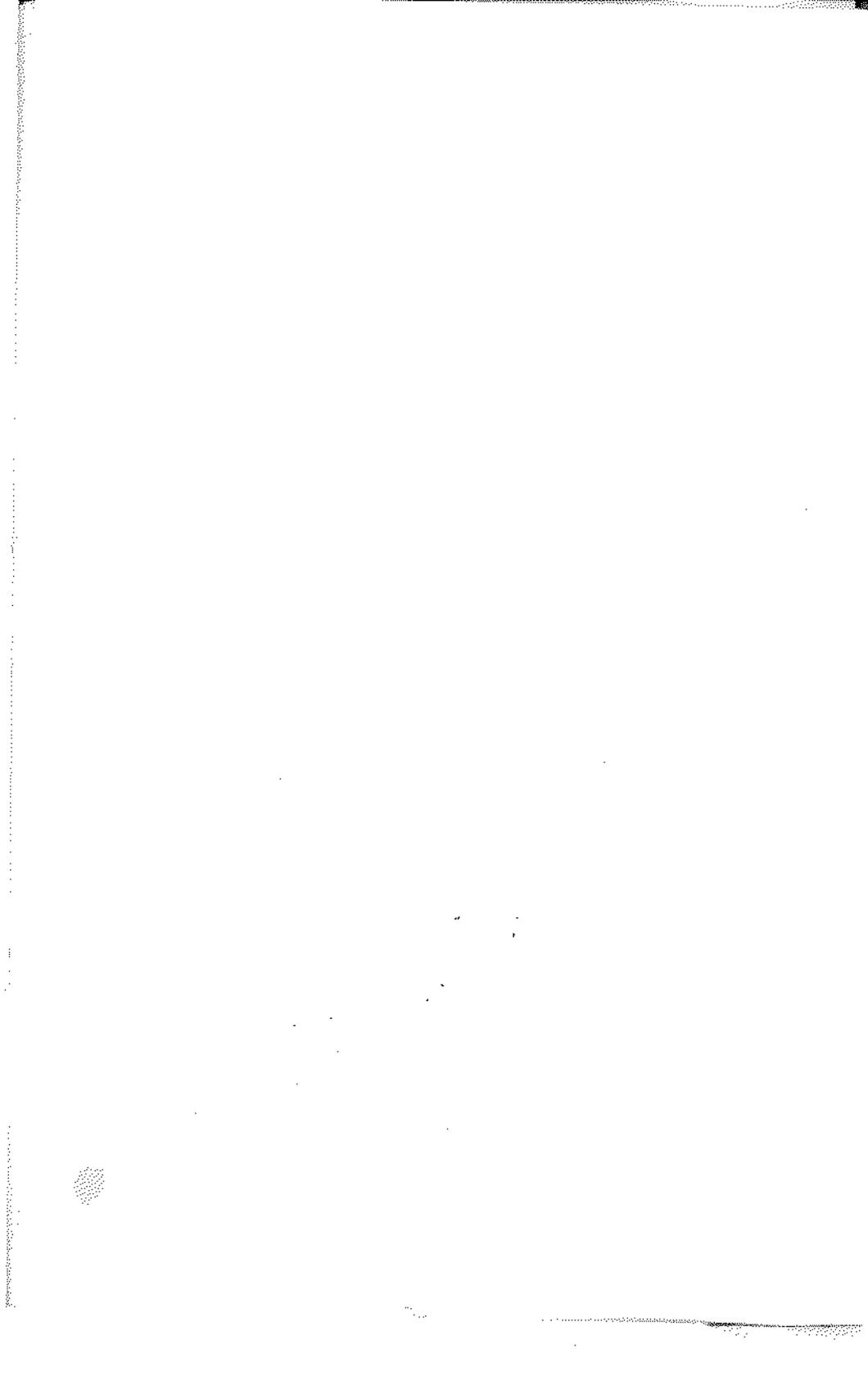
De maneira geral, a Bibliografia está bem preparada, com títulos significativos. Na área de Música, porém, mais uma vez, a escolha dos livros reflete a problemática do País, pois, além de poucos títulos, há uma grande preponderância de artigos publicados em revistas e anais especializados, de cunho teórico e a ausência quase total de livros práticos, para o professor ou para os alunos. Não existem, também, no Brasil, publicações especializadas de autores clássicos, na área da Educação Musical. Os pedagogos mundialmente reconhecidos não estão traduzidos em português. Há poucos livros que trabalhem praticamente com criação musical e que desenvolvam exercícios progressivos na área de percepção musical. Há uma grande ênfase em "música popular" que, embora extremamente importante, não pode ser colocada como única opção, pois tal proposta seria demasiado excludente. Não se leva sequer em consideração práticas de idiomas musicais outros que não os tonais e desconhece-se a já grande produção de compositores contemporâneos, em vários países, que relacionam estreitamente Composição e Educação Musical, com muito bons resultados pedagógicos e artísticos. Resta-nos esperar que essas lacunas sejam cobertas no futuro, à medida que as necessidades da área despontarem. Por outro lado, muitos professores que trabalham ativamente com Educação Musical têm publicado os resultados de seu trabalho, mas permanecem desconhecidos, a não ser em seus grupos. Há necessidade de pesquisa que levante o que existe até agora publicado.

Conclusão:

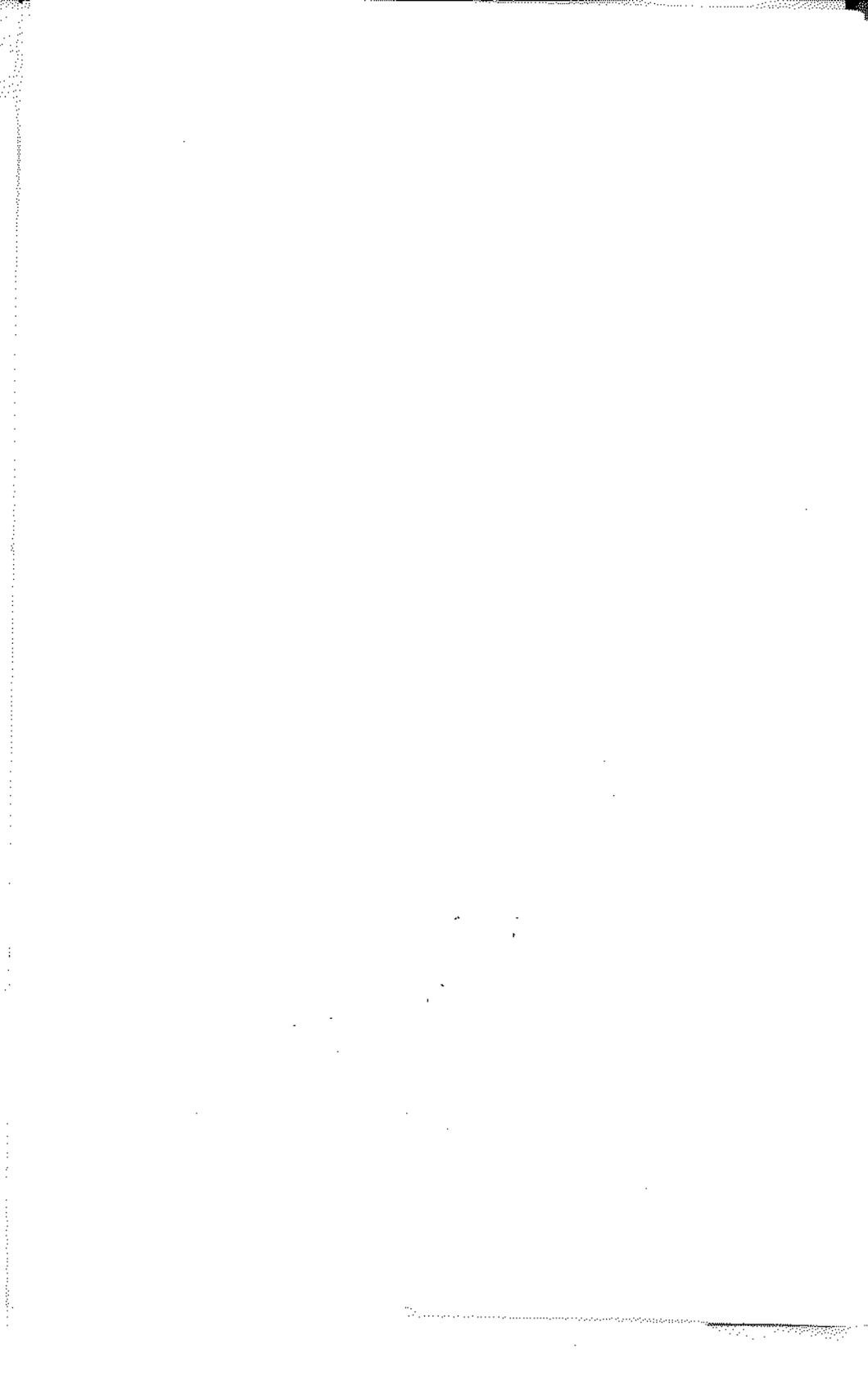
As diversas propostas dos PCN são muito bem elaborado teoricamente. A parte de Conteúdos em Música exige um reestudo das questões apresentadas. Não quero dar a impressão de que as julgo sem valor. Muitas das questões são adequadas e pertinentes, mas há uma ênfase muito grande em aspectos verbais em detrimento do fazer musical. Há também alguns conceitos empregados erroneamente, ou sem direcionalidade, privilegiando o geral sobre o específico. Sendo assim, neste aspecto, a fragilidade do documento se manifesta. Há necessidade de que professores de Educação Musical de reconhecida competência, de diversas partes do País, sejam escutados, não mais para emitir parecer sobre os PCN, mas para uma ampla discussão sobre a prática musical em sala de aula. Desse diálogo, poderão surgir propostas mais fortemente orientadas para a prática. Sugiro também que seja considerada a possibilidade de se criarem cursos de formação continuada, workshops e seminários dirigidos especificamente aos professores de Música nas escolas, pois a formação de educadores musicais ainda apresenta grandes lacunas que, certamente, se

refletirão na prática. E que sejam incentivadas pesquisas em Educação Musical, que se levantem trabalhos e publicações realizadas em todo o território nacional, pois o desconhecimento de nossas próprias forças contribui para o atraso da área.

Para concluir, quero ressaltar que o esforço da CONFAEB em reunir educadores ligados às áreas artísticas é um sinalizador poderoso de que estamos caminhando em direção a um amadurecimento da área artística, dentro do contexto educacional brasileiro. Que outras iniciativas como esta possam vingar, contribuindo, assim, para que os Parâmetros Curriculares Nacionais cumpram sua função, saindo do papel e modelando a prática do ensino das Artes em nosso País. Muito obrigada.



*A Construção Significativa
da Prática Docente*



Texto / Contexto no Processo de Ensino do Teatro

Ingrid Koudela
ECA - USP

Para o teatro amador contemporâneo (dos trabalhadores, estudantes e crianças) a liberação da obrigação de exercer a hipnose se faz sentir de forma especialmente positiva. Torna-se possível estabelecer fronteiras entre o jogo de amadores e atores profissionais, sem desistir das funções básicas do teatro.

A capacidade de transformação completa é tida como uma característica do talento do ator; se falhar, tudo estará perdido. Ela falha quando crianças brincam de teatro e com atores leigos. Algo de artificial estará presente no seu jogo. A diferença entre teatro e realidade aparece de forma dolorosa.

Bertolt Brecht

Gostaria de iniciar prestando o depoimento de que o texto sempre teve para mim uma importância capital, seja como encenadora, pesquisadora ou professora de teatro. Talvez o fato de somar a essas funções aquelas de tradutora e dramaturg torne meu depoimento mais enfático. A função do dramaturg no teatro alemão é atribuída com o objetivo de focalizar o texto. Em parceria com o encenador, o dramaturg realiza um trabalho crítico que tem em mira a encenação/atualização do texto. No meu processo como dramaturg e tradutora do teatro alemão, através de uma parceria de longos anos com Marcio Aurélio encenador de Eras (a trilogia Filoctetis, O Horácio e Mauser) de Heiner Müller, sendo que estreamos em agosto desse ano O Maligno Baal o associal de Bertolt Brecht, no TUSP.

Ao lado dessa prática teatral, venho desenvolvendo paralelamente o processo pedagógico do jogo teatral. Na escola, quase sempre o ensino do

texto, entendido ainda como leitura e escrita apenas, é mal engendrado. Os traumas causados por um processo de alfabetização mal conduzido ressoam dolorosamente nas aulas de teatro. Textos são recitados monocórdicamente por alunos se não houver uma reorientação metodológica que nasce pelo e no teatro. A criança brinca, dramatiza com diálogos e situações. Nas brincadeiras de roda o texto é introduzido com leveza e sutilidade. A alfabetização assassina pode trancar essa relação espontânea com a fala.

Considerando a fala como primeiro texto, é nos jogos dramáticos da primeira infância que nasce o texto. Esse fio condutor pode ser retomado nas aulas de teatro através dos jogos teatrais nos quais o exercício espontâneo com a fala do corpo e da voz promovem um processo de reintegração espiritual e coletivo.

A teoria do *Lehrstück* (Peça Didática) tem como premissa que a peça didática ensina quando nela atuamos. De acordo com Brecht ... em princípio não há necessidade de platéia, embora ela possa estar presente.

Em *Texto e Jogo*, publicado pela Ed. Perspectiva (1996) descrevo o processo desenvolvido com alunos do Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP.

Um *Vôo Brechtiano*, publicado pela Ed. Perspectiva/FAPESP (1992) é a descrição de meu projeto de encenação de *Um Vôo sobre o Oceano* de Brecht. Gostaria de mostrar o vídeo, depois. Gostaria de completar a referência às publicações com Brecht: um jogo de aprendizagem, originalmente minha Tese de Doutorado (1987), a qual foi publicada pela Perspectiva/Edusp em 1991.

Mas, iniciando pela segunda vez, após essa breve apresentação de meu trabalho com o teatro na educação, quero tecer alguns comentários acerca de uma das recomendações para Teatro, nos PCN - III e IV ciclos.

É sempre desejável que haja uma integração entre a produção e a apreciação artística. O importante a ser ressaltado é que toda prática de teatro deve ter como base a observação, a pesquisa e o entendimento de que os textos dramáticos, as formas de representação e as formas cênicas têm tradições inseridas em diversas épocas e culturas que podem ser objeto de estudo e transformação no contexto presente do aluno.

A questão da integração entre a produção e a apreciação artística, se vista a partir da ótica brechtiana, levanta novas questões, a meu ver altamente produtivas para a prática do teatro na sala de aula. Entre estas questões eu gostaria de me deter na tipologia dramaturgica da peça didática e no ato artístico coletivo pois acredito que essas sugestões do escritor de peças, como Brecht gostava de se autodenominar, podem exercer uma transformação produtiva na prática pedagógica com o teatro.

De acordo com Brecht, enquanto o palco privilegiado da Peça Épica de Espetáculo é o *Schauspielhaus* (casa de espetáculo, casa onde se mostra o jogo), a peça didática busca palcos alternativos. O ato artístico

coletivo busca romper a atitude passiva do espectador, do consumidor de arte. Seguindo o raciocínio marxista de Brecht, se a arte perde, na era capitalista, a sua autenticidade, a sua aura, numa sociedade socialista do futuro teria que haver uma negação da negação, cuja realização em ato é a instauração do ritual político. A realização do espetáculo fica condicionada à participação do espectador no ato teatral. Eu considero necessária, para a realização do ato artístico, a intervenção ativa do receptor na obra de arte.

A Peça Didática é uma dramaturgia dirigida a jovens, tendo como sub-títulos, por exemplo, peça de dialética para crianças - Os Horácios e os Curiácios ou ópera escolar - Aquele que diz sim/aquele que diz não.

A estrutura esquemática dessa tipologia dramaturgica promove a inserção de conteúdo próprio pelo receptor que é autor/ator da Peça Didática. De acordo com Brecht ... justamente a forma mais árida, a Peça Didática, provoca os efeitos mais emocionais e ... quando eu não sabia mais o que fazer com a identificação no teatro, nem com a melhor boa vontade, inventei a Peça Didática.

A estrutura dramaturgica dos textos das Peças Didáticas permite que elas sejam cortadas com a tesoura. O caráter épico dessa dramaturgia propõe fragmentação e quebra de linearidade, através do discurso dialético, o que permite o recorte do texto e o trabalho com pequenas unidades. Às vezes, o texto dramático pode ser constituído de algumas linhas.

Na abordagem que venho desenvolvendo, através do jogo teatral com a Peça Didática, a tematização do texto se inicia no plano sensório-corporal, através do exercício de jogos de regras e da experimentação de gestos e

atitudes no jogo teatral. A relação entre o jogo teatral (parte móvel, improvisação) e texto (parte fixa) promove o processo semiótico da construção de significados através da linguagem gestual.

A potencialidade crítica do exercício com a linguagem gestual nasce do modelo de ação (texto da Peça Didática) e da observação do cotidiano dos jogadores. O gesto tem um início, um meio e um fim passíveis de serem fixados. O gesto pode ser imitado (representado) e reconstruído (repetido). Ele pode ser armazenado na memória.

O escritor/ator de peças propõe dois instrumentos didáticos: o modelo de ação e o estranhamento. Ao mesmo tempo em que o modelo de ação é objeto de imitação crítica, ele se constitui enquanto princípio unificador do processo pedagógico, o que propicia liberdade e diversidade de respostas através da historicização, ou seja, da contextualização do modelo. O escritor/ator de peças propõe a investigação das relações dos homens entre os homens, sendo que justamente aquilo que é cotidiano, usual, deve ser tratado como histórico ... estranhar significa pois, historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios. O mesmo pode acontecer com contemporâneos. Também as

suas atitudes podem ser representadas como temporais, históricas, transitórias.

O caráter estético do experimento com a Peça Didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem/ensino. Foi tendo em vista esta peculiaridade de meu objeto de estudo que me meti na grande aventura que foi o projeto de encenação denominado Vôo.

O Vôo sobre o Oceano, por sinal encenada este ano por Bob Wilson na Alemanha, tem como tema a primeira travessia do Oceano Atlântico por Charles Lindbergh. Dramaturgicamente, a solução é dada através de uma série de diálogos entre o aviator (ou o coletivo: os aviadores) com as forças da natureza: neblina, sono, água e o comentário às vezes cético, às vezes eufórico, dos mídia sobre o vôo sensacional. A peça tem como subtítulo: peça radiofônica pra rapazes e moças. Escrita em 1928/1929, estreou em 1929 no Festival de Música Nova, em Baden Baden. Musicalmente, a peça deve ser inserida no contexto do movimento de óperas escolares, nos anos 20, na Alemanha.

A experimentação cênica no nosso vôo partiu da definição de um estilo que fosse capaz de unificar o esforço coletivo e estruturar o processo de trabalho. Tal estilo foi buscado na linguagem estética da dança, do teatro e da música coral - um estilo que caracteriza também as manifestações da cultura popular brasileira. O estilo coral propõe o rompimento da relação tradicional palco/platéia. A forma privilegiada do estilo coral é a roda. Eventuais protagonistas entram para o centro da roda e retornam à mesma. Se, por breves momentos, individualizam situações e diálogos dramáticos, sua voz e atuação se legitimam por serem porta-vozes do coro.

O cenário no nosso vôo era composto por um imenso pano branco de 10x10 metros de material muito leve e maleável. O coro realizava movimentos para a animação desse elemento cenográfico, transformado durante a narração da fábula em nevoeiro, tempestade de neve, água etc. Com a colaboração de Cybele Cavalcanti trabalhamos a percepção dos fatores de movimento (peso, força, tempo, espaço, fluência) e de suas combinações. Essas etapas do método Laban foram vivenciadas pelo grupo de atores do Vôo por meio de exercícios, de jogos de observação, improvisações e composições. O grupo buscou a partir daí climas e dinâmicas características dos elementos da natureza. Por exemplo, a cena da tempestade de neve definiu-se pela ação de chicotear, enquanto na cena do sono predominava o flutuar.

O resultado desse processo de construção da forma estética do espetáculo possibilita propor a discussão de alguns princípios de direção cênica que podem ser úteis em experimentações futuras. No exemplo do Vôo o estilo foi buscado na forma coral. Outros textos e trabalhos de outra natureza irão requerer novas formas estilísticas. A forma coral é particularmente interessante no teatro com crianças, jovens e amadores na

medida em que potencialmente elimina a apropriação do personagem por um único ator, descaracterizando assim a perigosa noção de talento, que facilmente conduz a comportamentos competitivos e exibicionistas. Importância igual deve ser atribuída à prática brechtiana do jogo da troca de papéis que abre a possibilidade para o processo de investigação coletivo a partir do modelo de ação.

No entanto, a ponta-de-lança de todo esse processo de pesquisa deve ser buscada na questão mais polêmica que cerca a discussão em torno da peça didática - a peça didática deve ou não ser apresentada para uma platéia?

A meu ver, a peça didática exige novas formas de encenação que implicam na atitude ativa do espectador/participante na criação do ato artístico coletivo.

Metodologias Aplicadas à Corporalidade Teatral

Ciane Fernandes
UFBA

Apresentação:

Esta palestra relata o projeto de pesquisa "Formação Corporal do Ator", sendo desenvolvido junto as disciplinas obrigatórias do currículo de interpretação da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Técnica de Corpo para Cena I, II, III e IV, em associação com atividades de pesquisa e extensão desde março de 1997. Através deste, a pesquisadora tem utilizado a análise de movimento de Rudolf Laban na sistematização e direcionamento do conteúdo e metodologia daquelas disciplinas da Escola de Teatro, buscando uma melhora na qualidade de ensino, uma coerência e continuidade na formação corporal do ator ao longo do curso de Bacharelado em Interpretação Teatral, articulando-a com atividades de pesquisa e extensão.

A metodologia do projeto, sendo seguida por um monitor da UFBA e um bolsista do PIBIC-CNPq sob supervisão da pesquisadora, inclui o acompanhamento e registro das aulas e espetáculos dos alunos, a produção de apostilas de acordo com a terminologia específica de cada conteúdo programático, a tradução e pedido para permissão para publicação de artigos ou textos relevantes na área, bem como a organização e publicação de um livro pela editora HUCITEC, São Paulo. O projeto interage com várias outras pesquisas das Escolas de Teatro, Dança, Educação e Comunicação da UFBA, através do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (GIPE-CIT) e das disciplinas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

Introdução: Breve Histórico: A Formação do Ator:

O teatro, bem como a atividade do ator, teve seu início em cerimônias religiosas da Antiguidade, e vem desde então modificando-se em termos ideológicos e práticos, de acordo com desenvolvimentos histórico-culturais. Já antes da era cristã, o treinamento de atores na Índia e China era bastante rigoroso e específico. No ocidente, no entanto, a formação profissional do ator só ganhará atenção durante o renascimento, com a *commedia dell'arte*, "a primeira grande escola de ator na evolução da história do teatro".¹

O ator desse teatro treinava habitualmente a sua voz, seus gestos, buscando despersonalizá-los. Seu treino diário incluía o exercício e o estudo da música, da dança, do mimo, da esgrima e de exercícios de circo e prestidigitação².

Desde o século XVIII até o teatro contemporâneo, muitas foram as linhas desenvolvidas quanto a formação do ator. Alguns trabalhos de destaque, que vêm sendo usados na atualidade, são os de Constantin Stanislavski³, Bertolt Brecht⁴, Antonin Artaud⁵ e Augusto Boal⁶. No que se refere a um treinamento completo do corpo do ator, Gerzy Grotowski⁷ e seu discípulo Eugenio Barba⁸ desenvolveram uma técnica com exercícios físicos metodologicamente sistematizada e registrada, podendo assim ser praticada por indivíduos em outros países e localidades. No Brasil, a pesquisa nesta área tem sido efetivada por profissionais como Joana Lopes, Luís Otávio Burnier e seus discípulos, do grupo LUME, de Campinas, entre outros.

A Dança-Teatro Alemã:

A forma de dança-teatro alemã - *tanztheater* - foi inicialmente desenvolvida por Rudolf von Laban (1879-1958) nas primeiras décadas deste século, tendo como principal objetivo o delineamento de uma linguagem apropriada ao movimento corporal, com aplicações teóricas, coreográficas, educativas, e terapêuticas. Após a segunda guerra mundial, muitos de seus alunos continuaram a desenvolver as teorias de Laban em outros países e continentes, mantendo suas amplas aplicações. Atualmente, a Análise de Movimento Laban (internacionalmente abreviada como LMA, *Laban Movement Analysis*)⁹ é usada como forma de descrição e registro de movimento cênico ou cotidiano (em pesquisas de cunho artístico e/ou científico), técnica de treinamento corporal (teatro, dança, musical), técnica coreográfica, método de diagnóstico e tratamento em dança-terapia.

Devido a imensa importância de Laban no desenvolvimento da dança moderna, LMA é muitas vezes considerada como parte apenas do

campo da dança, esquecendo-se que foi, desde seu início, um dos métodos mais relevantes no treinamento do artista cênico da era moderna. O sistema de movimento de Laban desenvolveu-se a partir de improvisações de Tanz-Ton-Wort (Dança-Tom-Palavra), resultando em peças com movimento cotidiano, assim como abstrato ou puro, em uma forma narrativa, cômica, ou mais abstrata¹⁰. Tal sistema defendia a habilidade de dança de todos os indivíduos, não apenas daqueles treinados em técnicas de dança. A formação do ator proposto por Laban ia de encontro com a filosofia multidisciplinar dos artistas do início do século, em movimentos de interação entre as artes, como o Dada e a Bauhaus, no nascimento da chamada "performance art"¹¹. Ambos treinamentos, do dançarino e do ator, buscavam o desenvolvimento da expressão corporal e ... para qualquer artista, a fala era uma parte integral deste processo. Era tão necessário para os atores serem conhecedores sobre todo o instrumento (corpo, fala, canto) como para os dançarinos¹².

Desde seu surgimento, a dança-teatro alemã propõe a ruptura do binário dança/teatro, corpo/mente, movimento/texto. LMA promove um contínuo diálogo, ao invés de oposição, entre movimento e palavra, corpo e mente. O sistema de Laban pode ser utilizado tanto para movimento corporal, quanto para leitura dramática de textos. Assim sendo, um som pode ser horizontal, leve, desacelerado, e expansivo. As palavras e o texto como um todo, podem ganhar diferentes fraseados, ritmos, acentos, etc.; todos termos usados em LMA. Através de LMA, o ator explora o sincronismo, a oposição, e a independência entre expressão gestual e verbal, mapeando seus personagens de forma mais completa e flexível, uma vez que LMA concede uma estrutura bem definida, porém aberta para improvisação.

LMA utiliza-se de movimentos cotidianos, tão importantes para o ator, bem como de específicas técnicas de treinamento, para esclarecer certos princípios de movimento, básicos na compreensão corporal e intelectual do ator em sua praxis. Tais princípios podem ser descobertos e praticados por si só, ou através de outras técnicas. Devido a sua natureza estrutural, LMA organiza diferentes linguagens corporais de forma compreensível e didática, não apagando, e sim realçando suas diferenças. LMA permite, por exemplo, o aprendizado da técnica de dança japonesa Nihon Buyo¹³, da técnica pós-moderna de Douglas Dunn¹⁴, e da técnica de mímica dramática¹⁵, através do estudo de seus princípios. Assim, o ator não se prende à forma original exata, mas descobre e explora criativamente seus princípios, aplicando posteriormente a situações teatrais diversas.

Conteúdo Programático e Metodologia:

O sistema de análise de movimento é ensinado de forma pratico-

teórica, ou seja: através de aulas práticas acompanhadas de direcionamento conceitual, leituras e discussões, além de passeios exploratórios. A formação básica consiste em dois semestres (Técnica de Corpo para Cena I e II), complementados em outros dois (Técnica de Corpo para Cena III e IV). O material organiza-se conforme as quatro categorias de LMA: Corpo-Forma-Expressividade-Espaço, apresentadas a seguir¹⁶. Estas categorias são parte de um mesmo sistema, e estão sempre presentes. No entanto, uma delas consiste no eixo principal ou ênfase de cada unidade, e é gradualmente experienciada de forma mais complexa nas próximas unidades, conforme a adição de novos elementos ou ênfases.

Unidade I - Corpo (O que se move):

Corpo refere-se principalmente aos princípios e práticas corporais desenvolvidas por Irmgard Bartenieff¹⁷ e sua aluna Bonny Bainbridge Cohen¹⁸. Esta categoria inclui: Dinâmica postural (“prontidão para mudança, com a habilidade de manter a constelação dos membros no espaço e em movimento”)¹⁹; Organizações corporais (como o corpo organiza o movimento, por exemplo, dividindo-se entre direito e esquerdo - homolateral; entre superior e inferior - homólogo, com lados cruzados - contralateral); “Conexões Ósseas” (Linhas imaginárias entre diferentes marcos ósseos, concedendo suporte para maior mobilidade, por exemplo Cabeça-Calda/Cóccix, Ísquios-Calcanhares); Transferência do peso corporal em diferentes alturas; Iniciação (qual parte do corpo lidera o movimento) e seqüenciamento de movimentos (continuidade da iniciação de uma dada ação).

Esta categoria aborda também: Partes do corpo que se movem, incluindo as dinâmicas entre o Centro do Peso (pélvis) e o Centro da Levitação (tórax), e a dinâmica entre a postura (movimento envolvendo todo o corpo) e o gesto (movimento geralmente indicativo, realizado com as extremidades e face)²⁰, bem como o conceito de “Imersão Gesto/Postura” (ligação entre postura e gesto num só movimento; gesto imerso na postura); e Ações corporais (flexionar, estender, dobrar, rodar, parar, pular, juntar, espalhar, cair, caminhar, etc.).

Ao final de um mês de aulas (4hs/semana) acompanhadas de uma prática disciplinar diária, os alunos iniciam a criação de uma seqüência coreográfica utilizando os princípios sendo aprendidos. A próxima unidade é introduzida, enquanto esta primeira continua sendo aprimorada em aquecimentos ou em sua aplicação ao novo conteúdo.

Unidade II - Forma ou Relacionamento (Com quem nos movemos):

Os Modos de Mudança de Forma (Modes of Shape Change) referem-se ao volume do corpo em movimento, em relação a si mesmo ou

a outros corpos, e podem ser Fluida, Direcional ou Tridimensional. A Forma Fluida (relacionamento do corpo consigo mesmo, entre suas partes; movimento a partir da respiração, voz, órgãos, líquidos corporais) pode ser: Crescendo/abrindo/desdobrando (alongando na vertical, alargando na horizontal, inchando na sagital) ou Encolhendo/fechando/dobrando (encurtando na vertical, estreitando na horizontal, esvaziando na sagital)²¹. A Forma Direcional pode ser Linear ou Arcada (relacionamento do corpo com seu meio ambiente, buscando ou puxando em movimento retilíneo ou curvilíneo, sempre bidimensional)²². A Forma Tridimensional ou Esculpindo (relacionamento do corpo com seu meio ambiente de forma tridimensional, escultural em movimento, com rotação; duas formas constantemente acomodando-se uma à outra) pode ser: Ascendendo ou descendo/afundando na vertical; Fechando ou espalhando na horizontal; Avançando ou recuando na sagital²³.

Esta categoria inclui também os relacionamentos entre os dançarinos ou entre estes e objetos (remeter-se a, tocar, pegar, aproximar-se, afastar-se, circundar, entreteçar, penetrar, apoiar, alisar, etc.).

Nesta unidade, os alunos gradualmente desenvolvem seqüências em duplas, a partir das improvisações em sala e da análise formal de esculturas, posteriormente integrando também as seqüências individuais da unidade I, em uma composição criativa gradualmente mais complexa.

Unidade III - Expressividade (Como nos movemos) ou Eukinética²⁴:

Esta categoria refere-se à teoria e prática criada por Laban, onde qualidades dinâmicas desenvolvidas a partir dos primeiros meses de vida²⁵, expressam a atitude interna do indivíduo com relação à quatro fatores - fluxo, peso, tempo e espaço, em gradações entre duas polaridades: a "condensada"/condensing, (fluxo contido, peso forte, tempo acelerado, espaço direto) e a "entregue"/indulging (fluxo livre, peso leve, tempo desacelerado, espaço indireto)²⁶. Estas qualidades aparecem no movimento humano em combinações de duas ("Estados") ou de três ("Impulsos"). Os Estados podem ser: Rítmico (peso e tempo); Onírico (peso e fluxo); Estável (peso e espaço); Remoto (fluxo e espaço); Móvel (fluxo e tempo); Alerta (tempo e espaço). Os Impulsos podem ser: Apaixonado (peso, tempo, fluxo); Mágico (peso, fluxo, espaço); Visual (tempo, fluxo, espaço). As Ações Básicas de Esforço combinam também três fatores, porém sem o fator Fluxo, caracterizando assim ações de ordem mais prática ou funcional (peso, tempo, espaço): Socar, Pressionar, Flutuar, Espanar, Açoitar, Pontuar, Torcer, Deslizar.

A categoria Expressividade inclui também a distribuição destas qualidades na frase de movimento, denominado Fraseado: Impulsivo (frase de movimento iniciando com alguma qualidade expressiva intensa que

diminui gradualmente, ou começando com um acento expressivo); Impactante (um aumento gradual na expressividade, concluindo com uma intensificação da mesma, ou frase que termina com um acento de atitude); Balanço (aumento gradual da intensidade expressiva, depois diminuindo, o que não significa que o movimento precise parecer um “balanço”); Constante (mantendo o mesmo grau de expressividade durante toda a frase); Acentuado (uma série de acentos juntos, formando um todo); Vibrato (movimento vibratório).

Nas duas últimas semanas do primeiro semestre, cada dupla acrescenta este colorido expressivo em sua seqüência, a partir das improvisações em sala e da análise formal de pinturas, expandindo a composição para momentos de relacionamento com outra dupla, em um breve quarteto.

Unidade IV - Espaço (Onde nos movemos) ou Harmonia Espacial:

Esta categoria envolve uma “arquitetura do espaço” criada por Laban a partir de seus estudos da “arquitetura do corpo”. Ou seja, trata-se de uma arquitetura do espaço do movimento humano, que envolve os seguintes conceitos: Kinesfera (espaço tridimensional ao redor do corpo), Alcance do Movimento (próximo, mediano, distante), Percurso Espacial (trilha desenhada pelo movimento, conectando pelo menos dois pontos no espaço: Central, viaja em caminhos irradiando do centro do corpo em direção ao espaço, ou no sentido inverso²⁷; Periférico, viaja ao longo da borda ou extremidade de uma forma cristalina - Octaedro, Cubo, Icosaedro - sempre mantendo uma considerável e fixa distância do centro do corpo em movimento; Transverso, corta pelo espaço entre o centro do corpo e a borda da forma cristalina, nunca passando pelo centro nem se fixando na periferia)²⁸; Formas Cristalinas (figuras geométricas criadas na Kinesfera a partir da ligação de pontos em dimensões, planos e diagonais)²⁹.

As três dimensões, cada uma com duas direções opostas (Vertical: alta e baixa; Horizontal: esquerda e direita; Sagital: frente e atrás) criam a forma cristalina do Octaedro, descrevendo uma Cruz Axial a partir do centro do corpo. A junção de três direções, uma de cada dimensão, cria uma quina do Cubo, num total de oito junções ligadas duas a duas formando quatro diagonais:

- Diagonal 1 (A-B: Alta-direita-frente/Baixa-esquerda-atrás);
- Diagonal 2 (C-D: Alta-esquerda-frente/Baixa-direita-atrás);
- Diagonal 3 (E-F: Alta-esquerda-atrás/Baixa-direita-frente);
- Diagonal 4 (G-H: Alta-direita-atrás/Baixa-esquerda-frente).

Dimensões do Octaedro: - Diagonais do Cubo:

Icosaedro é construído a partir de três planos, cada um deles formado da somatória de duas dimensões, com a ênfase em uma delas (tendo assim a forma de um retângulo mais longo em uma dimensão, menor na outra, e ausente na terceira, num total de quatro vértices): Plano Vertical ou "Porta" (dimensão vertical e horizontal: Alta esquerda, Alta direita, Baixa esquerda, Baixa direita); Plano Horizontal ou "Mesa" (dimensão horizontal e sagital: Esquerda média à frente³⁰, Direita média à frente, Esquerda média atrás, Direita média atrás); Plano Sagital ou "Roda"³¹ (dimensão sagital e vertical: À frente acima, Atrás acima, À frente embaixo, Atrás embaixo).

Planos do Icosaedro (12 vértices):

Durante o segundo semestre, as unidades I, II e III são recordadas e em seguida aplicadas à esta unidade IV. Os conceitos de kinesfera, octaedro e cubo são ensinados neste segundo semestre, enquanto que o de icosaedro e demais conceitos são abordados no terceiro e quarto semestres (ou segundo ano), devido as muitas possibilidades de combinações e aplicações desta forma cristalina. Durante o aprendizado do segundo semestre, os alunos criam seqüências de gesto e de postura a partir de selecionados pontos do octaedro e do cubo, bem como da exploração dos diferentes tamanhos de kinesfera e de visitas a espaços arquitetônicos. Gradualmente, as escalas realizadas nas diversas formas geométricas são aprendidas em suas organizações corporais, formas e qualidades dinâmicas, integrando as quatro categorias em técnica e expressão artística.

Unidade V - Corpo-Expressividade-Forma-Espaço:

Outros itens, como Corêutica, Expressão Facial e Máscaras, Atitude Corporal, Relação Som-Movimento, e Temas, incluem as quatro categorias anteriormente descritas. O termo Corêutica foi inicialmente usado por Laban para descrever a categoria anterior, Harmonia Espacial, à qual posteriormente adicionou a Eukinéfica, na "Dinamosfera": impulsos expressivos - Expressividade - nas diferentes formas cristalinas - Espaço, hoje somadas à Forma e Corpo. Assim sendo, Corêutica refere-se à integração de Corpo, Expressividade, Forma e Espaço, nas variadas escalas espaciais ou fragmentos das mesmas. Estas combinações das quatro categorias podem ser em afinidade ou desafinidade. As afinidades referem-se a tendências de associações observadas por Laban no movimento cotidiano, como ir para o alto com leveza e para baixo com força; mover-se em Forma trimensional em diagonais do Cubo; entre outras³².

A expressão facial é parte do treinamento desde a unidade I, nos Fundamentos Corporais Bartenieff, mas recebem maior ênfase durante as unidades IV e V. As escalas do octaedro, cubo e icosaedro podem ser feitas com o rosto, com ou sem qualidades expressivas, em afinidade ou desafinidade, associadas ou não a som. As técnicas de máscaras neutras e expressivas são ministradas por professores especializados, como Prof. Dr. Armindo Bião e Prof^a Dr^a Ana Maria Amaral, com a utilização das quatro categorias aprendidas.

A Atitude Corporal engloba as características posturais de Corpo, Expressividade, Forma e Espaço, mantidas ou constantemente recorrentes em um indivíduo, como abertura da base (distância entre os pés); Rotação da perna (interna, externa, em vários graus); Joelhos dobrados ou esticados; Torso côncavo (curvado para frente), convexo (curvado para atrás) ou misto (peito côncavo e pélvis convexa, vice-versa); Ênfase de Espaço (relação do corpo com o estar de pé, dando preferência a um ou dois vértices das formas cristalinas); Qualidades expressivas predominantes; Outros (ombros levantados, cabeça puxada para frente, etc). Explorando diferentes combinações destas características físicas, os alunos interagem, criando cenas de fisicalização dramática com ou sem objetos cênicos.

Nesta unidade, sons, palavras isoladas e poemas são utilizados como fonte para movimento, ou paralelamente à este. Sons fazem parte do treinamento desde o início, como parte dos Fundamentos Corporais Bartenieff (unidade I), facilitando o movimento com suporte interno, e agora são usados para trazer as diferentes nuances expressivas aos diversos percursos no espaço (por exemplo, um som leve ao ir para cima, um som forte ao ir para baixo, no octaedro).

Como as esculturas e pinturas, as palavras são exploradas formalmente, sem uma preocupação com seus significados. O aluno cria um movimento a partir da emissão de cada som da palavra, até a composição de uma seqüência com todos os sons da mesma. Em seguida, apresenta essa primeira versão, muitas vezes fragmentando os sons de tal forma que não se compreende a palavra. Na aula seguinte, o aluno improvisa com aqueles mesmos movimentos ao som de uma música, expandindo-os nas quatro categorias já exploradas, sem nenhuma preocupação com os sons originais que os geraram. Ou seja, dilata a fração corporal daquele signo inicialmente verbal. Apresenta então esta coreografia de movimentos abstratos. Na aula seguinte, retorna à palavra, que é inserida na seqüência abstrata de forma aleatória, falada repetidas vezes, fragmentada, esticada em sua sonoridade, criando uma nova composição de sons e movimentos corporais. Em uma última instância, concentra toda esta improvisação na pronúncia da palavra com apenas um gesto selecionado, muitas vezes inusitado e distinto de uma associação imediata à palavra. Assim, o ator obtém material para trabalhar seus textos a partir do corpo, mesmo num

contexto realista, e não impondo um gestual já codificado a partir de significados pré-concebidos e óbvios.

Como finalização do terceiro semestre, os alunos criam partituras corporais a partir de poemas e específicos pontos no espaço, associando a cena a significados abstratos, poéticos, bem como ilustrativos e realistas. Como finalização do quarto semestre, desenvolvem partituras de personagens específicos, com a gradual construção de uma mostra cênica com texto dramático.

Laban baseou suas teorias de movimento num continuum entre polaridades, presente não só nas categorias e nomenclaturas acima citadas (forte-leve, alto-baixo, etc.), mas também em grandes Temas que as envolvem. Nestes temas, dois conceitos, tidos como opostos, constantemente influenciam e transformam um ao outro: Interno/Externo (dinâmica relação entre o universo interno do indivíduo - Corpo, sensações, imagens, experiências, etc., e o externo - Espaço, meio-ambiente, outras pessoas, objetos, acontecimentos socio-políticos, etc., em recíproca influência); Execução/Recuperação (processo ou tendência natural de recuperar-se de alguma atividade através de qualidades complementares ou diferentes, por exemplo, recuperar um impulso apaixonado - sem o fator espaço, com um estado visual - espaço e fluxo, modificando também o fluxo de livre a contido ou vice-versa); Função/Expressão (relaciona os aspectos funcionais das estruturas corporais às suas habilidades expressivas; a dinâmica expressiva facilita a integração funcional das partes do corpo em movimento, e vice-versa); Mobilidade/Estabilidade (todo movimento contém os dois conceitos, um tornando o outro possível: por exemplo, a rotação da escápula funciona como um mobilizador, aumentando o alcance do movimento, mas também promove o enraizamento do corpo conectando parte superior e inferior).

Avaliação:

As experiências em sala são anotadas pelo aluno em seu caderno, que pouco a pouco passa a incluir notas do dia-a-dia envolvidas com o processo de aprendizagem - aplicação dos conceitos a movimento na natureza, na arte, no cotidiano, nas relações humanas, etc. Este caderno inclui termos técnicos, descrições escritas, mas também colagens, desenhos, pinturas, poemas, estórias. Assim, o aluno habitua-se a registrar seu processo imaginário e coreográfico, aplicando a terminologia Laban desde a estruturação técnica à criatividade e seu registro. A mensão final baseia-se principalmente na frequência e participação nas aulas, mas também nas apresentações durante as aulas e ao final do semestre, e neste caderno de anotações, que reflete todo o processo.

Conclusão:

Esta metodologia de aprendizado desenvolve um corpo pensante, física e verbalmente expressivo, capaz de construir e desconstruir partituras corporais e seus aparatos de comportamento social. A lista a seguir, de características para a construção da partitura corporal de um personagem, é também a de observação e transformação dos padrões pessoais para a expansão expressiva através do movimento, no teatro e na vida. Assim, este Mapeamento Corporal pode ser utilizado, por exemplo, para traçar as preferências corporais de um indivíduo e direcionar exercícios para que descubra novas formas de movimento além de suas preferências. Este seria o preparo de um ator para que não repita seus próprios padrões corporais em todo personagem que represente. A partir deste preparo, o Mapeamento serve como um quadro para se desenhar o personagem e suas variantes em cenas específicas.

Mapeamento Corporal Laban/Bartenieff**Corpo:**

1. Organização corporal preferencial: Irradiação central (centro-periferia); Espinhal (cabeça-cauda); Homólogo (parte de cima-parte de baixo); Homolateral (metade do corpo); Contralateral (lados cruzados).
2. Conexões ósseas de maior destaque (no máximo duas principais): cabeça-cauda, trocanter-trocanter, escápula-mão, cabeça-calcânes, ísquios-calcânes, etc.
3. Iniciação de movimento: torso (podendo ser da pélvis ou do tórax), área mediana dos membros (cotovelos e joelhos), distal (mãos e pés);
4. Abertura da base (distância entre os pés): normal (calcânes alinhados com ísquios), estreita (menor que a distância entre os ísquios), ampla (maior do que a distância entre os ísquios).
5. Rotação da perna: interna, externa, em vários graus.
6. Joelhos: dobrados, esticados.
7. Torso: côncavo (curvado para frente a partir da pélvis e do peito), convexo (curvado para trás a partir da pélvis e do peito), misto (peito côncavo e pélvis convexa, vice-versa).
8. Outros: Ombros levantados, cabeça puxada para a frente, etc.

Forma:

1. Forma fluida (personagem em seu próprio mundo, líquidos corporais, órgãos, respiração, etc.); direcional linear ou arcada (cortando o espaço de forma bidimensional, em linhas ou curvas); forma tridimensional (relacionando-se envolvendo objetos e pessoas tridimensionalmente).

Expressividade:

1. Qualidades expressivas predominantes (escolha no máximo duas gerais/principais, e aumente a variação e combinações conforme momentos específicos): leve ou forte (pêso ativo); fraco ou pesado (pêso passivo); fluxo livre ou contido; espaço direto (unifoco) ou indireto (multifoco); tempo acelerado ou desacelerado.
2. Fraseado da expressividade: impulsivo (ênfase no início da frase corporal/verbal), Impactante (ênfase ao final da frase), Constante (mantendo o mesmo grau de expressão durante a frase), e variações de acentos.

Espaço:

1. Ênfase de Espaço (relação do corpo com o estar de pé, dando preferência a um ou dois vértices d as formas
geométricas): ereto neutro; ênfase vertical (para cima; para baixo; ambos simultâneamente); horizontal (amplo/para os lados; estreito/para o centro; para esquerda; para direita); sagital (para frente, para trás), diagonal.
2. Tendências de movimentos no espaço: em dimensões (octaedro), diagonais (cubo), planos (icosaedro). Principais pontos do espaço usados: geral e em momentos marcantes, em associação com TODOS os itens acima.

Notas

- 1- Enio Carvalho, História e Formação do Ator (Ática, 1989), 28.
- 2- *ibid.*, 43.
- 3- Constantin Stanislavsky, A Preparação do Ator e A Construção da Personagem (Civilização, 1964).
- 4- Bertolt Brecht, Escritos sobre o Teatro (Portugália, 1957) e Teatro Dialético: Ensaios (Civilização, 1967).
- 5- Antonin Artaud, O Teatro e Seu Duplo (Máx Limonad, 1984).
- 6- Augusto Boal, Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas (Civilização, 1975).
- 7- Gerzy Grotowski, Em Busca de um Teatro Pobre (Civilização, 1987).
- 8- Eugênio Barba e Nicola Savarese, A Arte Secreta do Ator (HUCITEC, 1996).
- 9- Carol L. Moore e Kaoru Yamamoto, Beyond Words: Movement Observation and Analysis (Gordon & Breach, 1988).
- 10- Claire Osborne, "The Innovations and Influence of Rudolf Laban on the development of Dance in Higher Education During the Weimar Period (1917-1933)" in Working Papers v.2. (Laban Centre, 1989), 90.
- 11- Roselee Goldberg, Performance Art: From Futurism to the Present (Harry N. Abrams, 1988).
- 12- John Hodgson e Valerie Preston-Dunlop, Rudolf Laban: An Introduction to his

Work and Influence (Northcote House, 1990), 40.

13- Joyce R. Malm, "The Legacy to Nihon Buyo" in *Dance Research Journal* v. IX/2 (spring/summer 1997), 12-24.

14- Sally Banes, *Terpsichore in Sneakers. Post-Modern Dance* (Houghton Mifflin, 1980).

15- Bari Rolfe, *Mimes on Miming* (Paryandrum, 1978).

16- A antiga disciplina de duas categorias, denominada Effort-Shape ou Atitude-Forma, expandiu-se nas últimas décadas para quatro categorias, todas sempre iniciadas com maiúsculas para identificação metodológica. Para modelos de folha codificada para a análise Laban, vide: Janis Pforsich "Labananalysis and Dance Style Research: An Historical Survey and Report of the 1976 Ohio State University Research Workshop", in *Dance Research Annual IX, Essays in Dance Research from the Fifth CORD CONFERENCE*, Philadelphia, November 11-14, 1976, ed. Diane L. Woodruff (New York: Congress on Research in Dance, 1978), 59-74; Carol Lynne Moore e Kaoru Yamamoto (New York: Gordon & Breach, 1988), 228-236; Regina Miranda, *O Movimento Expressivo* (Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979), 86-87.

17- A técnica de Irmgard Bartenieff (1900-1982), discípula de Laban, desenvolveu-se a partir da reabilitação de pacientes de poliomielite, tendo eventualmente expandido para a correção postural e facilitação de movimento e expressão corporal em diversas áreas do movimento humano, como na dança e no teatro, na composição coreográfica, no desenvolvimento neuro-cinesiológico (preventivo e curativo), e na dançaterapia. Vide Irmgard Bartenieff, *Body Movement - Coping with the Environment* (Pennsylvania: Gordon & Breach, 1993).

18- Bonny Bainbridge-Cohen desenvolveu a técnica de sua professora Bartenieff numa prática corporal onde aplica uma "anatomia experimental" de sensibilização (com movimentação a partir dos vários sistemas corporais, como o circulatório, os órgãos, o sistema nervoso, etc.), permitindo a mudança e reorganização de padrões de movimento. Vide Bonny Bainbridge-Cohen, *Sensing and Feeling and Action - The Experimental Anatomy of Body-Mind Centering* (Massachusetts: Contact Editions, 1993).

19- Ted Ehrhardt, 1990.

20- Definição técnica distinta da filosófica concedida por Susanne Langer em *Sentimento e Forma* (São Paulo: Perspectiva, 1980).

21- O corpo não tem nenhuma intenção espacial, nenhuma atenção externa a si mesmo, porém pode crescer ou diminuir preferencialmente numa das três dimensões. Nas associações entre Forma e Espaço ("Corêutica"), o Corpo interage com o Espaço através da forma bidimensional ou tridimensional, tendo a forma fluida apenas como apoio ou suporte para as mesmas.

22- O corpo humano é necessariamente tridimensional, porém seu movimento pode ser predominantemente linear, com o mínimo de rotações, ao que se denomina aqui de "bidimensional".

23- Terminologia de Warren Lamb.

24- Vide mais detalhes sobre esta categoria in Rudolf Laban, *Domínio do Movimento* (São Paulo: Summus, 1978); Regina Miranda, *O Movimento Expressivo*, *ibid.*; Cecily Dell, *A Primer for Movement Description* (New York: Dance Notation Bureau, 1977).

25- As qualidades dinâmicas desenvolvem-se a partir da Pré-expressividade, que

estão presentes no adulto subliminarmente. A Pré-expressividade apresenta duas vertentes: a de aprendizagem (A), modificada pelo fluxo livre, e a de defesa (D), modificada pelo fluxo contido. Assim, cada qualidade em desenvolvimento pode ser: Flexível (espaço pré-indireto) - busca ou exploração (A) ou evitando (D); Canalizando (espaço pré-direto) - concentrando (A) ou cortando/eliminando (D); Gentil (peso pré-leve) - com facilidade (A) ou "fazendo bonito" (D); Veemente (peso pré-forte) - atirando-se (A) ou em ataque defensivo (D); Hesitando (tempo pré-desacelerado) - considerando/pausando (A) ou prorrogando (D); Repentino (tempo pré-acelerado) - tendo um "insight" (A) ou apressando-se para evitar (D). Palestra e apostila de Karey Bradley, Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, New York, janeiro de 1994.

26- O fluxo, ou o grau de controle da energia expressiva, é o primeiro fator a se desenvolver, constituindo a base para todos os outros. Assim, o fluxo livre é subliminar às qualidades entregues, e o fluxo contido, às qualidades condensadas. No caso específico do fator peso, as qualidades podem ser melhor organizadas em: peso ativo (condensado: forte; entregue: leve) e peso passivo (pesado e fraco). Quanto ao fator tempo, acelerado e desacelerado referem-se a uma mudança na velocidade, que se torna mais rápida ou mais lenta, e não simplesmente "rápido" ou "lento", o que pode implicar num tempo constante. Diferente da categoria Espaço que se refere a direções, dimensões, planos e diagonais na área ao redor do dançarino, o fator espaço indica a atenção do corpo ou da parte que se move com relação àquela área, podendo ter apenas um foco (espaço direto) ou vários simultâneos (espaço indireto), ou nenhum (sem ênfase no fator espaço). Vários focos diretos, um imediatamente após o outro, não constituem em espaço indireto, que é simultaneamente multifoco.

27- Bartenieff, *ibid.*, 107.

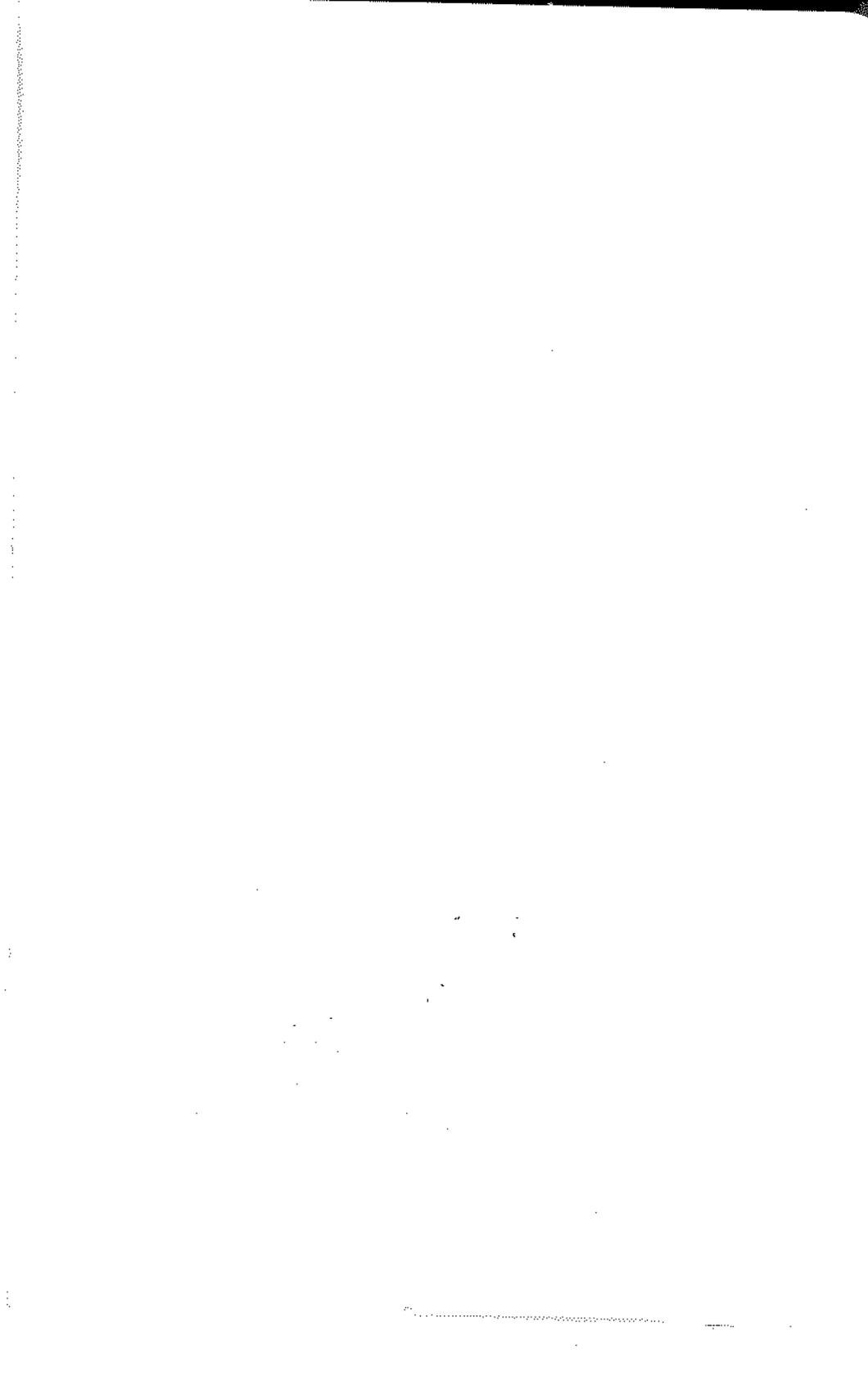
28- Susanne Schlicher, Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, agosto 1994.

29- Todos os pontos no espaço variam conforme o padrão axial escolhido como referência: Cruz Axial Padrão (a direção para frente é determinada pela frente pessoal daquele que se move, sua frente; enquanto que acima e abaixo permanecem constantes. Ou seja, mesmo que ele gire, "carrega" a frente consigo); Cruz Axial do Corpo (a direção é estabelecida pela construção do corpo, para cima sendo "acima da cabeça", mesmo que deitado no chão; para baixo, "na direção dos pés", etc.); Cruz Axial Constante (as direções estabelecidas na sala/local). Ann Hutchinson, Labanotation (New York: Theater Arts Books, 1977), 416.

30- Originário de middle na terminologia em inglês, o termo "média", e não somente a adição das duas dimensões, como acontece nos outros planos, vem confirmar a falta de dimensão vertical do plano horizontal, frisando sua altura mediana (a partir do Centro de Peso na pélvis) para os lados e para frente/atrás.

31- Sem encostar no chão.

32- Vide Rudolf Laban, *The Language of Movement - A Guidebook to Choreutics*, ed. Lisa Ullmann (Boston: Plays Inc. 1976).



Multiculturalismo e Estética do Cotidiano: Enfoques Contemporâneos para a Prática Docente

Ivone Mendes Richter
UFMS

O multiculturalismo no ensino da arte tem chegado ao Brasil por muitos caminhos, vindo de preocupações e discussões que se iniciaram nos Estados Unidos e na Europa, a partir dos problemas sociais que se acumulam naquelas sociedades. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais consagram a questão ao propôr o Pluralismo Cultural como um dos Temas Transversais a serem trabalhados nos currículos escolares da Educação Básica.

Precisamos, no entanto, estabelecer alguns critérios para que a aplicação do ensino multicultural em nosso país não venha carregada de influências norte-americanas ou européias, traduzindo uma realidade que não é a nossa. Para tanto, é necessário, em primeiro lugar, conhecer as origens do ensino multicultural, como ele se apresenta naqueles países, quais suas características e sua evolução, e contrapor a isso o conhecimento de nossa realidade, por vezes muito mais complexa em seu amálgama social. Diz Candau (1995) a esse respeito:

Ao analisarmos as diferentes dimensões da cultura em que estamos imersos tomamos consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo. Talvez possa ser concebido como caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de produção cultural (p.298).

Se pensarmos que, para cada região do país, existem outros tantos

“caleidoscópios culturais”, e aliados a esses, todo um processo de globalização que se contrapõe, podemos perceber o quanto é difícil a nossa tarefa de propor uma abordagem multicultural para o ensino da arte em nossas escolas.

O termo “multiculturalismo” não é de forma alguma um termo pacífico e de um sentido único. Muitos autores que têm tratado da educação multicultural afirmam que este termo é bastante recente, embora o fenômeno como tal não o seja.

A área da antropologia é das que mais tem se preocupado com a questão multicultural. Mukhopadhyay e Moses (1994) descrevem a visão antropológica da educação multicultural como “o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de perceber, avaliar, acreditar e fazer” (p. 371). Esta definição é derivada, no dizer dos autores, de dois conceitos antropológicos fundamentais: educação e cultura. Para os antropologistas, a educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura.

Tendo em vista as numerosas microculturas que existem em toda a sociedade, baseadas em aspectos como religião, idade, gênero, ocupação, classe social, etc., a questão étnica é apenas uma das características de um indivíduo. Como essas microculturas ou subculturas estão presentes em qualquer sociedade, a educação sempre se relacionou com a aquisição de competências em muitas culturas. Educação multicultural, então, na visão da antropologia, é uma experiência humana normal e não uma recente descoberta das sociedades modernas e etnicamente complexas.

A educação multicultural, vista dessa forma, envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as subculturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência. Na opinião de Mukhopadhyay e Moses (1994), justamente porque o ser humano é capaz de múltiplas competências culturais, a troca cultural, assim como a troca de códigos, não requer o abandono de identificações primeiras do seu grupo cultural, como é preocupação de algumas minorias, nem levará inevitavelmente à ruptura da pessoa com seus sistemas de valores.

Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, compreensão genérica dos processos culturais básicos e reconhecimento do contexto macrocultural em que a escola e a família estão imersas.

Na opinião de Philip Walkling (1990), a educação multicultural

relaciona-se com a resposta que a educação deve dar ao pluralismo cultural. Ela não é nem moralmente nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista mais ampla que objetiva promover a igualdade através da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, ao invés de um problema. Isto envolve a rejeição daquelas derivações do currículo que consideram o conhecimento "real" como apoiado em um conceito único de educação, que é de fato resultante de uma tradição particular, masculina e européia.

O problema para a educação multicultural reside em desenvolver um esquema conceitual transcultural cuja expressão na prática educacional demonstre que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os povos e de todos os grupos humanos. Negligenciar alguma parte desse problema resulta, de um lado, em um relativismo que afasta qualquer possibilidade de uma compreensão intercultural, ou, pelo outro lado, uma superficialidade que enfatiza o folclórico ou o bizarro.

A preocupação contemporânea com a educação multicultural surgiu nos países de primeiro mundo a partir de movimentos de direitos civis de grupos minoritários, nos anos sessenta, como também devido à necessidade de responder à diversidade cultural produzida pela imigração de após guerra. Nos Estados Unidos, especialmente o movimento negro por direitos iguais, equal opportunity, levou à busca de uma educação que contemplasse as diferenças das minorias raciais. Já nos países europeus, a grande afluência de imigrantes de diferentes etnias produziram choques culturais que era preciso enfrentar.

Analisando o histórico da educação multicultural nesses países é possível detectar três momentos distintos: a) como processo de assimilação, quando classes bilingues são formadas com o intuito de adaptar crianças de outras origens étnicas à língua e cultura dominantes; b) como processo de coexistência, que defende a existência de diferentes culturas e incentiva as diferenças; c) como processo de síntese, que busca as similaridades e incentiva a conquista de competências interculturais.

Um dos educadores que mais tem se preocupado com a questão da educação multicultural é o canadense Peter McLaren, considerado um dos maiores expoentes da Pedagogia Crítica na atualidade.

Segundo McLaren(1993-94), a posição teórica central do multiculturalismo crítico é a de que as diferenças são produzidas de acordo com a produção e recepção ideológica de signos culturais. As diferenças não são "obviedades culturais, tais como negro versus branco ou latino versus europeu ou anglo-americano, elas são construções históricas e culturais" (p.193). Os sistemas existentes de diferenças, que organizam a vida social de acordo com estruturas de dominação e subordinação devem ser reconstruídos. "Precisamos colocar em foco a opressão 'estrutural' nas

formas de patriarcado, capitalismo e supremacia branca - estruturas que o multiculturalismo liberal tende a ignorar em sua veneração pela diferença como identidade. Como educadores e trabalhadores da cultura, precisamos intervir criticamente nessas relações de poder que organizam a diferença” (p.197).

Um dos aspectos pouco enfatizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais é a questão de gênero. No entanto, essa questão apresenta-se da maior importância quando pensamos no ensino da arte, pois os padrões estéticos familiares que as crianças trazem de casa para a escola são essencialmente construídos a partir dos padrões estéticos femininos. Pelo fato de que tudo o que se relaciona com o enfeitar, o tornar agradável, o fazer especial, em nossa sociedade, foi sendo transformado em uma preocupação exclusivamente feminina, e portanto de certa forma subalterna às questões mais importantes e pragmáticas do ganhar a vida, tarefa predominantemente masculina. Ainda hoje, o trabalho da mulher é considerado como inferior, em qualidade e valorização financeira, pois essa distorção do papel feminino é ainda predominante em nossa sociedade atual.

Essa questão se reproduz no ensino da arte na escola, que usualmente aparece carregado dos códigos egemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a arte dita erudita, ou importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeus ou de origem européia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena, etc.

No nosso entender, o ensino da arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais.

Um dos primeiros arte-educadores americanos a tratar da questão multicultural foi June McFee (1964) quando apresenta sua *perception-delineation theory*, teoria baseada em perceber e delinear, isto é, perceber e esboçar, traçar, descrever. A autora descreve o termo “perceber-delinear” como um termo amplo usado para identificar o processo no qual a criança ou o adulto (I) é preparado para perceber seu mundo visual, (II) é afetado por seu ambiente psicológico, (III) organiza a informação que recebe e (IV) cria ou adota símbolos para comunicar suas respostas. O ato de produzir símbolos é o delinear.

Para McFee, os quatro aspectos não são comportamentos separados na criança, mas pontos a serem observados pelo professor. A autora exemplifica que uma criança que esteja desenhando algo não está primeiro percebendo e então delineando, ela na verdade está desenvolvendo um ação complexa que envolve o que ela aprendeu no passado, como ela se sente e

como ela vai organizando o que vê. O professor pode melhor compreender o comportamento artístico da criança se observar o quanto os indivíduos diferem em cada um desses quatro pontos.

A teoria de McFee é baseada em uma visão antropológica do ensino de arte. Ela salienta que a percepção varia de acordo com o contexto cultural do aluno, pois "a cultura influencia a direção de seu treinamento perceptual, dando-lhe muito mais oportunidades e recompensas por observar as coisas que são importantes para o seu grupo do que observar aquilo que não é enfatizado pela cultura daquela comunidade" (p.38).

Dentre outros autores que vêm abordando a questão do ensino multicultural da arte podemos citar Chalmers, pertencente ao grupo do DBAD - discipline-based art education, proposta americana contemporânea que advoga o ensino da arte como disciplina e portanto como área do conhecimento, centrado no fazer artístico, leitura da obra de arte, apreciação crítica e história da arte. O DBAE foi acusado, em um primeiro momento, de estar propondo um ensino etno/euro-cêntrico, sendo que McFee chegou a sugerir a inclusão de um quinto enfoque: arte sócio-cultural, para contemplar a arte de outras culturas. Foi após um grande seminário nacional promovido pela Getty Foundation, o Seminário "Discipline-based Art Education and Cultural Diversity", em 1992, que o DBAE passou a encarar o ensino multicultural como um enfoque importante a ser promovido.

Coube a Chalmers desenvolver a questão, o que ele faz no livro *Celebrating Pluralism - Art, Education and Cultural Diversity*, editado pelo Getty Education Institute for the Arts em 1996. Chalmers aborda o assunto primeiramente discorrendo sobre diferentes enfoques adotados para o ensino multicultural, e salienta que "um enfoque multicultural para o ensino de arte é muito mais do que simplesmente adicionar algumas unidades sobre a arte de uma variedade de culturas, mas responder a questões como: Por que fazemos arte?" (p.71). O autor considera que, assim, devemos focalizar o ensino em temas mais amplos como funções da arte, conceitos de qualidade, valores estéticos, que são cross-culturais e que nos permitam abordar a diversidade, especialmente a local, com exemplos de arte relacionados com diferenças e semelhanças entre culturas.

Rachel Mason é outra autora a tratar do tema com insistência. Ela tem proposto abordagens para o ensino multicultural e também desenvolvido análises críticas sobre a implementação do Currículo Nacional na Grã-Bretanha. Sobre o ensino multicultural no reino Unido, Mason (1990) afirma:

Os educadores de arte e design devem continuar a procurar meios de reagir à diversidade étnica na sociedade britânica duma maneira positiva e criativa: devem continuar a criar ligações criativas entre assuntos e etnias e entrar no tipo de diálogo intenso que fomenta compromissos fundamentais inerentes a um modo de

vida democrático. Ao mesmo tempo, a razão fundamental para a reforma curricular multicultural é, para mim, internacionalista e não étnica. As inovações curriculares multiculturais são importantes não só porque a Grã-Bretanha é culturalmente diversa, mas porque vivemos todos numa sociedade global. Além disso, um currículo culturalmente diverso é essencial porque ao dar às crianças perspectivas sobre a arte e design noutras culturas, damos-lhe também os meios para melhor perceber a sua própria cultura (p.62).

Devemos pensar, no entanto, que teorias estrangeiras para o ensino da arte só terão sentido, no Brasil, se devidamente avaliadas e repensadas, para que possamos realmente aproveitar aquilo que possa nos servir como subsídio, não perdendo nunca de vista que elas foram pensadas para realidades muito diferenciadas da nossa, ou melhor, das nossas realidades. É preciso não esquecer os princípios antropofágicos com os quais o Brasil iniciou sua conscientização de país mestiço. Mário de Andrade (1961) já alertava, em seu livro *Ensaio sobre Música Brasileira*, primeiramente publicado em 1928, em seu linguajar característico, que “a reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente pela deformação e adaptação dele. Não pela repulsa” (p.26).

No Brasil, Ana Mae Barbosa vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão multicultural para o ensino da arte. São inúmeros os artigos em revistas nacionais e estrangeiras em que a autora aborda o assunto, tanto apresentando problemas e carências quanto apontando soluções. Em seu livro *A Imagem no Ensino da Arte* (1991), marco fundamental da nova abordagem metodológica que vem sendo proposta em nosso país, Ana Mae salienta “a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente” (p.24). No entanto, ela imediatamente adverte que “se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas” (p.24).

Abordar a questão de gênero dentro da escola é outro desafio para o professor. A educação multicultural é muitas vezes pensada apenas no sentido étnico, no entanto ela deve englobar também outras subculturas presentes no universo social, referentes a classe, gênero, religião, idade, etc. É novamente Ana Mae Barbosa que tem abordado a questão de gênero no ensino da arte, enfatizando o papel da artista mulher na arte brasileira, apresentando para os estrangeiros nossas expressões maiores como Anita Malfatti e Tarcila do Amaral.

Consideramos que o universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, de forma a poder atuar nesse contexto de maneira eficiente e não invasiva. Especialmente o

professor de artes precisa conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes, de maneira a utilizá-los como seu referencial e ponto de partida, construindo a partir daí a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. Para uma compreensão desses padrões é importante verificar como se compõe étnica e socialmente a comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros.

No dizer de Mukhopadhyay e Moses (1994), a alfabetização intercultural pode ser facilitada pelo uso de abordagens etnográficas. O reconhecimento de que escolas constituem "culturas" que transmitem conhecimentos culturalmente específicos de maneiras culturalmente distintas estimulou o uso de abordagens etnográficas. Sua característica não é tanto a de um método, mas mais a de um objetivo: descrição "êmica" e análise cultural, isto é, descrever a partir da visão dos sujeitos (perspectiva interna) e compreender as verdades culturais que estão subjacentes a um comportamento observado. Armados com métodos e objetivos etnográficos os professores poderão aprender a compreender valores, expectativas e padrões interacionais dos alunos e das famílias e descobrir a "cultura do ensino" presente naquele ambiente educacional. E os alunos poderão aprender como adquirir competências em culturas dentro e fora da escola.

Considerando que cabe à mulher o papel de estimuladora estética na família, serão seus padrões de referência estética aqueles que influenciarão os valores estéticos que serão trazidos para a escola pelos estudantes. Mas o que é valor estético?

Para Rader e Jessup (1976), valor estético se relaciona com o prazer que o ser humano experiencia no simples olhar para coisas na natureza ou para objetos fabricados pelo homem; em ouvir a canção dos pássaros ou ouvir uma música; em sentir um pedaço de madeira ou a textura da lã; em arrumar uma mesa atrativa ou um canteiro de flores. "Temos dito que, quando vem a nós nesses exemplos familiares da vida diária, a experiência estética não precisa explanação ou justificativa, não precisa razões. Ela é simplesmente boa, como respirar ar puro" (pp.7-8).

Mas na verdade a experiência estética envolve muito mais do que simples prazer, ela pode provocar toda a mente e o espírito do ser humano, ela se relaciona de inúmeras maneiras com outros interesses e experiências, e com outros valores. A função do artista seria, nesse caso, aguçar o sentido de estranhamento e de beleza até da coisa mais comum. Isto o artista faz vendo o objeto de uma nova forma e elevando-o à "esfera de uma nova percepção".

Os valores da arte nunca duplicam os valores correspondentes da vida, porque eles são individualizados e transformados, por sua expressão, em novas variantes e em novos materiais. Os valores da vida são tomados,

transformados e preservados em um plano imaginativo.

Para Dissanayake(1991), tanto o artista quanto o fruidor sentem que, em arte, eles têm uma íntima conexão com um mundo que é diferente, se não superior, àquele da experiência usual, seja qual for a escolha de chamar a esse mundo de imaginação, intuição, fantasia, irracionalidade, ilusão, fazer acreditar, o ideal, o sonho, um reino sagrado, o sobrenatural, o inconsciente, ou qualquer outro nome. Muitas vezes o trabalho de arte é considerado como simbólico neste outro domínio (p.94-95).

Foi pensando em uma aproximação a essas questões que iniciamos um trabalho conjunto com a Profª Rachel Mason, educadora inglesa que vem se dedicando ao ensino multicultural da arte há muitos anos. Com ela desenvolvemos, com o auxílio do Conselho Britânico e do CNPq, um projeto de pesquisa voltado para a estética do cotidiano, enfocando mulheres de uma comunidade escolar de Santa Maria, RS.

Este projeto tem por finalidade a busca de caminhos para o ensino da arte relacionado às nossas características culturais. Utilizando-se uma abordagem etnográfica, registraram-se valores estéticos presentes na comunidade escolar, como subsídio para a compreensão do universo cultural dos alunos. Estes valores foram então trabalhados na escola, buscando a ponte entre os códigos culturais presentes na comunidade e os códigos de outras culturas.

Tendo como ponto de partida o próprio fazer expressivo, conduziu-se o trabalho para estabelecer conexões com a arte e o design contemporâneo, local e internacional. Para a leitura das obras estudadas foram utilizadas duas abordagens: expressiva-emocional e estética-racional.

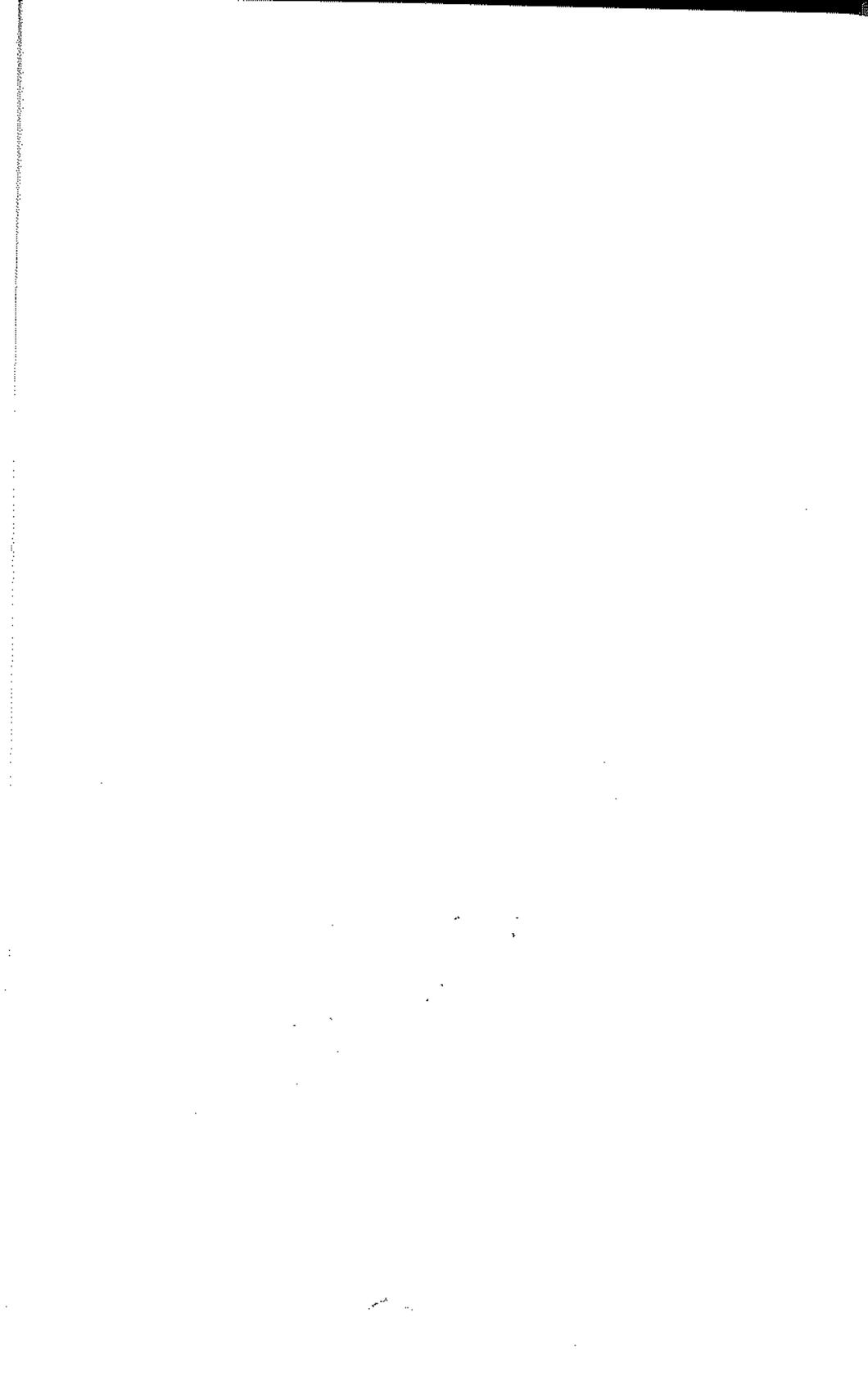
As duas abordagens aconteceram a partir do próprio sujeito fruidor da obra. A abordagem expressiva, vinculada ao subjetivo e ao emocional, buscou o sentimento resultante do envolvimento com a obra. Já a abordagem estética, vinculada ao racional, buscou a leitura através dos códigos culturais e formais da obra.

Estaremos apresentando parte desse trabalho e a leitura e apreciação de uma obra de arte, utilizando as duas abordagens, realizada com os alunos, a partir do fazer artístico centrado no referencial de seu cotidiano multicultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, M. Ensaio sobre a Música Brasileira. São Paulo: Liv. Martins Editora, 1962.
- BARBOSA, A. M. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- CANDAU, V. M. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. In: ANAIS do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Florianópolis, UDESC, 1995.
- CHALMERS, F. G. Celebrating Pluralism. Art, Education, and Cultural Diversity.

- Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1996.
- DAVIES, Lynn. *Ethnography and Status: Focussing on Gender in Educational Research*. In: BURGESS, R. (Ed.). *Field Methods in the Study of Education*. Lewes: Falmer Press, 1985.
- DISSANAYAKE, Ellen. (1990). *What Is Art For?* 2ª Ed. Seattle: University of Washington Press, 1991.
- GOETZ, Judith Preisse e LECOMPTE, Margaret D. *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1984.
- MASON, R. *Art Education and Multiculturalism*. Nova York: Croom Helm, 1988.
- _____. *Multicultural Art and Education: the New Ethnicity at the United Kingdom*. In: *The Journal of Art and Design Education*. Vol. 9, nº 3, 1990.
- McFEE, J. K. *Preparation for Art*. São Francisco: Wadsworth Publ. Co., 1964.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. *White Terror and Opositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism*. In: *Revista do Centro de Artes e Letras, UFSM*. Vol. 15-16, nºs 1-2, 1993-94.
- MUKHOPADHYAY, C.C. e MOSES, Y.T. *Multicultural Education: Anthropological Perspectives*. In: *The International Encyclopedia of Education*. 2ª Ed. Oxford: Pergamon, vol. 7, 1994.
- RADER, Melvin e JESSUP, Bertram. *Art and Human Values*. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.
- WALKLING, P. *Multicultural Education*. In: *Handbook of Educational Ideas and Practices*. (Noel Entwistle, Ed.). Londres: Routledge, 1990.



Cultura: Conexões Com o Ensino da Arte

Leda Guimarães
UFG

Estámos em 1998 em mais um congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. Fico pensando nos caminhos que cada um dos presentes deve ter trilhado desde o início desta profissão até o presente momento. Uns iniciantes, outros veteranos, calejados dos percalços pelos quais tem passado o ensino da arte no Brasil, atravessando o descrédito, a indiferença do sistema educacional como um todo em relação a presença da arte no currículo escolar e, de repente, eis-nos aqui, discutindo sobre leis e instrumentos orientadores para nossa área, propostas pelo Governo Federal. Felizes por estas conquistas e desnorteados por não saber como usá-los, muitos de nós estamos ávidos de explicações, de decifrações, de manuais para entender estas orientações que ora nos apresentam.

Não podemos esquecer que estas "benesses" são frutos de muita luta de colegas que não ficaram inertes e tem ativamente lutado por um lugar ao sol para a arte na escola. No entanto, este lugar ao sol não seria oferecido sem que houvesse por parte do MEC, um vislumbre de mudanças conjunturais em termos mundiais, que apontam para a necessidade de se trabalhar aspectos estéticos, artísticos e culturais como forma de preparar profissionais com perfis mais adequados ao futuro.

Na recente Leis de Diretrizes e Bases 1996 a presença da arte aparece de maneira muito breve tendo como missão a tarefa de desenvolver no indivíduo os aspectos culturais. Por sua vez, o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - artes é elaborado então para atender a esta nova demanda criada pela LDB, estabelecendo conexões entre cultura e ensino da arte enquanto componente curricular recomendável.

O texto da LDB que recomenda o ensino da arte como instrumento de desenvolvimento cultural dos alunos merece uma reflexão mais

compassada. Podemos perguntar: a que aspectos culturais o texto se refere? Se o objetivo é desenvolver aspectos culturais, podemos supor que exista um padrão ideal de cultura a ser atingido como meta final? Outras perguntas poderiam ser colocadas de imediato mas, optamos iniciar esta reflexão desta maneira, tendo certeza de que outras surgirão no desenrolar do nosso pensamento.

Sendo assim, vamos estabelecer 3 pontos para este exercício que ora nos desafia. Tentaremos buscar nexos entre:

1º- Educação e cultura

2º- Identidade Cultural e procedimentos artísticos

3º- Trânsito e contágios e ensino da arte

1º-Algumas considerações entre educação e cultura

Analisando em primeiro lugar cultura ligada à instituição escolar percebemos valores normativos, regras e modelos cujas referências encontram-se na antigüidade greco-romana, que durante muito tempo constituiu-se no vetor cultural da Europa. Sob estes cânones fomos colonizados e certamente esta tradição ainda é forte entre nós. Atrelado a esta herança temos a noção de cultura enquanto cultivo, que nos parece sublinarmente contida nos aspectos desenvolvimento da LDB. Forquin (1993,pg.46) citando Bantock comenta que o "espírito acadêmico é o fenômeno de uma sociedade na qual alguns indivíduos, são, graças a um sistema complexo de divisão de trabalho, liberados das urgências imediatas, dos cuidados cotidianos da sobrevivência".

Através desta divisão de trabalho, dá-se a transição da experiência global da vida para a segmentação das atividades humanas restringindo cultura ao lazer ou ócio. O acesso aos bens culturais vai depender do tempo disponível que os indivíduos possam ter para ocuparem-se das "coisas do espírito". A este respeito Clemente Greenberg (1984) comenta:

"Em sociedades abaixo de um determinado nível de desenvolvimento econômico todos trabalham; e onde isso ocorre o trabalho e a cultura tendem a fundir-se em um único complexo funcional. A arte, o folclore e a religião tornam-se então poucos distinguíveis, seja em intenção seja na prática, das técnicas de produção, de cura e até mesmo da guerra. O rito, a magia, o mito, a decoração, a imagem, a música, a dança e a literatura oral são a um só tempo religião, arte, folclore, defesa, trabalho e "ciência". (p. 50)

Ao rol de atividades listadas por Greenberg poderíamos incluir a educação, atualmente separada da vida prática. Separação esta resultado da sua institucionalização fechando-se em lugares especializados para o cultivo de instrução das gerações mais jovens. Poderíamos dizer que cultura, educação e arte antes amalgamadas num mesmo material da vida prática foram separadas por séculos de especialização dos diferentes campos da

atividades humana.

Apesar deste evidente processo de especialização, sabemos que é difícil separar educação de cultura, pois uma é substancialmente o alimento da outra. Toda reflexão sobre educação e cultura lida portanto com os impasses das suas divergências, mas tem que considerar os fatores intrínsecos que as unem.

A educação por sua vez, tradicionalmente calcada da idéia de transmissão e autoridade, encontra-se hoje num colapso conceitual e pragmático, como há muito vêm sendo apontado por estudiosos, sociólogos, educadores e comunicadores, tendo em vista as velozes mudanças da sociedade contemporânea.

A cultura enquanto patrimônio, adequa-se a estas dicotomias entre trabalho, educação, lazer e arte, remetendo-nos a noção de "o que tenho" ou mesmo a o que posso vir a adquirir. No entanto revoluções de outra ordem tem afetado nossos sentido e nossas vidas. Ao invés de um conceito clássico de padrão cultural, ou mesmo considerando a diversidade cultural entre povos, raças ou religiões, vivemos agora um espaço de desterritorialização destas instâncias. A respeito deste processo Ortiz (1997) coloca como fatores básicos destas transformações que afetam nossa noção de espaço, a globalização das sociedades, a mundialização da cultura .

Vivemos hoje um momento de desterritorialização, no qual o espaço perde sua especificidade física. Evidentemente, isso só é possível devido às conquistas tecnológicas. Telefone, fax, televisão, computadores, aviões, etc; são tecnologias que encurtam as distâncias, transformando a própria noção de lugar.

Estes novos conceitos no entanto podem provocar uma noção de niilismo ou mesmo incredulidade. Isto não é muito difícil de entender na medida em que há uma enorme diversidade no grau de familiarização com estas novas realidades em relação à nossas ações mais imediatas e circunstanciais que temos de lidar na concretude do nosso dia a dia.

Santana (1998, pgs. 67/68) no seu livro *A nova realidade mundo*, traz alguns esclarecimentos sobre esta nova concepção:

"O termo desterritorialização pode suscitar dois tipos de imagem: o do espaço material homogeneizado por uma cultura e arquitetura mundial (os shopping centers, por exemplo) e o do espaço inconsútil desvencilhado do território enquanto base geográfica da vida humana. Tanto em um, quanto em outro caso não podemos dizer que o mundo se desterritorializa, simplesmente. Essa afirmação poderia dar a falsa impressão de que as culturas locais se dissolvem na cultura mundial e que a dimensão material da vida humana desaparece, o que é profundamente equivocado.

Portanto, a educação enfrenta o impasse destas transformações tecnológicas e culturais. Se as culturas locais não se dissolvem da mundial não chegamos a "aldeia global" de Mc Luhan, não há como negar a aceleração dos

procedimentos inter, trans e multiculturais que configuram esta nova realidade-mundo. Santana cita o exemplo das mega bibliotecas desmaterializadas em bits e acessíveis à quantas pessoas solicitem o acesso ao seu cabedal de informações. Estas modificações resgatam a necessidade de realinhamento da totalidade das atividades humanas pulsando simultaneamente.

Diante destas possibilidades gostaríamos de entender a noção de cultura relativa ao "o que sou" envolvendo um constante remodelar de ambiências externas e internas, em permanente processo de construção de pessoalidades. Chegamos hoje numa situação onde a manutenção das dicotomias já não se sustentam, sendo urgente buscar pontes de conexão entre os diversos setores nos quais transitamos.

Desta maneira, o nexos de cultura e educação, segundo ponto de nossa reflexão, incorpora o "eu sou" que implica em pensar educação num sentido mais amplo que envolve formação familiar, social, institucional, escolar, mídia, tradições e rupturas.

Cada época tem sua visão específica de mundo e vai selecionar alguns aspectos da cultura em detrimento de outros. Esta parte selecionada, do grande "acervo" da cultura e o que chamamos de currículo, que são conhecimentos selecionados e sistematizados.

Pensar em educação é pensar em modelos culturais de cada época, como se afirmaram, o que selecionaram, o que filtraram, etc.; Estes modelos tendem a ser reelaborados de tempos em tempos, tendo em vista o dinamismo e plasticidade da cultura.

Perguntamos: as mudanças culturais alcançam de fato a educação e mais especificamente o ensino da arte? Família, comunidade e mídia são meros acessórios da escola ou partilham de fato do processo educacional?

2º- Nexos entre cultura e ensino de arte

Passamos então ao segundo ponto: o nexos entre arte e cultura, ou seja, como a arte se encaixa historicamente nesta seleção. Temos ou não temos uma tradição artística cultural brasileira?

Temos convivido ao longo da nossa história com movimentos e autores que buscaram saídas ou respostas para esta questão. Vivemos como país colonizado, hoje periférico em constante tensão o que nos leva sem dúvida a esta permanente e quase atávica crise de identidade. Não é mister desse exercício elocubrativo dar respostas a uma questão complexa e controvertida, mas podemos apropriarmo-nos das contradições que lhe são peculiares para formularmos outras questões.

Historicamente todas as vezes que se torna imprescindível a construção de uma identidade brasileira, tem-se produzido bens culturais relativos ao perfil almejado. Podemos citar o exemplo da Missão Jesuítica

que utilizava-se do teatro e da música como ferramentas numa operação de cristianização.

No Barroco existiu a princípio uma produção artesanal ligada à fabricação de móveis e utensílios. Vários artifices se deslocaram para o Brasil e "qualificaram" toda uma gama de aprendizes: ourives, entalhadores, tecelões, pintores, etc. Foram estes mestres que fundaram nossa marca, especialmente na produção de imagens sacra extrapolaram a função de encomendas litúrgicas. Inventaram um Brasil, nossa primeira explosão de identidade cultural. O Barroco que aqui nos chega por vias espirituais encontra em nosso solo e em nossa gente sua carnalidade.

No séc. XIX tivemos outro molde para nossa fundação. Com a instalação da corte no Brasil precisou-se criar um lugar aos moldes da civilização europeia. Mais uma vez, a arte foi solicitada. A vinda da Missão Francesa e a implantação da Academia Real de Belas Arte instaura o ensino da arte nas regras neoclássicas colocando o Brasil na linha da tradição Greco-Renascentista. Duas conseqüências podem ser apontadas mais diretamente: o caráter elitista de concepção das Belas - Artes e as dicotomias formalizadas entre: manual - mental, arte-artesanato. Desta maneira a arte a ter um caráter separado das atividades produtivas da vida.

O séc. XX recebe o Brasil republicano. Mais uma vez a corda do arco tensiona-se e lutamos por uma identidade. Esta agora parece estar ligada a fundação de um novo tempo, baseado-se no progresso e no futuro, na crescente industrialização, urbanização, da mudança da aristocracia rural para a burguesia da cidade. Este novo tempo também precisava de uma arte. O movimento da Semana de 22, sob os auspícios do velho continente, mas com a consciência da busca de uma identidade cultural própria. Surgem então temas brasileiros com forma expressionista ou cubista, mas que revelam tematicamente o Brasil operário, indígena ou mitológico.

Esta necessidade de um novo tempo aparece também no ensino da arte. Procura-se romper com a pedagogia tradicional detentora e guardiã dos procedimentos acadêmicos. Surge o movimento escolanovista no qual procurou-se a valorização do indivíduo, deslocando o eixo do intelecto para o sentimento, dos aspectos lógicos para os psicológicos, do diretivismo para a espontaneidade. Todos estes pontos estão baseados nas novas ciências, "a psicologia e a biologia". Todos estes momentos citados como fundação foram preenches de inquietações sociais e políticas.

Neste fim de século e fim de milênio vivemos um hiato que alguns chamam de pós - modernidade, um anti- estado permanente das coisas. Os prognósticos apontam tanto para posturas niilistas ou apoloéticas. É dentro deste contexto que acreditamos que o ensino da arte nas escolas e em outras instâncias, cumpre importante papel de construtor de identidades culturais. Observemos aaaa "escolas" de arte montadas nos barroços das escolas de samba do Rio de Janeiro, na aprendizagem dos garotos do

pelourinho e muitos outros exemplos.

Esta construção pretendida ou almejada implica nosso ver, na interação com códigos de linguagens artísticas e na percepção de representações deste nova realidade mundo. Portanto o x do problema não é apenas vincular a aquisição de códigos ou aprendizados de linguagens a produção de bens culturais, estes podem ficar reduzidos a categorias de mercadorias.

Neste sentido, acreditamos na importância de entender-se a natureza dinâmica dos códigos artísticos culturais no espaço cultural ao qual estão vinculados. Como educadores e trabalhadores da cultura precisamos intervir criticamente nas relações vazias de causa e efeito desta aprendizagem.

Idéia de trânsito e contágio

Apesar das novas orientações para o ensino da arte no Brasil, este ainda aparece carregado de códigos hegemônicos (europeus e americanos) com uma visão de cultura ligada a tradição escolástica, onde o cultivo de uma erudição convive com a proposta de acatar outras manifestações não condizentes com os padrões impostos. No entanto arte popular, folclore, artesanato, arte indígena, quando entram no currículo migram de suas origens para a cultura escolástica que os vê exóticos sem que participem desta construção de personalidade da qual estamos falando.

Segundo Ivone Richter, "o ensino da arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e imersão em outros códigos culturais". Imagens oriundas de outras tradições são eventos de uma linguagem viva e dinâmica que circula em outras instâncias tais como a televisão, quadrinhos, revistas, vídeos, cinema. O ensino de arte na atualidade tem a possibilidade de articulação e decodificação desses códigos.

O nexa arte cultura dentro do histórico do ensino da arte apresenta diferentes tendências que ainda hoje convivem no espaço da escola. Ainda que superadas, tivemos a arte como verniz cultural numa concepção hegemônica que denotava erudição, a arte também já se apresentou como atividade profissional, preparando jovens para mercado de trabalho, com habilitações técnicas específicas. Noutro momento tivemos a arte como função de promover o desenvolvimento afetivo, cognitivo e expressivo do indivíduo, ênfase na criatividade e na espontaneidade. Esta classificação pode ser compilada em dois momentos quanto ao perfil da arte no currículo: - ONTEM- paradoxo entre a preocupação ideológica em romper a postura hegemônica da cultura européia, estabelecendo referenciais culturais

próprios que aparece no currículo como folclore ou cultura popular e ao mesmo tempo a manutenção das formas dos padrões culturais idealizados. De uma maneira ou de outra os conteúdos ficavam estáticos, por não lidar com uma realidade viva. A ênfase deste momento recaía em conhecer e preservar tais conteúdos.

- HOJE- ênfase no cultural, conteúdos vivos e dinâmicos, processuais. Trabalha com a diversidade e pluralismos culturais, incorporando aspectos mais globais e novos campos do fazer artístico.

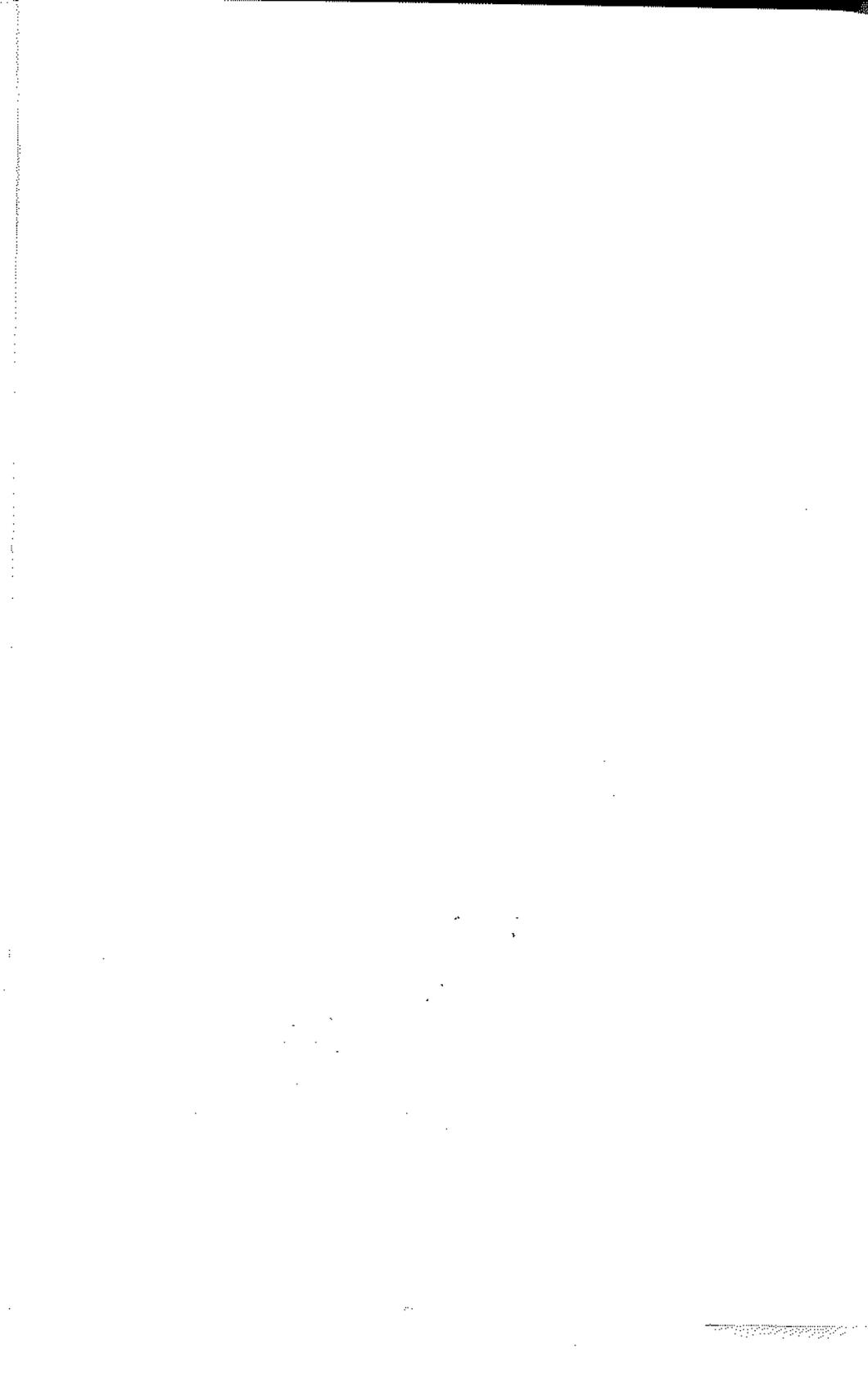
Se é nesta perspectiva que cultura se apresenta atualmente no currículo de arte, no entanto alguns problemas persistem. Infelizmente existe um hiato entre discurso e prática provocado tanto por posturas acriticas de professores e alunos como também por universos totalmente diferentes de professores e alunos.

Estas atuais posturas no ensino remetem ao termo multiculturalismo. É importante ressaltar que esta multiculturalidade só se cumpre em termos de ensino a partir do momento em se coloca em ação um rol de escolhas pedagógicas e se leva em conta conteúdos e métodos onde exista a diversidade de pertencimentos e referências culturais dos públicos de alunos aos quais se dirige.

Se antes já era ousado quebrar com o hegemônico em favor do autóctone, hoje esta postura não só é insuficiente como não faz sentido. Precisamos então de processos de inversão, vivência, construção, revelação, de pessoalidades, participação, críticas.

Passamos então de uma responsabilidade de desenvolver a sensibilidade individual para a responsabilidade de desenvolver uma sensibilidade cultural nos alunos. No entanto o termo desenvolvimento cultural não atende a construção do eu sou, ou de eu estou. Pensando em cultura como processo dinâmico, como processo permanente de transformações algumas idéias se fazem presentes tais como trânsito, apropriação, contágio de todas estas tendências culturais das quais somo frutos. Não se trata de fazer uma salada cultural onde vale tudo, mas estarabertos ao acesso de códigos diferenciados que não estão fora do nosso ser, mas são intrínsecos à nossa personalidade.

Portanto, mais do que transmitir e desenvolver um capital cultural, a educação pode trabalhar cultura como um exercício de desenvolver pessoalidades, como instância de novos agenciamentos estéticos (Gattari), comunicáveis e intercambiáveis em permanente processo de construção. Por isto mesmo o espaço da cultura através do ensino pode ser visto como meio facilitador dentro da educação como um todo para possibilitar o acesso e a sensibilização dos jovens para a cultura, familiarizando-os com produções tanto do passado quanto com as possibilidades da nova-realidade mundo. Arte na sua melhor essência é um lembrete da possibilidade de transcender o comum.



Aprender e Ensinar: Desafios na Formação do Professor de Arte

*Ana Mariza Ribeiro Filipouski
Projeto Arte na Escola - Fundação Iochpe*

No limiar do século XXI, as políticas educacionais e culturais traçadas para a arte-educação buscam de forma quase obsessiva, tal a frequência com que o termo aparece, pelo menos no discurso de arte-educadores, a excelência no ensino da arte.

Este tema, objeto de inúmeras discussões, constitui-se na utopia sempre perseguida por professores, políticas educacionais e planos de ensino, todos preocupados em colocar na agenda do próximo século um indivíduo mais preparado como pessoa e cidadão, condição indispensável para interagir criticamente com seu contexto.

Entretanto, cabem as perguntas: O que é excelência em ensino de arte? Em que ela difere do ensino em geral? Quem deve assegurar condições para esta excelência?

Sou doutora em Teoria Literária, com larga experiência em atividades de formação de professores de literatura, tendo orientado diversos trabalhos de pós-graduação na área. Aposentada pela UFRGS, continuo a atuar em atividades de formação de professores, dentro e fora da Universidade. Foi esta condição, aliada ao fato de ter exercido, nos últimos anos na UFRGS, a função de pro-reitora adjunta de extensão, que propiciou a minha aproximação do Projeto Arte na Escola, desde quando instalou-se na UFRGS como pólo regional-fundador, já que ele existia antes como pesquisa (executada por Analice Pillar e Denise Vieira) mas não tinha a estrutura de rede que possui hoje.

Esta digressão tem a finalidade de me situar frente ao tema geral

desse encontro - Políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI - e o contexto da presente mesa (A construção significativa na prática docente), justificando o recurso que farei ao Projeto Arte na Escola, cujo "Programa de sensibilização de arte-educadores de 19 estados brasileiros no Norte, Nordeste e Centro-oeste para o recebimento dos PCN-Arte/Artes Visuais", em parceria com o Ministério da Educação, foi por mim coordenado.

Voltando então às questões anteriormente colocadas - Que é excelência em Arte? Em que ela difere da excelência no ensino em geral? Quem deve assegurar condições para essa excelência? - apresentarei algumas reflexões e iniciativas do Projeto Arte na Escola com vistas à qualidade, considerada condição para a formação de brasileiro do próximo milênio.

Primeiramente cabe afirmar que, no PAE, vemos a excelência do ensino da arte vinculada ao compromisso da educação em geral, desde a pré-escola, passando pelo ensino fundamental e médio e culminando no ensino superior, no caso que nos interessa aqui, na formação de professores.

É pela educação que os indivíduos se habilitam e aprimoram sua capacidade de atribuir sentido às mais diversas manifestações da natureza e da cultura. A escola é, na sociedade brasileira contemporânea (e não só), o elemento privilegiado para a realização desse objetivo, objetivo, motivo pelo qual concentra inúmeras iniciativas oficiais de aprimoramento, entre elas, as iniciativas de orientação, através de parâmetros curriculares nacionais, das bases teórico-metodológicas capazes de assegurar este avanço.

Portanto, a preocupação com a qualidade deve estar primeiramente na escola, a partir da qual se pode falar em qualidade em Arte ou em qualquer outra disciplina. Com isso, parece, todos concordam, desde o governo até as mais fortes vozes da oposição preocupadas com o ensino.]

Qual seria então a qualidade necessária a ser imprimida ao ensino de Arte?

Conforme as mais recentes teorias de ensino, a arte, bem como as demais disciplinas componentes do currículo escolar, reafirma sua qualidade no reconhecimento de sua especificidade como área de conhecimento. Esta característica, longe de ser obstáculo a uma visão holística da realidade, favorece a interdisciplinaridade e o conhecimento abrangente, resultado da participação de vários conhecimentos específicos, inclusive o de Arte.

Se se considerar os objetivos declarados nos mais atualizados currículos escolares brasileiros (refiro-me aqui às propostas curriculares formuladas ou em processo de formulação nos diferentes estados brasileiros). Não ignoro que a prática é ainda, muitas vezes, espontaneísta ou utilitarista), o ensino da arte tem um objetivo quase consensual: através da arte adquire-se conhecimento sobre uma época, uma corrente artística, um artista, estabelecem-se relações entre épocas e artistas diversos, reflete-se sobre diferentes gêneros e/ou estilos, aprende-se e exercita-se técnicas de expressão

artística, faz-se arte, gosta-se de arte. Tais fins, portadores de uma justificativa estética que lhes é intrínseca, nem sempre encontram receptividade no aluno e, muitas vezes, são conduzidos inadequadamente pelo professor, uma vez que exigem pré-requisitos tanto do aprendiz quanto do mestre. Ao primeiro, pede a habilidade de ver arte, uma experiência prévia de leitura e um relativo conhecimento do mundo, em especial do contexto em que a obra se situa: ao segundo, que seja um leitor da obra de arte, que domine a história e técnicas de expressão artística fundamentadas num sólido conhecimento teórico-metodológico. Como, infelizmente, quase não existe este professor e a escola não tem como formar aquele aluno, o ensino de arte no Brasil é ainda pálido arremedo de seu ideal e as iniciativas para modificá-lo mal saíram do papel.

A primeira questão que se põe é que ninguém ensina o que não sabe, que só se ensina bem aquilo que se faz com convicção e segurança. Logo, se a responsabilidade do mestre é ensinar a ver arte e expressar-se através da arte, é fundamental que ele domine as pré-condições necessárias à função que desempenhará.

Em virtude de minha origem - a literatura - também um arte, separadas das demais manifestações artísticas em decorrência de uma visão de mundo compartimentada que a pós-modernidade tende a reintegrar quando considera que o fragmento está impregnado do todo, valho-me aqui de alguns aspectos teóricos apresentados pela estética da recepção que, entre outras abordagens, contém implicações pedagógicas portadoras de qualidade a ser incentivadas nas escolas e que contemplam aspectos relativos à história, à sociedade, às experimentações práticas e à cultura, importantes para o ensino-aprendizagem da arte, qualquer que seja a sua forma de expressão.

Tais pressupostos estão presentes na abordagem triangular apresentada por Ana Mae Barbosa, uma das principais mentoras do PAE, constituindo-se na fonte metodológica das atividades que o projeto desenvolve e base de uma construção significativa da prática docente.

Na perspectiva da estética da recepção, o leitor/recebedor da obra confirma ou rejeita seu potencial comunicativo, explicitando-lhe o caráter estético e a função social. Em outras palavras, através da recepção se instaura a relação entre leitor e obra, a ser alargada, reformulada, modificada, à medida que, relacionando-a com outras experiências de leitura e/ou de vida, o leitor for ampliando o seu conceito de leitura e de mundo. Assim procedendo, destaca-se o dinamismo da relação produtor-obra-leitor e amplia-se o significado da arte: muito mais do que representativa de uma realidade, a obra torna-se mediadora entre o mundo real e o seu recebedor.

A prevalência do leitor sobre os demais elementos do sistema de comunicação artística proporciona a aproximação da estética da recepção e os pressupostos da abordagem triangular, pois ambos dependem da

atribuição de sentido que o espectador/aluno dê à experiência de ver arte. Na escola, cabe ao professor propor situações que propiciem a atribuição de sentidos e a ampliação da experiência do leitor.

Conforme Hans Robert Jauss, teórico da estética da recepção, esta garantia é obtida através de algumas premissas básicas apresentadas a seguir:

- pelo reconhecimento da natureza histórica da obra. Desse modo, leitor e obra vivem uma relação dialógica e a sua atualização mediante a leitura nada mais é do que o sinal de sua vitalidade e permanente mutabilidade. Cabe então à escola multiplicar oportunidades de compreensão no alargamento das suas condições de recepção.

- pela constatação de que as obras retomam o horizonte do leitor para depois contrariá-lo. Sendo assim, convém ao aprendiz e ao professor terem a consciência de que há um saber prévio expresso nas próprias obras, isto é, elas evocam o horizonte de expectativas do leitor implícito, tomado como parâmetro coletivo de compreensão, para alterá-lo ou reproduzi-lo.

- pela constituição do horizonte, que abre possibilidades para a determinação do caráter artístico de uma obra de sua interação com o público. Portanto o valor decorre da percepção estética suscitada pela obra e tende a ser atribuído sempre que esta contraria a percepção usual, gerando estranhamento, embora possa também reforçar as impressões que se tem do mundo.

- pela relação da obra com a época do seu aparecimento. Sendo assim, a obra não apenas contraria um código consolidado mas também tem a potencialidade de responder às necessidades do público com quem dialoga. Ao reconstituir o horizonte de expectativas que motivou a concepção e recepção de uma obra, o leitor compreende a que perguntas ela estaria a responder, bem como os critérios pelos quais ter-se-ia instaurado o processo de comunicação primeiro. Igualmente, conduz à recuperação da história da recepção de que a obra foi objeto através dos tempos.

Portanto, uma metodologia de ensino da arte com base na estética da recepção contempla três aspectos: o primeiro, diacrônico, se dispõe a situar uma obra na sucessão da história e leva em conta a experiência artística que o propiciou, sobretudo a história de seus efeitos. Nessa dimensão, interessa revisar as épocas passadas a partir da recepção suscitada no presente, o que acaba por alterar o próprio conceito da arte a se repensar permanentemente e atribuindo uma nova e proeminente função ao leitor. A proposta triangular destaca aspecto ao apontar necessidade de conhecer a história da arte e a estética.

O segundo aspecto é sincrônico, e examina o sistema de relações da arte numa dada época, bem como a sucessão desses sistemas. Mesmo que a história da arte divida e organize cronologicamente as obras produzidas em épocas diversas, o leitor as percebe como simultâneas e relacionadas. Portanto, independentemente da época de sua execução, todas

as obras se articulam com outras de épocas diversas e é possível aproximá-las para delas extrair os pontos de contato e ruptura. Ao ampliar seu horizonte de experiências, o leitor analisa tanto o simultâneo quanto as mudanças, busca encontrar pontos de articulação e aciona o processo de evolução da arte em seus momentos formadores e suas rupturas. Na abordagem triangular, este aspecto é assegurado através da crítica da arte.

O terceiro aspecto se dá a nível relacional e se propõe a dar conta dos pontos de contato entre a obra de arte e a vida prática. Através dele, cumpre-se uma importante função da arte, que é formar a compreensão de mundo do leitor, o que tem repercussão em seu comportamento social. Porque existe para contrariar expectativas, a arte pode levar o leitor a uma nova percepção de seu universo, tendo potencial de atuação tanto no terreno estético quanto no ético. É um momento importante na relação com a obra, impregnado dos resultados das etapas anteriores, tende a ter valor e qualidade, uma vez que retoma a experiência estética estudada e acrescenta as circunstâncias inerentes ao momento histórico em que a nova leitura está se produzindo.

Assim, a leitura da arte contempla três etapas importantes, capazes de situá-la em relação ao seu contexto de produção e atualizá-la em interação com o leitor contemporâneo:

1- **Apreensão da obra pela leitura:** acompanhamento da percepção estética e sua descrição como efeito de estruturas poéticas significativas da obra. Sua principal função é buscar as possíveis perguntas norteadoras da organização da obra:

2- **Retrospecto:** aprofundamento do ato de ler, o retrospecto vai em busca do seu significado. É uma retomada do início para, beneficiado da visão prévia do conjunto, iluminar aspectos obscuros, esclarecer conjeturas pelo contexto e compreender aspectos do sentido oculto numa primeira leitura.

3- **Reconstrução:** nesta etapa intervém o conhecimento histórico, que localiza a obra na época, as mudanças por que passou, as alterações que provocou. É uma forma de atualização do processo, que coloca a leitura realizada aqui e agora entre as concretizações de leitura possíveis e permite à experiência artística se redimensionar a cada época.

Observa-se então a possibilidade de, valorizando a leitura do aluno, ampliar-lhe o horizonte, torná-lo um leitor mais eficiente. Dá-se um novo sentido à leitura de obras produzidas num tempo distante do tempo histórico dos alunos, porque se adota um outro conceito de história, que passa a ser vista como deslocamento de problemáticas. Permite-se, portanto, organizações programáticas mais livres, que reúnem obras por unidade temática ou pelo tratamento técnico. Estas, embora possam se distanciar no tempo de produção, no tempo retratado ou no recurso utilizado, aproximam-se de outras leituras e se atualizam pela abordagem que delas se faz no presente, investindo na ampliação da empatia do leitor, o que é a

primeira garantia de uma aprendizagem prazerosa.

A abordagem metodológica que decorre da estética da recepção parece adaptar-se com adequação aos pressupostos da abordagem tri-angular, uma vez que está centrada na apreciação estética das obras de arte, na compreensão de seu sentido histórico, na sua realização e reflexão com espírito crítico. O domínio desses contextos implica uma metodologia de ensino que privilegie a troca de informações, a orientação para a solução de problemas e para o desenvolvimento de habilidades críticas e de percepção, as quais se constituem na estrutura do conhecimento em arte.

A busca de excelência no ensino da arte pressupõe professores preparados para lidar com as questões daí inerentes, ocasião propícia para se considerar a questão da formação do professor e da responsabilidade por esta formação, a terceira pergunta que formulamos no início de nossa fala.

Desde 1989 até 1996, o PAE cresceu através de pólos regionais e pólos disseminadores espalhados por cinco estados brasileiros mantendo sempre o objetivo de atuar na qualificação docente e na ampliação dos recursos para o ensino-aprendizagem da arte. Assim, multiplicou o acesso aos mais de quatrocentos vídeos que constituem o seu acervo de artes visuais e incentivou inúmeras realizações de educação continuada, as quais enraizaram o Projeto nos diferentes estados brasileiros e estreitaram os seus laços com os sistemas de ensino, possibilitando influência nas políticas de educação e permanente qualificação nos Estados em que atua.

Entre outubro de 97 e maio de 98, o PAE foi convidado pelo MEC a participar de uma ação de dimensão nacional. Embuídos dos mesmos propósitos que orientam nossa prática, planejamos uma ação que contemplou todos os aspectos teórico-metodológicos acima especificados. Por isso, o foco principal do encontro foi a cidade, enfatizando a realidade cultural e arquitetônica das capitais que sedariam os cursos e o ponto de partida da atividade foi sempre o conhecimento das manifestações artísticas mais próximas, visando à sensibilização do olhar e despertando o interesse de ler o contexto a partir da consideração da cultura, das relações sociais, da tradição popular.

Na expectativa de promover a ampliação do horizonte dos alunos-mestres, inseriu-se informações sobre o contexto histórico-cultural e artístico, mostrou-se diferentes formas de expressão, exercitou-se a leitura de obras e propôs-se situações de produção artística, situações amplamente respaldadas no documento Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Concluído o Projeto, destacam-se algumas constatações gerais, de ordem prática:

- Há pouquíssimos arte-educadores habilitados em atuação no país, sobretudo de 1ª a 4ª séries;
- As Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, parceiras preferenciais da atividade, tem reduzida capacidade de mobilização dos

professores, onfessam-se limitadas por exigências legais de cumprimento de 200 dias letivos e preferem mobilizar seus técnicos que, por não possuírem formação em Arte nem vivência diuturna na sala de aula não dispõem de conhecimentos mínimos para multiplicar atitudes que estão centradas na consideração da arte como área de conhecimento específico;

- Quando oferecemos os cursos, já decorriam mais de seis meses do lançamento oficial dos PCN. Entretanto, era quase total o seu desconhecimento por parte dos professores nos Estados. Somente algumas secretarias expunham a coleção entre seus pertences, mas raríssimas haviam tido a oportunidade de refletir sobre eles, o que constitui flagrante descompasso entre o esforço teórico centralizado no MEC e as práticas nos Estados.

Apesar desse contexto desfavorável, o Projeto Arte na Escola levou aos Estados informações atualizadas e inovadoras, cumprindo a função primeira de profissionais da educação comprometidos: a de disseminar pressupostos e instrumentos para um ensino da Arte de melhor qualidade, socializando conhecimentos, ações pedagógicas consistentes e apontando para todos bibliografia e materiais capazes de fundamentar uma prática de seu ambiente próximo com alhar estético, que avaliassem a produção artística local, que recebessem pelo Brasil e pelo mundo afora, que valorizassem a existência de museus ou centros culturais onde estivesse presente a preocupação de construir e organizar a memória cltural do espaço próximo.

Para isso, contribuiu positivamente a organização do Projeto Arte na Escola em rede, o que nos caracteriza como um grupo supra-regional constituído por professores vinculados a diferentes instituições de ensino superior que se articulam a partir do desejo comum de trabalhar Arte com qualidade.

Entretanto, se se pensar no quanto o cuidado de planejamento, fundamentação teórico-metodológica e organização do curso contribuiu para alterar efetivamente as práticas conservadoras no ensino de Arte que se executa pelo país afora, é necessário que se diga que o resultado final foi tímido: a grande maioria dos alunos-mestres elogiou a proposta veiculada e compreendeu que, conforme se apresenta o curso, arte é área de conhecimento com especificidade de conteúdo e riqueza de recursos, mas poucos sentem-se em condições de alterar suas práticas, pois isso demandaria a necessidade de ressignificação de toda a ação docente, aí incluindo uma educação do educador consistente e duradoura.

Ficou evidente que nenhuma atividade pontual tem condições de, a um só tempo, alterar práticas conservadoras, dirimir dificuldades de compreensão e/ou apresentar novos pressupostos teóricos, apontar outros caminhos, estimular a formação de grupos de estudo e fundamentar iniciativas que conduzam a mudanças consistentes no ensino-aprendizagem

de Arte. Por isso, e apesar do PAE por quase todo o país, a educação continuada dos professores deve ser apontada como a única via consistente de mudança da Educação Artística.

O ensino de arte, na maior parte em que o PAE atuou, está vinculado ou ao espontaneísmo ou ao uso utilitário. Assim, a manifestação artística mais recorrente se apropria dos elementos da natureza com uma preocupação mimética e explora a sua função utilitária, atribuindo à arte um critério prático em que muitas vezes não é possível perceber função estética (considerando-se que por tal se entende não a representação pura e simples do real, mas dos signos que se pode depreender a partir do real). Os alunos é negado o acesso a diferentes possibilidades de elaboração e complexidade de arte e, em consequência, sua forma de expressão frequentemente se organiza a partir da necessidade de instrumentalização/decoração das outras disciplinas, como suporte visual, não valoriza a arte como forma de expressão relacionada com o contexto social e com as motivações individuais, nivelando a cultura a uma uniformização desestimulante de educação estética, o que acaba por não ser justo ou democrático com os alunos, pois omite-lhes o direito ao conhecimento da diferença.

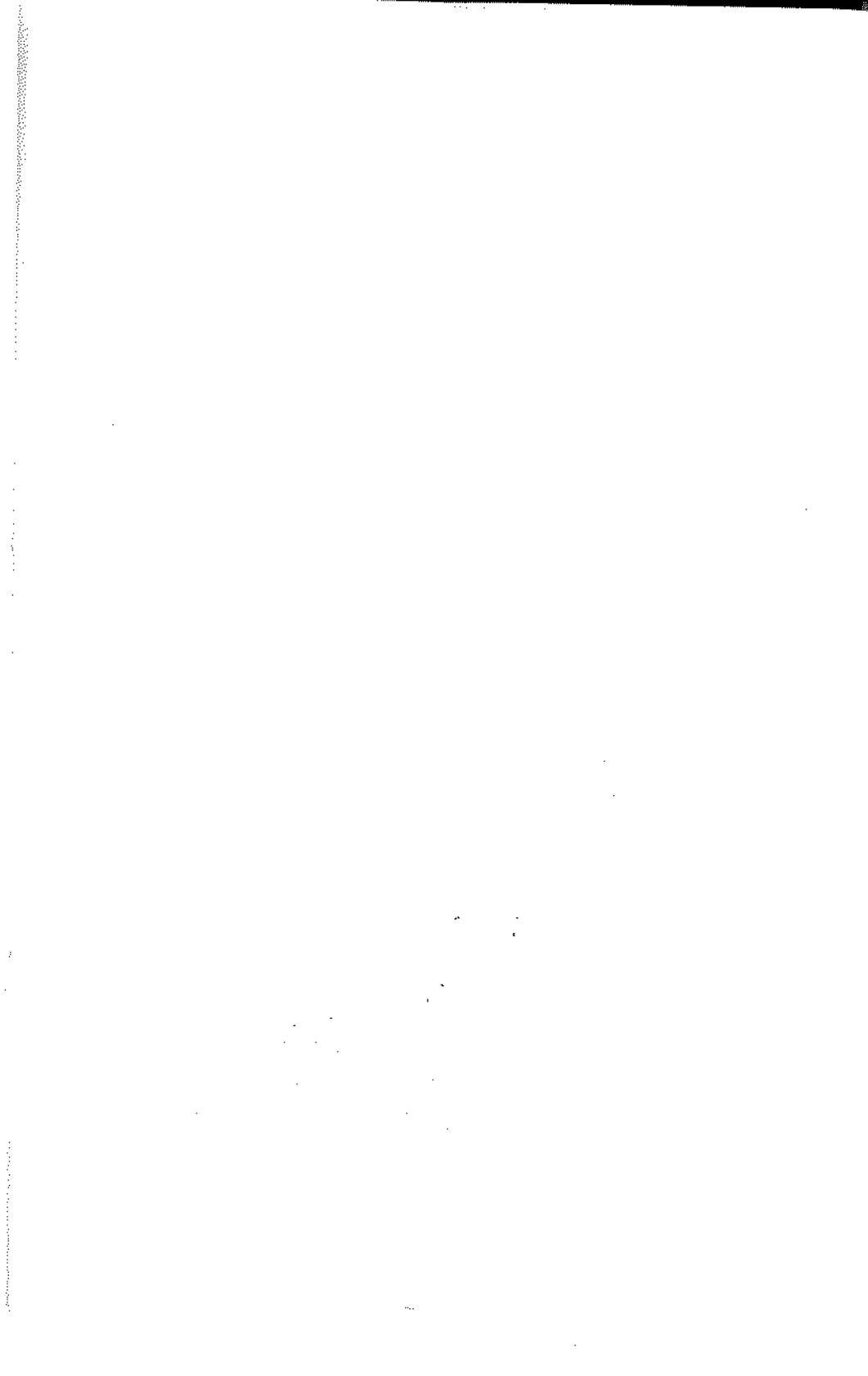
Em vista disso, o que se diz na escola é uma espécie de arte escolar, centrada no fazer, repetitiva, sem qualquer padrão de referência além da imitação, não criativa, que não constrói repertório que habilite ao aprendiz avaliar a qualidade da produção.

A presença do PAE nos diferentes Estados significou uma radical proposta de ruptura com o que se faz em Arte na escola da maioria deles: enfatizou que Arte é cultura, implica em conhecimento, experiência, tempo, exercício do olhar, domínio de procedimentos estéticos e construção de um repertório através do qual se desenvolvem critérios de qualidade e aprimoramento de formas de expressão, se amplia o horizonte de expectativas. Indicou que é tarefa da escola ampliar a qualidade e o âmbito da experiência visual do estudante, isto é, educá-lo esteticamente pela valorização da arte como signo e não apenas como representação do real.

Entretanto, pela observação dos trabalhos produzidos nas oficinas durante os cursos, percebe-se que os professores de arte e técnicos (formadores de professores) que constituíram nosso público-alvo, em sua quase totalidade, não vivenciaram esta etapa do processo de aprendizagem da arte, e o produto de seu trabalho é muito semelhante ao que chamamos antes de "arte escolar", fruto de pouca reflexão e grande esforço em dominar técnicas simples de expressão. Como exigir desse profissional, como um passe de mágica, um ensino diferente? E mais: é justo atribuir a ele exclusivamente a necessidade de atualizar-se, quando o sistema não lhe facilita o afastamento, não lhe dá acesso a informações nem adota um procedimento eficaz e continuado de qualificação em serviço?

O curso reforçou para todos - mestres e alunos - a importância de profissionais bem preparados para fornecerem - mais do que tarefas, materiais e estímulos - repertório e educação estética. O fato de ter reunido professores e técnicos atuantes em Secretarias, museus e centros de cultura investiu em efetiva interferência no sistema educacional do 1º grau, gerador de alterações possíveis nos currículos escolares e na prática em sala de aula. Para todos deu ênfase à importância de ver a arte, popular ou erudita, de entender o seu lugar na cultura, através dos tempos, de formar critérios para julgar as qualidades da arte, de fazer arte, o que depende de currículos competentes mas também - e principalmente - de professores bem (in)formados.

Lançada a semente, como um grupo empenhado na qualificação de arte-educadores e comprometido com o seu lugar, o PAE verificou que a principal via de acesso à melhoria da ação docente já está teoricamente e, em pese a crítica contra o distanciamento entre os PCN e a realidade educacional brasileira, é fato que nos parâmetros estão contidos elementos capazes de propiciar educação em Arte com qualidade. Entretanto, para que efetivamente estas iniciativas saiam do papel, é fundamental que sejam seguidas de variadas e ricas situações de educação-continuada, também promovidas sob a responsabilidade do Estado, responsável pelos programas de formação e qualificação da educação no país. Somente ela poderá gerar transformações na carreira do professor, resgatando-lhe a dignidade profissional, construindo significativamente sua prática e oferecendo-lhe também condições de acesso e fruição da arte da ampliação de seu horizonte pessoal de experiências e expectativas.



Educador Musical: Leigo ou Especialista

*Rosa Fucks
CBN / RJ*

Foi com muita satisfação e honra que recebi o convite da FAEB para participar deste evento. Pediram-me que contribuísse com algumas idéias a respeito da formação dos docentes de música, tecendo considerações sobre as categorias de professor leigo e/ou especialista. Eis-nos diante do universo da chamada Educação Musical, em particular do seu agente - o professor de música.

A Educação Musical pode ser entendida como um complexo, onde coexistem diferentes práticas ou discursos pedagógicos. Os agentes destas práticas, por sua vez, os professores de música, caracterizam-se pela sua heterogeneidade. Existe, aí, uma multiplicidade de conhecimentos musicais que são adquiridos, através de inúmeras maneiras, nas escolas formalmente constituídas ou fora delas. Trata-se de um todo, onde as mais diversas formas de preparação para o magistério se encontram, se misturam e são transmitidas, produzindo o que chamamos de Educação Musical. Neste todo se situam os professores leigos e os especialistas.

São por todos conhecidas as diferenças que costumam marcar o conhecimento específico dos professores especialistas e dos leigos. A análise, porém, não enfatizará esta diferença, considerando-se que o universo pedagógico-musical encontra-se fragilizado por infindáveis divisões. É como se houvesse uma agudização do espírito de especialização ou de compartimentalização do saber da Educação Musical. Apesar de ser esperada uma divisão entre professores de musicalização, de algum instrumento musical, de harmonia, de teoria musical etc., essa divisão nos

leva, muitas vezes, a fazer separações entre a música popular e a erudita, entre a educação formal e a não formal, a distinguir o nível oral do escrito, a teoria da prática, o aspecto musical do que se considerou chamar de extramusical. Desta forma, fragilizado por tantas divisões que se subdividem constantemente, apresenta-se o nosso atual fazer pedagógico-musical. Não consideramos ser este o momento adequado para se analisarem as hierarquias existentes no grupo de professores, mas, ao contrário, somar todas as atuações de seus representantes.

Seria muito importante refletir sobre estas inúmeras dicotomias, o que tencionamos realizar em outro trabalho. No atual, procuraremos ressaltar, com o auxílio da História, a função social assim como o papel representado pelos professores leigos e/ou especialistas no contexto educativo-musical e social brasileiro. O trabalho apontará para momentos em que o fazer pedagógico do professor leigo e do especialista se aproximaram e até se misturaram de tal forma que se torna quase impossível separar a ação destas duas categorias de professores.

Com este propósito, isolaremos três instantes históricos, quando foram oficializadas propostas de mudanças para o ensino musical. Trata-se dos anos 30 - Decreto no 18.890 de 18-04-31 - que oficializou o Canto Orfeônico; dos anos 60/70 - Lei 5692/71 - que oficializou a Educação Artística; e do momento atual - quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (a 2a) no 9.394 de Dez./96.

É muito instigante participar de um momento como este que nos é contemporâneo, quando uma nova lei foi aprovada. Este trabalho resulta da necessidade que sentimos de refletir sobre este instante, assim como acerca das influências e interferências sofridas pelo professor de música quando da criação de uma lei.

Analisando o momento histórico atual, observamos que está havendo uma espécie de convocação para que as instituições e pessoas da área participem com sugestões a serem incorporadas à execução da nova Lei. Convocação que produz desejo em todos nós. Desejo que nos está levando a uma organização em grupos de trabalho que se espalham pelo País.

É como um jogo que envolve forças locais e forças mais gerais na política de Estado. Pode-se falar de um mecanismo inconsciente de produção desta demanda, ou seja, de forças "instituídas e instituintes" (Lourau, 1975) que se somam em uma dimensão "não-dita" (Lapassade, 1983).

Vale entender o instituído como sendo um estado de coisas ou formas estabelecidas que tendem a se firmar. O instituinte, por sua vez, pode ser compreendido como sendo as forças de produção do novo ou da organização destas forças. A situação atual só pode ser compreendida se conseguirmos avaliar como se relacionam estas duas dimensões: o instituído e o instituinte. O que se observa é que, aparentemente, existe um

travestimento do instituído com aparência de instituinte. Há uma tal fusão do instituído com o instituinte que aceitamos esta Lei nos seja apresentada como nova. Novidade que nos excita e desperta o desejo. Envolvidos, participamos produzindo credibilidade para a implementação da nova Lei.

Podemos explicar que o "dito" e o "não-dito" são categorias de análise usadas por uma tradição teórica que fez cruzar as influências da teoria psicanalítica com a sociologia dos grupos e instituições. A Análise Institucional - como ficou conhecida esta forma de investigação - interpreta o discurso dos grupos e instituições através de uma dupla vertente: uma manifesta - o "dito" - e outra que permanece latente e que apesar de "não-dito" interfere profundamente no que é enunciado. O mecanismo "não-dito" a ser explicitado em análise seria o mecanismo de travestimento do instituído com a aparência de instituinte.

Observamos, contemporaneamente, uma curiosa forma de se empregarem as palavras "novo" e "velho" quando se faz alusão à Lei de Diretrizes e Bases aprovada em dez./96, que é chamada de nova. Ocorre que em 1961 foi aprovada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação (no 4.024). Portanto, a que foi aprovada em 1996 e que chamamos de "nova" é, na verdade, a 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por que a chamamos de nova?

Torna-se necessário aprofundar a reflexão a respeito do entendimento que fazemos do sentido das palavras "novo" e "velho". Podemos observar que elas estão sendo dicotomizadas, sem se levar em conta as prováveis contradições aí contidas. Santiago (1987) nos diz que sempre que surge alguma proposta inovadora que, em sua potência de novo, procura romper com o passado, existe nela a permanência sintomática da tradição. Realmente, é esta coexistência do elemento novo com o que ele contém de velho que tornará possível que se consolidem as mudanças.

Para sermos mais claros, podemos afirmar que as instituições priorizam a sua tradição. Desta forma, existe nelas uma reação ao elemento novo considerado problematizador. Quando se sentem ameaçadas pelo novo, utilizam um mecanismo de absorção e conseqüente reprodução do que as amedronta, objetivando neutralizá-lo. Ocorre que, ao absorvê-lo, se enriquecem e, ao reproduzi-lo, apresentam mudanças no seu íntimo, já que traços do novo absorvido aparecem na reprodução. O elemento novo, pois, sem a sua potência desestabilizadora, ou seja, já envelhecido pela sua reprodução, passa a integrar as instituições. Assim, o novo e o velho convivem (Fuks, 1991).

A nossa análise questiona qual seria o limite entre o novo e o velho no domínio do discurso legal. Observa-se que este discurso é geralmente o resultado de algo que já se firmou, ou seja, uma lei é resultante do mecanismo de absorção e reprodução de algum elemento novo. Como falar, então, de uma nova lei. Melhor seria perguntar qual teria sido o

elemento problematizador que após o processo de absorção e repetição que o envelhecera foi transformado em lei.

A História nos permite visualizar como funciona este dinamismo que está na base da repetição própria do discurso legal. Ao se analisarem os instantes em que surgem as leis que regem o ensino musical, constata-se que após a reprodução do novo, elas irão instituir a repetição do que já vem sendo exaustivamente realizado.

Vamos aproveitar os ensinamentos da história e voltar a um determinado momento onde se evidencia que o mecanismo de absorção e reprodução de um elemento novo foi acionado.

Em 1931 deu-se a chamada Reforma Francisco Campos que teve o mérito de atingir todo o território nacional (Romanelli, 1978). Tratava-se de uma série de decretos, entre os quais o de no 18.890 de 18-04-31 que tornava obrigatório o ensino do Canto Orfeônico nas escolas da Prefeitura do Distrito Federal. Para organizar o ensino musical que fora oficializado, foi criada uma Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA - que passaria a orientar os professores de música.

Considerando o número escasso de professores de música existentes, foram criados, em caráter emergencial, os Cursos Rápidos ou de Férias que, realmente, ocorriam nas férias escolares e tinham a duração de uma semana. Desta maneira, foram diplomados muitos professores que passariam a dar aulas em escolas formalmente constituídas.

Vale analisar a relação aí estabelecida entre a formação destes professores e a sua habilitação para o magistério. Formação feita em poucos dias e que, mesmo assim, legalizava o trabalho que estes docentes iriam executar nas escolas primárias. Como estabelecer, no contexto, os limites entre a titulação destes professores e o que, realmente, possuíam como bagagem musical? E, considerando-se que os pré-requisitos para se ingressar nestes Cursos Rápidos não exigiam maiores conhecimentos musicais, como se daria, no contexto, a relação professor leigo/professor especialista?

O que se sabe é que a SEMA orientava de perto a prática destes docentes e que, assim controlado, o Canto Orfeônico foi sendo entoado por um número cada vez maior de escolas. Estava-se, então, em plena era de Vargas e o nacionalismo exacerbava-se rapidamente. O canto escolar, sintonizado a este patriotismo, cantava hinos pátrios e todo um repertório especialmente composto para este momento. Pode-se compreender o Canto Orfeônico como uma rede musical que, além da proposta de educar a massa escolar através da música, desempenhava um importante papel político-ideológico ao se constituir em um discurso cantado do Estado.

Foi criado um programa para o ensino musical, cujos objetivos acentuam ainda mais a afinação da instituição escolar com a sociedade cívico-disciplinadora do Brasil no governo de Vargas. O programa objetivava desenvolver em ordem de importância:

- 1 - a disciplina;
- 2 - o civismo;
- 3 - a Educação Artística (Programa de Música, 1934).

Constata-se, neste programa, a existência de objetivos extramusicais que se misturam aos musicais. Pode-se falar de uma trama educativo-musical e social onde todos estes elementos se encontravam, se relacionavam e desempenhavam determinado papel na sociedade brasileira da época. E tudo isto seria a Educação Musical da década de 30.

No decorrer deste trabalho, afirmamos que o discurso legal seria resultante de práticas exaustivamente repetidas. O Canto Orfeônico, portanto, que se tornara obrigatório nas escolas através de uma norma legal, já deveria existir como uma prática que, por sua vez, teria sido resultante da absorção e repetição de algum elemento novo. Qual teria sido o problematizador que deflagrara todo este processo? Que forças instituintes o teriam produzido?

No início do século, havia no País uma forma de pensar que identificava os intelectuais: o nacionalismo. Ao se refletir sobre esta época, rica de informações, observa-se que havia, então, um mesmo pensamento, o de que existiam dois países. um real e outro legal, inteiramente isolados um do outro. Analistas acreditavam que somente as corporações poderiam ser as mediadoras entre o nível do real e do legal, que seriam unidos sob a orientação de um Estado forte. Este tipo de governo, segundo o pensamento de então, realizaria a "salvação nacional" (Chauí, 1986), que se daria, precisamente, através deste Estado forte, onde a figura centralizadora de um chefe lideraria o povo, havendo entre os dois níveis uma elite de intelectuais e artistas (Vieira, 1976).

Schwartz (1987) nos fala de um campo ideológico que identificava os intelectuais de esquerda e os de direita através do nacionalismo. O que se sabe é que as artes e a literatura estavam, também, imbuídas por este pensamento, podendo-se até afirmar que o próprio movimento modernista teria sido a concretização artístico-literária do pensamento nacionalista.

A análise do modernismo foi tarefa que realizamos em outro trabalho (1991). No atual, nos limitaremos a dar algumas indicações acerca do novo contido no modernismo, ou seja, o seu aspecto de movimento de ruptura estética e, ainda, assinalar para as prováveis interferências e influências deste novo no processo educacional e musical.

Após o espetáculo da Semana de Arte Moderna, o modernismo musical passou a se preocupar com a educação. Foram criadas as revistas Klaxon e Ariel, sendo a segunda dirigida por Antônio de Sá Pereira, que, através dela, escreveria sobre a necessidade de se aprimorar, por intermédio de uma cultura humanística, a formação do músico brasileiro (Sá Pereira, 1923).

Paralelamente a esta ebulição modernista, na qual os músicos-

educadores se entregavam a discussões intelectuais sobre a melhor forma de se ensinar música. a escola brasileira, afinada ao contexto nacionalista, que a partir do término da I Guerra se exacerbava, executava um repertório musical constituído, principalmente, por cantos patrióticos. A escola, portanto, já praticava este cantar cívico.

Acreditamos que, inicialmente, o modernismo musical tenha sido encarado com tranqüilidade pela escola. A partir do momento, porém, em que os modernistas passaram a se preocupar com a educação, a instituição escolar deve ter se sentido ameaçada na manutenção do seu "status quo". Foi esta mudança no modernismo - de movimento estético para movimento estético-educacional - que atemorizou a escola, fazendo com que ela acionasse o seu mecanismo de absorção e reprodução do novo, em uma tentativa de diluí-lo. Este novo reproduzido e, logicamente, envelhecido - o Canto Orfeônico - penetraria a nossa escola pública, constituindo-se em sua prática musical. É evidente que o Canto Orfeônico manteve traços do problematizador, através do seu cunho nacionalista e da sua efervescência eminentemente modernista. Era, sem dúvida, um rastro do brilho do movimento modernista.

Ao analisar esta época, observamos, com clareza, que o novo contido no modernismo foi absorvido e reproduzido pela escola, restando, deste processo de envelhecimento, o que se convencionou chamar de Canto Orfeônico, cuja essência já se repetia exaustivamente na escola brasileira. A oficialização desta forma de canto coletivo, portanto, iria tornar obrigatório o que, na verdade, já se fazia como uma prática da instituição escolar. Para dar credibilidade ao discurso legal foi criada a SEMA, cujo relacionamento com os professores viabilizava, através de estratégias populistas, que o Canto Orfeônico não somente fosse executado como se tornasse uma prática amada por todos.

Um outro momento em que se evidenciou este dinamismo foram os anos 60/70. Após o término da Segunda Guerra Mundial, mudanças radicais espalharam-se pelo mundo e, também, atingiram o Brasil. Nos anos 60, a palavra de ordem era a experimentação. Foi o momento da contracultura, quando se fazia franca oposição ao que era instituído. Neste instante histórico, os hábitos se transformaram radicalmente. Surge o movimento hippie. Ocorre a revolução sexual. O movimento feminista ganha forças. Neste contexto revolucionário, as artes representaram papel prioritário. A prática pedagógica, por sua vez, procurava acompanhar estas mudanças e se modernizava. Os educadores, em particular os de música, passaram a se dedicar à experimentação de sons e de timbres que nem sempre objetivavam apresentar algum resultado concreto. O que importava, segundo o discurso de então, era o processo e não o produto, era o ato de se estar fazendo e não aquilo que se estava realizando. Havia, também, nestas práticas um diluir das fronteiras entre as várias linguagens artísticas. Mesmo

porque, ao rejeitar o que havia sido instituído, os professores de música passaram a negar o seu conhecimento específico.

Este fazer pedagógico, onde imperava total ausência de limites, foi sendo difundido e acabou por atrair a quase totalidade dos professores de música do País. Era, sem sombra de dúvidas, a reprodução de uma proposta que havia sido, inicialmente, libertária. Considerando-se a heterogeneidade dos professores brasileiros é fácil imaginar o que teria acontecido com o ensino musical. A liberdade, que propiciava um vasto campo de experimentação e que realmente permitiu que alguns educadores pudessem dar expansão a sua capacidade criadora, servia, também, como cortina de fumaça que escamoteava a ausência de conhecimentos específicos da grande maioria. Desta forma, produziu-se e reproduziu-se esta prática, até que em 1971 ela foi transformada na Lei 5692/71. Institucionalizou-se o que já existia.

Com a distância que o tempo nos permite, podemos afirmar que o discurso pedagógico dos anos 60, em sua potência de elemento novo, foi absorvido pela grande maioria dos professores que o reproduziu exaustivamente, descaracterizando-o. Isto ocasionou a perda do vigor desta prática que, assim envelhecida, foi transformada em Lei na década de 70. Afirmamos, pois, que o conteúdo da Lei é sempre reflexo de uma repetição.

Ainda nos apoiando na história, podemos aventar a hipótese de que este mecanismo de absorção do novo, de sua reprodução e conseqüente envelhecimento, e de sua institucionalização em forma de lei teria um ciclo de 30 anos. Desta maneira, o novo contido no movimento modernista teria sido absorvido e reproduzido, dando origem ao Canto Orfeônico que foi oficializado em 1931. Nos anos 60, conforme escrevemos, surgiria um elemento novo, cujo envelhecimento seria transformado na Lei 5692/71. Agora, nos anos 90, foi criada uma outra lei, o que torna instigante analisar, em profundidade, esta década. Gostaríamos de poder empreender uma análise do momento que nos é contemporâneo, semelhante a que fizemos em relação aos anos 30 e aos anos 60 e 70. Trata-se, porém, de tarefa muito difícil por haver em nós um envolvimento com todo o processo de Educação Musical atual, o que ocasiona ausência de distanciamento, indispensável para a análise, que somente o passar do tempo nos irá proporcionar. Podemos, contudo, assinalar alguns pontos que nos parecem muito relevantes.

Inicialmente, nos defrontamos com a inquietação frente à verificação de um possível ciclo de 30 anos entre o surgimento de algum elemento deflagrador do mecanismo de absorção e reprodução, que estamos analisando, e sua transformação em um texto legal. Apoiando-nos neste ciclo histórico e diante da aprovação de uma nova lei, vale aprofundar a reflexão a respeito dos antecedentes desta Lei de Diretrizes e Bases que acabou de ser aprovada. Questionamos, pois, qual teria sido a prática

pedagógico-musical dominante na década de 80 e no início dos anos 90 e qual pensamento teria norteado este fazer musical. E, ainda, teria sido acionado, nos anos 90, o mecanismo de absorção e reprodução? Neste caso, qual teria sido o elemento problematizador que teria deflagrado este mecanismo?

Outro ponto a ser ressaltado é a possibilidade de se estabelecer uma analogia entre o mecanismo de absorção e reprodução gerador do Decreto que tornou obrigatório o Canto Orfeônico, da Lei que oficializou a Educação Artística e do que se apresenta nos anos 90. Para isto torna-se imprescindível identificar certas particularidades existentes no momento atual. Particularidades gritantes e que estabelecem as enormes diferenças existentes entre os três momentos. Uma particularidade dos anos 90 é a produção desta demanda nacional geradora do desejo de participar que todos estamos sentindo. Nos anos 90, a comunidade acadêmica está participando do processo de implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases. Isto se apresenta como uma grande diferença do que ocorreu nos anos 70, quando um grupo de especialistas foi convidado para elaborar o texto que seria oficializado e nos anos 30 quando foi criada uma instituição - SEMA - cuja função era a de zelar para que o texto legal fosse cumprido.

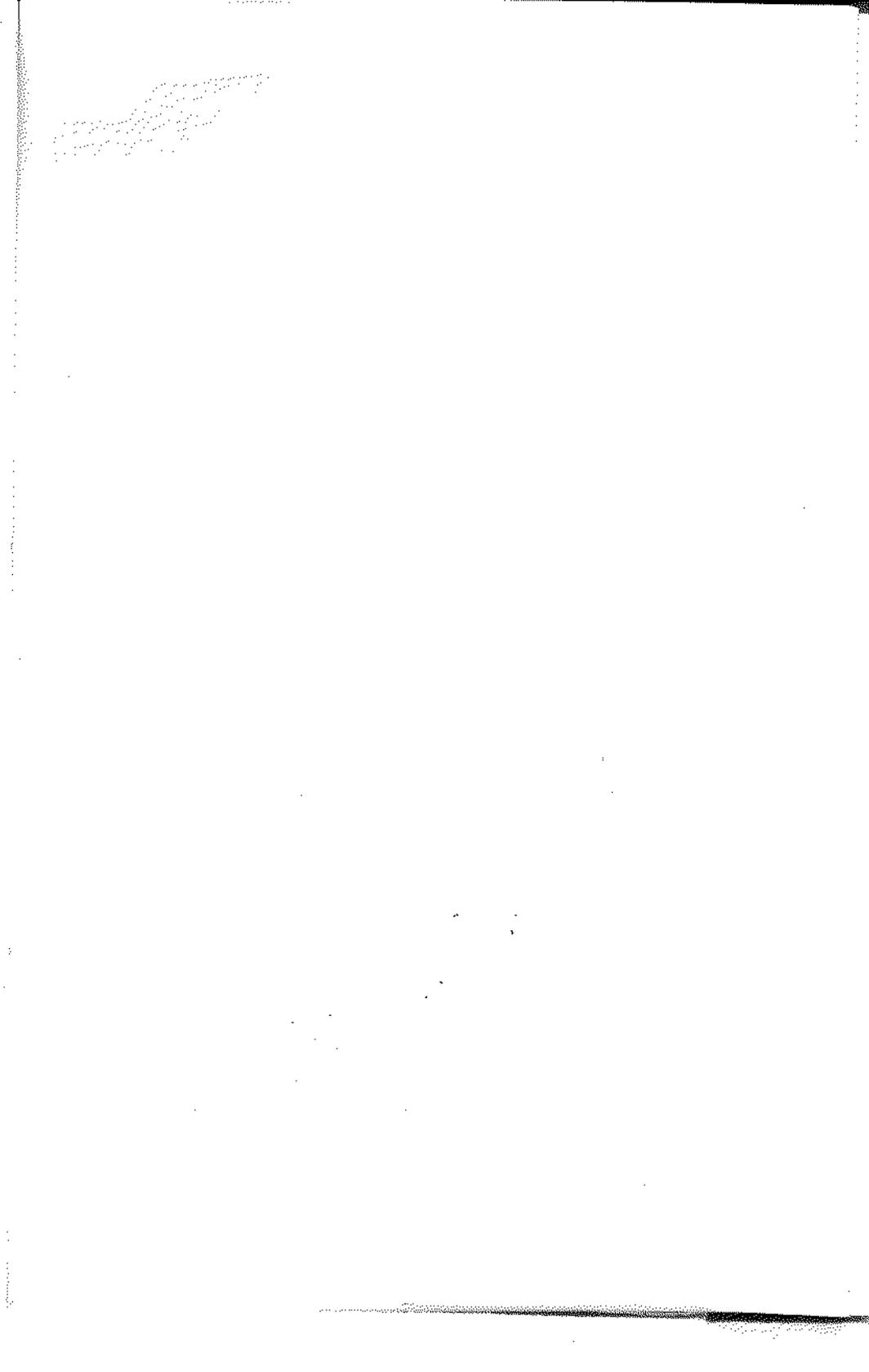
Temos, pois, três instantes históricos onde foram aprovados dispositivos legais que regulamentam o ensino musical. Nos três buscou-se o apoio da comunidade envolvida. Nos anos 30, momento em que o Brasil vivia sob um governo forte que iria se transformar em uma ditadura, a credibilidade para a Lei que tornaria obrigatório o Canto Orfeônico viria por intermédio do trabalho de uma instituição constituída por professores especialistas, que, atendendo ao populismo da política de Vargas, prestigiava e utilizava a mão de obra de incontáveis professores de formação incipiente. Nos anos 70, momento em que o País vivia sob uma ditadura militar, o trabalho foi entregue a um grupo de notáveis. Nos anos 90, a comunidade acadêmica está sendo convocada e seduzida com uma proposta que se diz nova.

Tudo isto resulta em um questionamento que se desdobra em novas e múltiplas perguntas: o que estaria motivando a produção de demanda desta participação? Se, realmente, se tratar do endosso do já instituído, por que a necessidade de se ampliar, de tal forma, esta consulta? E, ainda, qual a diferença da credibilidade obtida por uma consulta feita a um grupo de notáveis e a que resulta do envolvimento de grupos, instituições e pessoas? Finalmente, perguntamos se essa diferença se explicaria por estratégias distintas de endosso do instituído realizadas por políticas de Estado diferentes, ou melhor, se o mesmo mecanismo de legalização do instituído assumiria formas diferenciadas em um governo forte, em uma ditadura militar e em um regime dito democrático?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHAUÍ, Marilena. "Notas Sobre o Pensamento Conservador nos Anos 30 - Plínio Salgado". In: Reginaldo Moraes, Antunes Ricardo, Vera B. Ferrante (orgs.). *Inteligência Brasileira*. São Paulo, Brasiliense, 1986, p.27-42.
- FUKS, Rosa. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro, Enelivros, 1991.
- LOURAU, René. *A Análise Institucional*. Petrópolis, Vozes, 1975.
- LAPASSADE, Georges. *Grupos, Organizações e Instituições*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- PROGRAMA DE MÚSICA. Distrito Federal, Oficina Gráfica do Departamento de Educação, 1934.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- SANTIAGO, Silviano. "Permanência do Discurso da Tradição no Moderno". IN: Adauto Novaes (org.). *Tradição Contradição*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- SCHAWARTZ, Roberto. "Nacional por Subtração". In: Adauto Novaes (org.). *Tradição Contradição*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.
- SÁ PEREIRA, Antônio de. "Idéias de Busoni Sobre o Momento Actual da Música". In: ARIEL. São Paulo, Anno I, n. 1, out., 1923, p. 4-8.
- VIEIRA, Evaldo Amaro. *Oliveira Viana e o Estado Corporativo*. São Paulo, Grijalbo, 1976.

Este trabalho foi o resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação do Conservatório Brasileiro de Música e contou com o apoio do INEP. O relatório final da pesquisa foi transformado no livro "O Discurso do Silêncio". Os dados a respeito da SEMA foram aprofundados durante a pesquisa "A Importância da Instituição SEMA no Processo de Estruturação da Identidade Profissional do Professor de Música" que contou com o apoio do CNPq, do Conservatório Brasileiro de Música e da Fundação Biblioteca Nacional.



Educação Musical: Novas Teorias da Aprendizagem

Raimundo Martins
UFG

A construção significativa da prática docente, tema gerador desta mesa, reflete uma preocupação característica do momento e da condição que vivemos. A escolha deste tema, explicita uma necessidade e revela uma disposição para discutir, para sair em busca de idéias e de propostas que nos ajudem a fazer uma auto crítica em termos dos interesses e das escassas relações de poder que ainda nos sustentam.

A crescente visibilidade e hostilidade a que a instituição universitária tem sido submetida, nos impele a reagir ou, pelos menos, a esboçar algumas idéias sobre uma prática acadêmica que, embora enfraquecida e depauperada, ainda luta para produzir e enfrentar os desafios de uma prática artística esgarçada pelo descrédito, pelo desrespeito e pelas condições contemporâneas de uma crise que não dá trégua exigindo respostas e autodefinição.

Refletir sobre a prática docente, é refletir sobre uma prática secular que envolve seres humanos em diferentes formas de diálogos, debates e aprendizagens. Essas formas devem ser estudadas como parte de um processo que possa multiplicar opções críticas, acirrando algumas divergências mas dando um sentido ao discurso acadêmico contemporâneo.

Teorias de Aprendizagem

As teorias de aprendizagem têm sido foco de interesse, de discussão e até mesmo de polêmica no pensamento pedagógico do mundo ocidental. Como foco de interesse elas revelam, de alguma maneira, uma curiosidade, um tipo de busca do ser humano no sentido de desvendar os processos e mecanismos que estão relacionados ao ato ou à prática de

aprender. Como foco de discussão e de polêmica, as teorias de aprendizagem revelam uma ambígua. De um lado, a imensa gama de interesses que atrai e, ao mesmo tempo, desafia os seres humanos; de outro, as diferentes necessidades e modalidades de compreensão que podem estar vinculadas ao ato de aprender.

Como construto social, as teorias de aprendizagem nos oferecem possibilidades de ver os seres humanos do modo como gostaríamos que eles fossem: capazes de aprender e diversificar suas percepções e visões de mundo, hábeis na maneira de sintonizar, compreender e criar relações dialógicas com outros mundos, objetos, seres e idéias.

Como construção ideológica, as teorias de aprendizagem nos oferecem possibilidades de descrever e analisar as práticas pedagógicas criando condições que nos permitam influenciar e, quando possível, transformar o ensino com nossas ações em sala de aula. A idéia de influenciar e transformar as práticas pedagógicas tem como fundamento a diversidade de perspectivas que definem e, ao mesmo tempo diferenciam, o modo como orientamos, como tentamos dirigir ou até mesmo controlar comportamentos e ações em sala de aula.

Por esta razão, as teorias de aprendizagem devem ser tratadas como aproximações, como abordagens que podem identificar e explicitar esquemas ou mecanismos simbólicos em situações de aprendizagem. Devem ser tratadas como germes para uma inseminação simbólica que, por semelhança ou parentesco, podem fecundar mundos, seres e idéias, gerando diferentes formas e modos de aprender e de ensinar. Isso quer dizer que as teorias de aprendizagem propõem referências, modelos que ajudam a compreender e a conduzir o ensino com uma pequena margem de segurança. Não importa quão atuais ou sofisticadas as teorias de aprendizagem possam ser, elas sempre apresentam uma visão reducionista da experiência de aprender.

De acordo com esta perspectiva os processos de aprendizagem podem ampliar e diversificar a aprendizagem a ponto de a influenciar as práticas de ensino. Podem criar uma cumplicidade entre aprendizagem e ensino, definindo o "aprender a ensinar" como uma etapa de maturação no processo de aprendizagem, como um estágio necessário e, sobretudo, desejável na formação profissional dos indivíduos.

Esta relação de cumplicidade sinaliza a importância de uma articulação entre aprendizagem e ensino como ações que se complementam e se interpenetram num espaço de interesse comum.

A ênfase maior dada às teorias de aprendizagem em relação às teorias de ensino, revela uma tendência histórica que coloca sobre os alunos o ônus de aprender ao mesmo tempo que minimiza, para o professor, a responsabilidade de ensinar. Desta relação de tensão entre aluno e professor, aprender e ensinar, emerge a necessidade de compreender o modo

como esses processos se instalam e se desenvolvem nos indivíduos; e como esses mesmos processos se estabelecem como elementos da prática educacional na sociedade.

Hargreaves, (1990, p. 19), ao discutir as teorias de aprendizagem propõe a seguinte classificação:

Comportamentais	Comportamentalistas
Hull	Freud - teoria psicodinâmica
Pavlov	Teoria Gestalt
Skinner	Informação-processamento
Thorndike	Piaget

As teorias de aprendizagem classificadas como comportamentais, tentam descrever os processos internos a partir do comportamento dos indivíduos num determinado situação ou ambiente. Já os teóricos comportamentalistas, buscam compreender a aprendizagem tomando como referência algum processo interno de mediação entre o indivíduo e aquilo que ele busca aprender(Hargreaves, 1990, p.20).

Em termos de ensino e aprendizagem, um levantamento das teorias de ensino mais conhecidas põe em evidência uma discrepância histórica. Além dessa discrepância - um número bem maior de teorias de aprendizagem em relação às teorias de ensino -em decorrência de uma trajetória recente, as teorias de ensino de Ausubel, Brunner e Gagné se diferenciam das teorias de aprendizagem ao buscar maneiras de aplicar suas propostas à situações reais de aprendizagem, ou seja, à situações de sala de aula.

Uma Recente Teoria de Aprendizagem

Entre as abordagens que têm colocado ênfase no desenvolvimento de competências humanas destaca-se a de Howard Gardner que ficou conhecida no Brasil como a Teoria das Intelligências Múltiplas. Ao afirmar que "razão, inteligência, lógica, conhecimento não são sinônimos" (1994, p.5), Gardner sugere uma opção à visão clássica de inteligência que cultivou durante séculos a importância da mente como capacidade e poder estabelecido na cultura ocidental.

A teoria de aprendizagem que vamos apresentar é pouco conhecida, apesar de ter sido proposta por Gardner. Ofuscada pelo brilho da Teoria das Intelligências Múltiplas, esta teoria tem recebido pouca atenção, embora tenha como foco o desenvolvimento de comportamentos artísticos.

Gardner defende que os comportamentos artísticos combinam os elementos subjetivo e objetivo da experiência humana. Explícitas experiências artísticas nas quais os objetos estéticos emergem como resultado

de uma incorporação objetiva de experiências subjetivas. Descreve situações quando a arte transcende a distinção de limites entre o afetivo e o cognitivo produzindo, simultaneamente, modos de pensar e de sentir no indivíduo receptor.

De acordo com Gardner (1997, p.82), a interação dos três sistemas - fazer, perceber e sentir - cria uma situação de interdependências que se sustenta no próprio sistema. O fazer, sistema que produz atos ou ações, direciona os impulsos de criar tendo como possibilidade, no caso da música, a perfor mance; o perceber, sistema que produz discriminações ou distinções, permeia os atos ou ações dotando-os de um discernimento qualitativo; o sentir, sistema que produz afetos, dissemina disposição e interesse afetivos que aproximam o receptor do produtor.

Gardner afirma que os três sistemas estão presentes em toda vida animal e humana. O desenvolvimento desses sistemas ocorre através de uma interação gradual podendo atingir um grau de desenvolvimento em que nenhum dos sistemas opera em isolamento (1997, p.98).

Nesta teoria, a aprendizagem se caracteriza como o núcleo de aquisição e uso de símbolos. Os símbolos, tornam-se operacionais através de dois sistemas: o denotativo e o expressivo. O primeiro, processa e opera informações relativas à significados e referências precisas como, por exemplo, a notação numérica. O segundo, processa e opera informações divergentes como, abstrações, imagens sonoras e espaços virtuais. Alguns sistemas simbólicos podem operar e processar informações que abrangem características de mais de um sistema possibilitando combinações como música e dança, drama e música, dança e escultura. Tais combinações instalam no sistema o princípio da transgressão, princípio quase mágico que possibilita um tipo progressivo de autonomia em relação ao próprio sistema.

A teoria de Gardner propõe dois estágios de desenvolvimento estético. O primeiro, chamado de período pré simbólico, a duração é o primeiro ano de vida. Durante esse estágio os três sistemas - fazer, perceber, sentir - surgem e se diferenciam. O segundo, período de uso simbólico, vai dos dois aos sete anos. Nesse estágio os elementos dos sistemas de símbolos estão vinculados a atividades cujo interesse está orientado para os códigos da cultura. O uso de símbolos passa a ser progressivamente socializado no sentido das convenções. No final desse estágio os três sistemas estão integrados devendo revelar um sentido de processo e competência. Dos oito anos em diante o desenvolvimento envolve habilidade, técnicas, refinamento cognitivo e sentido crítico (1997, p. 239).

Historicamente o ensino de música tem tomado como referência abordagens pedagógicas que têm raízes na prática musical mas que estão desprovidas de um embasamento psicológico que possa emprestar consistência às práticas do ensino de música. Nesse contexto, a função da

teoria seria propiciar uma tentativa consciente de organizar, ordenar as práticas de ensino de modo a sistematizar técnicas e procedimentos com o intuito de criticar, registrar e documentar a prática vigente. A concepção que se tem de teoria - seja teoria de aprendizagem, de ensino ou teoria da inteligência - indica, de alguma maneira e em alguma medida, a concepção que se tem de música; por sua vez, a concepção que se tem de música influencia a prática do ensino de música. Cria-se assim um circuito que envolve aprender, ensinar e entender, ou seja, compreender.

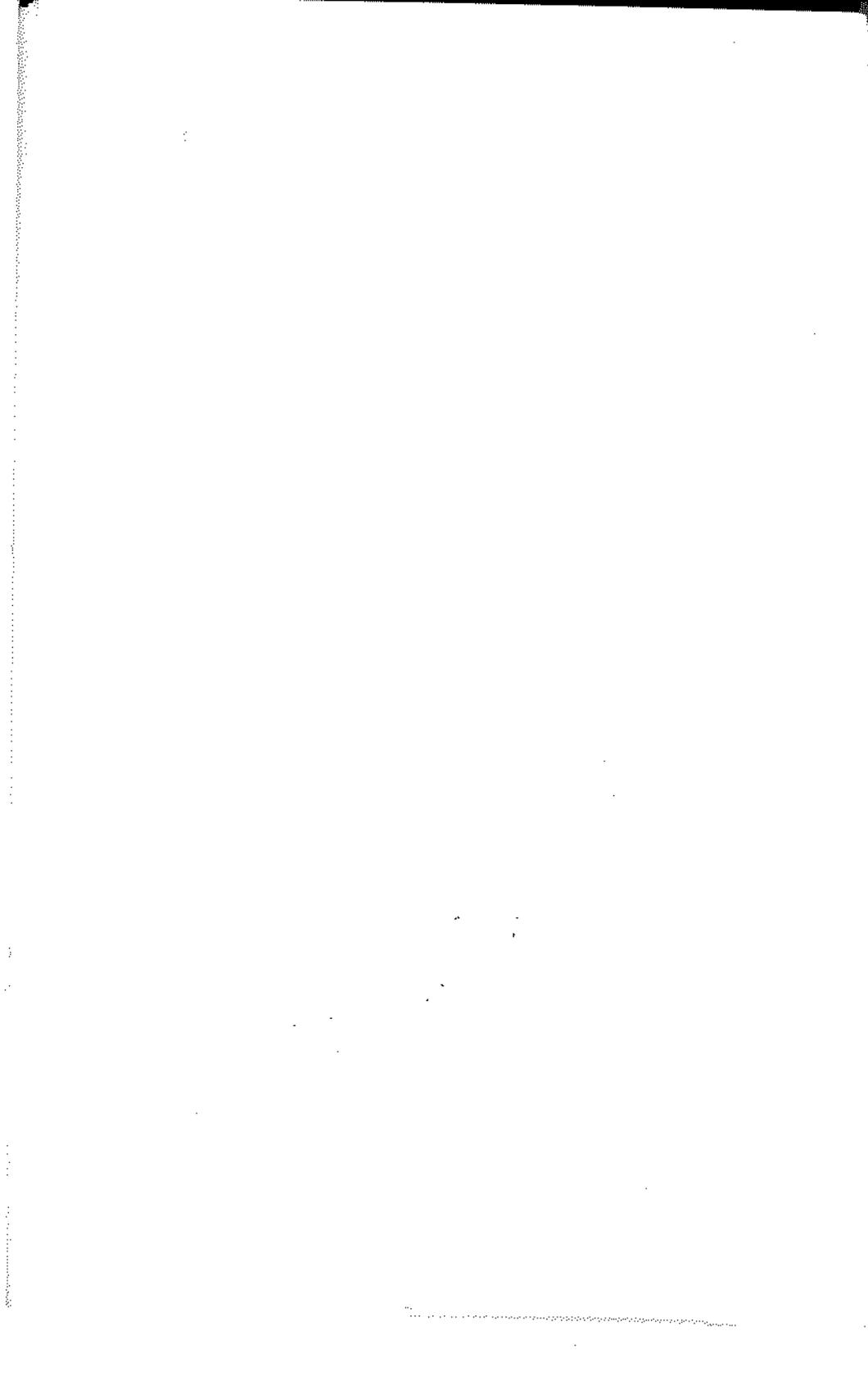
As teorias de aprendizagem, além de uma estreita relação com as teorias de ensino, apresentam uma grande proximidade com as teorias da inteligência. Podemos dizer que, na visão de Gardner, aprendizagem, ensino e inteligência constituem um tripé que identifica, caracteriza e dá sustentação à prática pedagógica. Cabe ao professor a iniciativa de compreender, analisar e criticar a sua prática pedagógica na expectativa de construir uma autonomia que seja real e não apenas retórica. Um professor que almeja este tipo de autonomia, se esforça para ser receptivo à crítica buscando compreender a sua prática docente a partir da perspectiva dos alunos e dos colegas.

As teorias são referências importantes que nos ajudam a sinalizar caminhos para aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Todavia, aqueles que ensinam não podem perder o fascínio de aprender.

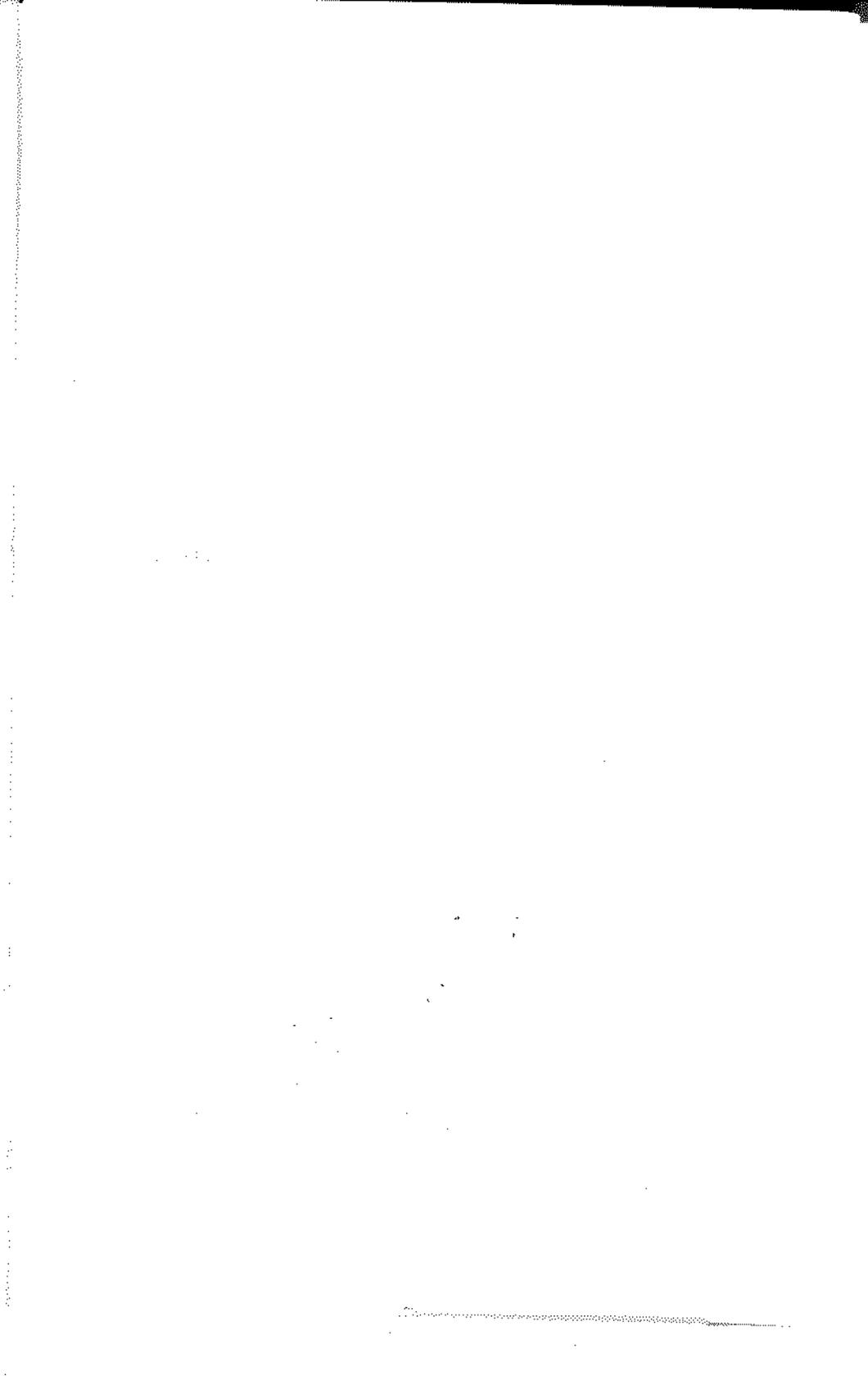
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GARDNER, H. As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

_____. Estruturas da Mente - A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



*Interfaces da sociedade
Pós-Moderna com a
Educação e a Arte*



Arte e Pós-Modernidade

Prof. Dr. Philadelpho Menezes
PUC/SP

Para discutir a arte na chamada pós-modernidade, é imprescindível entender antes o estatuto do pós-moderno, ainda que o uso do termo esteja já em franco declínio por essas paragens (onde poucas vezes foi tratado com a complexidade que possui), enquanto na Europa e Estados Unidos ele já não provoca mais discussões polêmicas. Lá parece ter se cristalizado como referência a um período amplo e diversificado correspondente à produção cultural das décadas posteriores à segunda guerra, mais claramente definido, em suas distinções com a modernidade, no debate da arquitetura e das artes plásticas (graças a teóricos como Robert Venturi, 1972, Charles Jencks, 1986 e Paolo Portoghesi, 1982), algo delineado nas ciências (Boaventura de Sousa Santos, 1987) e na filosofia (Jacques Derrida, 1971, e Vattimo, 1989), pouco recortado na literatura (vejam-se obras genéricas e sem recorte distintivo como as de Linda Hutcheon, 1988).

É fundamental partirmos da sua relação de distinção com o moderno. Interessa-nos sobretudo produzir uma leitura da produção artística pós-moderna, e, assim, nossa base de discussão passa a ser o modernismo. O período modernista pode ser recortado, sem sobressaltos, entre a eclosão da arte moderna, que tem suas prefigurações estabelecidas pela pintura impressionista, e o esgotamento das perspectivas dos movimentos vanguardistas nos anos posteriores à segunda guerra mundial. Assim, o modernismo cobre o período relativo à segunda metade do século XIX e primeira metade deste século. Normalmente estuda-se esse período como uma evolução linear de alguns aspectos: a procura de formas de expressão que produzissem uma ruptura com o realismo da arte figurativa tradicional, a aproximação da arte com técnicas industriais e da comunicação, o desenvolvimento do mercado de arte em meio à sociedade de cultura de massa.

Entretanto, a modernidade e especialmente suas manifestações no campo da produção artística, a que se dá o nome de modernismo (v. Calinescu, 1987), não se dão de forma linear e unívoca, mas de maneira múltipla no tempo e no espaço. Cada cultura local procede a uma forma específica de absorção e transformação do modernismo originário da Europa, fazendo com que suas características gerias se adaptem a particularidades locais, multiplicando os modos de existência de um modernismo central. Isso ocorre mesmo em países europeus então afastados dos centros irradiadores do modernismo, que podem ser identificados na produção artística francesa e alemã daquele período. A Itália, por exemplo, produz o movimento futurista exatamente em função de um embate entre um ímpeto transformador do modernismo oriundo da França e a ausência de condições reais de transformação da sensibilidade dada a estagnação sócio-cultural do país na virada do século XIX para o XX. Esse é o quadro em que surge o espírito vanguardista mais típico, beligerante e provocativo, que vai se espalhar fortemente sobretudo por países em que as condições de periferia sócio-cultural também se apresentam: Rússia, Brasil, América Latina em geral.

Tudo isso serve para que montemos o seguinte quadro: o modernismo tão pouco é uniforme e padronizado como se quer ver na leitura que fazemos hoje do nosso passado recente e suas subdivisões são a base para o entendimento do que se segue a ele, naquilo que se denomina "pós-modernismo". Há que se distinguir duas linhas mestras em que o modernismo, enquanto período, se desenvolve nas artes: o projeto modernista propriamente dito e o projeto vanguardista (v. Russell, 1989). Os artistas envolvidos com o projeto modernista (esqueçamos o uso local do termo, vinculado às vanguardas brasileiras dos anos 20/30) estão sob influxo ainda das vertentes românticas do século passado, não na sua forma estética, mas na sua postura diante do fenômeno da obra de arte diante da sociedade de cultura de massa. De certa maneira mantendo o viés do escapismo, da fuga desse contágio e disseminação (ou diluição) da obra de arte em meio à sociedade de cultura de massa, o modernista elabora, isoladamente, em seu reduto de criação, protegido em sua figura do criador. O artifício semiótico que usa para envolver também sua obra da banalização da sociedade de massa é a elaboração gradativa e radical do próprio estilo, o burilamento da especificidade de sua forma estética até o idioleto, até a linguagem privada, que se expõe em uma obra volumosa e de difícil penetração pelo observador/leitor. O artista modernista apoia-se numa releitura da tradição e do passado, em vez de proceder a uma anulação completa deles. Ele se vê como um herdeiro de um legado histórico que está ameaçado pela degeneração da arte de massa, ainda que, muitas vezes, artifícios técnicos dessa arte ele adote ambigualmente em sua própria escritura. Em seu burilamento do próprio estilo acaba tocando as

experimentações das vanguardas, cujo projeto é oposto a esse modernista l

O projeto das vanguardas, ao contrário, é coletivo, grupal, associado a existência de movimentos dotados de liderança, manifestos com preceitos uniformizantes da estética do grupo, antologias que reúnem dezenas de produtores do movimento. Sua intenção é a inserção completa da estética na vida cotidiana, a reconciliação da arte com a vida, sua penetração na sociedade de massa e nas suas técnicas mais atualizadas, seja para domá-las à sua ótica de reconstrução do mundo (futurismo), seja para ironizá-las a ponto de destruí-las se fosse possível¹, destruindo juntamente a própria concepção de arte e de sociedade (dadá). O enfoque recai, portanto, sobre a destruição do passado, a anulação da tradição e das heranças que se perpetuam no presente - por isso, a fixação no futuro, no novo a qualquer custo que nos inidique a passagem para ele, cujas marcas podem também já estar vivas numa outra dimensão, ainda submersa, do próprio presente.

O projeto vanguardista, assim, pode também ser dividido em dois sub-projetos, que ganham especial significação para a compreensão do pós-modernismo². O primeiro deles é marcado por uma índole construtiva, que entrevê no presente as marcas de uma arte e de uma sociedade do futuro, em que o planejamento rigoroso da forma sedimenta uma estrada lógica e segura para o avanço em direção à construção do novo universo da cultura. Trata-se de uma vertente vanguardista que lança mão das formas matemáticas, da abstração geométrica, do uso racional de novas técnicas e novos materiais para realização do forma projetada³. Há algo nele de proximidade com o projeto modernista, já que a exacerbação da racionalidade geométrica, em alguma medida, revela a intenção de busca de uma pureza da forma que liga essa vertente das vanguardas a uma idéia de arte autônoma, contra o que o projeto das vanguardas, como um todo, parece sempre lutar. A ambiguidade está em que a busca da forma pura agora está vinculada a um uso de materiais industriais produzidos pela sociedade de massa, e esse é o modo de inserção no cotidiano que essas vanguardas formulam.

De outro lado, situam-se as vanguardas iconoclastas, baseadas no vitalismo e no sensorialismo, na desconstrução⁴ das formas tradicionais sem que se apresente uma nova ordem para a ausência da antiga. Nessas vanguardas, a experiência material se dá sem que esteja prefigurada a forma em que esse material se exhibe. Com a ausência de outras formas organizacionais fixas (como a geometria, que substituiu, para as vanguardas racionalistas, a figuratividade tradicional como base ordenativa da linguagem), a impressão do caos e da tabula rasa como marcas dessa vertente ficou disseminada na nossa cultura⁵. Por isso, ela fica subterrânea na trajetória da arte moderna após os anos 20, quando o surrealismo aparece como que arrefecendo e explicando psicanaliticamente a função dessa

estética contra a explicação. Restando quase que isoladamente na obra de Marcel Duchamp, ela atravessa subterraneamente os anos 30 aos 50, quando, então, ressurgiu como estética rediviva contra as vertentes racionalistas das vanguardas, que já haviam alcançado o museu e a história, se estratificando como a linguagem estética da reconstrução racional do mundo do pós-guerra. A crítica a essa vertente construtiva é a essência do pós-modernismo⁶. Para superá-la enquanto linguagem sua forma é a reciclagem dos preceitos, das intenções e das posturas das vanguardas sensorialistas. Por isso, as três grandes vertentes das artes pós-modernistas encontram base direta na revisão de suas fontes sensorialistas anti-rationais das vanguardas históricas⁷: as instalações, as performances e as estéticas colagísticas (pop-art, videoarte) se nutrem do dadá; a pintura não-figurativa, do expressionismo; a nova figuratividade, da ambientação surrealista e metafísica.

A crítica pós-modernista, entretanto, se fixa no embate contra as vertentes racionalistas da vanguardas, como se elas representassem a totalidade das vanguardas, e o discurso mais definidor do pós-modernismo, sendo um ataque às vanguardas, encobre, na verdade, a recirculação de outra face das mesmas vanguardas, a face desconstrutiva, irracionalista, sensória, vitalista, matérica⁸, como definidora da própria arte pós-moderna. E o modernismo, onde fica nesse enfoque pós-modernista? Ele permanece absolutamente presente, recolocado em fusão com a reciclagem das vanguardas irracionalistas, e é precisamente isso o que caracteriza o pós-modernismo: a visão de linguagem e a estética das vanguardas sensorialistas e anti-rationais fundidas a um projeto personalista, privado, idioletal do artista, que se estabelece no vazio das formulações coletivas e grupais das vanguardas - única característica comum a todas as vanguardas que definitivamente desaparece no pós-modernismo⁹.

No vazio das estéticas coletivas e na multiplicidade das formas expressivas que se abrem com a recirculação das vanguardas sensorialistas, a crise dos paradigmas do que é arte hoje se coloca como um dos motes de discussão dos pós-modernistas e dos contra-pós-modernistas. Desapareceu o discurso teórico reflexivo, substituído pelo volumoso discurso fragmentário e curto exercitado cotidianamente na mídia, cujo espaço da crítica está reduzido a poucas linhas de julgamento destrutivo ou marketing. Na ausência de rigor analítico teórico, surge a impressão de que vivemos uma infinidade de vertentes que denotaria uma riqueza artística jamais vista, graças também à superação de intuítos totalistas e totalitários, característicos dos projetos coletivos das vanguardas de qualquer índole. O paraíso do individualismo do artista teria se fixado como valor máximo na pós-história artística, uma espécie esperança neo-liberal acredita que o indivíduos livremente criativos dariam conta de regular o mercado dos valores estéticos. Nada disso é real nem rico. Primeiramente, não há tantas estéticas novas

quantos artistas em produção. Elas se repetem e se retomam freqüentemente no círculo das formulações das velhas vanguardas sensorialistas. Nas três vertentes das artes pós-modernistas que elenquei acima, com suas variações internas, podem se resumir todas as aparentemente infinitas variações de linguagem que cada artista elabora. A estética da colagem desconstrutiva (em contraposição à montagem precisa e racionalizada das vertentes construtivas), do efeito paraíso sensorio com base na matéria usada na obra, mesmo quando recoberta por uma intenção conceitual, unifica e padroniza a obra de arte hoje. E na falta, de um lado, do rigor teórico, de outro, dos projetos grupais que fixavam as verdades estéticas, é o mercado que estabelece os critérios de valor da arte hoje. E os estabelece auxiliado pela figura do artista em seu projeto individual que, as mais das vezes, não se traduz em individualidade estética, muito menos idioleto artístico privado, mas num exercício público de "figura social do artista". Se há algum tempo se pensava que a arte pode ser definida como tudo aquilo que está exibido nos lugares em que se exibem obras de arte, numa tautologia do espaço estético, hoje vive-se uma tautologia do criador: arte é tudo aquilo que é feito por aquele que consegue se fixar social e mercadologicamente como artista, a partir de um discurso de comportamento, de ritos, de presença em ambientes próprios a fixação dessa sua imagem.

O papel do educador e o do teórico hoje se aproximam de maneira complicada. Ambos sofrem os ataques de um surto contra a interpretação, efeito direto da crítica pós-moderna à racionalização da arte exercitada pela tradição das vanguardas construtivistas, de um lado, e pelo contraculturalismo dos anos 60¹⁰, cujo novo milenarismo do "aqui e agora", que parecia ir contra um establishment comportamental, ao final apenas reforçava uma cultura baseada no divertimento instantâneo e no exercício da sensorialidade pura e acrítica da sociedade de massa que queria combater. Certamente o discurso adorniano de que o prazer na obra de arte é apenas um elemento confirmador de um sistema social redutor da própria sensibilidade não pode ser mais encarado sem grandes ressalvas, colocadas em meio à crise dos valores iluministas¹¹ (uma das crises abertas pela filosofia pós-moderna). Não é pelo fato de que a sensorialidade se instalou como norma da diversão instantânea e passageira da sociedade de massa que ela deixou de ser um elemento central e mesmo definidor da obra de arte de qualquer época. Mas a forma de sua provocação sensoria é que deve se distinguir de alguma maneira dos produtos informacionais de mero consumo para que se delinicie sua particularidade enquanto produto estético. Daí mesmo a necessidade de uma intermediação teórico-conceitual para que os modos de fruição sejam entendidos em suas diferentes medidas e especificidades. Ensinar e teorizar sobre a arte e sua natureza intrinsecamente associada à fruição estética, portanto, são funções que não se podem separar do próprio exercício dessa fruição. E o campo

privilegiado em que fruição, teoria e ensinamento se fundem é o campo da própria prática da criação, pois é nessa prática que pode se exercitar uma explicação baseada nas necessidades e dificuldades da comunicação estética, e não mais num exercício decifratório-educacional em que as verdades e valores estão pré-ordenados pelo pensamento já pronto e pelo gosto já estabelecido e a própria teoria se desgarrar da invenção para se domar no âmbito de uma finalidade esclarecedora e falsamente emancipadora do homem comum e aprendiz. Assim, ensinar e teorizar devem ser faces de uma mesma moeda da criação estética, sem a qual perdem em força e em função.

NOTAS

- 1- O projeto modernista poderia ser exemplificado com artistas como Picasso, na pintura, ou James Joyce, na literatura.
- 2- A partir desse momento, separo-me do ponto-de-vista explicitado por Charles Russell (1989), que adota a importante, mas ainda insuficiente divisão entre "projeto modernista" e "projeto vanguardista" sobre que discorri até agora. Meu ponto-de-vista sobre as subdivisões das vanguardas está integralmente desenvolvido em Menezes, 1994.
- 3- Vincula-se a essa vertente vanguardista os movimentos futurista italiano, mais fortemente nas artes plásticas que na poesia, cubo-futurismo e suprematismo russos, arte concreta, entre outros. Não é difícil identificar o dadá como a matriz mais tipificadora dessa linhagem das vanguardas, mas que encontra outros modos no expressionismo e no surrealismo.
- 4- O uso anacrônico aqui desse termo, tipificador do pensamento pós-moderno, não é casual, já que ele pode explicitar as relações subliminares entre as vanguardas empiristas e sensorialistas e a arte pós-modernista.
- 5- A tabula rasa, como Umberto Eco (1983) vê a obra de arte de vanguarda, equivale de certo modo ao grau zero da escritura com que Roland Barthes (1974) identifica a produção do modernismo (sem, contudo, distinguir entre projeto modernista e vanguardista).
- 6- Nos anos 50/60, as vanguardas construtivistas, só guardam seu caráter polêmico na "periferia" sócio-cultural do sistema global da cultura, que já se encontra em franca formação. Daí se explicar como o concretismo exerceu tanto impacto e polêmica no Brasil dos anos 50/60 enquanto arte de vanguarda, no momento em que as possibilidades dessa vertente pareciam estagnadas e esvaziadas de caráter transgressor na Europa e Estados Unidos).
- 7- É claro que as condições técnico-culturais solicitam alterações significativas nos modos artísticos dessas vertentes da arte pós-moderna em relação às suas fontes vanguardistas, mas a base de suas linguagens e a intenção fundamentalmente sensorial de comunicação tem evidente débito com aquelas vanguardas irracionais.
- 8- Quero com isso distinguir o papel predominante que o material, os elementos físicos exercem nessas vanguardas, determinando a forma que a obra recebe, muitas vezes bastando em si mesmo pela sua simples presença incomum dentro do universo

artístico.

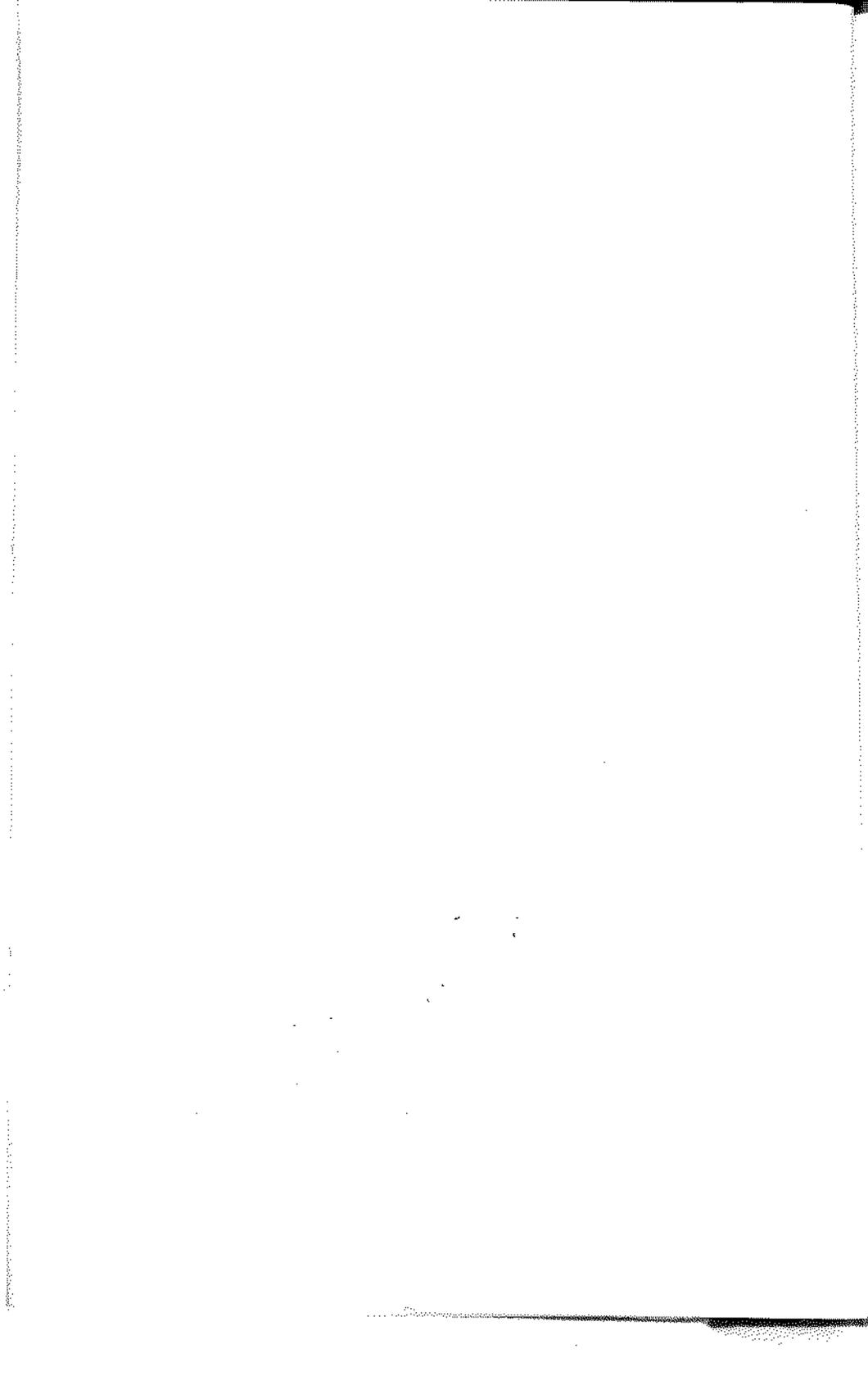
9- Em função dessa leitura da arte contemporânea é que prefiro cunhar o termo "metamodernidade" em substituição a "pós-modernidade" para caracterizar o período em que vivemos. Ao contrário de um quadro de superação da modernidade, a chamada pós-modernidade, em grande medida, se apresenta como uma revisão da modernidade feita por esta mesma em seu estágio autodevorador, metalingüístico, autofágico, em que recicla elementos subterrâneos da própria modernidade, pondo-se como um modernismo que se lê por dentro do moderno, crendo que, por se olhar, está-se distanciado dele mesmo.

10- No campo político, pode-se ver sua equivalência nos resquícios de neo-hippismo em suas formas ecológicas posteriores que geram as atividades empíricas, localizadas (sem visão de conjunto) e desorientadas (sem direção programada e mais geral) de todo o movimento verde.

11- A reflexão mais profunda e rica contra o caráter iluminista da crítica teórica está na apologia da experiência estética de Hans Robert Jauss (1985) e outros teóricos da "estética da recepção", como Wolfgang Iser.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BARTHES, Roland (1974): *novos ensaios críticos - o grau zero da escritura*, São Paulo: Cultrix.
- CALINESCU, Matei (1987): *Five faces of modernity*, Durham: Duke Univ. Press.
- DERRIDA, Jacques (1971): *A escritura e a diferença*, São Paulo: Perspectiva.
- ECO, Umberto (1983): *La definizione dell'arte*, Milão: Garzanti.
- HUTCHEON, Linda (1988): *Poética do pós-modernismo*, Rio de Janeiro: Imago.
- JAUSS, Hans Robert (1985): *Apologia dell'esperienza estetica*, Turim: Einaudi.
- JENCKS, Charles (1986): *What is post-modernism?*, Londres: Academy Editions.
- MENEZES, Philadelpho (1994): *A crise do passado - modernidade, vanguarda, metamodernidade*, São Paulo: Experimento.
- PORTOGHESE, Paolo (1982): *Post-modern - l'architettura nella società post-industriale*, Milão: Electra.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1987): *Um discurso sobre as ciências*, Lisboa: Afrontamento.
- VATTIMO, Gianni (1989): *La società trasparente*, Milão: Garzanti.
- VENTURI, Robert, BROWN, D. S. e IZENOUR, S. (1972): *Learning from las Vegas*, Cambridge: MIT Press.
- RUSSELL, Charles (1989): *Da Rimbaud ai postmoderni - poeti, profeti rivoluzionari*, Turim: Einaudi.



Subjetivação da arte: Espetáculo e Espectador na Recepção da Arte Dramática.

Marcos Mota
IdA / UnB

"A arte é vital para a vida, gente"

Anônimo

Quem procura ensinar, precisa conhecer os pressupostos de quem aprende. Durante um ano e meio participei de banca entrevistadora que avaliava candidatos ao curso de Artes Cênicas. As respostas variadas, muitas vezes confusas e extravagantes, guardavam, apesar de tudo, uma incrível coerência. As respostas denunciavam o modo contemporâneo de conceber o que é ficção, partindo que estamos de que o teatro é um processo imaginativo. E este modo atual de trabalhar com a ficção, ao se inserir em uma tradição de longo curso que, desde a Grécia, constituiu-se em torno do estatuto representacional da arte ou dos procedimentos de como legitimar o discurso estético.

Colocada a questão desta maneira, parece insano ou fantasioso que se relacione uma resposta de um candidato a uma vaga no curso de Arte Cênicas da Universidade de Brasília em 1997 com a codificação filosófica do fato artístico. O que ganharíamos com a exposição e visualização desta longa história?

Mas aí onde a interrogação e o espanto se erguem, nota-se o diferencial contemporâneo desta longa História. A recusa de vinculação, a negação de todo traço vinculante com uma memória de si mesma já nos diz um pouco dos modos de receber a arte dramática na atualidade. Esta ruptura com a tradição, veremos, toma da mesma tradição renegada os

horizontes para sua justificativa. Dialogam os tempos na unidade de sua proposição.

Então, o que unifica a recepção do fato estético hoje? Que pressuposto torna homogêneo o contato com as ficções? Qual é a idéia de arte de nossa época? Ali mesmo onde se nega a História, se reafirma o sujeito. Eis a resposta. Contra o peso da tradição, temos a egolatria. Vivemos os últimos rescaldos da subjetivação da arte, na qual se indistinguem as fronteiras entre ficção e a realidade.

Esta subjetivação engloba os fenômenos imaginativos que ganham da participação individual o suporte para seu acontecer. Porque a subjetivação procura dar uma intimidade com aquilo que se pratica. A função da subjetivação é realçar a experiência com aquilo que se trabalha. A evidência subjetiva é a confissão de uma eficiência, de uma realização, de um conseguir se utilizar daquilo que tomou para si. A dimensão minha é a iluminação de um encontro no qual as dificuldades e os limites foram ultrapassados e superados.

Dai o elogio desmesurado da arte. Subjetividade evidente e adjetivação hiperbólica são complementares, pois quanto melhor o sujeito, maior a arte. A eficiência do indivíduo redobra-se na perfeição do objeto.

Além desde circuito sujeito-objeto, novos contextos são abarcados. A arte agora não é um elogio mas é um valor para a sociedade. Ela é o meio privilegiado de se comunicar com mais e melhores possibilidades tudo o que se quer dizer. Como expressão das expressões, a arte, finalmente, é o próprio homem.!!!

Esta cadeia de raciocínios, que vai do sujeito até nossa raça, precisa, contudo, ser melhor compreendida. A sobrecarga que a arte ganha, seu infinito número de determinações não se constituem como entendimento do que ela é em si mesma. A cadeia de raciocínios não é progressiva, somente fortalece a mesma base. Quando mais a inclusão da arte se exacerba, mais o sucesso da experiência é fortalecido. Temos um ilusionismo da seqüência por meio da qual as maneiras como legitimamos a arte estão diametralmente opostos ao modo como conhecemos a mesma arte. Eis o grande paradoxo: o desmesurado apreço e elogio da arte não nos dá nenhuma intimidade com ela. O ponto de partida que aflui do sujeito que não se modifica com o que conhece e mais se homogeneiza enquanto aplica a arte às maiores esferas da cultura(até que ela tome o lugar da religião) este ponto de partida elide muito porque ilude o suficiente. Trata-se de uma ficção filosófica que, tomando da conceptualização do fato artístico seu procedimento básico, legitima somente o que pode ser referenciado imediatamente. Confunde-se o observador com fenômeno observado. Exemplo:alguém realiza arte, então o que determina a arte é essa subjetividade. A subjetivação da arte é uma miopia interpretativa.

Contraditoriamente, a subjetivação da arte é uma intelectualização

da arte. As cadeias de raciocínio, formas de inclusão e legitimação da arte, revigoram-se em generalidade e redução. Quando mais a arte se justifica em tantos contextos, menos ela é em sua especificidade. Pois, como se pode facilmente depreender, a intelectualização da arte não exige que se tenha uma experiência mais íntima com ela. A abstração toma o lugar da aprendizagem. O sujeito permanece incólume frente ao que se devota tanto. Ser= pensar.

Tal assepsia do mundo das concepções que substitui uma interatividade mais forte com o que se defronta faz vigorar a vitória da idéias da arte sobre a própria arte. Entre mim e a arte se interpõe este intermédium cognoscente que se transforma em árbitro estético.

Chegamos onde queríamos chegar. A subjetivação da arte é autofágica. Elimina vínculos concretos substituindo-os por transparentes vínculos abstratos. Esta aura redencionista, sublime, verdadeiro depósito de nossas mais belas aspirações na verdade é a entronização de uma razão cativa de impor um mesmo modo de existência a tudo que é ou existe. É hora de desconstruirmos este fundamento sem fundamento que é a subjetividade tornada centro, vetor e matéria da arte. Está na hora de denunciarmos que a relação entre evento artístico e subjetividade é mais complexa do que se pensa ou se supõe. Trata-se de concretizar este sujeito ávido em se esconder por entre as formas e simulacros da realidade. Trata-se de operar um descentramento para reorientarmos o sujeito. Neste momento deixo a vez, a hora e o lugar para o teatro, para outro palco que melhor represente o que quero dizer. É preciso, mais do que nunca, desmisticar esta instância subjetiva.

Nenhuma arte como a dramática sofreu tanto as conseqüências da subjetivação estética. Historicamente venceu e convenceu a versão bastarda que associa o teatro ao que podemos chamar de dionismo catártico. Este mistério gozoso, que parte do pressuposto que o objetivo de toda representação é a irrupção de uma reciprocidade e identificação imediata e sem limites entre palco e platéia. O irracionalismo prazeroso justifica todo e qualquer efeito dramático. A representação tem' que se anular, cancelar-se para fazer notar a ecumênica partilha da paixão. O espetáculo mesmo é uma maquinaria que objetiva atingir este amplexo emocional que, suspendendo toda a cotidianidade, nos arremessa para além de nós mesmos. A catarse desse dionismo é a purgação de nosso mundo ordinário. O melhor não estar aqui.

Para melhor funcionar, a maquinaria prorrompe como performática condição humana. O único espetáculo é o do sujeito consigo mesmo. Esta é única maneira possível para que o que ele pense do mundo se torne o que o mundo é. Se não há mais ninguém, se só existe uma única mente, se todas as mentes são essa verdade, tudo é como eu penso e quero. E, logo, a realidade concorda com que eu penso dela. Pois o subjetivismo defende a

eliminação das diferenças entre ficção e realidade para suprimir toda e qualquer diferença. O privilégio performático da representação, onde não há mais palco ou platéia, onde tudo é ao mesmo tempo todas as coisas agora, satisfaz a ilusória continuidade do sujeito por cima de todos os contextos.

Neste sentido, o mistério gozoso impresso na identificação total da representação e da recepção, marca fundamental do dionismo catártico de nosso dias, choca-se com a realidade mesma do que se pode denominar de experiência ficcional dramática ocidental.

Esta experiência empenhou-se em promover uma continuidade espaço-temporal por meio de atos personativos e descontínuos para uma recepção frontal continuamente antecipada. Desta maneira, sempre foi antiilusionista, por necessitando promover a orientação da platéia para o espetáculo, necessitava da diferença entre pressupostos do público e os da obra mesma. A imaginação dramática marca esta operatividade observacional diferente na qual parte da assimetria fatal entre dois horizontes mínimos que são enfeixados dentro de um acontecimento maior que é o espetáculo. Adiando os nexos imediatos, problematizando as relações, recusando a atomização do ver por sua coincidência com o visto, esta dramaticidade ficcional repercutia na proposição de vários níveis de realidade da representação. O que se representa é mais do que se apresenta, mas está intimamente relacionado com seu contexto de produção. Não é um resumo de enredo nem um comentário temático que vai dar conta desta tecnologia de representação. A assimetria entre mundo da recepção e mundo da obra se constitui em pressuposto fundamental da arte dramática e de uma teoria dramática do conhecimento. A mimesis dramática é a confirmação dos limites da subjetividade que mais se aliena de si por seu comprometimento com estratégias de sentido que não figuram o demonstrar da inserção do sujeito nos acontecimentos.

Refazendo os nexos. Ao invés do consenso intelectual dos espectadores em torno de um espetáculo que é a paráfrase de uma idéia, genericamente autoevidente a partir da atomização e pulverização de todos os contextos-cenas, reivindicamos uma estética concreta que toma da homologia espetáculo/ espectador um horizonte de integração de níveis que leva em conta essa diferença impossível de ser transposta em semelhança e esquema. Desconfiamos do acordo apressado das subjetividades que, por pensarem as mesma coisa do mesmo modo sempre aqui, nos fazem difundir a calmia da prevalência da esquematização intelectual da arte, esta, então, discutida e debatida em proposições meramente discursivas.

Ou seja sempre há mais do que o sujeito, este visto como um pano de fundo constante e unívoco. Pois a poética do espetáculo é uma poética do espectador. Pois este a mais, esse excesso não é a morte do sujeito, o achatamento da recepção. Ao contrário, este descentramento proposto ao

passarmos da unidirecional aplicação de hipóteses generalistas do subjetivismo na arte para o contexto real da experiência imaginativa, nos oferece a percepção dos processos especificadores através dos quais um imaginário se efetiva.

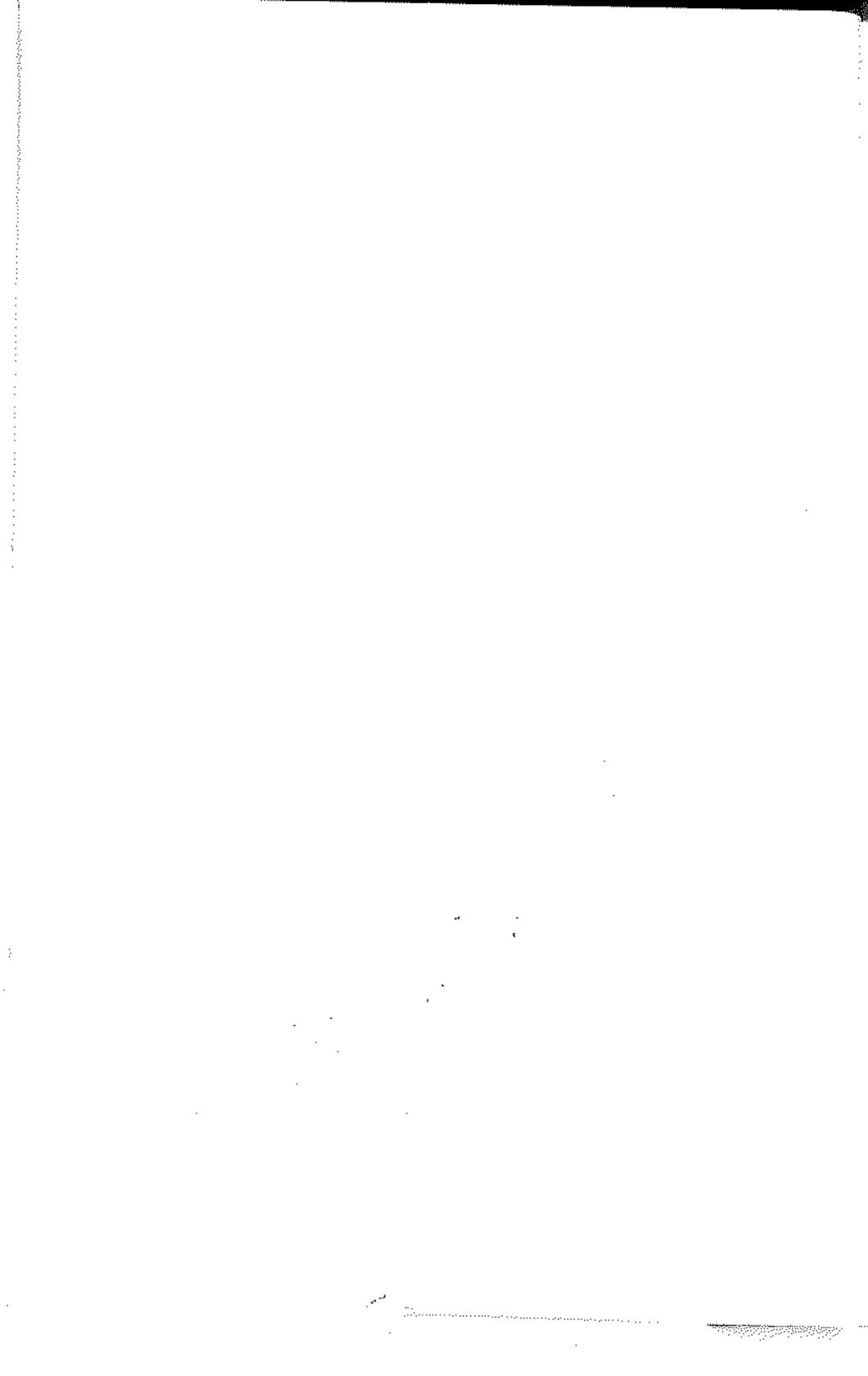
Isto sempre é o mais difícil. Faz parte de nossa cultura a normalização dos processos representacionais, o controle da mimesis por sua referência seja a um sistema de idéias, seja a um referente naturalista pura e simplesmente. Nunca esquecer: referência é referendo, é legitimação. A intelectualização, lembrando, quer conservar a homogeneidade do sujeito.

Em razão disso, deslocamos nossas considerações para obra como espetáculo, como compreensão da construtividade da recepção. Há uma complementariedade sempre agente e subagente entre os procedimentos de composição e orientação da recepção. Chegamos no que chamamos de matrizes dramáticas.

O fato teatral como caso-limite da arte vem ser fundamental para nos guiar rumo a este contato mais íntimo com a representação. Matrizes dramáticas são procedimentos de orientação que determinam a inteligibilidade dos eventos em sua expressão. Estamos situados na razão construtiva, no fazer da obra. A construção de um conjunto de referências ultrapassa aqui o mero ato de denominação. É para o suporte imaginativo do evento que dirigimos nossa atenção. O elenco das matrizes não dá o domínio do que se figura diante de nós. A compreensão da obra com um conjunto de processos intencionais que colocam em questão sua recepção não nos é um manual de auto-ajuda para executores de imagens. Em todo caso, o caminho está aberto. Uma via de acesso se delinea. A suspensão aqui é confissão de uma adiamento.

Antes de um olhar crítico, um olhar histórico não seria preciso um olhar estético? Não é uma denúncia categorial (psicanalista, materialista, etc) que vai nos livrar do sempre obstáculo da ilusão referencial do sujeito. Pois é preciso pensar a obra, pensar o que é este modo de ser em obra. Sempre há o espetáculo, mas há a obra?

Notas bibliográficas. Para a questão da subjetivação da arte, remeto o leitor para Verdade e método, de H.G. Gadamer (Vozes, 1997). Para a relação entre recepção e obra, ver os trabalhos de W. Iser, principalmente O ato de leitura (Editora 34, 1997). Sobre o contexto histórico e opções para uma leitura mais comprometida com a estrutura imaginativa da enunciação dramática, ver meu livro Imaginação dramática (Texto&Imagem, 1998, distribuição pelas livrarias da Editora UnB(061 226 6874)). Para contatos e esclarecimentos posteriores, deixo minha caixa postal n. 4406, CEP 70919-919.



Interfaces Entre a Sociedade Pós-Moderna, a Arte Contemporânea e o Ensino da Arte

Lucimar Bello P. Frange

Para trabalhar o tema Interfaces entre a sociedade pós-moderna, a arte contemporânea e o ensino da arte, busco alguns autores que questionam e fundamentam estas relações: Fredric Jameson, François Lyotard, Terry Eagleton, Nestor Garcia Canclini, Marc Augé, Annateresa Fabris, Olívio Tavares de Araújo, Celso Fioravante, Mauro Mota, Noemia Varela.

Dentre os artistas contemporâneos, trago Basquiat e algumas de suas pinturas.

Para pensarmos a arte e seu ensino, escolhi uma experiência que interliga arte, educação e cultura - o Projeto Igarassu vista pelas crianças, realizado entre 1969 e 1972 e coordenado por Noemia Varela, Diretora da Escolinha de Arte do Recife.

Para este percurso, selecionei três momentos:

- o primeiro, de fundamentação sobre o conceito de pós-modernidade;
- o segundo, considerações sobre a cultura híbrida na obra de Basquiat, a meu ver, mais do que uma constatação de multiculturalidade; e
- o terceiro, um passeio por Igarassu, cidade vizinha de Recife, visitada por crianças nos anos 70 e hoje, revisitada por nós em Brasília, neste XI Congresso Nacional de Arte Educadores do Brasil.

Primeira Parte

O pós-modernismo ou a consciência pós-moderna é, segundo Fredric Jameson, uma teoria sobre uma condição de possibilidades e, ao mesmo tempo, uma enumeração de mudanças e de modificações.

Enquanto o modernismo buscava o novo, o pós-modernismo busca o instantâneo, as circunstâncias e eventualidades, ao invés de novos mundos.

É mais seguro entender o pós-moderno como uma tentativa de pensar historicamente o presente, em uma época na qual já se esqueceu como pensar esta "presentidade", a ser entendida como o momento do não-presente no presente, segundo Lyotard, no livro "A condição pós-moderna".

A teoria pós-modernista é o esforço e a tentativa de situar uma época sem os instrumentos de uma situação na qual não estamos certos de que ainda existe algo com a coerência de "uma época" ou de um "sistema corrente". É uma teoria dialética, pois tanto instaura uma sagacidade para as incertezas, quanto faz com que nos agarremos aos fios de Ariadne em seu caminho através de algo que talvez não se revele - um labirinto, tal qual a dinamicidade e complexidade de um shopping center, em sua dimensão de LSD da classe média; de espaço de consumo da própria produção de mercadorias, e até mesmo de "falsa" reclusão da violência humana.

Trata-se de uma teoria necessariamente imperfeita ou impura, que replica outros sistemas. Estabelece uma contradição entre um anti-fundacionismo realmente livre de todo fundamento e um não-essencialismo sem os vestígios de uma essência determinada. Tem uma outra característica que é o modo pelo qual qualquer observação virtual sobre o presente pode ser mobilizada, para se investigar o próprio presente, que se torna fugaz, intermitente e escorregadio. Tem uma genealogia múltipla, pois é reembaralhamento de valores e de sentimentos canônicos a serem resignificados.

O pós-modernismo não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova, mas é apenas reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação sistêmica do próprio capitalismo, com vestígios do modernismo e do realismo, os quais continuam vivos, imbricados e instaurando focos para discussões.

Os modernizadores conceberam uma arte pela arte, um saber pelo saber sem fronteiras territoriais, e confiaram à experimentação e à inovação as autonomias de progresso. As diferenças entre estes campos serviam para organizar os bens e as instituições. O artesanato ia para as feiras e concursos populares, enquanto as obras de arte iam para os museus e galerias. Chegou-se até a acreditar que os mitos seriam substituídos pelo conhecimento científico; o artesanato pela expansão da indústria, e os livros pelos meios audiovisuais de comunicação. As transformações dos mercados simbólicos radicalizam, em parte, o projeto moderno, e de certo modo, levam a uma condição pós-moderna como ruptura encaminhada e até, de uma certa forma, proposta pelo momento anterior. O modernismo cultural e a modernização social não dão conta de nossas culturas híbridas, nem

tampouco o paradigma da imitação, nem o da originalidade. Canclini trabalha o conceito de pós-intra-modernidade.

Segundo Lyotard, é preciso ir além das especulações filosóficas e do intencionismo estético dominantes na bibliografia pós-moderna. A escassez de estudos empíricos sobre o lugar da cultura nos processos chamados pós-modernos, levou a reincidir em distorções do pensamento pré-moderno: construir categorias ideais sem comprovação factual. Na arte, na filosofia e na arquitetura, as correntes pós-modernas são hegemônicas em muitos países, mas na América Latina os objetivos modernizadores prevalecem na economia e na política. O pós-modernismo não é um estilo, mas é uma co-presença tumultuada de todos os estilos, o lugar onde os capítulos da história da arte e do folclore se entrecruzam com as novas tecnologias culturais. Os lugares são híbridos, cortados por lugares vividos.

Para Michel de Certeau, no lugar se dão as relações de co-existência e de configuração de posições. Praticar o espaço é repetir a experiência jubilosa e silenciosa da infância: é, no lugar, ser outro e passar a ser outro. ... O não-lugar é uma ausência do lugar em si mesmo. (In: AUGÉ: 53-79).

Marc Augé, no livro: Não-lugares, introdução a uma antropologia da supermodernidade, trabalha o conceito de supermodernidade. Trabalha o lugar como a fronteira entre a natureza selvagem e a natureza cultivada. O lugar como sendo uma construção concreta e simbólica do espaço e, ao mesmo tempo, possuidor de três características que se pretendem identitárias, históricas e relacionais.

A antropologia pós-moderna origina-se de uma análise da supermodernidade cujo método redutivista não passa de uma expressão particular. A supermodernidade contém para este autor, três excessos: a superabundância factual, a superabundância espacial e a individualização de referências. Segundo ele, o século XXI deverá ser antropológico, fazendo com que estes componentes se interajam, ao invés de se destruírem. Enuncia como grandes temas antropológicos: a família, a vida privada e os lugares de memória, fazendo emergir personalidades incontroláveis. Não se trata mais de uma gênese, mas de um deciframento de que estamos à luz do que não somos mais (AUGÉ: 27-79).

A tarefa ideológica do conceito de pós-modernidade é continuar a coordenação de outras formas de práticas e hábitos sociais e mentais; de outras formas de organização e de produção econômica modificadas pelo capitalismo; uma outra divisão do trabalho, principalmente nos últimos anos. Há uma inter-relação contínua e recíproca entre o cultural e o econômico e logicamente entre a vida, a educação e a arte.

Fredric Jameson no livro "Pós-modernismo, a lógica cultural do capitalismo tardio" discute quatro temas: o primeiro, a interpretação, uma nova textualidade e cita o vídeo-texto como um medium pós-moderno; o segundo, a utopia, uma questão espacial, que foi enfatizada nos anos 60,

época também de rupturas de gerações. Entende a utopia como sendo o teste da capacidade para mudanças. O terceiro, os remanescentes do moderno e o quarto, o "retorno" do reprimido da historicidade.

Na verdade, a preparação econômica do pós-modernismo começou nos anos 50, logo após as duas grandes guerras e no momento em que os bens de consumo e as peças de reposição tinham soluções, assim como surgiam novos produtos e novas tecnologias.

Nos anos 70 acontecem os choques com a crise do petróleo; o fim do padrão-ouro-internacional; o "fim" (questionável) das guerras de libertação nacional e o começo do fim do comunismo tradicional, fazendo emergir estranhas e novas paisagens. A denominação de capitalismo tardio é mais um sentido de que as coisas são diferentes, que passamos por uma transformação de vida que é decisiva - mais abrangente e difusa - mudanças cruciais nas esferas do cotidiano e da cultura e portanto, da arte e é claro, no ensino da arte.

O pós-modernismo é um conceito contestado, conflitante e contraditório. Não é algo que se possa estabelecer de uma vez por todas, mas é o fato de termos que conhecer e reassumir contradições internas e externas; de representar, investigar e reconhecer dilemas e inconsistências de representação - é o momento de investir, com aprofundamento, na apresentação (tornar presente de um outro modo, significativo), ou seja, de apostar no não-presente no qual o presente está ancorado. Temos que investir nos efeitos de significação e nos afetos - dimensões estéticas e estésicas - que estão esmaecidas nestes tempos de "pós-modernidades".

A pós-modernidade não é uma etapa ou tendência que substituiria o mundo moderno, mas é uma maneira de problematizar os vínculos equivocados, que o modernismo armou, com as tradições que quis excluir ou separar, para constituir-se. A relativização pós-moderna facilita revisar a separação entre o culto, o popular e o massivo, sobre a qual simula assentar-se a modernidade, e elaborar um pensamento mais aberto para abarcar as interações e integrações entre os níveis, gêneros e formas de sensibilidades coletivas.

Se imaginarmos uma sociedade antes do capitalismo, num passado indeterminado, na qual a filosofia não tinha separado - O que podemos saber? O que devemos fazer? E o que nos atrai? No momento em que ainda eram misturadas as três grandes regiões: o cognitivo, o ético-político e o estético-libidinal. O conhecimento estaria ancorado em o que não se devia saber; a questão ético-política não era vista como uma questão de intuição, de decisão existencial ou de preferência inexplicável. A arte tinha funções cognitivas e efeitos ético-políticos. Tudo isto muda, a serpente entra no paraíso; a classe média começa a ascender-se; os pensamentos se separam dos sentimentos; ninguém consegue pensar mais com a ponta dos dedos. As três grandes áreas da vida - o conhecimento, a política e o desejo - são

descoladas umas das outras. O conhecimento se desliga da ética. Com o nome de ciência, as relações entre ético e estético se esgarçam.

A partir de século XIX, após inúmeras mudanças, o modernismo altera, significativamente estas relações, no entanto, herda esta estetização radical, a arte vista como conhecimento negativo da realidade. Mais tarde a escola de Frankfurt e o pós-estruturalismo questionam estas tradições estéticas. Segundo Terry Eagleton, estamos indo na direção de um capitalismo tardio e de um regime que se mostra como inteiramente reificado, racionalizado e administrado. Não se consegue fazê-lo ajoelhar com a artesanaria orgânica: tem-se o grito silencioso de um Munch. A estética torna-se o rosto vazio da figura solitária, a guerrilha da subversão secreta, da resistência silenciosa, da recusa teimosa. A arte vai pulverizar a forma e o significado tradicionais, porque as leis da sintaxe e da semântica são as leis da polícia. A forma se torna o conteúdo. A arte, como a humanidade, é inteira e gloriosamente inútil, talvez a única forma de atividade não-reificada e não-instrumentalizada que sobrou.

A vanguarda revolucionária proclama: não se pode fazê-la com a estética, a estética é parte do problema, não a solução. O problema da arte é a própria arte, então vamos arranjar uma arte que não seja arte. Esta posição levanta questionamentos, tais como: se a arte quebra os contornos formais que a demarcam e a separam da vida, não estará ela simplesmente desperdiçando e desmontando o seu conteúdo crítico?

A vanguarda tem dois momentos concomitantes, um negativo e um positivo. O primeiro tenta evitar a absorção não produzindo objetos. Não há obras de arte, só gestos, happenings, manifestações, provocações. O segundo, a vanguarda positiva entende que a questão da integração está ligada ao destino do movimento político de massas. A resposta da vanguarda ao cognitivo, ao ético e ao estético é inequívoca.

A vanguarda é derrotada e reprimida pelo stalinismo e pelo fascismo. O modernismo se institucionaliza. Nos anos pós-guerra, o capitalismo se incumbiu de fazer separar o simbólico do econômico. A maior parte da cultura pós-moderna é radical e conservadora, iconoclasta e cooptada, em função de uma contradição entre as formas culturais e econômicas da sociedade capitalista tardia, ou seja, entre a economia capitalista e a cultura burguesa.

O pós-modernismo tem sido audacioso no questionamento das concepções tradicionais e desacredita no conceito de totalidade, propondo um toque de inter e intratextualidades, de desconstruções e de ironias auto-reflexivas.

O pós-marxismo e o pós-modernismo não são respostas a um sistema que suavizou, desarticulou e pluralizou suas operações, mas precisamente o oposto: uma estrutura de poder capaz de desarmar e de desmoralizar muitos de seus antagonistas. Com afirmação Foucault, não há

nada de "total" para ser derrubado. É como se, tendo perdido a faca do pão, se declarasse que o mesmo já está cortado em fatias. O termo "pós", se significa alguma coisa, significa negócios, só que agora, um pouco mais (ver em Terry Eagleton, o capítulo Da pólis ao pós-modernismo: 264-75).

Segunda Parte

Jean Michel Basquiat (1960-1988). Era novaiorquino, nascido no Brooklin, filho de pai haitiano e mãe novaiorquina, no entanto, filha de porto-riquenhos.

Basquiat encarnou o que a arte produziu nos anos 80, com uma escritura livre, cores intensas e imagens violentas. Assume sua negritude, e evidencia pela obra, ser um habitante de Nova York em seus inúmeros tempos. Trabalhou com ícones da cultura norte-americana e com imagens autobiográficas: a paixão pela música (jazz, hip-hop, rap), as raízes afro-americanas (máscaras africanas, danças tribais), a efervescência das ruas de Nova York e seus heróis negros. Imagens, inscrições, vivências, assuntos, histórias em quadrinhos, desenhos animados. Desenha e designa, testemunha momentos afros-latinizados-novaiorquinos. Em suas imagens podemos realizar percursos pela anatomia de cidades e da sociedade; corpos em suas inteiridades, ossos e entranhas; exploração de homens sobre homens. Ele externaliza o que vê, o que sente, seus sonhos, suas fantasias e sua consciência crítica do mundo. Nos desenhos e nas pinturas há alusões a questões negras como Slave Auction (leilão de escravos); Slave Ships (navios de escravos); Continent (continente negro); Hollywood Africans (africanos de Hollywood); What is Bwana, (Quem é Bwana, ironia com os papéis e as falas dos negros no cinema); Colored Hair (gente de cor) etc. Basquiat é solidário com todos os vencidos, como por exemplo: Missionaires (missionários); Cortez, Vasco da Gama, Buffalo Bill, do jazz: Billie Holliday, e do box: Joe Frazier, Muhamad Ali.

Selecionei, dentre inúmeras de suas obras, algumas imagens e algumas entradas.

Cassius Clay, 1982. É tinta acrílica e lápis cera sobre tela, medindo 122 x 101,5 cm. É uma pintura na qual aparece o pugilista, um de seus heróis negros. As inscrições em vermelho e em branco, reafirmam uma vitória. O nome do adversário e a palavra versus, são cortadas, porém se deixam entrever, quase que subjazem sob outras cores e outros gestos, no entanto permanecem na tela.

Lye, de 1983. É tinta acrílica e lápis cera sobre tela, medindo 167,5 x 152,5 cm. Nesta imagem são visíveis as palavras, processed hair, uma crítica aos alisamentos de cabelos para uma maior aceitação social. São, literalmente e plasticamente citados, o cantor Nat King Cole e a

Monalisa, de Leonardo da Vinci. As mãos, à esquerda, com os dedos enumerados, são uma remissão ao processo de aprendizado da datilografia e da digitação, uma forma de ascensão social e mercadológica, nestes tempos. A coroa é constante e é uma de suas assinaturas. A outra é Samo, abreviação de Same Old Shit (a mesma velha merda de sempre) que, em algumas obras, compartilha com seu parceiro Al Diaz.

Piano Lesson, de 1983. É tinta acrílica e lápis cera sobre tela, medindo 167,5 x 152,5 cm. Remete, de imediato, a Batman e Robin Hood, e aos balões de histórias em quadrinhos, que fazem parte do mundo significativo e imagético de Basquiat. Flexi digiti são os dedos flexíveis em teclados que se espalham e contaminam a tela.

Florence, também de 1983. É tinta acrílica e lápis cera sobre tela, 212 x 140 cm. Nos faz ver uma passagem pela cidade italiana e pelo período que mais lhe interessa, época dos Medici, ao citar os pintores Cosimo, il Vecchio (1389-1464) e Piero, il Gotosso (1416-69), as ruas e a Piazza Piola, a Via Pascollo e a Piazza Leonardo, que na verdade é "substituída" por Romagna. Ainda estão presentes: o soberano Lorenzo, il Magnífico, e o Papa Clemente. A letra N circundada é uma remissão à palavra notary (escrivão) e representa um tipo de autoridade.

Órgãos internos e ossos são desenhos constantes na obra Basquiatiana, pois após ser atropelado, tem o baço retirado. Ganhou de sua mãe, na época, o livro Gray's Anatomy, e também usava como fonte um álbum de estudos anatômicos de Leonardo da Vinci. Nas exposições recentes, tanto em Recife, quanto em São Paulo, estavam 18 desenhos desta série, os quais são visões frontais e superiores da clavícula direita.

Basquiat, segundo Olivio Tavares, tem uma obra autobiográfica e sua vida não teria sido como foi sem a obra e a carreira. Seus precocíssimos e rapidíssimos triunfos e a morte violenta e prematura corporificam a ascensão e queda absurdas de um herói ou anti-herói, quase de ficção, ao mesmo tempo pós-moderno e romântico. Nos anos 80, no artigo intitulado "A criança irradiante", publicado na Art Forum, surge o primeiro elogio a Basquiat: "elegância de um Cy Twombly conjugada com uma art brut de Dubuffet".

Andy Warhol é amigo e uma das conivências de Basquiat. Segundo Annateresa Fabris, Warhol tinha interesse pelos procedimentos fotográficos, pela justaposição de imagens, pelo processo mental em detrimento da execução manual, distanciando-se da ideologia da arte pela arte que imperava naquele momento no ambiente artístico norte-americano, permitindo que se vejam as marcas de um tempo ampliado. Basquiat também se visceraliza em suas imagens, pois é força da rebeldia ao transformar em arte seu confuso mal-estar diante do establishment norte-americano.

Terceiro Momento

Para introduzir Igarassu, preciso apresentar Noemia Varela, que nasceu no Rio Grande do Norte em 1917. Formou-se em pedagogia na cidade do Recife, foi Diretora da Escola Ulisses Pernambucano e é uma das fundadoras do MEA - Movimento de Escolinhas de Arte do Brasil, no final dos anos 40. Viveu no Rio e Janeiro, atuando junto à Escolinha de Arte do Brasil, junto ao Conservatório Brasileiro de Música e como consultora na FUNARTE. Noemia é formadora de uma geração de professores de arte e de artistas neste imenso Brasil. Para conhecermos um pouco de Noemia, trago alguns depoimentos de seus "amigos, irmãos, filhos":

- Noemia é consistência, é uma grande mestra,
- Noemia é nutrição intelectual à Escolinha,
- Noemia, me fez a educadora que eu não seria,
- Noemia tem enorme poder de síntese, sentido aglutinador, filtra os dados científicos e os aproxima do artístico, sem barreiras entre uma e outra áreas.

Para Noemia Varela a arte e seu ensino têm como fundantes: a educação criadora como dimensão artística-psico-histórico-social; a consciência estética, filosófica e ética, e o conhecimento construcional, o que denomino como hibridização entre uma vida alicerçada no desafio de uma vivência estetizante, e por isso mesmo, questionadora. A vida entendida como experiências viventes, significativas, as quais passam por corpos videntes e visíveis, como afirma Merleau-Ponty, corpos que veem e se deixam ver, contaminando a uns e a outros. O Projeto Igarassu vista pelas crianças, parte destes pressupostos. Este projeto é gestado a partir de um outro, concebido em 1968, junto com Augusto Rodrigues, O retrato do Brasil visto pelas suas crianças.

Ao mostrar Igarassu, através de 30 desenhos impressos no catálogo (escolhidos dentre mil desenhos coletados), gostaria de ler o texto de Noemia que está na contracapa, destacando algumas partes:

No processo da educação criadora devemos descobrir e integrar a expressão artística e os valores culturais de nosso meio-ambiente. Essa descoberta deve se processar no ritmo da vida cotidiana em relação constante entre o cósmico e a realidade, entre o visível e o sonho. É nessa dimensão mais ampla que o Projeto "Igarassu vista pelas crianças" serve como testemunho e ganha força como abertura para a tomada de consciência da arte ligada a uma identidade nacional.

O projeto proposto pediu muito mais do que um desenho ou pintura de uma velha cidade. E nos devolveu uma Igarassu renovada na poética linguagem plástica da infância e na mensagem-poema de Mauro Mota (que fez um texto para o mesmo catálogo). Integrou a participação de jovens e adultos e se desenvolveu em ritmo lento, na espera do momento oportuno,

pedindo a dedicação de meses de trabalho de educadores e o envolvimento e a colaboração de muitos no esforço e na perspectiva de que cada criança descobrisse Igarassu como sua, querendo-a autêntica, na inocência que lhe confere tempo e arte.

As duas visões poéticas - expressas através da contribuição das crianças e do texto de Mauro Mota, estão integradas, formando um todo confrontador e harmonioso que nos dá alento para o debate sobre o valor de nossa cultura e dados para compreensão da arte no processo educativo - nos planos, não somente histórico-artístico e pedagógico, mas também ecológico, antropológico e sociológico.

As crianças viram Igarassu, a 30 km de Recife, cidade entre Goiana e Olinda e nos fazem ver Igarassu - um dos primeiros lugares de Pernambuco ocupado pela gente de Duarte Coelho, um dos artífices da civilização açucareira. Na Matriz tem um painel com os seguintes dizeres: A primeira terra, que em Pernambuco tiveram os portugueses foi essa de Igarassu ... Há no convento de Santo Antônio, uma das mais importantes coleções de pinturas da fase colonial brasileira.

Entramos em Igarassu pelas imagens das crianças: Casa Paroquial, Convento de Santo Antônio, Fachadas de casas do século XIX, Freira do Recolhimento do Sagrado Coração de Jesus, Igreja de S. Cosme e S. Damião, Igreja e coqueiral de Igarassu, Mocambo, Pórtico da Igreja do Recolhimento do Sagrado Coração de Jesus, Viagem em ônibus da Faculdade de Arquitetura da UFPE, vista parcial da cadeia.

Olhamos, entramos e vimos uma cidade, filtrada e aconchegada pelas crianças de faixa etária entre 06 e 15 anos, evidenciando uma expressividade ágil e pessoal, através de desenhos com nanquim, lápis de cera, anilina, guaches, xilogravuras e fotografias.

Conclusão

Se para Michel de Certeau, como anteriormente abordei neste texto, o lugar é o espaço das relações de co-existência e de configuração de posições, e se, praticar o espaço é refletir a experiência jubilosa e silenciosa da infância, acredito que neste encontro, nos tornamos outro lugar - outros lugares, sociais, culturais, estéticos, educacionais.

Se o pós-moderno fica entendido como o paradoxo do futuro anterior, o investimento é transgredir os intervalos constitutivos dos discursos e textos verbais, visuais e sincréticos e, ao mesmo tempo, transgredir as distâncias constitutivas da representação, como o faz Basquiat e como o fazem, Noemia e as crianças ao verem e nos mostrarem Igarassu, tornando estas imagens, presentidades, ou seja, condições para outras formalizações - vibratibilidade de corpos e vontade de potências vitais para expansões de significados e confronto comunicativo entre saberes. Neste sentido considero

Basquiat e Igarassu vista pelas crianças, momentos "pós-intra-modernos".

BIBLIOGRAFIA:

- ARAÚJO, Olivio Tavares de. O grito é evidente, ou: introdução geral a Basquiat. In: Basquiat. São Paulo, Pinacoteca do Estado de São Paulo, 1998.
- AUGÉ, Marc. Não-lugares, introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas, Papirus, 1994.
- CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas; estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Heloisa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo, EDUSP, 1997.
- EAGLETON, Terry. A ideologia da estética. Trad. Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.
- FABRIS, Annateresa. Pós-moderno & Artes Plásticas. O artista como produtor: Andy Warhol e o pós-moderno. In: CHALUB, Samira. Pós-moderno e semiótica; cultura, psicanálise, literatura, artes plásticas. Rio de Janeiro, Imago, 1994.
- FIORAVANTE, Celso. Basquiat encarna a Deus e o diabo. In: Folha de São Paulo, 17 junh, (5-8), 1998.
- JAMESON, Fredric. Pós-modernismo; a lógica do capitalismo tardio. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo, Ática, 1996.
- MOTA, Mauro. Igarassu e a Escolinha de Arte. In: Catálogo Igarassu vista pelas crianças. Rio de Janeiro, Presença/ Brasília, INL, 1974.
- Catálogo Igarassu vista pelas crianças. Rio de Janeiro, Presença/ Brasília, INL, 1974.

A Audição no Novo Milênio

*Marisa Trench de O. Fonterrada
Instituto de Artes - Unesp*

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer poder estar aqui nesta mesa, discutindo questões tão pertinentes à Educação. O que pretendo tratar em minha fala é a situação e as mudanças da audição em nosso século, tema que não deveria estar ausente em nenhuma abordagem educacional, pois dela depende todo nosso modo de existir e de estar no mundo.

Há todo um campo de conhecimentos relacionado à audição e inúmeros profissionais, das mais diferentes áreas, desenvolvem suas pesquisas acerca das qualidades auditivas, das diferentes maneiras de ouvir, das diferenças de audição entre povos de diferentes culturas, e outras questões similares. Assim, médicos, advogados, antropólogos e psicólogos estão interessados nos modos de ouvir e este assunto poderia ser conduzido por qualquer um desses caminhos, sem que se perdesse sua importância e interesse.

Entre os trabalhos de tantos pesquisadores, escolhi, para apresentar ao público aqui presente, a pesquisa desenvolvida por um notável músico e educador, o canadense, R. Murray Schafer, que há anos vem se dedicando à questão da audição e suas mudanças no mundo contemporâneo; sua pesquisa, embora realizada há muitos anos atrás, na década de 70, continua atual e mais pertinente do que nunca. Os dados levantados por Schafer e sua equipe nessa pesquisa estão arrolados no livro "The Tuning of ther World", que será publicado em português e oferecido ao público brasileiro, já no próximo ano, sob o título "A Afinação do Mundo", pela Editora da Unesp, em São Paulo.

No momento em que o Brasil se prepara para uma grande mudança

As características sonoras do ambiente urbano contemporâneo apresentam um perfil caracterizado pela pouca definição e pela mistura sonora, formando o que Schafer chamou uma paisagem sonora lo-fi, isto é, "low fidelity" (baixa fidelidade), isto é, um ambiente que apresenta uma razão sinal/ruído desfavorável, isto é um ambiente tão cheio de sons que eles mesmos impede quem se ouça claramente esses sons separadamente. Nos estudos da paisagem sonora, um ambiente lo-fi caracteriza-se por ter uma superpopulação de sinais sonoros, resultando no mascaramento ou na falta de definição dos sons.

O som constante de tráfego numa cidade grande nem sempre é conscientemente percebido pelo homem, mas, segundo o otorrinolaringologista francês Alfred Tomatis, é considerado, por sua constância e baixa frequência, um som de "descarga", isto é, um som que tira energia do ser humano e o deixa prostrado. Esse fato, conhecido nos círculos médicos que se dedicam ao estudo dos efeitos da poluição sonora no ser humano, não é trazido para o grande público, que não toma, por desconhecimento, providências para que esse desconforto possa ser controlado, embora sintam seus efeitos, traduzidos em extremo cansaço e desânimo, ao final de um dia de trabalho.

Como nos alerta Schafer, as leis que cuidam do abatimento do ruído têm sempre um caráter restritivo, baseado em números de decibéis, medidos a uma distância x da fonte sonora. Seguindo ele, esta é uma abordagem negativa e limitadora; o controle da intensidade não se preocupa com a qualidade sonora, mais com a quantidade da amplitude sonora, medida quantitativamente. A preocupação em diminuir o ruído ambiental reflete um problema mundial com o qual nos defrontamos hoje: a poluição sonora; vivemos hoje num mundo superpovoado de sons, dos quais nos defendemos com "pálpebras auditivas psicológicas", que fecham, psicologicamente, o canal auditivo não permitindo a entrada de todos esses sons. No entanto, ao impedir a entrada do sons indesejáveis, impede também a entrada de outros, considerados desejáveis. Em outras palavras, como defesa, frente ao ruído indiscriminado, estamos aprendendo a ser surdos.

Diante dessa situação, podemos começar a pensar na importância do trabalho de música e de discriminação sonora nas escolas. De fato, desde tenra idade, as crianças têm capacidade para exercitar sua percepção auditiva e essa prática deveria, realmente, ser incentivada. Com o estudo da música no decorrer do tempo, poderíamos perceber de que modo, em diferentes períodos, ou diferentes culturas, os homens ouviam; e as diferenças de audição, uma vez percebidas, poderiam ser melhor compreendidas e preservadas.

A solução imaginada por Schafer para cuidar especificamente da paisagem sonora em um determinado ambiente é a de um novo profissional, o planejador acústico da paisagem sonora; na verdade, ao invés de aceitar

a paisagem sonora acidentalmente construída como produto de uma sociedade, esse profissionista cria deliberadamente a paisagem sonora, que pode, então, ser compreendida como uma vasta composição macrocósmica.

No mundo contemporâneo, vivemos num constante estado de estresse visual e auditivo, em que as mensagens são demasiadas, descuidadamente reunidas e se amontoam, perdendo a nitidez e a clareza de limites. Schafer analisa a situação do mundo contemporâneo e severamente afirma: "É muito provável que o esgoto sonoro seja resultado de uma sociedade que substituiu os ouvidos pelos olhos e o resultado disso é previsível quando acompanhado por uma apaixonada devoção às máquinas. Se o planejador acústico favorece o ouvido, é somente como um antídoto à ênfase visual dos tempos modernos, antecipando a posterior reintegração de todos os sentidos." (SCHAFFER, M., 1977, p. 237).

Essa é uma afirmação interessante, pois hoje, vinte anos depois da publicação de seu livro, estamos vivendo um tempo em que a tendência à integração de todos os sentidos é bastante forte no meio artístico, embora ainda não seja suficientemente explorado em sala de aula.

Princípios de Planejamento Acústico

Embora no livro que estou comentando Schafer não trate de questões educacionais, mas de questões ambientais e ecológicas, algumas de suas afirmações podem nos fornecer pistas para um trabalho educativo, em que a audição seja convenientemente enfatizada. Refiro-me ao que ele denomina "princípios do planejamento acústico". Schafer afirma que o planejador acústico pode levar a sociedade a voltar a ouvir modelos de paisagens sonoras lindamente moduladas e equilibradas, como se se tratasse de composições musicais. E mostra de que modo certas paisagens sonoras podem ser alteradas, para que se obtenha os efeitos específicos desejados. O objetivo desse novo campo de estudos - o planejamento acústico - seria conhecer de que modo os sons podem ser reorganizados, de maneira que todos os seus componentes pudessem ser ouvidos com maior precisão, discriminação e melhor qualidade. Esse tipo de intervenção é chamado por ele "orquestração".

O planejamento acústico, portanto, não é uma ação imposta por um indivíduo a uma sociedade, mas sim o norteamento do trabalho por uma série de princípios que, se corretamente aplicados, poderão levar à melhoria de qualidade do ambiente sonoro. Esses princípios são:

- Respeito pelo ouvido e pela voz - quando o ouvido sofre um impacto em seu limiar ou a voz não pode ser ouvida, o ambiente é nocivo;
- Consciência do simbolismo sonoro - que é sempre mais do que uma sinalização funcional;
- Conhecimento dos ritmos e tempos da paisagem sonora natural;

Entendimento dos mecanismos equilibradores pelos quais uma paisagem sonora excêntrica pode ser transformada.

Esses quatro princípios podem ser tomados por nós como elementos para uma reflexão inicial a respeito do que se passa no nosso mundo, de maneira geral, e na escola, de modo um pouco mais específico:

Será que respeitamos os limites de nossos ouvidos e voz? Quantas vezes somos obrigados a gritar, em nosso meio escolar, para nos fazermos ouvir? Quantas vezes resolvemos a questão do barulho, impondo mais barulho; não é esta a função do microfone? Podemos até fazer um teste agora mesmo, e tentarmos escutar o que está sendo dito no microfone ou fora dele. Um trabalho de aumento de qualidade auditiva deve começar pelo silêncio. O hábito de fazer silêncio, tão caro aos povos antigos e às sociedades tribais, está desaparecendo; em nossa sociedade, o silêncio tornou-se sinônimo de angústia e estamos sempre preocupados em preenchê-lo, com nossa fala ou música incessantes. No entanto, o silêncio pode ser uma fonte de bem estar e equilíbrio e essa sensação pode ser ensinada às crianças nas escolas. O importante a se destacar aqui é que, após o silêncio, a capacidade de audição se transforma; começa-se a ouvir mais o ambiente e a se prestar atenção nas mínimas coisas; aumenta a capacidade de concentração; a comunicação é facilitada, pois torna-se mais fácil ouvir o outro. Há uma série de exercícios bastante simples que poderiam ser utilizados para incentivar as pessoas a fazer silêncio e, se vocês permitirem, gostaria de sugerir um, agora mesmo.

O princípio número dois é o que trata do simbolismo sonoro. De acordo com o estudo de Schafer, alguns sons do ambiente carregam fortes significados referenciais. Eles não são meramente eventos acústicos abstratos, mas ocupam diferentes papéis, que necessitam ser investigados, como signos, sinais e símbolos. Um signo é qualquer representação de uma realidade física; como exemplo, pode-se citar uma determinada nota escrita em partitura, ou o sinal de ligar e desligar de um aparelho elétrico. Desse modo, o signo não soa, mas indica. O sinal é um som com um significado específico e, com frequência, estimula uma resposta: a campainha do telefone ou a sirene são sinais sonoros. Um símbolo sonoro, no entanto, tem conotações mais ricas. Para esclarecer a definição, Schafer faz uma citação de Jung, que diz:

Uma palavra ou imagem é simbólica quando implica em algo mais do que seu significado óbvio e imediato. Há um aspecto inconsciente que nunca é precisamente definido ou totalmente explicado (JUNG, C.G., Man and His Symbols, 1964, p. 20-21. In: SCHAFER, 1977, p. 169.)

E continua:

Um evento sonoro é simbólico quando desperta em nós emoções e pensamentos que vão além de suas sensações mecânicas ou funções

sinalizadoras, quando tem uma numinosidade ou reverberação, que soa nos mais profundos recessos da psichê (Idem, p. 169).

Essa ênfase no simbolismo dos sons pode afetar profundamente nossa compreensão do fenômeno da audição e abrir nossos ouvidos para um mundo totalmente novo, feito de sensações e sentimentos altamente significativos, que podem ser fruídos por nós individualmente, ou compartilhados com outras pessoas. No contexto educacional, esse aspecto, quando convenientemente trabalhado, pode proporcionar uma rica experiência, que vai muito além da usual audição musical para entretenimento ou lazer, que mais atordoa e embala do que atinge as profundezas em cada um de nós. É possível descobrir-se fontes de prazer insuspeitadas nos próprios sons; muitas sugestões podem ser dadas para que o simbolismo dos sons seja conhecido e explorado: o som do sinal escolar, o som de um relógio batendo, o som do vento, o som de um sino, todos eles podem ser particularmente significativos para determinada comunidade. Tudo que temos a fazer é explorar e conhecer nosso ambiente, para dele tirar partido.

O terceiro princípio nos anuncia o conhecimento dos ritmos e tempos da paisagem sonora natural. Os sons naturais ocorrem em determinadas épocas, dentro de um determinado ritmo, enquanto os sons "civilizados", tecnológicos, praticamente não se alteram. Há um tempo de vento, quando se pode empinar papagaios, há os sons do dia e os sons da noite; há os sons do domingo e os do meio da semana; em contrapartida, sons como o do tráfego são constantes e ouvi-los não nos informa da época ou do tempo; esses sons não são sazonais, mas ininterruptos. No contexto escolar, quantas experiências de audição podem ser conduzidas por este princípio: identificar auditivamente o que muda e o que permanece na rotina da escola; perceber diferenças sonoras em uma praça da cidade ou em uma rua movimentada; ir a um ambiente contrastante, no campo; identificar as diferenças. Perceber que a paisagem sonora urbana é muito mais densa e apresenta limites bem menos definidos do que a paisagem sonora rural; enfim, a imaginação do professor pode descobrir caminhos infintos para esse tipo de experiência.

O quarto princípio trata da questão do planejamento acústico propriamente dita, pela qual o indivíduo pode alterar significativamente a paisagem sonora que o cerca. Segundo Schafer, o planejador acústico cria ambientes adequados e proporciona equilíbrio ao homem. No Japão, um grupo de arquitetos, após conhecer a proposta de Murray Schafer, criou, no centro de Tóquio, um jardim em que os sons do tráfego foram completamente isolados. No interior desse jardim, há inúmeros recursos sonoros que dão àquele espaço qualidades insuspeitadas: um filete de água corre por uma superfície de madeira, embaixo da qual foram colocados ressonadores semelhantes aos utilizados no teatro kabuki. O resultado é

um marulhar constante, levemente amplificado pelos ressonadores naturais, que conferem ao local uma sensação de profunda paz.

Também aqui pode-se levar essas idéias ao cotidiano da escola: um exame de suas qualidades e "defeitos" sonoros será o primeiro passo. O planejamento acústico desse ambiente poderia ser desenvolvido com um projeto multidisciplinar em equipe, um projeto que poderia ser conduzido por um bom tempo, um semestre, talvez, ou todo o ano letivo, para que toda a comunidade se envolvesse na preparação sonora desse local. A pesquisa, após o diagnóstico da paisagem sonora local, seria: "que sons gostaríamos de ter aqui? Como poderíamos conseguir um ambiente de trabalho aprazível, propício à concentração e à paz? Que sons teríamos que eliminar, substituir ou criar?"

Essas são apenas algumas idéias que freqüentemente me vêm à mente e que quis compartilhar com os presentes. Espero que, com minha fala, possa ter cativado alguns ouvidos; espero, também, que vocês pensem sobre essas questões e se proponham a atuar em seu meio para que a qualidade sonora de seus ambientes se transforme qualitativamente, proporcionando a todos vocês mais equilíbrio e paz interior.

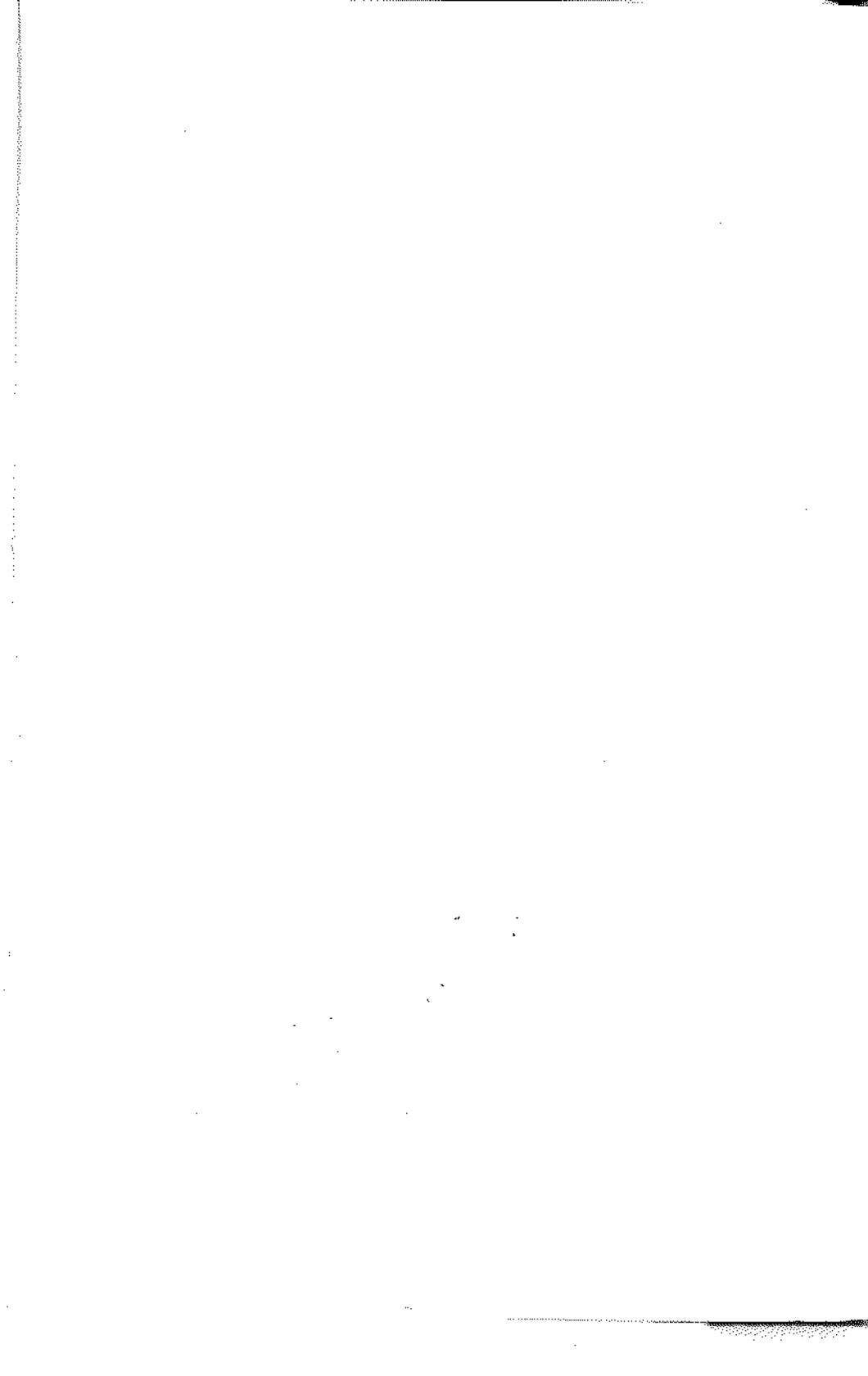
Além disso, tenho esperança que estas poucas palavras possam ter contribuído, ao menos um pouquinho, para que vocês, as equipes das escolas em que trabalham, os alunos, tornem-se também mais sensíveis aos sons e possam encontrar soluções interessantes e musicais para os seus ambientes. E que neste momento-chave para a Educação, momento esse que estamos vivendo agora, possamos continuar a pensar nas múltiplas formas de abordagem musical possíveis em uma sala de aula. Muito obrigada.

BIBLIOGRAFIA

SCHAFFER, R. Muirray. "The Tuning of the World". Toronto: McClelland & Stewart, 1977.

_____. O ouvido pensante. São Paulo: Edusp, 1991.

FONTEERRADA, Marisa T.O. Educação musical: investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Crakl, Fuga e Final. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica - PUCSP, 1991.



Educação Musical como Prática Social e Cidadania

Jusamara Souza
UFRS

Introdução

Em primeiro lugar gostaria de agradecer às instituições organizadoras deste evento pelo convite e pela oportunidade de estar aqui compartilhando com vocês algumas idéias sobre a educação musical como prática social e cidadania.

Prática social e cidadania são termos que têm aparecido com frequência tanto nos discursos oficiais, nos documentos que têm sido elaborados pelo MEC, como nas falas dos professores. Os termos têm, não só freqüentado os mais diversos discursos políticos e educacionais como também, na maioria das vezes, servido como argumento central para reformas. Quase poderíamos dizer que prática social e cidadania representam o *Zeitgeist* (o espírito da época) desse momento tão importante na história da educação brasileira, quando se avolumam em todo o Brasil propostas de reestruturação curricular exigidas pela divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O que pretendo nessa comunicação é discutir os sentidos que essas palavras podem adquirir para o ensino de música no ensino fundamental. Essa discussão estará apoiada em pressupostos da Sociologia da Educação, área com a qual tenho trabalhado.

Definindo Conceitos

Uma das contribuições mais recentes da Sociologia da Educação é o paradigma que toma o ensino como prática social. Para PIMENTA

(1996a, p. 18) "a educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconclusivo, que não pode ser captado na sua integralidade, senão na sua dialeticidade." Como prática social, a educação requer "competências, que apresentem novos modos de compreensão do real e de sua complexidade" (ibid.). Assim já não será mais possível compreender as singularidades das situações educativas sem as perspectivas de outras áreas como a Filosofia, Antropologia, História, etc.

Quanto ao adjetivo "social", este é utilizado com maior precisão do que a linguagem comum "para se referir à qualidade de interação, inter-relação e reciprocidade." (BERGER, 1991) Segundo Max Weber, "uma situação social é aquela em que as pessoas orientam suas ações umas para as outras. A trama de significados, expectativas e conduta que resulta dessa orientação mútua constitui o material de análise sociológica." (WEBER apud BERGER, 1991, p.37)

Uma outra contribuição da Sociologia da Educação e de outras área de pesquisa é a análise do currículo sob uma perspectiva mais ampla, ressaltando sobretudo sua implicação em relações de poder e construção de identidades sociais. Um ponto importante é que uma discussão sobre essa temática, na sociedade brasileira, deve estar articulada com a complexa rede de relações políticas, econômicas e sociais que definem uma nova visão de currículo, onde se considera legítimo o saber que é produzido e socializado por indivíduos que interagem em seus cotidianos.

A Cidadania no Papel

Como a LDB e os documentos curriculares (PCN e RNC) se reportam à cidadania? Os Parâmetros Curriculares afirmam que a função social da escola de 1º grau é a formação para o exercício da cidadania. Partindo dessa premissa, defende que, qualquer governo que pretenda garantir de fato as liberdades democráticas, constituir bases sólidas de um estado de direito e corrigir distorções gritantes, tem necessidade de universalizar o ensino de 1º grau regular, público, gratuito, leigo e obrigatório para todos, especialmente para a grande massa das periferias urbanas e das zonas rurais.

Essa preocupação está relacionada com a explosão descentralizadora dos sistemas políticos e o conseqüente pluralismo, pelo qual os sistemas educacionais na atualidade ganham novos enfoques como a reivindicação pela autonomia e contra a uniformização. Isto se traduz no desejo de afirmar a singularidade de cada região e local, de cada língua, de cada cultura torna-se cada vez mais evidente.

Apesar de não ser obrigatório os PCN visam:

-Estabelecer uma política de ensino para o país e favorecer reestruturações de propostas educacionais, que preservem as especificidades locais e a

autonomia das diferentes estâncias do governo. Para que tal intento seja atingido, afirma ser necessário um ação cooperativa entre governo federal, estadual e municipal e os diversos setores da sociedade... (PCN, 1995, p. 8)

No Brasil essas tendências encontram suporte na própria constituição promulgada em 1988, que institui, no artigo 1, a democracia participativa e cria instrumentos que possibilitam ao povo exercer o poder diretamente. No que se refere a educação, a Constituição estabelece no artigo 206, alguns princípios básicos de relevância para a sociedade como o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas com garantia do padrão de qualidade, e a gestão democrática do ensino público.

De acordo com os PCN os objetivos gerais do Ensino Fundamental é valorizar a (1) "formação para a cidadania", (2) o "posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais", entre muitas outras coisas. São idéias que se contrapõem à noção de que a função do ensino fundamental é apenas ensinar o aluno ler, escrever e fazer as quatro operações básicas da matemática." (PCN, 1995) Quanto ao primeiro item, "valorizar cidadania", o documento prioriza o 'posicionamento crítico' no ensino básico, introduzindo as disciplinas Convívio Social e Ética,

reafirmando a função social de formar cidadãos capazes de intervir criticamente na sociedade em que vivem. Para tal, é necessário que o currículo contemple temas sociais atuais e urgentes que não estão, necessariamente contemplados nas áreas tradicionais do currículo, temas estes que aparecem transversalizados nas áreas já existentes, isto é, permeando-as no decorrer de toda escolaridade obrigatória e não criando uma nova área. (PCN, 1995, p. 17)

Em relação ao segundo item, o documento propõe um ensino que leve o aluno a "posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, respeitando a opinião e o conhecimento produzido pelo outro, utilizando diálogo como forma de resolver conflitos e de tomar decisões coletivas" (PCN, 1995, p. 17)

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em sua versão preliminar, traz como primeira questão para orientar a sua análise pelos pareceristas, a "pertinência do RCN para a Educação Infantil tendo em vista seu objetivo de colaborar para a formação da cidadania da criança."

Existe uma vasta literatura sobre o tema "cidadania" sob as mais diversas vertentes, pois, como escreve VIEIRA (1997, p. 22), "o conceito de cidadania, enquanto direito a ter direitos, tem se prestado a várias interpretações." Podemos mesmo afirmar que, hoje, vivemos uma multiplicação de sentidos para o termo "cidadania" podendo chegar à beira de uma explosão ou esvaziamento de sentidos e até mesmo a

desdobramentos como a concidadania e a cidadania planetária a partir da globalização contemporânea.

Segundo o MEC, "a importância da definição dos PCN para um país como o Brasil, com grande diversidade social e cultural, reside fundamentalmente, na urgência de se reconhecer o princípio de equidade no interior da sociedade. Cada criança ou jovem, mesmo de locais com pouca infra-estrutura e condições sócio-econômicas, deve ter acesso e usufruir do conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania." (PCN, 1995, p. 8)

Apesar de estarem explicitados, os objetivos desse documento são demasiados amplo. Nesse caso uma operacionalização das metas torna-se praticamente inviável, principalmente se não tomar a situação concreta como desigualdades sociais, desemprego, trabalho infantil, discriminação e preconceito social, entre outros.

Um outro objetivo da proposta é garantir "que as crianças de 7 a 14 anos tenham acesso a uma formação básica comum, em meio à pluralidade de opções de abordagens passíveis de serem adotadas." (PCN 1995, p. 8) Mais adiante o documento explicita:

A função de educar específica da escola, está em proporcionar um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos apropriem, de maneira crítica e construtiva, determinados conteúdos sociais e culturais, considerados essenciais ao seu desenvolvimento e da sociedade. (PCN, 1995, p. 9)

ou ainda:

À escola cabe criar condições que garantam o desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem de conteúdos necessários à vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade e também favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas. (PCN, 1995, p. 9)

Problemático na concepção de currículo que permeia o documento é a seleção desse conjunto: quem faz a seleção? Quem faz o reconhecimento? Pois, como alerta AZEVEDO (1995, p. 32) "padronizando conteúdos, treinando professores para modelos didático-pedagógicos, com livros didáticos correspondentes, estão dadas as condições para que seja aplicada a avaliação externa, através de instrumento uniformizado, aferidor e controlador da 'qualidade' do sistema educacional".

Se de um lado esses parâmetros consolidam, a nível nacional, a transição dos currículos produzidos durante o regime militar para currículos mais democráticos, por outro, as reformas propostas por eles ainda são muito tímidas. As novas direções propostas não chegam a abalar as estruturas do nosso sistema escolar que é extremamente seletivo e excludente.

Ao especificar objetivos e conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e orientações para avaliação, os PCN apresentam visão ainda tecnicista (Tyler) de elaboração de currículos, centralizado no conteúdo, no objeto e não nas múltiplas relações que os indivíduos podem construir com esses objetos ou conteúdos, esquecendo das funções sociais e culturais da escola.

A Cidadania na Rua e Como a Música Está Inserida?

[Duas cenas do filme "Habitantes de Rua" de Cláudia Magni, 1996]

As cenas que acabamos de ver nos levam a refletir sobre como os documentos divulgados pelo Ministério da Educação parecem estar longe da realidade de muitos adultos e crianças que vivem nesse país.

As orientações didáticas, isto é a metodologia de trabalho do professor que são descritas no Referencial Nacional Curricular para Educação Infantil, é apresentada com uma visão romântica e uma concepção idílica de educação musical. Assim, somos informados que:

"Adultos cantam pequenas melodias, cantigas de ninar, brincadeiras cantadas, rimas, parlendas, etc. e sabem do fascínio de tais jogos: os bebês se encantam com o que ouvem, tentando imitar e responder, enquanto os pais (ou outros adultos enlevam-se com a resposta positiva dos pequenos aos jogos musicais."

Pode-se esperar que com essas orientações os professores continuarão atordoados e sem respostas sobre o que fazer com crianças de três ou quatro anos que se recusam a cantar esse tipo de repertório, mesmo que gravados por Xuxas e Angélicas, por considerarem que "são músicas de criança".

Um outro aspecto que pode ser discutido a partir da cena que acabamos de assistir é a questão da leitura e escrita musical. Ler e escrever tem sido as estratégias por excelências como condição para a cidadania. Ou seja, falar sobre a construção da identidade e da cidadania tem sido falar sobre a leitura e escrita. Historicamente, a importância da escrita e da leitura tem sido destacada como o principal fator no desenvolvimento intelectual, linguístico e social. Apesar das discussões mais recentes sobre a cultura escrita ressaltarem "que não foi nem a escrita nem a alfabetização, por si só, a causa de mudanças sociais, culturais e tecnológicas na Europa Ocidental" persiste, ainda, a idéia de que a escrita é a única responsável pelas mudanças cognitivas e transformação da sociedade. (NARASIMHAN, 1995, p. 197)

Essa posição em relação à escrita leva-nos a entender esta em uma perspectiva muito mais ampla. Muito particularmente, mostra-nos as limitações e contradições visíveis nas teorias tradicionais, entre elas, a de querer "tratar a ausência da escrita, a 'oralidade' como inferior, algo a

evoluir ou, se necessário, a ser erradicado” e classificar indivíduos que não lêem como “incultos”, discriminando, por exemplo, as sociedades ágrafas. (ibid.)

Como OLSON/TORRANCE (1995, p. 14) concluem, as diversas teorias sobre as relações entre a cultura escrita e oralidade, “acabaram por evidenciar o etnocentrismo implícito em teorias anteriores que viam a escrita como ‘caminho mais nobre’ para o esclarecimento e a modernidade.”

Se dirigimos nosso olhar para a área de Música podemos ver que as coisas aqui não são muito diferentes. Quando pensamos no tema “notação musical”, as primeiras imagens podem ser aquelas de símbolos incompreensíveis destinados a alguns poucos iluminados ou talentosos, enfim, uma coisa de outro mundo, para grandes artistas. É comum as pessoas dizerem: “Eu sou musical, mas não sei ler música”. Existe uma outra variante dessa idéia que é: “Eu não sei nada de música”. Duvidando que alguém não saiba nada de música, já ouvi a seguinte resposta: “Eu não conheço aquelas bolinhas”. Ou seja, se eu não sei ler música, logo, não sei música. A meu ver é preciso desconstruir essa representação de saber música, que de uma forma negativa tem contribuído para que muitos desistam de aprender música. Assim, a leitura e escrita musical tem sido usada muito mais como instrumento de exclusão do que de acesso a um novo código.

Existe muita controvérsia se a leitura e escrita musical devem ser temas na escola de ensino fundamental. A discussão remete à uma questão anterior sobre os objetivos do ensino de música em escolas não específicas. Muitos defendem que para formar ouvintes críticos e conscientes não seria necessário a leitura musical, ou seja, a leitura musical seria destinada apenas para aqueles que querem aprender um instrumento, em ensino individual ou em pequenos grupos.

Particularmente, acredito ser possível trabalhar os fundamentos básicos da leitura e escrita musical na escola fundamental. É claro que, para ler e escrever música necessita-se de um certo aprendizado. Para tal, a metodologia a ser utilizada deve partir da experiência musical cotidiana dos alunos e o programa deve se orientar em duas perguntas básicas: (1) que música esses sinais gráficos representam? e (2) como decifrá-los?

Não seria difícil propor métodos mais atraentes de leitura e escrita uma vez que já existem trabalhos nesse sentido. Tratam-se de concepções didáticas que descentralizam o canto (como já perguntava Adorno nos anos 50, quem é que disse que na aula de música tem que se cantar?). Desta forma, as tarefas da aula de música passam a contemplar todas as dimensões do fazer musical quer sejam a recepção (ouvir música), a reprodução (executar um instrumento ou cantar), a criação (compor), a informação sobre música (sobre a cultura musical, história) e a integração com outras áreas do conhecimento, procurando um equilíbrio entre elas. Ler e escrever música perpassaria transversalmente todas essas dimensões. Ou seja ler e

escrever música, tradicionalmente mais ligado à reprodução (eu tenho que ler música para tocar um instrumento) estaria presente em todas as dimensões do fazer musical ou formas de se relacionar com a música.

Conclusão

Teríamos que nos perguntar, finalmente, que mudanças radicais teremos de enfrentar nas nossas representações e práticas sobre nosso papel social, enquanto educadores que trabalham com música?

Novamente é preciso retomar a idéia de que elaborar um currículo, implica, sempre, tomar decisões sobre o que significa educar, sobre quais conhecimentos são importantes e devem estar representados, sobre quais valores e tradições culturais devem ser incluídos e quais devem ser excluídos, sobre quais formas de conhecer e aprender devem ser privilegiadas.

O paradigma crítico que coloca em pauta a relação teoria e prática e o valor do conhecimento musical (o qual? para que ensinar?) revela sua importância ao questionar modelos educacionais que "supervalorizam os modelos cognitivos de ensinar e não considera o ensino e a aprendizagem, tomados na prática social, avaliando [então] atitudes e conceitos, mas não o poder do conhecimento em ação." (PIMENTA, 1996a, p. 32) Além disso, essa perspectiva dá uma grande contribuição para a área de Educação Musical ao evidenciar a dimensão não-escolar e provocar o questionamento das dimensões propriamente pedagógicas resultantes de uma visão fechada da escola

BIBLIOGRAFIA:

- BERGER, P. L. (1991): *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 10ed. Petrópolis: Vozes.
- FORQUIN, J. C. (1993): *Escola e Cultura*. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MÜLLER, R. (1992): *Musikalische Erfahrung als soziale Erfahrung: Aspekte soziokultureller Musikpädagogik*. *Musikpädagogische Forschung*, n. 13, p. 52-63.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) *Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental*, Versão preliminar, Novembro 1995.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, Versão preliminar, Outubro, 1997.
- NARASIMHAN, R. (1995) *Cultura escrita: caracterização e implicações*. In: OLSON, R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e Oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática. 1995. (coletânea *Múltiplas Escritas*), p. 189-210.
- NEVES, A. C./ EIDELMAN, J/ZAGEFKA, P. (1995): "Abordagens teóricas e metodológicas". In: J. C. Forquin (Org.): *Sociologia da Educação*. Dez anos de pesquisa, Rio de Janeiro: Vozes. p.175-204.

- OLSON, D. R./TORRANCE, N. (1995) Introdução. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. Cultura escrita e Oralidade. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas), p.7-14.
- PATTANAYAK, D. P. (1995) A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. Cultura escrita e Oralidade. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (coleção Múltiplas Escritas), p. 117-120.
- PIMENTA, S. G. (Org.) (1996): Pedagogia, Ciência da Educação? São Paulo: Cortez Editora.
- SOUZA, J. (1996): "Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical". Anais do 5º Encontro Anual da Abem, Londrina, 1996, p.11-40.

Educação Musical e Globalização

*Mércia Pinto
IdA / UnB*

Falar sobre educação musical e globalização apresentou-se para mim como uma árdua tarefa. Presenciei como aluna e professora, boa parte da evolução do ensino da música no Brasil, desde que Villa Lobos tornou-a obrigatória nas escolas, e confesso que as crises pelas quais seu ensino tem passado, nunca exigiram tanto dos profissionais desta área como agora. Quando criança, cantei com alegria sob a regência dos seguidores do canto orfeônico, que enchiam os estádios de crianças fazendo manossolfa. Mais tarde, no meio de meu curso secundário, a reforma do ensino implantada no Brasil atingiu também as aulas de música. Ao invés de ensinar hinos e canções, os professores assumiam a criatividade como parâmetro para toda e qualquer atividade artística nas escolas. Dentro da pobreza de meios que dispunham, tentavam em vão eliminar suas próprias resistências adaptando-se aos novos tempos. Tendo tido uma formação profissional dentro de uma tradição herdada do tonalismo europeu, e sem o devido preparo para trabalhar com sons de forma mais livre, ou não seguiam as novas orientações ou entravam no "jogo do faz de conta" para dar a impressão de que haviam entendido o sentido dos novos tempos:

Uma nova mudança e junto com ela uma nova carga de exigências veio quando já terminava meu curso na universidade. Polivalente seria a nova face do professor de música. Me lembro de meus últimos trabalhos de didática. Para que o plano de curso exigido como trabalho final sáisse já dentro dos novos parâmetros, tive que invocar aulas de história da arte, breves cursos de apreciação teatral, de música popular, cursos na época feitos por mim fora da universidade. Além disto, meu plano contou nas entrelinhas, com leituras outras, frutos de minha militância política. Como era de se esperar, aquilo que hoje me parece ingênuo e sem nenhuma base

pedagógica, foi parar nos órgãos de repressão. Naquela época, além da obrigação de ser uma professora dentro do espírito do tempo, eu também me perguntava qual era o papel do artista - educador na sociedade. Um deles era usar minha profissão como instrumento para eliminação das classes sociais.

Mas as exigências de uma polivalência não preparada por não ter tido oficialmente uma forma de reciclagem dentro das novas práticas pedagógicas, apenas aumentou meus dilemas profissionais. Mesmo assim eles estão longe daqueles que enfrentamos agora. Apesar de na sociedade atual, contarmos com maior possibilidade de escolhas, de liberdade e acesso a informações, as pressões as quais as pessoas estão sujeitas são maiores, exigindo muito mais reflexão e preparo profissional do professor de música. Assim, diante desta nova forma de acumulação de capital que vem se impondo desde a segunda metade dos anos 70, participo do mesmo grau de perplexidade que todos vocês.

As conseqüências das profundas mudanças tanto no comércio mundial como na esfera da produção tem afetado a humanidade como um todo e especialmente a nós como trabalhadores da cultura e do lazer. É como se algo além de nossa imaginação nos tivesse tomado de surpresa e não sabemos como reagir. Por isso, devo dizer que esta fala é muito mais voltada para sugestões do que para paradigmas de ação.

Encabeçados pela Alemanha e Japão, o processo de globalização começou de longe acenando para os países menos ricos como se fosse um gesto de simpatia. No entanto veio aproximando-se e mostrando sua face, ampliada pela incorporação dos chamados tigres asiáticos: Taiwan, Hongkong, Coréia do Sul e Singapura. Nos anos oitenta no entanto, ele já mostrava-se de corpo inteiro como uma mudança irreversível na organização mundial, comandada cada vez mais pelo poder econômico das empresas multinacionais que hoje convertem rapidamente normas européias e orientais, assumindo-as como referência para o novo tipo de competição que alcança custos produtividade e preços.

Os impactos dessas mudanças não poderiam ser maiores. Um de seus sinais mais visíveis, tem sido a dificuldade com que os governos tem enfrentado a crescente internacionalização da economia, fazendo com que alguns estados entrem em verdadeira situação de desmoronamento e se para esses isso não significa seu desaparecimento, pelo menos vai lhes exigir uma séria redefinição, até mesmo como estratégia para sua sobrevivência. Nestas circunstâncias é que a ansiedade passa a aterrorizar as pessoas, que se sentem e mais e mais inseguras diante do futuro.

Para aliviar os fantasmas das tensões inflacionarias e do caos econômico que podem transformar em minutos um país economicamente rico em uma massa de famintos, restringem-se salários, cortam-se subsídios e impõem-se formas de flexibilização do trabalho. Todos nós sabemos, como

hoje em dia ele tem sido derrotado como fonte de realização e afirmação de nossa presença no mundo. O quanto atividades de meio turno, de alguns dias por semana, além dos mercados informais que tem surgido nos últimos anos servem para mascarar a face do desemprego. Todos nós experimentamos a debilidade atual dos vínculos empregatícios, da estabilidade dos trabalhadores, e como o questionamento disto não tem evitado ofensivas ideológicas neo-liberais dirigidas ao corte da intervenção do estado, impondo diminuição dos gastos sociais, privatizando terceirizando ou suprimindo serviços. É voz corrente de que estamos no fim da civilização do trabalho.

Mas no meio desta crise, o que chama mais a atenção de educadores e intelectuais é o novo paradigma que se impõe, penetra e modela os campos sociais e de produção de cultura e conhecimento. É a comunicação, cujo princípio básico é a simulação. São os tempos em que como afirma Baudrillard (1981), tudo se comunica e nada se toca, mas seduz. Todos nós sentimos o discurso de sedução das redes de informática e do audio visual que atingem hoje técnicas de organização, gestão, circulação de informação e de funcionamento de todos os grupos e setores da sociedade.

Para nós educadores a dificuldade de entender e lidar com estas novas técnicas, se traduzem em uma sensação de derrota e impotência. Vemos hoje, qualquer vestígio daquilo que chamávamos de responsabilidade social e ética, ser substituído pela anarquia de mercado, servindo aos interesses do empresariado, e onde as instituições são levadas mais a competir do que cooperar, negociando rasteiramente suas próprias linhas de resistência. No âmbito das escolas os novos meios de gestão parecem basear-se nas idéias de que alunos e professores são destituídos de poder e capacidade de decisão. Não só a arte mas a própria vida é oferecida virtualmente. Os inúmeros códigos que temos que lidar a cada dia nos bancos, correios, estacionamentos, aparelhos domésticos, supermercados, nos mostram o quão inseguros e indefesos nos sentimos diante tais procedimentos mudam a cada dia nos deixando a sensação de incapacidade. No meio disto tudo, o que ensinar num mundo em que tudo está à disposição, onde o que considerávamos saber, perde mais e mais seu valor?

Mas a comunicação não despotencializa só artistas e trabalhadores intelectuais. Ela cria ainda uma multidão de excluídos pois as forças dirigentes deste processo tem usado suas estratégias na formação de recursos humanos, na política, na administração pública e nos aparelhos culturais a ponto de serem consideradas as novas elites que aparecem como uma categoria social ascendente na qual os publicitários são os mais agressivos. Evidentemente todos estes fatores produzem diferenças sociais e políticas quando oferecem aos detentores dos meios de comunicação facilidades de organizar e gerenciar e influir no social, ou seja; em última instância, se tornam instrumento de produção, manifestação das consciências e de

imposição de um arbitrário simbólico.

Um exemplo disto é como o marketing se instalou definitivamente na política, modelando o processo, substituindo antigas formas de convencimento do eleitor. O que antigamente se preocupava apenas com a essência do produto, trabalha agora com a própria imagem (da empresa, do político, do artista). Todos nós sentimos e sabemos o quanto a mídia é objeto de cobiça daqueles que almejam ou fazem parte do poder. A campanha política e o breve governo de Fernando Collor nos mostrou boa parte desta cobiça e também a abrangência desse poder que invade todas as esferas da existência. Nós vimos como a exploração de nossos sentimentos mais íntimos chegou aos limites extremos durante a doença e morte do cantor Leandro. Como emoções são banalizadas, e mostradas ao vivo como se os limites entre o público e o privado não existissem mais. Tudo vira matéria visível e negociável. É a "xuxarização" total! O sujeito não existe senão pelo objeto técnico que lhe fixa seus limites e determina suas qualidades. É a invasão do mundo e do próprio espírito do homem pela técnica, que acaba se constituindo um novo mundo.

Evidentemente neste universo onde tudo se comunica e nada se toca, nem se sabe a origem da emissão, num universo sem hierarquias visuais, onde tudo é possível, todos nós corremos o risco de envolver-nos na ilusão de participação criada pelos meios de comunicação.

Sorria! Agora a câmera lhe observa.

Você agora participa como ator nesse grande sonho que é a ação virtual!

Em outro canal, é a guerra que é vista imediatamente e em detalhes pela TV. São as muitas imagens mostradas que alcançam o público, mesmo a despeito da seleção e da censura. É a sociedade do espetáculo como diz Debord (1997) que caracteriza a nova forma de relações sociais entre os homens mundializados pelas imagens. É como se deuses, santos e heróis habitassem novamente entre nós. Animadores e artistas da TV assemelham-se a santos milagreiros. E todos podem ser agraciados com seus milagres, podem chegar perto do altar (o set onde realiza-se o programa), e ver de perto do objeto de sua devoção. Finalmente chegou o tempo em que somos todos iguais.

Para sustentar o efeito crescente dessas ilusões de igualdade e participação, é necessária a produção de uma cultura global e planetária, que cria necessidades para a produção de mercadorias que agradem aos consumidores de todo o planeta: discos, esportes, artigos vendidos pela TV, desenhos animados e seus derivados vendidos em todo o mundo. Outros indícios bem visíveis da unificação desta cultura global, é a adoção da língua inglesa em música, texto, linguagem de computador, propaganda, e a semelhança dos vestuários em todo o mundo, não respeitando gosto individual, preferências ou idade, como se na mundialização todo mundo tivesse obrigação de ser jovem.

Evidentemente, cultura e lazer estão grandemente afetados por este novo mundo que é baseado na noção de redes e simulação. Como diz Sfez (1988 p.278), ele visa a tecnologização do espírito dentro de uma prática elitista de poder que tende a dominar o campo intelectual. Sua interferência se dá antes de tudo porque modifica as formas convencionais de criação e manifestação cultural e os hábitos de lazer, deslocando e eliminando as fronteiras entre este e trabalho, confundindo sujeito e objeto, produto e produtor, gerando assim, perda de identidade e realidade.

No âmbito da educação, embaralham-se disciplina com repressão, se formam criaturas de modo aparentemente espontâneo, e sem exigir esforços para que possam desenvolver-se. Criam-se adultos dependentes com dificuldades de agirem de modo autônomo e com problemas de desenvolvimento intelectual em áreas que exigem esforço e disciplina, colocando o indivíduo no centro dos acontecimentos, dando-lhe a ilusão de que os objetivos da economia é a satisfação de seus desejos e necessidades. Objetivamente, vivemos num mundo onde a comunicação produz a ilusão de que tudo já foi feito, de que não há nada a acrescentar.

Nessa sensação de saciedade, não nos apercebemos de como tem aparecido frentes de desordem planetária. A generalização da corrupção, os mecanismos clandestinos de lavagem de dinheiro, a falsificação de mercadorias vitais para nossa sobrevivência e boicotes, promove a cultura da violência. Desta forma a globalização perfeita, cria seus próprios inimigos, seus próprios paradoxos; a medida que se mundializa, se fragmenta.

Dentro dessa "fascinante" configuração de mundo, não há quem não tenha em alguma conversa informal, ouvido observações com relação aos efeitos desta nova ordem mundial. Para uns, ela é vista como massificadora da arte enquanto para outros estimula a criação local, que ajudada pelos processos de transmissão democratiza produtos artísticos. Contra ou à favor, o que é certo é que os desafios que hora se apresentam para o arte educador de forma geral, não podem ser vistos separados do ensino ou deixados à iniciativas independentes. Além disso, não podemos e nem devemos abraçar reestruturações ou mudanças sem que nos sejam dadas condições para a implantação das mesmas em sala de aula e em nossa mente. Desde as primeiras mudanças que vivenciei como professora música que me pergunto que sistema é este que imagina professores como verdadeiros monstros de inteligência e disposição, quando propõe reestruturações sem pensar numa forma de apoio ao profissional da educação para que ele se adapte às mesmas. Nas atuais circunstâncias, é necessário portanto que um sistema de reciclagem permanente de professores seja algo prioritário. A comunicação, o acúmulo de capital, o esfacelamento das relações humanas e de trabalho, a homogeneização da cultura e ao mesmo tempo sua pulverização em milhões de sub-culturas "tribais",

representam o maior desafio do século para a história da educação musical e definitivamente, se nos sentimos impotentes é porque não temos as ferramentas adequadas para entender e dominar as novas situações que se nos apresentam no dia a dia.

Que estratégias teremos que usar para começar pelo menos a entender a crise pela qual passa o ensino da música? Como discutir ou valorizar aspectos da atualidade nas escolas? Como poderemos acessar na prática, os caminhos pelos quais países e grupos humanos se aproximam ou se dividem, evitando assim que o ensino da música seja apenas um reforço de credos e valores que cada um traz para a escola? Como usar todo este potencial que é a comunicação para que o ensino da música seja uma atividade de vanguarda e interessante para alunos?

A meu ver, assumir a comunicação como um dado de nossa cultura atual e que portanto deve ser analisada e utilizada no aprendizado, é parte de minhas sugestões para aprendermos com a globalização. Se admitimos que a ela pode ser é um instrumento à serviço da educação, que pode ser a cristalização de uma revolução social, cultural e cerebral capaz de estabelecer uma nova maneira de aprender, conhecer, viver o mundo e de gerar uma democracia virtual o ensino pode ser revalorizado. Além disso, se assumimos que a diversidade cultural é uma riqueza nossa como seres humanos, poderíamos trazer para dentro da escola não só as experiências dos alunos mas todo o poder de atração que tem a atividade de conhecer a música de outras culturas.

Não podemos negar o espaço que a música ocupa em nossas vidas e especialmente na dos jovens. Embora muitas vezes não nos apercebamos, somos praticamente bombardeados por sons as vinte e quatro horas do dia. Ouvimos mais música hoje do que nossos antepassados o fizeram. Do ponto de vista cultural, esta atividade chega até a definir culturas. Cultura pop, cultura country, cultura rock etc. Entre suas inúmeras funções, ela pode ser associada à expressão de resistência, celebração de raízes culturais, eventos e figuras importantes de uma região. Basta irmos a uma loja de discos e vermos como são organizadas as estantes e o quão diversa esta área de consumo tem se tornado. Isto sem contar com os milhares de intérpretes que são lançados no mercado de entretenimento todos os dias. Além disso, ela é parte de projetos educacionais e culturais no mundo todo. Porque então sendo a indústria da música uma das mais rendosas áreas econômicas nacional, local e global, ela é sob muitos aspectos negligenciada como objeto de estudo pelos cursos de música de escolas e universidades brasileiras?

Freire (1997) em sua análise sobre o ensino da música na universidade brasileira enfatiza que precisamos reconhecer que o ensino da música no Brasil tem se fundamentado numa tradição criada por algumas

forças históricas impregnadas de um determinado momento onde foram vanguarda. Ao privilegiar esta tradição, ou seja; ao priorizar nas práticas escolares o conhecimento gerado a partir das abordagens feitas por estas forças, fazemos opção pelo passado. Não sendo universalmente válida e tampouco inquestionável, esta tradição e o conhecimento advindo de seu pensamento, tem sido questionados pelas análises contemporâneas. A relatividade e relevância destas abordagens estão associados ao conceito de ideologia e às “suspeitas” possibilidades de ela fornecer um conhecimento verdadeiro e universal. Neste contexto, caberia à área de música, questionar as condições e momentos históricos em que o modelo vigente de ensino se fundamenta e foi gerado. A quem ele serve e em nome de qual tradição aspectos da mesma como área de conhecimento são omitidos e excluídos. Freire sugere também que deveríamos nos perguntar sobre a relevância dos conteúdos de nossos cursos atuais, visto que na visão pos-moderna os conhecimentos são considerados como meros discursos, textos ou signos, portanto com relativa validade, não devendo portanto serem sacralizados frente a outros conhecimentos. Assim, na era da globalização, os conteúdos dos cursos de música deveriam ser vistos sobretudo numa perspectiva social e não idealizada.

No caminho percorrido pelos estudos de musicologia, especificamente na etnomusicologia, não se fala mais de música e sim de músicas, cada qual definida culturalmente, com estudo específico. Molino em seu estudo sobre semiologia da música reforça este conceito quando insiste que:

Não há uma música, mas músicas.

Não há a música, mas um fato musical.

Este fato musical é um fato social total. (p. 144)

Assim, a investigação sobre como a música é feita, como é transmitida, como é recebida pelo público deveria fazer parte do estudo das práticas musicais e da educação musical de hoje, demonstrando assim, interesse crítico por todos os seus aspectos. Dentro desta perspectiva, poderíamos particularmente nos perguntar até que ponto o ensino desta área tem permitido o acesso a práticas e conteúdos musicais de diferentes grupos e culturas, equívocando-os valorativamente e permitindo que essas diferenças sejam criticadas, ressaltadas e aceitas. Aqui caberia a pergunta: até que ponto temos entendido o ensino da música como formação de uma consciência crítica, ou apenas como um processo de adestramento em determinadas técnicas ou habilidades? Na pos-modernidade deveriam os cursos de música abrigarem o discurso não só das práticas musicais vividas pelas elites mas também das culturas vividas pelos alunos ou seja: conteúdos e práticas musicais que são parte dos seus cotidianos, relativizando de todo o conhecimento desta ou daquela classe social específica em tempo e espaços definidos.

A comunicação de massa não pode mais ser vista dentro do ensino como instrumento de alienação, mas como um aspecto presente nos dias atuais, devendo como tal, ser alvo de consideração e estudo. Como e porque quando novas redes de informação proliferam gerando novas áreas e modos de produção musical, elas ainda não são aceitas como objeto de estudos nos cursos de música e para serem usadas nas escolas? Os cursos de música, nem sequer tem se dado conta deste fenômeno cultural e até mesmo muito musical, como um dos mais poderosos da sociedade atual.

Porque a música popular sendo uma das mais populares áreas de interesse dos jovens entrando no mercado de trabalho depois da escola, ela ainda não é tomada seriamente como opção para área de estudos de pós-graduação? Se sabemos que é exatamente em ciência, tecnologia, turismo e música que estão algumas das futuras matrizes geradoras de conhecimento e onde poderíamos ampliar o mercado de trabalho, o que fazemos para otimizar estas possibilidades?

Em recente documento emitido pelo MEC como diretriz para a reforma dos currículos dos cursos de música nas universidades brasileiras, é explícita a constatação de que os mercados de trabalho emergentes para estes profissionais nas próximas décadas é bastante diverso e promissor. Daí concluímos que se para outras profissões o mercado de trabalho tornou-se saturado este não é o problema para músicos e sim sua formação e adequação aos novos tempos.

Vimos que se por um lado a globalização estimula a homogeneização e a mecanização das relações, por outro ela favorece a comunicação entre culturas e grupos diferentes, propiciando o reencontro das diversidades. Desta forma, a educação musical deve em sua prática estimular o ressurgimento e estudo de culturas musicais locais e o uso de tecnologias em seu proveito.

Hoje em dia, a exigência de mão de obra aqui e ali mostra como as migrações tem levado grupos para dentro e fora das cidades e países levando inevitavelmente a uma troca de componentes culturais. Em decorrência disto, não seria o caso de o estudo da música em mudança ser levado mais à sério? Se os países tem se tornado cada vez mais etnicamente diversos, esta diversidade cultural deve ser tomada como uma riqueza, devendo o multiculturalismo permear todos os aspectos do trabalho em educação musical.

Deslocando o eixo da curiosidade e aprendizado dos alunos para fora de seu grupo ou classe social, eles melhorarão seu conhecimento sobre o mundo. Aprendendo sobre outras culturas eles melhorarão a igualdade de oportunidades na sociedade. Aprendendo sobre outras culturas eliminar-se-ão preconceitos. Dentro dessa perspectiva, o trabalho de educação musical tanto nas escolas como nas universidades, é amplo e pode nos levar a experiências enriquecedoras.

Alias, a música dos povos não é demanda da globalização. Rousseau em 1768 já incluía em seu Dicionário de Música, amostra de música nativa americana, chinesa e européia como sugestão ao cosmopolitismo. Na verdade a indústria de massa tem explorado este filão e espalhado todos os gêneros de música pelo planeta. Inicialmente a música clássica européia, a popular americana e hoje em vídeos, clipes e Cds a música folk, country, protesto etc. A resposta do sistema educacional às ameaças de pasteurização da cultura que a globalização vem trazendo, não deveria incluir música do mundo nas escolas até mesmo para incrementar o estudos das diversidades musicais e as trocas de experiências?

Não afirmo ingenuamente que esta tarefa seja fácil de enfrentar, mas neste momento, o "jogo do faz de conta" não dá mais para ser feito. Familiarizar-se com as redes de informática, saber extrair conhecimento e manuseá-la em favor da educação dos alunos toma tempo e requer disposição interior. Sabemos das dificuldades em balancear pedagogicamente satisfação e desafio a cada estudante numa era em que nada é novidade para eles, em que tudo já foi dito, ouvido, visto ou até que a história acabou. Sabemos da insegurança que o professor de educação musical tem no seu desempenho e na sua capacidade de manter os alunos interessados. De enriquecer a aula, quando contamos quando muito com um quadro negro e um giz no ambiente escolar. Mas sabemos também que muitos colegas ainda baseiam sua prática na idéia de preparar instrumentistas para competir no mercado europeu. Na idéia de que música é atividade de especialista e feita por pessoas de elite, ideal muitas vezes cultivado pelos próprios cursos nas universidades, que treinam seus futuros profissionais sem o mínimo contato com a realidade das escolas regulares. Se um dos fins da educação é mostrar conhecimento e compromisso com a sociedade e se a aula de música é o espaço plural de acesso e convivência com os sons que nos rodeiam, eles devem ser encarados sem barreiras ou preconceitos. Precisamos assumir o desafio de empreender uma reavaliação de nossas práticas como educadores, rompendo paradigmas sacralizados pela história, promovendo avaliações permanentes encontros e debates sobre os problemas que afligem o ensino da música no país. Só assim eliminaremos resistências criando para este novo tempo, um novo perfil para o profissional de educação musical.

Neste sentido, uma forma mais objetiva de lutar para que os cursos de música e suas práticas estejam realmente em consonância com as novas demandas da sociedade, é mostrar competência profissional e social, lutando pelo bem comum e a melhoria da sociedade. Só assim teremos um futuro além das classes sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belloni, Maria Luíza. 1994. "A Mundialização da Cultura". in Sociedade e Estado. Vol. IX nº1.2-94. Depto de Sociologia.UnB.
- BLACKING, John. 1987. A Commonsense view of all Music. Cambridge University Press.
- Bullivant, B.M. 1981. The Pluralist Dilemma in Education. Allen and Unwin. Sydney.
- Cadernos da Escola Pública. Ano IV, nº4. Abril/Maio/Junho 98. SINPRO D.F.
- CROFT, M. 1981. Education for Diversity. Falmer Press. London.
- DEBORD, Guy.1997. A Sociedade do Espetáculo. Contraponto.S/P.
- FLOYD, Malcom. 1996. World Music in Education. Scolar Press. England.
- FREIRE, Vanda L. Bellard. 1997. "O Ensino da Música na Universidade Brasileira". in Anais do X Encontro Nacional da ANPPOM. Goiânia.
- LYNCH, J. 1986. Multicultural Education- principles and practice. Routledge. London.
- Molino, Jean. "Facto Musical e Semiologia da Música". in Nattiez, J.J. Semiologia da Música. Vega, s/d. Lisboa.
- TAGG, Philip.1998. "The Göteborg connection: lessons in the history and politics of popular music education and research". in Popular Music. nº 17/2 Cambridge University Press.

A Formação em Dança no Brasil

Márcia Almeida

IdA / UnB

Como falar em formação em dança sem antes retroceder um pouco na história para averiguar os primeiros movimentos em nosso País. Segundo Lineu, em "Dança Moderna", pag. 83 "... Maria Olenawa, bailarina russa que aportou no Brasil com a "troupe" de Anna Pa Vlova, em 1927 e aqui permaneceu, primeiro no Rio e depois em São Paulo, exercendo grande influência na formação de várias gerações de bailarinos. Além disso, a cidade era visitada com freqüência por grandes conjuntos estrangeiros de balé, todos portadores da marca influenciadora dos russos de Diaghilev, como Ballet Russe de Monte Carlo (1941), o original Ballet Russe de Cel. De Basil (1942), o Grand Ballet du Marquis de Cuervas (1948), o Ballet du Champs Élysées (1949) e o American Ballet Theatre (1951)".

Para a comemoração do IV Centenário foi organizado um elenco para o Ballet IV Centenário cujo diretor artístico, coreógrafo professor foi escolhido Aurel Von Milloss - Aurélio Milloss, nascido húngaro, radicado na Itália, que exercia forte influência na época, em São Paulo. Segundo Lineu, pag. 88 "... os exames de seleção para a formação do elenco... foram em janeiro de 1953 e sua estréia em novembro de 1954. Menos de dois anos, organizou uma companhia profissional de dança com mais de 60 elementos, poucos dos quais vindos do exterior ...". O Ballet IV Centenário não resistiu durante muito tempo, e Linneu Dias continua na pag. 93 "... os anos subsequentes viram passar uma série de bravas tentativas de recuperar o lustro baletístico de 1954. Entre as principais estiveram o Ballet do Museu de Arte (1955), ... o Ballet do Teatro da Cultura Artística (1957)... o Ballet Amigos da Dança (1958) e o Ballet Experimental de São Paulo (1962) ... e

a sociedade Ballet de São Paulo (1969).

Mas é somente na década de 70 que os frutos começaram a aparecer. Em 1971 surge o então chamado Ballet de Câmara Stagium, que embora usassem pontas, usaram no lugar de "tutus", malhas justas ou calças boca de sino e cuidavam de dar uma seqüência emocional para nossos clássicos, como relata Lineu.

Os fundadores do Stagium foram Mária "... uma das adolescentes que Millos aprovou nos testes para o Ballet IV Centenário", pág. 96, e "Décio que estudou com Carlos Leite (que também foi professor de Klauss Vianna) em Belo Horizonte. Dançou no Municipal do Rio e fez carreira na Europa", pág. 97, "... suas obras iniciais seguiam uma linha de esteticismo de vanguarda, a maneira dos coreógrafos modernos de base clássica", pág. 98.

Em sua trajetória o Ballet Stagium "... trocou a pose e os gestos aprimorados pelos passos do cotidiano, para ganhar em dramaticidade e tensão". Lineu, pág. 101.

Enquanto o Ballet Stagium nasceu em torno da escola de dança de Mária Gidali, o Grupo de Dança Cisne Negro - hoje Cisne Negro Companhia de Danças, nasceu em torno da escola de Hulda Bittencourt, que estudou na escola de Mme. Olenewa, e que participou também do Ballet do Teatro Cultura Artística. "Hulda formou sua companhia com base em dois fatores principais: uma escolha livre e variada de Coreógrafas, e uma ênfase especial dada ao naipe masculino na dança. Esse último ela foi buscar na escola de educação física da USP... Foi assim que Hulda conseguiu converter ao balé ginastas como Marcos Verzani, Jairo Sette e Armando Duarte que, embarcando totalmente na proposta do balé,.... terminaram deixando sua marca na dança de S.P.", pág. 16. "Dança Moderna", Lineu.

Outra companhia estável que teve sua influência na formação de Bailarinos em São Paulo foi o antigo corpo de Baile do Municipal - depois Balé da Cidade de São Paulo.

Tanto a criação do Ballet Stagium em 1971, a re formação em 1974 do Corpo de Baile do Municipal, mais tarde em 1981, Balé da Cidade de São Paulo, e a inauguração do teatro de Dança na Sala Galpão do Teatro Ruth Escobar em março de 1975, têm em comum um outro acontecimento: a criação e destruição do Ballet IV Centenário em meados da década de 50, como relata Lineu, na pág. 113. Em "Dança Moderna".

Segundo Lineu, pág. 163 "A experiência do Galpão foi um êxito, até mesmo impressionante, pois mobilizou e aglutinou artistas criadores, possibilitou o surgimento e a expressão de vários talentos que ainda hoje influem em nossa arte. ...".

Em 1981 Klauss Vianna chega a São Paulo para dirigir a Escola Municipal de Bailado. segundo Cássia Navas em "Klaus Vianna em São Paulo", pág. 165. "Vianna vai ter seu poder de alcance ampliado dentro

das atividades mais afeitas à dança, ora em seus aspectos mais experimentais, ora de formação... A contundência de seu trabalho junto aos cidadãos interessados em atividade corporais... Alardeou-se com o passar de sua permanência em São Paulo, que coincidiu com uma década onde imperaram as academias de ginástica...".

Na década de 80 surgem as academias de ginástica, a cultuação ao corpo musculoso, que se contrapõe ao modelo corporal dos anos 60 e parte dos anos 70, onde "A busca era por um corpo ligado ao prazer sensório... à leveza da dança "livre" de olhos semicerrados ao sabor da música", discorre Cássia Navas, pág. 166. Continua ela "... a sutileza de seus diferenciais estará num trabalho que se reconhecerá "mais científico" por trazer às salas de aula,... os nomes dos músculos, ossos, órgãos e funções do corpo humano. Assim fortalecem-se sistemas como a eutonia de Gerda Alexander ou a antiginástica de Thérèse Bertherat".

Com o surgimento de inúmeras escolas "... não resultou de qualidade das escolas pioneiras de dança de algumas capitais do país que, por serem pioneiras, fundavam sua excelência na proximidade com as técnicas matrizes, sobre as quais tinham sido estruturadas... O alcance de suas influências passou a restringir-se cada vez mais, ante o aumento da demanda por novas escolas, nas décadas de 70 e 80, e a inexistência de uma atividade estatal que, minimamente, pudesse controlar o ensino da dança e do balé", Cássia Navas, pag. 168.

Outra característica desse irregular sistema de bailarinos, coreógrafos e professores, pode ser detectado no hiato de 29 anos que se estabeleceu entre a fundação da primeira faculdade de dança do Brasil, A Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (1956), e a abertura das outras quatro faculdades de dança do País, respectivamente, a Faculdade da Cidade, no Rio de Janeiro, a Faculdade de Dança da PUC, Paraná / Teatro Guaira, em Curitiba, o Departamento de Artes Corporais do Instituto de Artes da UNICAMP, em Campinas (SP), todos em 1985, e a Faculdade de Dança da Universidade Santa Cecília dos Bandeirantes (1987), em Santos (SP)... Essas faculdades foram fundadas nos anos 80, a década do "boom", do culto ao corpo". Cássia Navas prossegue "... no Brasil, o pouco investimento oficial e particular em formação, pesquisa e produção de dança vai restringir, em termos gerais, a quantidade e qualidade dos trabalhos realmente inovadores, e o advento das faculdades não modifica essa situação...., pág. 170.

De posse desses dados fica a interrogação sobre quem são os profissionais de dança, e como eles são preparados? Pois embora na dança necessite-se do pensador, pois sem ele não se formam escolas, a dança é um movimento físico e que requer prática, requer técnica, não basta ser

apenas simpatizante da dança para se a poder ensinar. Assim como as faculdades de Artes Cênicas não formaram nem bailarinos, nem coreógrafos nem professores de dança, as faculdades de Educação Física também não, e é essa a formação que a maioria dos bailarinos práticos buscam, por ter uma proximidade maior da área, e por falta de um maior número de escolas de dança no País, entendido que as faculdades citadas se concentram no Sudeste e Sul do País, salvo a escola de Salvador, no Nordeste.

Quem são os professores de dança nas escolas, como eles são avaliados, para ocupar tal cargo, e por quem são avaliados? Este é o meu questionamento.

BIBLIOGRAFIA

“Dança Moderna” por Cássia Navas e Lineu Dias

Dança: da Modernidade à Pós-Modernidade

Soraia Maria Silva
IdA / UnB

Seguindo o raciocínio de uma citação do segundo sermão de Quarta-feira de cinzas, do padre Antonio Vieira:

(...) as artes ou ciências práticas, não se aprendem só especulando, senão exercitando. Como se aprende a escrever? Escrevendo. Como se aprende a esgrimir? Esgrimindo. Como se aprende a navegar? Navegando. Assim também se há de aprender a morrer, não só meditando mas morrendo.

Poderíamos dizer, inspirados no padre Vieira, que para aprender a arte da dança é fundamental praticar a Dança. E assim o homem tem feito, no decorrer de sua história, de forma artística, atemporal, ou de forma lúdica, como conexão do seu ser à sua realidade temporal.

Mas o que é a modernidade e a pós-modernidade inseridas nesta prática artística?

Começamos aqui revendo o conceito de moderno, que segundo o exegeta Ricardo Araújo:

Não tem um começo definido e tampouco parece ter um limite. Tal é a confusão acerca desse termo que se tem falado, diante de um esvaziamento de significado com relação ao adjetivo moderno, de pós-modernidade e de pós-utópico. Como se pudesse falar de uma pós-Idade Média, de uma pós-Idade Antiga. Por outro lado, toda a confusão criada em torno do termo moderno decorre de seu uso inadequado. Moderno não é bem uma época; não é uma era, uma idade. Moderno é uma forma de vida integrada sempre

ao presente; a contemporaneidade que une o indivíduo ao seu instante.

Seguindo este conceito de contemporaneidade, de integração com o presente, a dança no decorrer de sua evolução tem se mostrado em suas várias expressões, uma arte de ligação, "religare" do homem com o seu ser/estar e com a coletividade de seu tempo.

Segundo o crítico de dança Ellmerich poder-se-ia classificar as várias modalidades de danças nos tempos pré-históricos da seguinte forma:

1-Danças religiosas, para adorar ou aplacar a divindade, ou excitar o êxtase espiritual dos bailarinos.

2-Danças guerreiras, para intimidar o inimigo ou incutir uma maior agressividade nos bailarinos.

3-Danças profanas, para fomentar as relações sexuais ou incitar paixões entre os bailarinos.

Neste momento da história da dança podemos perceber a sua prática como parte da consciência coletiva, ajudando o aprimoramento e o desenvolvimento do instrumento "corpo" nas suas possibilidades fisiológicas e de percepção (estados emocionais). Aqui o homem é profundamente conectado com os ritmos naturais do seu próprio corpo e do espaço que o envolve.

Na Idade Média, com sua rigorosa divisão de classes, a dança se distingue em quatro categorias:

1-Danças campestres (geralmente de roda cantada ou de saltos).

2-Dança de artesãos.

3-Danças burguesas e eróticas.

4-Danças da corte e da nobreza (lentas e disciplinadas)

Já no renascimento, com a expansão dos horizontes geográficos, elementos exóticos são inseridos no contexto das representações teatrais e nas danças. Conforme Ellmerich: "embora continue a severa divisão entre camponeses e nobreza, esta adquire novos elementos para suas formas de divertimentos, extraídos da arte popular. Desde o início do Renascimento, o "ballo" executava-se de modo pantomímico; o "ballet" que começa a desenvolver-se, não é mais do que uma dança mímica de estilo elevado".

Esta "dança mímica de estilo elevado", no decorrer do seu desenvolvimento, foi determinando passos e convenções de movimento para as expressões de tristeza, alegria, amor, raiva etc., que não davam abertura para interpretações individuais. O balé atinge sua expressão máxima com a ilusão de superação da lei da gravidade, através do uso das sapatilhas de ponta, é o balé romântico, que prima pela fuga da realidade. Este fato interveio drasticamente no efeito estético dos movimentos utilizados, e até os nossos dias esta arte vem influenciando gerações. Este tipo de dança se torna cada vez mais de elite, totalmente estilizada, desconectando o homem dos seus ritmos e movimentos naturais.

O artista integrado à natureza seria moderno? Ou seria a quebra, a ruptura, a negação do natural a postura moderna?

Antes de mais nada é interessante notar que as convenções adotadas muitas vezes cristalizam a expressão, e impedem a conexão mais viva e pulsante do artista com o seu tempo. Podemos perceber esta busca da modernidade já no século XIII, com o preconizador do "ballet d'action": Noverre, mestre de "ballet" da ópera de Paris, que lutava contra a tendência conservadora dos balés em sua época. Este mestre visionário escreveu em seu manifesto sobre a dança ("Lettres sur la Danse et les Arts Imitatifs") que os bailarinos deveriam fazer parte de uma obra de arte coesa, onde cada aspecto da encenação deveria contribuir para o desenvolvimento do tema a ser representado. Nada deveria sobressair por mera exibição de virtuosidade, nem os movimentos dos bailarinos nem outros aparatos cênicos.

Noverre, em seus manifestos, expôs alguns postulados axiais para se entender a nova concepção cênica da dança. Segundo este artista:

os balés não tem sido até o presente outra coisa que débeis esboços do que poderiam ser algum dia. Esta arte, completamente submetida ao bom gosto e ao gênio, pode embelezar-se e variar-se ao infinito. A História, a Fábula, a Poesia, a Pintura, todos lhe estendem os braços para tirá-lo da obscuridade em que está sepultado, e causa assombro, que os coreógrafos, compositores de balés, desdenhem tão preciosa ajuda... Seria necessário que os mestres de balés consultassem os quadros dos grandes pintores. Este exame os informaria, sem dúvida, sobre a natureza e então evitariam, tanto quanto lhes fosse possível, essa simetria nas figuras que, ao repetir o tema, oferece na mesma tela dois quadros semelhantes... Dizer que censuro todas as figuras simétricas em geral, pensar que eu pretendo abolir totalmente seu emprego, seria dar-me um tom de individualidade e de reformador que desejo evitar... Eu perguntaria a quem mantém prejuízos por costume, se encontram simetria num rebanho de ovelhas que deseja escapar dos dentes mortíferos dos lobos, ou nos camponeses que abandonam seus campos e casas para evitar o furor do inimigo que persegue. Sem dúvida que não, mas a arte está em saber dissimular a Arte. Eu não preconizo a desordem e confusão, ao contrário, desejo que se encontre a regularidade dentro da mesma irregularidade. Peço grupos engenhosos, situações fortes mas sempre naturais; uma maneira de compor que esconda aos olhos o esforço do compositor...

Encontramos em Noverre as bases e princípios da modernidade na dança, a ânsia de se conectar ao desenvolvimento das outras artes. Seu discurso, publicado pela primeira vez em 1760 parece ecoar no discurso

do bailado moderno russo que tem, segundo Ellmerich, em 1914, seus conceitos publicados no "Times" de Londres, são eles:

1- É preciso inventar novas formas de movimento que correspondam ao caráter e às sugestões da música em vez de adaptar-lhes combinações de passos acadêmicos ou escolares.

2 - A dança e o gesto carecem de sentido no bailado se não se ajustam estritamente à expressão da ação dramática.

3 - No bailado moderno, os gestos da dança clássica somente se justificam quando o estilo os requer. O corpo do bailarino deve ter expressividade da cabeça aos pés, não podendo haver qualquer "ponto morto".

4 - Os grupos não são puramente ornamentais; a expressão do corpo é necessária no bailado individual, no grupo e na totalidade dos participantes em movimento em cada cena.

5 - A dança deve permanecer em condição de igualdade com os demais fatores do "ballet", música e decoração. Esses não se devem impor à dança, nem aquela deve ser independente. No "ballet" moderno não existe mais "música de bailado", mas simplesmente música. Não pode haver tutus, nem sapatilhas cor de rosa convencionais e ligadas a determinado estilo. Tudo deve ser inventado a cada instante apesar de estarem estabelecidas as bases da invenção em uma tradição centenária".

O caminho da modernidade parece ser convulso e tortuoso. Curioso é observar que paralelamente ao desenvolvimento destes conceitos de modernidade na dança, expressos nas obras de Diaghilev (grande empresário que contou, em sua época, com a colaboração de pintores, coreógrafos e compositores do mais alto nível), também encontramos, em uma outra corrente -talvez mais radical- de inovação na arte da dança que chega quase ao rompimento total com a tradição clássica da arte da dança: a dança da americana Isadora Duncan e do Austriaco Rudolf Laban, que com os seus princípios de trans-forma-ção, aproximam a dança do teatro e inauguraram espaços para as expressões individuais. A primeira, através do seu espírito rebelde e libertário, busca na prática de sua arte:

1-Imagens de empatia com as formas da natureza para educar as transições de seu próprio movimento, segundo as dinâmicas dos elementos do fogo, da terra, da água e do ar.

2-A lei do movimento circular ondulatório, refletida na seqüência de composição dos movimentos do corpo.

3- A harmonia e a beleza presentes em todo o processo de desenvolvimento da dança cênica.

4- O impulso interior, como fator gerador do movimento.

5- O movimento natural, segundo a forma anatômica do corpo.

Por seu turno, Rudolf Laban buscou um olhar mais científico para o desenvolvimento de composições coreográficas, estudou os Fatores do Movimento e suas combinações que resultaram nos esforços, as atitudes

internas relacionadas a estes Fatores e os princípios espaciais que regem a forma do movimento.

Estes dois grandes inovadores da arte da dança abriram caminhos para toda uma geração que tinha anseios específicos na expressão da linguagem do corpo. Estes conceitos acima citados foram desenvolvidos no final do século passado e no início deste, mas seus métodos são reproduzidos, recriados e praticados até hoje, assim como os métodos e conceitos de modernidade do bailado moderno russo, que mantém até a contemporaneidade um público cativo, ávido por rever a reprodução fiel dos seus programas. Embora alguns conceitos sejam baseados na inovação e na expressão individual e outros na tradição centenária, ambas as correntes de modernidade na dança são o nosso legado na contemporaneidade, embora um legado altamente conflituoso, pois nem sempre o partidário de uma determinada corrente é condescendente com a outra.

Creio pertinentes as observações do pesquisador multimídia Rogério Lima, que vaticina as seguintes profecias para o mundo moderno: "o mundo moderno caminha para frente precedido ou seguido de suas sombras, como sendo as suas crises múltiplas, sempre mais frequentes e mais profundas, contradições e confusões que não se pode deslindar, dramas e catástrofes. E que aqueles que se debruçaram sobre essas confusões e essas crises deram suas contribuições ao conceito de modernidade. Podemos depreender daí que o conceito de modernidade está fundado nas reflexões que o homem moderno faz de seu tempo e das turbulências de seu tempo...

A contraposição entre as correntes de orgulhosa certeza e certeza inquieta, arrogância e medo, lança o homem moderno no terreno da incerteza, pois "no fundo ninguém está certo de nada e não se sabe nem se a contestação nasce do passado ou do futuro, de ontem ou de amanhã; dos ensinamentos da história ou do possível que espera a sua hora". O homem moderno é lançado num vazio de significação, em que ele não consegue juntar os estilhaços de realidade que o rodeiam".

Neste sentido, todas as contradições na conduta do fazer artístico da dança são alimento para a sua própria inovação, como no caso de Kurt Joss, um importante coreógrafo alemão, discípulo de Laban, que fez a junção destas duas correntes: o balé clássico com o método de Laban, obtendo assim um grande êxito estético em suas composições, fazendo escola para coreógrafos contemporâneos, de projeção internacional, como Pina Bausch (Wuppertaler Tanztheater).

Mas o que é que a modernidade, a pós-modernidade, trazem de novo nos caminhos da dança?

Novamente achamos oportunas as palavras de Lima quando diz: "A contradição, ou contradições pós-modernas, fundam-se no conceito pós-moderno da "presença do passado", título dado à Bienal de Veneza de

1980, que marcou a legitimação institucional do pós-moderno na arquitetura. Essa presença do passado não é uma retomada nostálgica; é uma "reavaliação crítica, um diálogo irônico com o passado da arte e da sociedade, a ressurreição de um vocabulário de formas arquitetônicas criticamente compartilhado".

Sendo assim, nada é novo para o artista que busca a modernidade na dança, as citações às concepções passadas são inevitáveis e inesgotáveis, seja para criticar, para contrapor, para endossar, para recriar, para colar. E não poderia ser de outra forma, pois a arte da dança se constrói em cima de seu suporte primeiro, "o corpo", com suas qualidades formais anatômicas e mentais de percepção. Com o desenvolvimento das formas anatômicas do homem, também foram evoluindo as suas qualidades de percepção da realidade que o cerca. Os artistas da dança têm passado por toda esta evolução tentando refletir em suas obras estas mudanças.

Na contemporaneidade, um grande filósofo americano: Charles Sanders Peirce, desenvolveu estudos de estética, ética e metafísica, elaborando uma nova teoria da percepção humana. Segundo Laurentiz: *"antes de mais nada é necessário realçar que Peirce se afasta da concepção cartesiana de pensamento, observando que o pensar não é um ato meramente mental, mas tem a sua origem na percepção; aproxima sua proposta ao modo da visão oriental, onde corpo e mente agem unidos, gerando toda a forma de pensar. Peirce afirma: "... estou preparando para mostrar que todas as formas da lógica podem ser reduzidas a combinações de inferência, alteridade e à concepção de uma característica individual. Estas são, simplesmente, formas de Terceiridade (representação), Segundidade (Conflito), Primeiridade (sensação), sendo as duas últimas indubitavelmente dadas na percepção. Conseqüentemente, toda forma lógica do pensamento é dada na percepção". Com esta afirmação torna-se necessária uma leitura mais atenta de seus textos para aclarar esta ligação-mãe, do corpo e da mente, da percepção e das inferências lógicas do pensamento. Assim interpretando, assumindo esta postura intelectual, o pensamento passa a ser da relação do homem com o mundo e não algo puramente seu ou, em outras palavras, o pensamento está no mundo: "...uma especial adaptação da mente ao universo"*.

Neste contexto moderno de interação corpo-mente, em todas as áreas, busca-se cada vez mais um homem capaz de desenvolver sua inteligência emocional, que tenha domínio das novas tecnologias, os Multimeios, e que integrado na sua realidade, seja criativo, capaz de fazer novas conexões para o descortinamento de outras possibilidades do real. Ao artista da dança, agora, resta a eterna angústia de buscar um caminho novo no antigo, uma saída, mesmo na não-saída, uma transcendência no

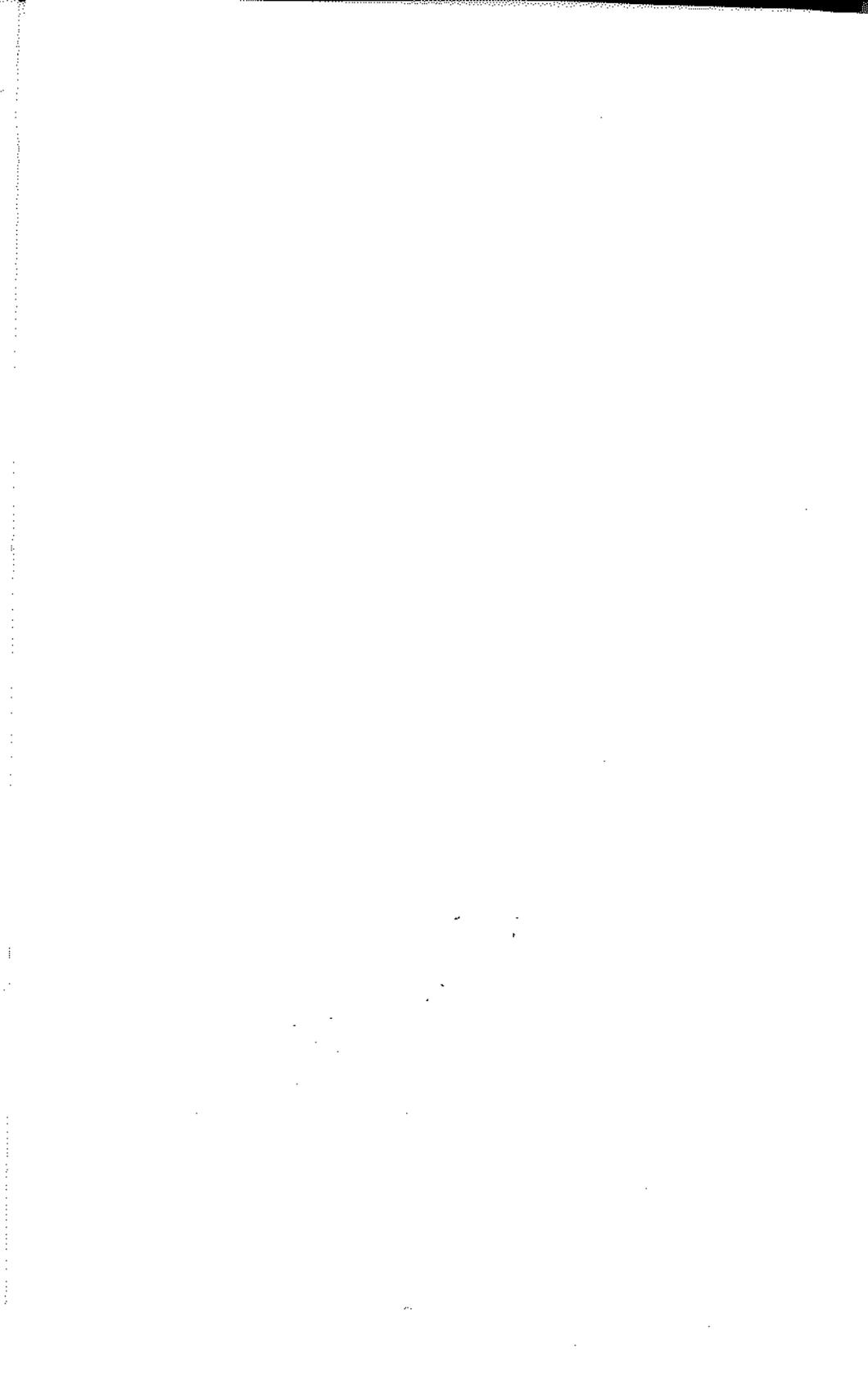
movimento do próprio corpo. O corpo agora é o corpo virtual, globalizado, entendido e estendido nas suas possibilidades de movimento projetadas na tela do computador.

Guardamos toda a nossa história para ser citada, como cartas escondidas na manga, um link de movimento inspirados nas danças religiosas, guerreiras, profanas, burguesas, campestres, nobres, contemporâneas, rebeldes, revolucionárias ou conservadoras. Todos estes recursos devem, no contexto da modernidade, fazer parte da configuração artística que liga o artista ao seu momento histórico, sempre mutante. Ao artista resta pensar a sua obra como a parte que contém o todo, que "pensada no mundo", através da visualização do todo: porque, o que, quando, onde e como fazer a obra, leva à sua integração no tempo, permitindo ao artista refletir nela a "imagem universal".

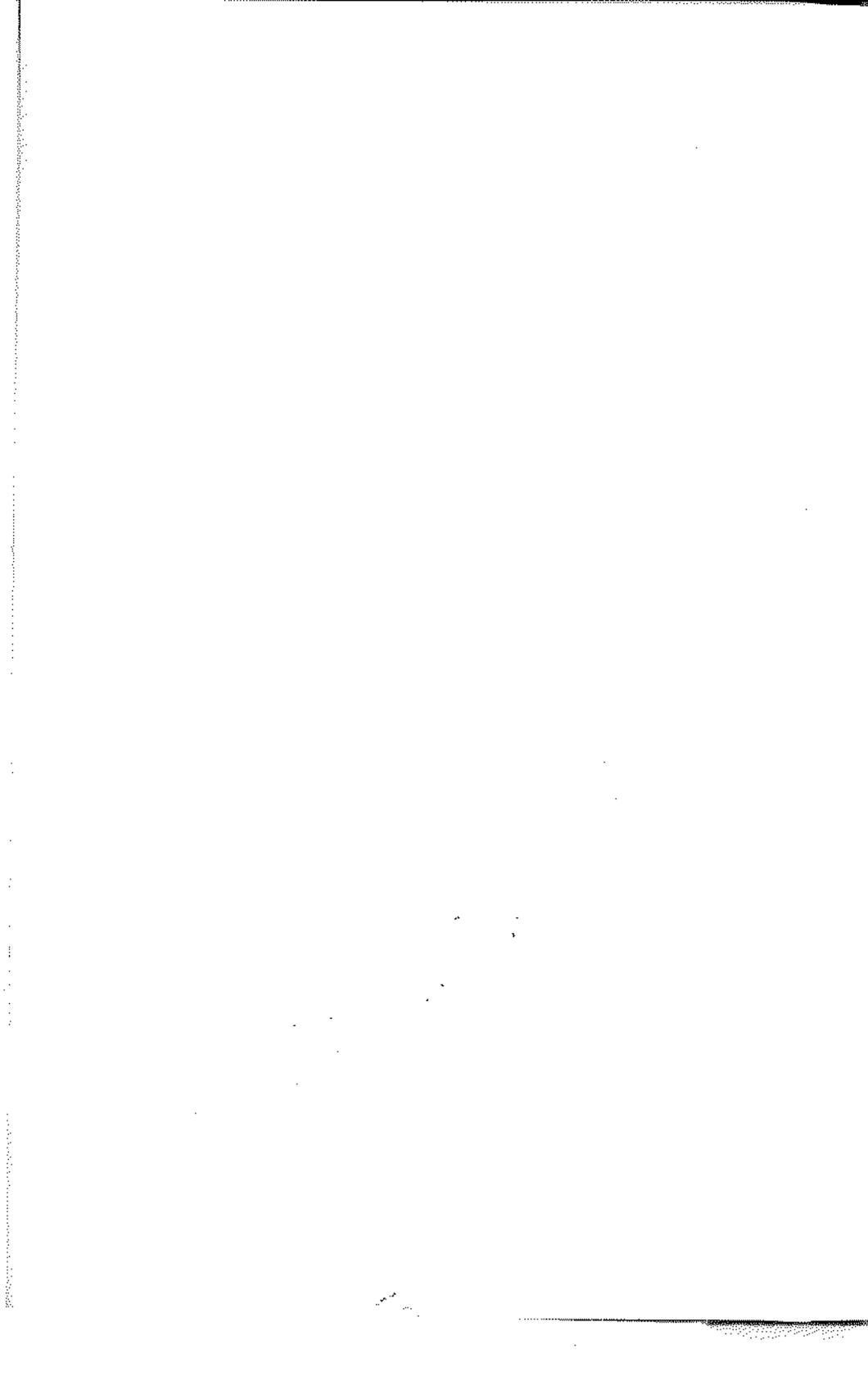
Ao Ser desta dança holográfica resta Estar na dança além da sua própria imagem tridimensional, como diria Noverre: "a parte deve estar em função do todo", nada deve ser supérfluo, mesmo o supérfluo.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, J. Dança. Lisboa-São Paulo: Editorial Verbo, 1981.
- ARAÚJO, R. in Cerrados- revista do curso de pós-graduação em literatura. Brasília: UnB, N. 7, ano 7, 1998.
- ELLMERICH, L. História da Dança. São Paulo: Ricordi, 1964.
- LAURENTZ, P. A Holarquia Do Pensamento Artístico. Campinas, S.P.: Ed. da Unicamp, 1991.
- LIMA, R. O Dado e o Óbvio. Brasília: EDU/Universa, 1998.
- NOVERRE, J.J. Cartas sobre la dança y sobre los ballets. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1981.
- TOBEN, B. Espaço-Tempo e Além. São Paulo: Ed. Cultrix, 1982.
- VIEIRA, A. A Arte de Morrer: Os Sermões de Quarta-feira de Cinzas. Org. Alcir Pécora. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.



*Unidade e Diversidade:
Políticas para o Ensino da Arte*



Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte e a Rede Arte na Escola

Gabriel Bechara Filho
UFPB

O projeto Arte na Escola, desde a sua fundação, há dez anos atrás, tem-se preocupado com a carência de recursos disponíveis ao professor de educação artística no Brasil, não só em sala de aula mas também em relação aos acervos disponíveis nas instituições culturais de suas cidades. Por isso, procurou colocar os alunos em contato com obras de arte mediante a utilização de vídeos e imagens fixas que os seus 33 polos espalhados pelo país punha à disposição das redes de ensino. Com a parcerias de várias universidades federais, estaduais e privadas e ainda de secretarias de educação e instituições culturais, desenvolveu um programa de educação continuada em todos os seus polos, oferecendo cursos de atualização para professores de educação artística. A partir dessa experiência consolidada em forma de rede é que foi proposto à Secretaria do Ensino Fundamental do ministério da Educação e do Desporto um curso de sensibilização acerca dos Parâmetros curriculares nacionais para profissionais de arte educação de três regiões do país.

O Projeto do curso de sensibilização dos PCN na área de educação artística teve inicialmente um seminário preparatório onde foram produzidos e selecionados textos para serem distribuídos durante o curso.

Depois disso seguiram-se as três etapas de sua realização nas regiões Nordeste (24 nov a 04 dez), Centro-Oeste (13 a 17 abril) e Norte (1 a 5 junho).

O curso foi centrado no tema para aproximar os professores da realidade cultural em que vivem com os seguintes focos: 1 - O papel da arte na educação da 1ª à 4ª série. 2 - Como se aprende e como se ensina arte. 3. A arte de perceber arte na vida cotidiana. 4 - Encontro com a arte: o contexto histórico. 5 - Encontro com a arte: trabalhando para ação em sala de aula. 6 - Arte no espaço da memória: O acervo do professor de arte. Dos 65% que responderam o questionário de avaliação, 95% acharam satisfatório e adequado o que foi ministrado.

Na avaliação geral do curso foi notado que a presença de técnicos sem formação específica em arte e/ou afastados de sala de aula, dificultou a meta de multiplicação e recriação das informações fornecidas. Foi constatada ainda em muitas Secretarias de Estado a inexistência de equipes de arte-educadores capacitados a orientar os professores e a difundir as questões levantadas no documento dos Parâmetros. Seis meses depois do seu lançamento, apenas uma minoria de professores conhecia os PCN já que poucas as Secretarias e colégios colocaram o documento à disposição dos docentes.

Os focos que compunham o curso foram dados levando em consideração o acervo cultural e paisagístico de cada capital para facilitar a contextualização dos acervos abordados. Esse aspecto do curso voltado para a realidade específica para qual se pretendeu atingir e o caráter supra-regional da equipe da Rede Arte na Escola, contribuíram para maior adequação do trabalho realizado e pela boa receptividade por parte dos educadores e técnicos inscritos.

Na avaliação do curso pelos ministrantes e coordenadores ficou evidenciado que, para a efetiva difusão dos conceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário, sobretudo, um programa permanente de educação continuada que possa discutir as mudanças propostas e adaptá-las às realidades de cada região.

Os Equipamentos Culturais e o Ensino de Arte.

Ao visitarmos alguns desses Estados brasileiros que foram contemplados com o projeto, verificamos a precariedade das instituições culturais brasileiras no que se refere ao trabalho de leitura da obra de arte e à mediação necessária entre museus de arte e a escola.

Apesar de termos uma população de origem negra maior que a dos EUA, praticamente é ínfima a presença de peças de arte negra nos acervos brasileiros.

Mesmo a cidade de São Luís, Recife e Salvador com forte presença de populações de origem africana, não há nenhum grande acervo significativo que aborde, não só a produção artística do continente africano.

No Museu do estado de Pernambuco e no Museu de Arte da Bahia perdura uma visão senhorial onde os objetos das elites brancas do passado dominam o espaço expositivo. Peças de arte negra quase não são mostradas. Essa lacuna se torna injustificável se lembrarmos que o contato da África foi muito mais prolongado e íntimo com o Brasil do que com os EUA.

Semelhante carência no campo museográfico encontramos em relação a arte oriental, apesar de possuírmos a maior colônia de origem japonesa fora do Japão. O mesmo também podemos falar em relação a arte árabe, igualmente, ausente dos acervos brasileiros apesar da forte influência mourisca em nossa arte colonial e da existência de importante comunidade árabe em nosso país. A arte indígena, por sua vez, ainda é encarada sob a ótica etnográfica no Brasil e encontra pouco espaço nos museus de arte brasileiros. Lamentavelmente, permanecemos eurocêntricos no campo da cultura, ignorando a diversidade étnica e cultural presente em nosso país.

Em 1978, Mario Pedrosa programou uma grande exposição com 1.000 peças de arte indígena que ocuparia três andares do museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Infelizmente o incêndio do MAM, no mesmo ano, acabou inviabilizando a mostra. Pedrosa voltou a baila e sugeriu na época, como proposta de reativação do Museu, a criação de uma Fundação do "Museu das Origens" que incluiria o museu do Negro, do Índio, das Artes populares e um de Arte contemporânea e a produção artística não-européia que servisse de ponto de partida para a produção dos jovens artistas. No seu entendimento essa seria uma forma de provocar o artista contemporâneo brasileiro à voltar-se para o seu entorno cultural e ao mesmo tempo libertá-lo dos modelos mercantilistas dos circuitos das bienais. A proposta de Pedrosa acabou não tendo ressonância num meio como o nosso, tradicionalmente apegado a reprodução de códigos estéticos importados. Só mais recentemente o Museu Nacional de Belas Artes abriu, no seu porão, três pequenas salas dedicadas a idéia desse "Museu das Origens" com peças emprestadas do Museu Nacional.

Infelizmente, os espaços nobres do MNBL continuam dedicados à produção artística do velho Mundo.

Enquanto neste ano de 1998, o museu de Cleveland já apresentou uma exposição de arte budista japonesa, o de Filadelfia uma mostra de arte coreana e o Metropolitan de NY outra de escultura Yorubá além de circularem pelos EUA cinco grandes exposições itinerantes de arte negra. aqui no Brasil raras são as exposições importantes abordando a arte negra. aqui no Brasil raras são as exposições importantes abordando a arte dessas culturas.

Se existem também ricos acervos de arte africana e oriental em Detroit, NY, Boston e São Francisco, os maiores museus brasileiros continuam concentrando suas coleções na tradição artística da Europa.

Além disso, em Museus norte-americanos um manto cheyene ou uma escultura do Congo disputam os espaços expositivos nobres com pinturas Ming e artistas como Perugino, Poussin e Andy Wharhol. O MASP, no entanto, continua até hoje a evidenciar a tradição pictórica dos mestres europeus e, só recentemente o museu Nacional de Belas artes do rio de Janeiro abriu pequenas salas secundárias para a arte indígena, popular e negra.

Se o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais defende o pluralismo cultural é necessário, portanto, que essa posição seja levada em consideração quando nos defrontamos com a realidade ds instituições brasileiras.

Nessa perspectiva do ensino da educação artística trazida pelo documento do MEC é imprescindível a ação conjunta dos órgãos ligados à educação com aqueles que trabalham com a cultura para que a meta da democratização da arte proposta no documento do Ministério da Educação não acabe se tornando mais um instrumento de retórica governamental. A teoria do DBEA que tanta repercussão provocou nos meios educacionais norte-americanos e do qual o PCN herdou muitas formulações, foi sistematizado no Museu Paul Getty uma das instituições culturais mais dinâmicas dos EUA.

Por sua vez esse museu partiu de uma longa tradição de estudos e pesquisas sobre a apreciação artística e o contato do público escolar com obras de arte que remontam ao trabalho de Thomas Munro no Cleveland Museum nadécada de 50.

Há, por exemplo, no Museu de Arte de Cicinnati um programa desenvolvido por Anne El Omani que faz uma ponte entre os arte-educadores e um trabalho de leitura da arte oriental enquanto que no Museu de Omaha um programa foi implementado como apoio aos professores de todo o Estado de Mebraska (educação artística com ênfase no estudo da obra de arte, ao longo das décadas acompanhado no campo institucional pela multiplicação e modernização dos museus e fundações culturais nos EUA. O novo paradigma no ensino de arte buscava suprir a necessidade de estabelecer uma ponte entre a população norte-americana com a grande infraestrutura cultural montada ao longo desses últimos anos.

Não podemos perder de vista quando pretendemos adaptar novos modelos de ensino em nosso país levar em consideração as reais condições de nosso meio. a nossa infraestrutura museográfica é bastante precária e na sua maioria desprovida de setores edcacionais específicos para o atendimentoàs demandas das escolas. Poucos são os eventos culturais patrocinados pelo próprio governo federal que prevêem um trabalho pedagógico sistemático.

A renovação que os Parâmetros Curriculares Nacionais Propõem no campo do ensino, para obter eficácia aos seus objetivos, deve ser

acompanhada por mudança integrada no campo da política cultural nas esferas nacional, estadual e municipal. Não basta apenas, atualizar professores num programa de educação continuada e produzir material didático novo, é preciso também adequar os equipamentos culturais a essa nova demanda que o ensino de arte propõe desencadear.

Quando pensamos nessa mudança de paradigma no ensino da arte no Brasil nunca devemos perder de vista as nossas condições particulares não só do ensino da arte como também da infraestrutura dos equipamentos culturais disponíveis em nosso país.

Outro dado que devemos levar em conta é a diversidade de ótica de um país, à nível estratégico, quando da implantação de uma nova abordagem pedagógica.

O DBEA surgiu nos EUA como uma das respostas à crise da própria arte-norte americana que a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80 perdia gradativamente a hegemonia absoluta que havia conquistado nos anos 50 e 60 em relação à Europa. No caso brasileiro devemos buscar as nossas motivações a partir de um projeto nacional e das aspirações da nossa população e não apenas de uma atualização burocrática de metodologias em vigor nos países do primeiro mundo.

Não devemos perder de vista que os Parâmetros Nacionais não visam uma disputa hegemônica no campo da arte internacional a partir da elevação do nível de ensino médio do país como de alguma forma estava implícito no documento norte-americano "A Nation at Risk". Os nossos problemas são outros e certamente mais básicos. Não estamos disputando liderança no plano ideológico com a Europa e o Japão mas temos sim um compromisso histórico do resgate de milhões de brasileiros que continuam a margem não só de condições mínimas de sobrevivência, como também do acesso aos códigos do acervo cultural da humanidade, em geral e da cultura brasileira, em particular. Nós consideramos, por exemplo, que o conhecimento da arte e cultura latino-americanas não deve ser encarado apenas a partir de um conceito de tolerância que foi formulado pelas correntes do multiculturalismo norte-americano. Essa perspectiva atende a uma realidade própria dos EUA pela necessidade de convivência pacífica entre etnias em permanente tensão no seio da sociedade daquele país.

Transmitir aos nossos alunos a diversidade cultural latino-americana tem um significado de identidade e integração cultural de povos de origem histórica comum, com processos de miscigenação racial, estrutura política e dependência econômica muito semelhantes, bem mais profundo do que apenas a buscar uma tolerância étnica.

Outro dado significativo que devemos levar em consideração é que o projeto DBEA nasceu ao mesmo tempo em que se consolidava e se modernizava a rede de museus norte-americanos e se pretendia por conseguinte dar acesso ao universo de informação estética que circulava

pela grande rede nacional de museus e galerias daquele país.

No Brasil o circuito de arte é ainda bastante tênue e o desafio dos norte-americanos é duplo já que além da carência de material didático para a aplicação da nova abordagem metodológica dos PCN, não dispomos de uma boa rede de museus, principalmente fora do eixo Rio São Paulo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a sua real eficácia reclamam das instituições culturais uma maior sintonia com o ensino fundamental. O trabalho de Ana Mae à frente do MAC em São Paulo rompeu, entre nós, com a tradição de instituições culturais vistas como espaço de guetos artísticos, desvinculada de uma ação pedagógica e social voltada para a formação da sensibilidade estética das novas gerações. A Fundação Bienal de São Paulo este ano elaborou um projeto mais consistente de um trabalho junto as escolas. Alguns museus brasileiros a exemplo do MASP e do MNBA começaram também a dar, recentemente, maior importância para a área pedagógica. Mas falta ainda muito a se fazer nesse campo até que as metas dos Parâmetros Curriculares Nacionais sejam atingidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAHAN, S e KOKUR, Z-Contemporary Art and Multicultural Education. New York, The New Museum of contemporary Art, 1996
- Coleção Culto Afro-Brasileiro: Um testemunho do Xangô Pernambucano. Recife, Museu do Estado de Pernambuco, 1983.
- Efland, Arthur - A History of Art Education, New York, Teachers College Press, 1989
- Feldman, Edmund Burke - Philosophy of Art Education. New Jersey, Prentice Hall, 1996.
- HandBook of The Cleveland Museum of Art, Cleveland, The Cleveland Foundation and East Ohio Gas Company, 1991
- Henshaw, J. P. - A visitor's Guide: The Detroit Institut of Arts, Detroit, Wayne State University Press, 1995.
- The Metropolitan Museum of Art Guide, New York, The Metropolitan Museum os Art, 1994.
- Nicollier, A - Les Grands Musées des Etats - Unis, Genève, éditions GVA AS, 1989.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto s:d
- Pedrosa, Mário - MAM: Reconstrução in Arte. Outubro 1978 ano 2 n° 16
- Philadelphia Museum of art. Handbook of the Collections. Philadelphia, Philadelphia Museum os Art, 1995.
- Rappaport, S - Traveler's Guide to the Art Museum Exhibitions 1998. New York, Museum Guide Publications, Inc 1997
- Smith, Ralph - Discipline - based Art ducation. Urbana e Chicago, University os Illinois Press, 1989
- Vários - Diciplined - based Art Education and Cultural Diversity. Austin, The Getty Center of Education in the Arts. 2° ed. 1994

Educação Musical: Parte Integrante do Currículo no Ensino Básico

*Irene Tourinho
UFG*

Logo que recebi o convite para participar desta mesa tive a seguinte reação: repetia o tema mas colocava, ao final, um ponto de interrogação. Soava assim: Educação musical: parte integrante do currículo no ensino básico? A interrogação inicial gerou várias outras:

- Em que medida a educação musical é parte integrante do currículo no ensino básico?
- Que significa pensar a educação musical como parte integrante do currículo
- Que significa realizar a educação musical como parte integrante do
- A educação musical é (seria) que parte integrante do currículo do ensino básico?

Penso que as interrogações nos fazem rever condições que as próprias perguntas evocam e, ao mesmo tempo, instauram provocações que nos levam a projetar situações que possam explicar, afirmar, negar e/ou transformar aquelas interrogações. Então, enquanto me perguntava: educação musical é parte integrante do currículo do ensino básico?, revi aspectos desta tríade: música - educação - currículo, construindo a primeira parte deste trabalho. Projetei, em seguida, algumas perspectivas com a intenção de buscar possibilidades afirmativas para esta pergunta concluindo, assim, minha apresentação sobre o tema proposto.

Fazendo uma revisão sobre como a reunião das idéias de música, educação e currículo têm caminhado, anotei algumas distorções que passarei a comentar. Parto do princípio de que todo conceito, expressão e concepções têm histórias e nuances que vão delimitando seus significados e usos em

contextos diversos. Como o tema gerador desta mesa! coloca a ênfase na prática docente, sigo esta proposta e mantenho os professores na berlinda. As observações que faço a seguir certamente serão elaboradas por cada um de nós, atrelando aqui e ali nossas histórias e experiências como professores de música. No debate, espero poder reconstruir ou, pelo menos, encontrar motivação para continuar pensando sobre algumas dessas idéias.

Começo destacando a expressão 'educação musical' que, nos anos 60, passa a ser utilizada no Brasil. Se, por um lado, esta expressão indica proximidade com a instituição escolar, por outro, temos conhecimento de que as concepções manifestadas através de tal expressão estavam segregadas das 'escolas' às quais deveriam fazer parte, pretendiam estabelecer um tipo de convívio e, sobretudo, servir. Eram concepções que, só posteriormente, foram sendo revisadas e reelaboradas na tentativa de fazelas parte da instituição escolar. A distorção fundamental que anoto em relação à caminhada da expressão "educação musical" é, então, histórico-contextual. Esta expressão nasceu sustentada numa ilusão de que pensávamos a música como parte da educação escolar e que, integrada ao currículo, ela compartilharia de um projeto mais amplo e abrangente que seria, antes de tudo, educacional.

Como 'slogan', a expressão "educação musical" teve e tem sua força. É claro que o surgimento, em nosso meio, da expressão "arte-educação" - em contraposição à "educação artística" e na tentativa de pensar rumos alternativos para o ensino da arte - perturbou a hegemonia que nós, professores de música pensávamos existir junto à expressão "educação musical". Por um lado, perdíamos credibilidade como área de conhecimento que já se 'presumia' integrada à educação escolar. Por outro, éramos impelidos a ampliar as questões sobre as quais teríamos que teorizar, debater, justificar e experimentar em prática.

A nova tríade, então, 'exclui' a música e forma-se como: arte(s), currículo e educação. Passamos a ser muitas: educação musical, educação visual, educação para o movimento... Resistindo a estas distinções, a expressão "educação estética" às vezes seduzia pela possibilidade que oferecia de unificar uma luta de todos nós. Como expressão, ela condensava motivações e desejos representativos das formas como entendíamos que os indivíduos podiam criar e recriar maneiras de marcar, compreender e transgredir suas (nossas) próprias experiências enquanto apreendemos e construímos nossos 'mundos'. Falando rapidamente, a idéia de "educação estética" começa defendendo que a relação indivíduo-arte é um processo educacional; ou seja, é um processo que 'educa', que 'faz a cabeça', que atíça questões sobre e para os indivíduos. Ao mesmo tempo, a 'educação estética' também vê a educação como um processo de 'criação'; ou seja, como um processo onde os indivíduos vão se 'criando' e se 'recriando' diante das situações que experienciam e nas quais se

imaginam participantes ou cúmplices.

Por mais atrativa que seja esta possibilidade de reunir as lutas dos professores de artes, a expressão "educação estética", deixava intocável uma disputa silenciosa que sabemos não ter solução única, certa ou fácil. Para exemplificar esta disputa uso apenas algumas questões: se pudéssemos e/ou fôssemos impingidos a decidir, frente a um currículo mínimo - ou frente a uma LDB "minimalista" como diz Frigotto (1998) - qual das artes mereceria (deveria?) ser parte, mesmo que pequena parte, de um currículo, por qual das artes decidiríamos? Seríamos capazes de construir uma hierarquização das diversas artes definindo qual 'entraria' em primeiro, ou em segundo lugar no currículo - ou qual deveria ter maior e menor tempo - e justificar esta 'ordem' com argumentos educacionalmente 'razoáveis' e relevantes? E seríamos capazes de defender uma tal hierarquização independentemente de idade, classe social, formação, distinções culturais e outras características que configuram diferentes grupos de alunos e de professores?

? ? ?

Voltando ao 'slogan' "educação musical", a distorção à qual me referi é que, neste caso, uma concepção de música e de ensino de música foi construída, mesma que distanciada das instituições escolares onde esta educação deveria acontecer. Nos demos conta, feliz e arduamente, que precisaríamos recriar aquelas idéias, vivendo e pensando em contextos específicos onde aquela educação aconteceria. Não se trata aqui de defender uma cronologia do tipo: primeiro, conhecer/vivenciar determinados contextos para, então, conceber/teorizar sobre o quê e como a educação deve acontecer ali, ou, vice-versa. Também não se trata de defender que uma concepção seria validada apenas porque nasce atrelada a certas realidades às quais pode até ser 'áster-voz'. Tanto o conhecimento de uma realidade quanto uma perspectiva que pretenda figurar esta realidade podem ser presas facilmente reconstruíveis pela ousadia de uma mente saudavelmente irreverente.

A distorção histórico-contextual que aponto sobre esta caminhada da expressão "educação musical" está precisamente na discrepância entre, de um lado, a força de sentidos que esta expressão é capaz de manifestar e, de outro, a fragilidade, quase inexistência, de programas, ações, investimento em formação de professores, recursos materiais e 'tempo' curricular que poderiam fazer do ensino de música uma parte 'integrante' da educação escolar. Esta distorção a que chamei de histórico-contextual poderia, também, ser vista como uma distorção simbólico-social: joga-se com a idéia da 'existência' de uma educação musical enquanto vive-se a 'ausência' desta possibilidade na escola. Jogo sórdido que, em matéria de

educação - não apenas na área das artes - este país tem conseguido ter muitas 'vedetes' - existem na idéia e ausentam-se nas ações.

Tracemos uma caminhada - ou melhor, uma corrida - reconstruindo as marcas recentes que a chamada "educação musical" veio nos deixando: partimos das tradicionais 'aulas' de música (solfejo e ditado rítmico/melódico); nacionalizamo-nos no canto orfeônico (eufemismos sonoros distribuídos em canções folclóricas, hinos e cantigas de roda - um coletivo de vozes que se ampliava para cantar a 'nação'); abrigamo-nos na 'sensibilização musical' (iniciação, reiniciação, musicalização e infundável experimentação de sons com sucata); pulverizamo-nos na 'educação artística' (desenhar o som, sonorizar a estória, musicar o poema) e, quase que inevitavelmente, num determinado momento, tínhamos que nos enfrentar, buscando identidades.

Não seria justo entender que esta caminhada só tenha nos condenado ou confundido nossas metas de integrarmos-nos ao currículo escolar. Quem éramos/somos - se é que somos - como parte integrante do currículo no ensino básico? Este enfrentamento veio com algumas daquelas marcas que somente certas realidades podem provocar. Enquanto tudo isso acontecia (tradição, exaltação do nacional, sensibilização, pulverização....), nós, professores de música, enfrentávamos o fato de que ouvíamos muito pouco além daquilo que estávamos acostumados (e aprisionados) a ouvir. Mantínhamos uma surdez seletiva em relação ao que acontecia musicalmente à nossa volta. Protegíamo-nos na reverência à cultura musical notada (o código preservava o culto, assim como todo culto preserva seu código).

'Desajeitados' e sem muitas habilidades, abrimos algum espaço para a cultura musical 'gravada' (já não mais a celebrizada) é, quase que à força de uma corrente, fomos 'levados' a considerar (tolerar?) a cultura musical oral e/ou aural (aquela que existe e sempre existiu independentemente das escolas, currículos, universidades...). Neste momento, ainda lutando por legitimidade e espaço nas escolas, estamos cara-a-cara com a mega-mídia (hiper-mídia, multi-mídia, mídia-global) que nos encharca com uma multiplicidade de gêneros/estilos musicais e, acima de tudo: com uma cultura musical que mescla, remexe, relê e refaz músicas que já conhecíamos e músicas que, na maioria das vezes, nem sabemos e, talvez, nem saberemos se são, ou não, 'originais' (isso importa?).

Tendo que nos enfrentar com estas realidades, até porque 'identidade' é estar sempre em estado de 'crise', também era preciso saber onde estávamos neste campo já ampliado da 'arte-educação' ou 'ensino de arte(s)'. Que distorções tais enfrentamentos poderiam nos indicar? Disse que ouvíamos muito pouco além daquilo que estávamos (fomos) acostumados a ouvir e que nossas referências musicais resistiam a ultrapassar (quem dirá pensa-las educacionalmente) a cultura musical

notada e a incluir a gravada, a oral/aural e, só muito depois, alguns poucos exemplos da música veiculada em massa, na mídia.

Uma das distorções que estas condições que acabo de mencionar nos fez enfrentar não é, felizmente, exclusividade da área de ensino de música. Trata-se de uma distorção de atitude: já demonstramos suficiente capacidade para 'legitimar' - no nosso discurso e até em certas práticas escolares - a cultura musical 'dita' popular. Entretanto, não demonstramos - ainda - capacidade semelhante para democratizar a música 'dita' de elite. Este desequilíbrio ou congestionamento de apenas um lado do fluxo cultural que a escola deveria encampar, é um dos paradoxos que Compagnon (1996) discute em termos de modernidade. Com extrema agudeza e profundidade crítica, Santos (1997) analisa a modernidade, diretamente preocupado com as instituições de ensino, no caso, as universidades. Ele reflete sobre 'crises' que em certos aspectos se aproximam desse e de outros paradoxos que Compagnon discute em relação à produção artística.

Estendendo e destrinchando idéias que entrelaçam-se com as artes, porém, fincam-se na instituição acadêmica, Santos defende a necessidade de que as universidades se tornem uma "anarquia organizada" (p.225). Para ele, "a universidade organizará festas do novo senso comum. Estas festas serão configurações de alta cultura, cultura popular e de cultura de massas" (p.230). Tudo isto, segundo Santos, para que a universidade possa ter "um papel modesto mas importante no re-encantamento da vida coletiva (...)" (p.230). Para Santos, a crise das instituições de ensino é ter incorporado, apenas limitadamente, tanto a cultura de massas, quanto a formação profissional, a investigação aplicada e as suas atividades de extensão à comunidade (p.211-212). É claro que nenhum desses autores assim como muitos outros que já nos são familiares (Bourdieu, 1993; Mortensen, 1997; Shepherd, 1993) estariam defendendo parâmetros estéticos fixos e gerais que sustentariam uma hierarquização de produtos artísticos e manifestações culturais.

Conforme afirma Novitz, citado em Mortensen (1997) "as razões para as distinções entre arte de elite (high art) e arte popular encontrar-se-ão em certas relações sociais e não em atributos físicos, origens ou propriedades causais dos respectivos trabalhos" (p.176). Consequentemente, prossegue Novitz, "a distinção entre arte de elite e popular não é meramente uma distinção de tipos de arte, mas, muito mais que isso, é uma distinção que justamente acentua e reforça as tradicionais divisões de classe da sociedade capitalista" (p.177).

Legitimar, democratizar ou incorporar apenas limitadamente as práticas musicais que nos rodeiam ou que nos seriam possíveis, constituem hábitos que têm nos distanciado de pensar o ensino além do acontecimento que o circunscreve em termos de horário, espaço (cada um em sua sala de aula) e relações (somos os mesmos, nos mesmos dias, no mesmo ambiente).

Estas distorções e crises me fazem refletir sobre as realidades que circundam a prática educativa, redimensionando-a para além do ensino, para algo que chamaria de "campo morfodidático". Consideraríamos, neste campo, várias questões que, 'gradeadas' nos currículos de ensino, seriam ações tão, ou mais, significativas que àquelas referentes à seqüência de conteúdos, objetivos programáticos, avaliações... Ou seja, seria pensar a educação musical, nos dias de hoje, como parte de um processo que envolve troca e posse de capital social, simbólico, cultural e musical. Neste caminho, vejo uma forte possibilidade de lutar pela sobrevivência da música na escola - se tivermos chance de nos integrar ao ensino básico (que aliás, na LDB, é um conceito que carece de realidade!?).

Como parte deste tal "campo morfodidático" (torcendo para que este nome não iniba nossas idéias) incluo, primeiramente, a percepção (consciência) de que os atos de ensino são, em grande medida, declarações performáticas. O significado disso é que a prática de ensino na sociedade contemporânea não é guiada exclusivamente e, talvez, nem principalmente, por considerações pedagógicas e utilitárias. Via ensino, declaramos valores, convicções, posturas, gostos e desejos. Produzir e declarar-se musicalmente tem ambigüidades que certamente devem se articular com as nossas formas de ensinar e aprender música.

O campo morfodidático que a música abrangeria na escola é profundamente atrativo como condição: inclui as práticas possíveis, que não se limitam a horários e idades; inclui as intenções humanistas que priorizam, como propõe Santos, a "racionalidade moral-prática" e a "estético-expressiva" (p.223) (sobre a "racionalidade cognitivo-instrumental"), e inclui, ainda, as ousadias do jogo entre o real, o virtual e a fantasia (que limitações ou interferências existiriam, hoje, entre estes campos?). Entretanto, a música ainda tem, fora deste campo, representado um tipo de ensino que desilude como funcionamento: a hora, a festinha, o repertório, o barulho, a falta de material, a notação.... Fazemos música na escola ou fazemos música 'escolar'?

Ser 'atrativa' - como condição - e 'desiludir-se' - enquanto funcionamento: seria esta uma descrição da nossa convivência como professores de música no ensino básico? Até agora lidei com algumas distorções nesta curta caminhada da música rumo à escola. Relembrando:

- a existência de certas ilusões - slogans educacionais - que nasceram desvinculadas do dia-a-dia da escola e que tiveram/têm que integrar-se a ela posteriormente/agora;
- o desequilíbrio entre nossa capacidade para legitimar, para democratizar e para incorporar, apenas limitadamente, certos tipos de cultura musical;
- nossas identidades teimando em impor-se fora da condição de 'crise' e desconhecendo a música como práticas possíveis que acontecem à nossa volta, e

- a visão aprisionada ao ato de ensino, fechando olhares para além desses 'gradeamentos' curriculares, encolhendo nossa percepção sobre aquilo que - para dar um nome - chamei de campo morfodidático: área de trocas e de declarações performáticas que configuram os encontros entre professores e alunos de música - a aula (ensino).

Uma última zona de distorções que observo encontra-se no núcleo onde nos apoiamos para continuar defendendo a música - se é que ela pode vir a ser - como parte integrante do currículo escolar. Temos nos defendido com base nas diferenças. Raramente pensamos nas semelhanças da música com as outras áreas do currículo, mesmo pretendendo que elas venham a conviver e a coexistir num mesmo espaço e sob ideais semelhantes. Assim, 'rezamos' sempre em torno de uma trindade - quase santíssima - que, a um só tempo, pregava e negava a si própria: (1) quero estar no currículo / não quero ser currículo; (2) defendo que a escola precisa de mim / não necessito da escola - além do espaço e do material que ela me ofereça, e (3) proponho-me a ser educacionalmente relevante / não quero, nem preciso compartilhar com os mesmos compromissos da educação escolar.

Meus comentários sobre as distorções que temos vivido terminam aqui. Projeto, para concluir, duas formas de responder afirmativamente ao tema que me foi dado e que transformei em pergunta:

A educação musical é parte integrante do currículo do ensino básico?

As duas alternativas que proporei partem de três condições que caracterizam a escola e que, portanto, não há como escapar delas - pelos menos por hora. Primeira, é que a escola é obrigatória (não há opção, não há escolha), os alunos têm que ir à escola; segunda, é que a escola é diária: todo aluno tem que ir à escola e tem que ir todos os dias (cansado ou não, querendo ou não, enfadado ou não...), e, a terceira condição é que a escola é uma experiência coletivizada (muitos indivíduos são obrigados a participar, diariamente, das mesmas experiências, ao mesmo tempo, com as mesmas pessoas). Estas condições caracterizam e, portanto, sempre deverão acompanhar quaisquer alternativas que pensemos para o ensino de música na escola. Não vamos esquecer que experiências obrigatórias, diárias e coletivizadas podem carregar nos indivíduos, um tipo de disposição que caminha num sentido inverso àquele que gostaríamos de ver em nossos alunos na escola.

Uma primeira possibilidade de responder afirmativamente à pergunta que eu mesma me propus é assumir, sem rodeios, aquilo que a filosofia da música já vem discutindo há algum tempo: a necessidade de pensar em 'músicas' - no plural. Seguindo a idéia, é necessário também que nós professores pensemos em "educações musicais". Somos muitos, nossos contextos são diversos, nossas capacidades são distribuídas sobre um vasto campo de interesses, motivações e áreas de formação, e o mundo da música engloba uma multiplicidade de formas de atuação (compor,

interpretar, registrar, historiar, criticar, filosofar, acompanhar, construir, consumir, vender...).

Em vista disso, buscar consensos, unicidades, padrões ou convergências é desconhecer a fragmentação temática que tem caracterizado todo e qualquer campo de conhecimento da nossa atualidade (Santos, 1992). São os estranhamentos e as aproximações com alguns temas e com algumas práticas musicais que construirão nossas chances de educações musicais na escola atual.

Além de pluralizar nossa visão de ensino - campo morfofodidático que nos possibilitaria vir a ser muitas partes integrantes do currículo - outra alternativa para responder afirmativamente à minha questão também me parece razoável para ser aqui discutida. Refiro-me à nossa condição como 'disciplina curricular', pensando em semelhanças que podemos tecer com as outras áreas de ensino. Proponho que, assim como em outras disciplinas, a música se preste a prolongar-se na vida dos alunos, extrapolando a experiência imediata da sala-de-aula. Chego aqui a uma prática convencional escolar, muito simples e conhecida: a tarefa de casa - o dever.

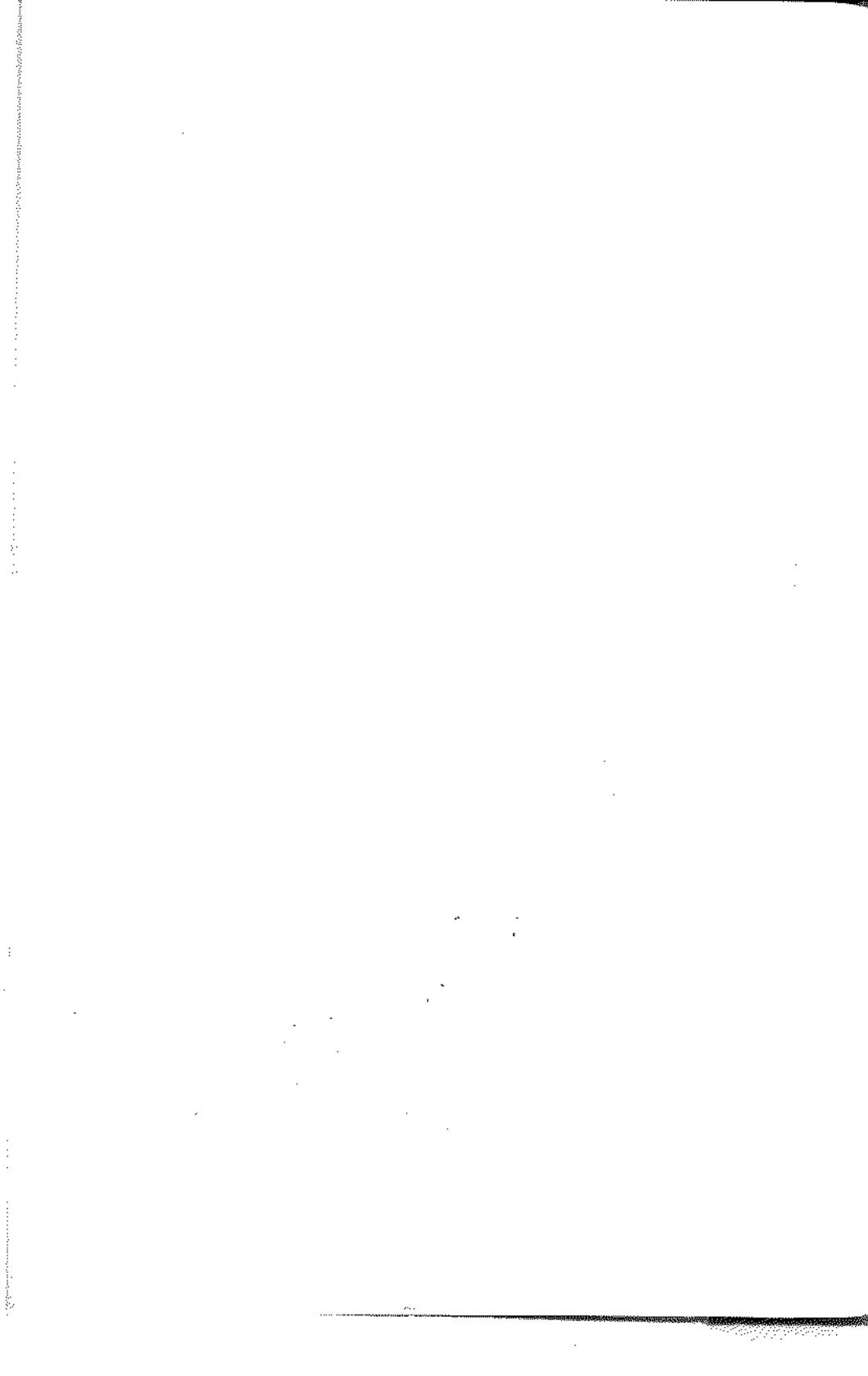
Por que será que a música se inicia e se finaliza no tempo da aula (quando ela existe)? As tarefas de casa não seriam uma maneira de prolongar, dar outros sentidos e conectar as experiências escolares com as experiências fora da escola? Esta é, então, minha última proposta: que a música passe a ocupar a vida dos alunos além de sua presença na aula e além de sua permanência na escola. No caso da música, a tarefa de casa, teria que propor aos alunos um tipo de produção, audição e/ou reflexão musical - ou sobre música - que se diferencie ou que dialogue com as formas que naturalmente estes alunos já se relacionam com a música.

Por enquanto, ficam estas duas propostas: primeira, a de construirmos um pensamento plural sobre o ensino de música, fazendo 'educações musicais'. E, segunda, a de adotarmos certas práticas como, por exemplo, as tarefas de casa, intensificando, ampliando e criando vínculos entre a música como parte da experiência escolar desse aluno e a música como parte de vivências desse aluno enquanto indivíduo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Randal Johnson, 1993.
- COMPAGNON, Antoine. *Os Cinco Paradoxos da Modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. "A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural". In: *A Escola Cidadã*

- no Contexto da Globalização, 1998, p.218-238.
- MORTENSEN, Preben. *Art in the Social Order - The making of the Modern Conception of Art*. Albany: State University of New York, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento. 1992.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice - O Social e o Político na Pós-Modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SHEPHERD, John. "Difference and power in Music". In: *Musicology and Difference* (Ruth Solie, ed.) Berkeley: California Press, 1993, p.46-65.



Novos Meios e o Ensino da Arte

*Maria Beatriz Medeiros
IdA / UnB*

Introdução

Uma sociedade plena de tecnologias, tecnologias diversas e tecnologias digitais, redimensiona nosso ser no mundo e redimensiona as diferentes áreas de conhecimento: a física, a química, ..., mas também a sociologia, a antropologia e as artes. Nesta sociedade plena de tecnologias, não é mais possível uma educação centrada na performatividade, performatividade no sentido dado, à este termo, por Austin (enunciado performativo), no sentido retomado por Jean-François Lyotard, filósofo francês recentemente falecido, em seu livro *La condition Postmoderne*.^{1,2}

O termo performativo de Austin (filósofo da linguagem) retomado por Lyotard refere-se à eficiência, à eficiência de um enunciado, termo que foi erroneamente aplicado à dinâmica das sociedades em discursos modernos, positivistas, que compreendiam as sociedades como máquinas. Foi a idéia que tivemos na era moderna da dinâmica das sociedades, das instituições, do poder, do sistema, enfim da humanidade: estes funcionariam como máquinas. Isto é máquinas onde um certo 'input' geraria um 'output' previsível, e que poderíamos reduzir o 'input' e aumentar o 'output' das sociedades, aumentando assim sua eficiência. Para que a sociedade pudesse ser compreendida desta forma, sabemos, hoje, que seria necessário que esta fosse estável, o que ela não é. A sociedade assim como as instituições, o poder, o sistema (conceitos, hoje, em ebulição: poder, sistema), enfim a humanidade estão em contínuo e inusitado movimento ininterrupto, logo qualquer previsão de 'output' a partir de um 'input' é impossível, porque, sociedades, instituições, a humanidade, não funcionam como máquinas, mas como sistemas ecológicos ativos onde um movimento de

uma asa de borboleta pode gerar tufões do outro lado do mundo. Assim também uma nova imagem pode gerar uma revolução. Vemos, hoje, (2 de setembro de 1998) o exemplo claro das bolsas de valores.

Na sociedade pós-moderna, como afirma Lyotard, os processos de geração (pesquisa) e de transmissão de conhecimento (ensino) se dão através de instabilidades. Estas instabilidades são constelações nas quais existem certas regras, porém onde os eventos inesperados são os que tornam possíveis desde a criatividade até a vida sobre a Terra. E é esta a concepção do Universo de Ilya Prigogine. Passei do conhecimento (geração e transmissão) à possibilidade de vida na Terra, e à concepção contemporânea do Universo, para tal me apoiei em J-F Lyotard, mas também em Christine Hardy do Laboratório de Pesquisa sobre as Interações Psico-físicas, França, e em Ilya Prigogine (físico, químico, pesquisador, professor com diversos títulos publicados).

As novas tecnologias não nos deixam prever, neste momento, até aonde irão, que segmentos do social serão redimensionados, e de que forma dar-se-á este redimensionamento. Todos os segmentos do social serão redimensionados. A educação para a criatividade, a educação visando desenvolver a capacidade de criar conexões entre os diferentes campos de conhecimento é a mais consciente para este momento histórico. A reformulação aqui proposta refere-se, certamente, ao ensino da arte, mas por seu pensar paradoxal mesmo, reivindica uma reformulação do sistema educacional como um todo.

Questões contemporâneas

No início do Século XX, na era moderna, admitiam-se conhecimentos estabelecidos, verdades, como disse Ana Mae na abertura do IX CONFAEB, ontem. Hoje estamos cada vez mais conscientes da relatividade das verdades, dos grandes relatos, das doutrinas. Se não estamos absolutamente conscientes destas relatividades precisamos ficar alertas para tornarmo-nos conscientes e começarmos a ver e exercer o mundo com estes olhos: relatividade das verdades.

Se os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos fossem estanques, estáticos, estabelecidos, traduzíveis em bits e bites; se os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos fossem conhecimentos constatativos (para reutilizar Austin); conhecimentos passíveis de verificação de sua verdade; se o ensinamento a ser dado fosse assimilável por uma memória, então, a didática poderia ser confiada à máquinas, máquinas informacionais com capacidade de acumulação e ordenamento de dados no limiar do infinito.³ O professor não estaria eliminado pois lhe restaria ensinar à manipular máquinas, usar terminais. Refiro-me à um ensino que solicita dos alunos respostas imediatas e precisas. No entanto,

sabemos que o melhor aluno não é aquele que responde mais rapidamente à questões, mas sim aquele que questiona, que desenvolve raciocínios ímpares permitindo remanejamento de dados, lances inéditos, conexões entre domínios do conhecimento, domínios do conhecimento considerados por muito tempo estanques. Não seria a imaginação a capacidade de fazer novas conexões, articulações?

No início do Século XX admitiam-se conhecimentos estabelecidos. Sabemos, hoje, que os conhecimentos estão em perpétuo processo, e que evoluem por instabilidades, e, ainda, que esta evolução não é linear. James Gleick, em 'Caos. A criação de uma nova ciência'⁴ afirma que "Thomas S. Kuhn (...) esvaziou o conceito da ciência como processo ordenado de fazer perguntas e encontrar respostas. Enfatizou o contraste entre a maior parte daquilo que os cientistas fazem, trabalhando com problemas legítimos, bem compreendidos, dentro de suas disciplinas, e o trabalho excepcional, não-ortodoxo, que cria revoluções". Assim também se exprimem Gilles Deleuze e Felix Guattari: "Existem valores que fazem eclodir novidades -intensas, anárquicas- e outros que nascem estabelecidos, inferiores. Somente os primeiros participam da esplêndida desordem intempestiva das grandes criações." E, ainda, James Gleick: "Com frequência, uma revolução tem um caráter interdisciplinar -suas descobertas principais vêm (...) de pessoas que se aventuram fora dos limites normais de suas especialidades. Os problemas que preocupam esses teóricos" (nota do autor: estes que participam das grandes criações), "não são considerados linhas de investigação legítimas."⁵ Aqui, James Gleick refere-se principalmente à pesquisa. No entanto, também no ensino, e, sobretudo, no ensino da arte, a capacidade de ligar campos, fazer conexões, é faculdade requerida: interdisciplinaridade, capacidade de inventar o contra-exemplo, capacidade de entrever o indizível, capacidade de procurar o paradoxo.⁶ São as novas tecnologias, ou melhor, as onipresentes tecnologias que tornaram visível esta descontinuidade da evolução do pensamento científico. Quando tratamos de arte e tecnologias, arte e novos meios, nos embrenhamos em conhecimentos híbridos. Na arte do vídeo, na computação gráfica, na arte via rede de comunicação, o que é incrível é a mixidade destas linguagens como disciplina científica -lógica, matemática, eletrônica- e artística, campos antes estanques do conhecimento, campos exigindo coligações "extravagantes", conexões, hibridizações. Não poderemos mais nos referir, aqui, à campos de conhecimento. Falaremos do universo do conhecimento, em contínua transformação. Este universo é novo e necessariamente exige pesquisa e ensino caminhando lado a lado.

A arte se mescla da lógica e da matemática, mas também os cientistas vêm solicitando o auxílio de artistas.⁷ O ensino da arte reivindica reformulação, revolução, mas também a matemática, a física, a química, a história, a geografia, a sociologia, a antropologia... a reivindicam. Vemos

surgir novas disciplinas como por exemplo a etnocologia, no lugar do antigo Teatro, a midiologia, ... Nesta reformulação a criatividade e a imaginação tornam-se a base e a ponta do ensino.

A ciência torna-se consciente que o Universo é como a arte: existem regras, mas existe advir (processo não-controlável) (Prigogine), A ciência torna-se consciente que existem instabilidades (J-F Lyotard). Para Christine Hardy o ser humano, com seus diversos níveis de consciência (mente, psíqué, e corpo), é como um sistema totalmente interativo, onde há necessidade de tensão e de contradição entre estes níveis de consciência para que haja liberdade, onde há necessidade de desordem e caos para que haja criatividade. A ciência torna-se consciente que é como a arte, a arte torna-se consciente de sua cientificidade. Ambas conscientes da necessidade de tornarem-se parte do Universo.

NOTAS

1- LYOTARD, Jean-François, *La condition Postmoderne*, ed. De Minuit, Paris, 1979

2- Este livro está traduzido para o português, porém não recomendo a tradução por seus inúmeros desacertos.

3- Não direi que as máquinas informacionais são superiores à memória humana por que esta última faz coligações extravagantes se comparada à memória da máquina: um som lembra um cheiro, que lembra um ambiente, que pode me fazer sentir dor ou prazer. E são estas coligações extravagantes que, são hoje necessárias para a geração de conhecimentos (para a criação artística) e para que a transmissão destes conhecimentos se dê de forma a possibilitar ao aluno posterior participação nesta geração de conhecimentos.

4- GLEICK, James, 'Caos. A criação de uma nova ciência', S.P., Ed. Campus, 1990, p. 32 e 33.

5- idem.

6- A avaliação significativa do Programa de Avaliação Seriada (PAS), de algum modo, porém ainda muito timidamente, tenta levar em consideração estes pontos.

7- Artistas trabalhando com tecnologias são redimensionados: não mais gênios trancados, indivíduos, mas artistas-grupo, grupos de trabalho e de pesquisa em arte. Grupo: artistas, técnicos e cientistas trabalhando em projetos conjuntos. Como exemplo podemos citar, hoje, os brasileiros Eduardo Kac, Diana Domingues (UCS), Tânia Fraga (UnB), e o Grupo de Pesquisa CORPOS INFORMÁTICOS (UnB) por mim coordenado.

Criação e Apreciação Artística: Novos Meios

*Suzete Venturelli
IdA / UnB*

Abordaremos o assunto a partir de importantes questões levantadas por alguns artistas contemporâneos sobre a relação entre imaginação artística, invenção científica e experimentação tecnológica.¹

Historicamente, a partir dos anos 80 começa-se a discutir, nos meios artísticos, o surgimento de uma arte da tecnociência que compreendia propostas visuais, em que intenções estéticas e pesquisas tecnológicas/científicas, mostravam relações significativas entre as experiências humanas - físicas, psicológicas ou mentais - e os novos meios tecnológicos - computadores e rede de telecomunicações -, com seu fundo de pensamento científico. Importantes exposições tais como *Electra*, *Os Imateriais* e a 42ª Bienal de Veneza, consagraram, segundo Frank Popper, alguns artistas jovens e artistas engajados já há algum tempo na valorização de técnicas para fins estéticos. Alguns desses artistas ainda hoje se destacam como estudiosos na área buscando um aprofundamento maior na relação da arte, ciência e tecnologia.²

Destacamos, por exemplo, o trabalho de Roy Ascott que busca, desde os anos 80, através das redes telemáticas, a oportunidade de participar da criação de uma cultura mundial, interativa, fundamentada na comunicação verbal, imagética, sonora e instantânea entre várias pessoas. Para ele, o papel do artista mudou muito no ciberespaço. No lugar de criar, exprimir ou transmitir conteúdos, ele está mais implicado na concepção de contextos: contextos no seio dos quais o usuário pode conduzir as experiências e construir sentidos. As palavras de ordem agora, ainda segundo o autor, passaram a ser conectividade, interatividade e emergência. Nesse sentido, a arte no seio do ciberespaço surge da fusão das comunicações e dos computadores, constituindo um novo universo de espaços e de tem-

pos.³ Para o autor, se pretendemos humanizar as tecnologias, temos que buscar formas de interface “com os aspectos extra-sensoriais, paranormais e espirituais da consciência. O artista é o instrumento ideal para isso. E a arte no Século XXI estará predominantemente preocupada com a consciência.”⁴

No CAiiA (Centro de Estudos de Arte Interativa), Roy Ascott desenvolve experimentações com a participação de artistas e cientistas na rede Internet. Em uma de suas passagens pelo Brasil, iniciou junto com professores da UnB (Coordenado por Tania Fraga) e de outros estados (Gilberto Prado e Diana Domingues), um trabalho denominado Xmantic colocando em relação direta, num website poético, várias realidades virtuais criadas por artistas no Brasil, onde o próprio computador tem um papel mediador interativo.

Uma outra vertente nesse período pode ser exemplificada pela pesquisa artística da pioneira Sonia Sheridan, conhecida nos anos 80, por criar um sistema gráfico computacional. Esse sistema possibilitava a interação e a manipulação de imagens de síntese pelo espectador. Seu trabalho relaciona a arte e a ciência da computação e, na medida em que cria a interação e as imagens através de linguagem de programação, abre um campo de experimentação nas artes visuais, onde a imagem escapa à esfera das representações para entrar no mundo dos modelos. O processo tecnológico permite a criação de imagem de síntese e a sua importância está na capacidade de interação com o espectador e na possibilidade de sua geração em tempo real.⁵

Grupos de artistas nesse período se estabeleceram demonstrando, muitas vezes, a necessidade de se organizarem de forma multidisciplinar, como é o caso de professores-artistas e cientistas da Universidade St. Denis - Paris, com o grupo de Edmond Couchot, Michel Bret, Monique Nahas e Hervé Huitric. Eles pesquisam há mais de vinte anos relacionando a arte, a ciência e a tecnologia com propostas que combinam muitas vezes a computação e o audiovisual. Criam programas computacionais para a produção de animações tridimensionais que permitem a liberação do referente (a matéria de representação) mesmo se conservam o modo de representação realista. Michel Bret ao criar um programa computacional demonstra que a criação não passa mais somente pelo gesto (pincel, mouse, etc.) mas também pela escritura, modificação e adaptação do seu programa ANYFLO.

Hervé Huitric e Monique Nahas, desde 1988, desenvolvem modelos humanos a partir de superfícies B-Splines e outros métodos computacionais, com animações que tratam tanto das expressões faciais como da palavra e das atitudes do corpo em movimento. Outro grupo que se destaca atualmente é composto por Philippe Queau, Pierre Emanuel Chaut e Christophe Lyon. Desde 1995 eles criam o que denominam de clones virtuais nos laboratórios

do Institut National de l'Audiovisuel. Eles utilizam modelos de síntese 3D que são mapeados com imagens digitalizadas via filmadora e cujos parâmetros são efetuados por meio de um sistema de análise que permite extrair as características de uma fisionomia. A animação acontece em tempo real (movimento da cabeça, deformações da boca, direção do olhar).

Segundo Edmond Couchot, essas novas técnicas não podem deixar de interessar artistas à procura de novas experiências e de novas investigações perceptíveis, principalmente por considerar que estamos diante de uma forma híbrida de arte, onde a hibridação surge, na forma computacional, "entre a imagem e o objeto, a imagem e o sujeito - a imagem interativa é o resultado da ação do observador sobre a imagem e o sujeito - , ele se mantém na interface do real e do virtual, colocando-as mutuamente em contato. Hibridação ainda entre o universo simbólico dos modelos, feito de linguagem e de números, e o universo instrumental dos utensílios, das técnicas, entre logos e techné."⁶

Destacamos ainda entre os artistas estrangeiros o australiano Sterlac, artista performático, que aborda a questão com estratégias estéticas alternativas, como ele mesmo define. Usando a medicina, a robótica e sistemas de Realidade Virtual procura estender, explorar e melhorar a atuação do corpo humano. Durante anos investigou o corpo através de micro-câmeras filmando o interior de seu pulmão, estômago, etc, e ampliando ondas cerebrais, batimentos cardíacos, corrente sanguínea e sinais musculares, procurando dessa maneira melhor definir as limitações do corpo para desenvolver então maneiras de aumentar a atuação do mesmo. Como resultado, ele coloca o corpo em interface com próteses (mão, braço, escultura de estômago) e computadores.⁷

Alguns artistas brasileiros abordam outros aspectos conceituais em relação aos novos meios, como Eduardo Kac, que desenvolve um trabalho de arte eletrônica, telepresencial e interativa. Uma de suas obras, denominada Rara Avis, apresenta uma arara robótica disposta em conjunto com 30 aves verdadeiras e um visor de realidade virtual conectado a Internet.

Segundo Simone Osthoff, "através da paradoxal experiência de proximidade à distância da telepresença, Rara Avis desloca o ponto de vista do observador e questiona hierarquias culturais, tecnológicas e políticas, problematizando as fronteiras entre o familiar e o exótico. Ao usar o visor de realidade virtual na galeria, o observador habita virtualmente o corpo da arara-telerobô passando a ver a si próprio com os olhos do outro. Nesse espelho virtual, observador e observado, sujeito e objeto ocupam o mesmo espaço dentro e fora do aviário, e dividem, em tempo real, imagens com participantes remotos localizados em vários pontos da rede, com múltiplos protocolos (CU-SeeMe, Web, MIBone), que por sua vez ativam o aparato sonoro do telerobô. Os sons no aviário são também ouvidos na Internet e vice-versa. A fluidez entre identidade e alteridade, proximidade

e distância, espaço físico e virtual, dissolve o dualismo que opõe humanismo e tecnologia, matéria e metafísica.”⁸

Numa outro ousado trabalho artístico, durante o Simpósio Internacional de Arte Eletrônica, realizado em Chigago, 1997, ele mostrou a obra “A positivo”, realizada com Ed Bennet. Ele denominou esse trabalho como uma obra “dialógica e biobótica, na qual um ser humano doa seu sangue em tempo real a um biorrobô e em troca o ser humano recebe do biorrobô nutriente, também de forma intravenosa. O biorrobô extrai oxigênio do sangue humano, e com ele mantém uma pequena chama, um símbolo da vida que resulta da troca entre ambos. A obra propõe novas relações entre seres humanos e robôs, e ao mesmo tempo cria uma forma de arte eletrônica que se baseia no uso por robôs de elementos orgânicos vivos.”⁹ Num outro evento, também em 1997, ele criou a obra “Time Capsule” onde um microchip é implantado no seu calcanhar esquerdo e procurou, dessa maneira, levantar questões sobre ética na era digital, sobre interfaces úmidas para elementos eletrônicos e sobre a relação entre identidade e memória artificiais armazenadas dentro do corpo humano.

Gilberto Prado, artista e professor da UNICAMP, mostra uma outra maneira de abordar a questão da relação entre a arte, a ciência e a tecnologia ao propor, entre outros trabalhos, uma pesquisa na WWW buscando, através de tecnologias de comunicação e principalmente de câmeras digitais, denominadas de webcam e netcam, viabilizar a transmissão de imagens em tempo real como extensão do corpo e do pensamento, tornando a comunicação capaz de novas formas de expressão pessoal. Para o autor, o uso de câmeras digitais na Web estão “monitorando o mundo com diferentes objetivos, (...) estas câmeras na Web podem simplesmente “bisbilhotar” os interiores, os espaços domésticos e as pessoas que desejam mostrar como são ou como vivem, bem como vigiar e controlar presenças e situações.”¹⁰

Questionando o uso comum dessas câmeras seu trabalho é um convite à construção interativa de imagens veiculadas pela webcam. O conceito mais representativo de seu trabalho é o de telepresença, onde num espaço telemático os usuários experimentam, compartilham, interagem e intensificam maneiras de sentir e ver o mundo e a si mesmos. Esse espaço para o autor é passível de ser manipulado com possibilidades de ser partilhado com pessoas desconhecidas e geograficamente distantes.

O Laboratório de Imagem e Som da Universidade de Brasília, criado em 1989, é um outro exemplo de como os novos meios estão sendo pensados e pesquisados. Ele foi criado para possibilitar pesquisas, de professores e alunos da graduação e pós-graduação do departamento de Artes Visuais, nas áreas de arte e design. Dentre as pesquisas realizadas, destacamos as análises dos métodos computacionais utilizados para a criação artística nos aspectos da modelagem, animação, interatividade, realidade

virtual e imersão em tempo real, assim como a linguagem de estruturação de sistemas hipermediáticos.

Os assuntos estudados buscam valorizar a tecnologia, não por fascinação mas porque esta abre um vasto campo de ação para o artista, permite o desenvolvimento de novas estruturas de comunicação e cooperação onde se desenvolvem a arte e o design, que utilizam-se de seus instrumentos poderosos para aumentar o conhecer, o sentir, o agir e o comunicar, como interface entre o possível e o factível. Os outros assuntos que são abordados estão relacionados à construção do ciberespaço, onde cada elemento de informação encontra-se em contato virtual com todos e com cada um. Os temas abordados são analisados sob os pontos de vista da linguagem, da comunicação interativa em tempo real, do sociológico e do aparecimento de comunidades virtuais - povoadas de avatares.

A utilização de todos os recursos do ciberespaço, através da arte e do design, vem demonstrando que essas áreas estabelecem uma tensão entre os diversos grupos em contato no ciberespaço e propõem a invenção coletiva da linguagem, onde o autor e o leitor se confundem numa mesma pessoa. Na busca de comunicação e de produção onde todos participam, a arte e o design têm um papel fundamental no crescimento e povoamento desse mundo virtual. Essa função parece estar relacionada principalmente à construção de um meio sensível de comunicação no ciberespaço.

Os exemplos citados nos levam a considerar que os artistas quando relacionam a arte, a ciência e a tecnologia buscam a partir de observações apuradas sobre essas áreas, de maneiras diferentes, propor obras artísticas com cunho crítico, procurando resgatar o que pode haver de mais humano nessa relação. Quando desenvolvida no ciberespaço, os conceitos que mais se aplicam são o de partilha do conhecimento, interatividade, extensão do pensamento e a construção coletiva da obra, onde autor e leitor não se distinguem.

Mergulhando um pouco mais no conceito de interatividade - um conceito chave para a arte e os novos meios de comunicação -, retomamos a análise feita por André Lemos ao expressar que os novos meios (digitais) aparecem com a revolução da micro-eletrônica, na segunda metade da década de 70, e com eles surgem as convergências e fusões, principalmente no que se refere à informática e às telecomunicações. Para o autor, o termo multimídia interativa expressa muito bem o espírito tecnológico da época, caracterizando-se principalmente pela hibridação de diversos dispositivos, infiltrados de "chips" e memórias eletrônicas. Na tecnologia digital, todos os meios vão se tornar múltiplos e interativos e a interatividade digital se define como um tipo de relação tecno-social, e, nesse sentido, pode-se entender a interatividade como um diálogo entre homens e máquina, através de suas interfaces em tempo-real. A interface, por sua vez, atua como um mediador cognitivo. Mediador esse que vem evoluindo e atinge seu ápice com a Realidade Virtual. ¹¹

Segundo Derrick de Kerckhove, a realidade virtual provocará o desaparecimento das interfaces entre o homem e a máquina na medida em que for desenvolvido o sentido do tato e gestualidade.¹² As pesquisas nessa área tem por objetivo chegar à virtualização do ciberespaço, sem a necessidade de interfaces simbólicas. Com essas possibilidades inerentes à tecnologia do ciberespaço, a Realidade Virtual é um campo que já está mudando os paradigmas para a criação de sistemas de hipermídia na rede mundial de informações.

A Realidade Virtual é muitas vezes descrita como um espaço-temporal que não faz referência à história nem a acontecimentos reais e, principalmente, como virtualmente sem limites, pois liberada da realidade passa a ser a própria informação. Embora exija um maior número de instrumentos de leitura, possibilita uma visão sem centro perspectivo, recortada, uma visão homem-máquina, onde o seu espaço dialoga em estar dentro (virtual) e estar fora (real). Dentro da imagem seria o lugar de quem detém a tecnologia e do olhar que interage no tempo com a imagem, aqui e agora, através de que e dentro do qual alguma coisa acontece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- POPPER, Frank. As Imagens Artísticas e a Tecnociência. In André Parente (org.). Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- 2- POPPER, Frank. Art of the Eletronic Age. London: Thames and Hudson, 1993.
- 3- ASCOTT, Roy. De l'apparence à l'apparition: communication et conscience dans la cybersphère. Erro! Indicador não definido..
- 4- ASCOTT, Roy. Cyberpsychic Nodes: artistas explorando os espaços psíquicos da rede. Catálogo da exposição: Arte e Tecnologia - Arte no Século XXI: A Humanização das Tecnologias. São Paulo, 1995, p.14.
- 5- SHERIDAN, Sonia . Sonia Landy Sheridan Gallery. <http://www.algoart.com/sonart/>
- 6- CHOUCHOT, Edmond. Da Representação à Simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. In André Parente (org.). Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993, p. 47.
- 7- STERLAC. Catálogo da exposição: Arte e Tecnologia - Arte no Século XXI: A Humanização das Tecnologias, São Paulo, 1995, p.36.
- 8- OSTHOFF, Simone. Eduardo Kac: Telepresença Problemaliza a Visão In Cadernos da Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unicamp, Vol. 1, N. 1, São Paulo, 1997, p. 7-12.
- 9- KAC, Eduardo. Eduardo Kac. Erro! Indicador não definido..
- 10- PRADO, Gilberto e DONATI, Luiza Paraguai. Projeto Viridis e Incorporos: Utilizações de WebCam na Rede Internet. Artigo não publicado, apresentado na COMPOS 98, São Paulo, PUCSP, 1998.
- 11- LEMOS, André. Anjos Interativos e Retribalização do Mundo. Sobre Interatividade e Interfaces Digitais. <http://www.facon.ufba.br/pesq/cyber/lemos>.
- 12- KERCKHOVE, Derrick. A Pele da Cultura. Lisboa, ed. Relógio d'água editores, 1997.

O Jogo Teatral e a Construção dos Signos

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
ECA-USP

O jogo teatral - tal como proposto por Viola Spolin, através de textos difundidos sobretudo a partir da década de sessenta - é uma modalidade de improvisação cercada por regras precisas, entre as quais destacaram-se o acordo grupal, o foco, a instrução e a avaliação. Nele, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos, mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz aqui e agora com seus parceiros e com o ambiente, relações essas que implicam em intencionalidade, mas podem incluir também fatores aleatórios.

Fundado no princípio de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento do jogador enquanto pessoa, o jogo teatral tem na platéia, interna ao próprio grupo, um elemento essencial para aferir a solução de problemas equacionados pelo coordenador (professor, diretor, animador). Não parte da fábula ou do enredo; sua ênfase não está na mimese, mas sim na problematização dos diferentes elementos constitutivos da representação teatral. Propostas de caráter estrutural, derivadas da linguagem do teatro, permitem que emergjam desejos, temas e situações, do próprio grupo.

O mesmo momento histórico, década de setenta, assiste à configuração paulatina de um novo campo de conhecimento, a semiologia teatral. Voltada para análise do funcionamento da encenação, procura revelar como se produz a significação, ou as significações dentro da cena. Autores do porte de Ubersfeld, De Marinis e Pavis, entre outros, imprimiram uma fértil orientação aos estudos teatrais contemporâneos, ao mostrarem que a representação teatral não pode ser tratada como simples transposição de

um texto, mas é constituída por uma complexa articulação entre diferentes sistemas de signos, que não têm sentido absoluto em si mesmos, mas só adquirem significado uns em relação aos outros.

Um signo teatral é sempre uma presença que representa outra coisa. Ele comporta:

- a) Significante: seus elementos materiais;
- b) Significado: seu conceito;
- c) Referente: objeto ao qual remete na realidade.

Essa distinção entre significado e significante aparece já no brinquedo de faz-de-conta, que costuma surgir em torno do segundo ano de vida. Ao deslocar uma lata fazendo "bi...bi...", ou ao andar na ponta dos pés como quem usa saltos altos, a criança opera uma distinção entre o significado (carro, sapatos de saltos altos) e o significante (lata, pés elevados). Tal distinção indica que ela está sendo capaz de operar com a noção de representação, ou seja, está sendo capaz de tornar presente algo que não está diante de si. O faz-de-conta, assim como a aquisição da linguagem, constituem as primeiras manifestações da função simbólica, que, ao longo do desenvolvimento, irá se ampliando em direção ao pensamento abstrato.

Enquanto no cinema, por exemplo, todos os signos são emitidos através de um único suporte, a fita, no teatro nos defrontamos com signos cuja substância da expressão é bastante diversificada. Canais de natureza visual ou acústica se traduzem em signos palpáveis através de diferentes materiais, vinculados à iluminação, ao cenário, ao que é dito pelo ator, à música e assim por diante. A duração da presença dos signos teatrais na cena também é variável; alguns podem permanecer do início ao final da representação, como aqueles ligados à especialidade. Outros, como aqueles decorrentes da gestualidade do ator, tem em geral caráter efêmero.

Assim, um mesmo significado, ponte, pode ser concretizado em cena através de diferentes significantes: telão pintado, dispositivo de tipo praticável, música, deslocamento do jogador no espaço, etc. Inversamente, um mesmo significante pode ter vários significados; uma caixa de papelão em cena pode significar baú, armário, casa, gruta, caixaão.

Se o signo teatral remete a algo no mundo, se ele é presença que determina uma ausência, ele é, ao mesmo tempo, elemento de uma prática significante atualizada na performance do jogador. Essa articulação permite que se construa teatralmente uma relação com o mundo.

Tentaremos, portanto, aqui colocar em relevo como a prática dos jogos teatrais faz surgir questões-chave sobre a construção da significação em cena. Ao trazer para o primeiro plano desafios relativos ao significante, ele torna possível a tessitura gradativa de uma rede de sistemas de signos.

Para tanto, destacaremos a construção de signos relativos ao espaço, aos objetos e alguns daqueles oriundos mais diretamente do próprio desempenho do jogador.

Espaço

A abordagem lúdica do fenômeno teatral coloca radicalmente em xeque distinções rígidas entre o espaço de quem joga e o espaço do espectador. Nessa perspectiva, o palco italiano passa a ser encarado como apenas uma modalidade historicamente adotada pela cena, dentro de um leque que em nossos dias é composto por muitas outras alternativas possíveis.

A escolha de espaços que permitam diferentes relações entre as esferas de quem atua e de quem assiste, ou, que, até mesmo, pulverizem a distinção entre elas, se torna assim altamente significativa, quando se quer ressaltar um pressuposto de ordem pedagógica que nunca é excessivo relembrar: todo ser humano tem a possibilidade de se expressar através do teatro.

Quando se trabalha em oficina com o princípio de que é a partir do corpo do jogador que se irradia o espaço cênico, caem por terra equivocadas necessidades de "espaço adequado". É ele, o jogador, quem ocupa, modifica, e, no limite, cria o espaço da representação.

Assim, constata-se que na encenação ocidental contemporânea o espectro lúdico tende a suplantiar o caráter mimético. O desejo de imitação da realidade cede lugar a tentativas de criação de artefatos que remetem a ela, através de procedimentos como a metáfora e a metonímia. Isto vem acarretando uma busca de espaços menos sobrecarregados, tendendo ao vazio, muitas vezes expondo a própria teatralidade, colocando dispositivos cênicos, bastidores, paredes do edifício.

A prática dos jogos teatrais procura gerar situações nas quais se possa aprender que o espaço não pode ser concebido como adereço da cena. Ao contrário, ele é constituído por signos que conformam, estruturam o sentido daquilo que se faz dentro dela. Uma cabine telefônica criada na área de jogo através de dois corpos entrelaçados, em torno de um conceito de um terceiro jogador fazendo as vezes de telefone, irá necessariamente gerar significações diferentes de outra, concebida como réplica de uma cabine real.

Essa dimensão lúdica da conformação espacial se faz presente em muitas interessantes encenações recentes. O significativo escada posto em cena por Antunes Filho, para significar o balcão que serve aos encontros de Romeu e Julieta é apenas um exemplo, no qual a transposição simbólica evidencia e depura a diferença de planos em que se encontram os amantes.

Partindo de porções de espaços variados, o grupo de jogadores é convidado a transformá-las em significantes de lugares fictícios. As características físicas do espaço em questão são colocadas a serviço da emergência do universo pretendido pelos atuantes. Assim, uma rampa se transforma em abismo, um banheiro em nave espacial, uma escada em montanha sagrada, um vão sob a mesa em portal de cidade antiga.

Evidentemente, improvisações desse porte acarretam novas modalidades de relação entre jogadores e platéia. Com freqüência, essa última é envolvida na situação cênica que, não raramente, surpreende pessoas que não constituíam, a priori, um público.

Objeto

Figurável e manipulável pelo jogador, o objeto constitui uma materialidade concreta que remete a algo que está no mundo. Pode ser feito ou não da mesma matéria que seu referente, e esta escolha nunca é gratuita. O significado metralhadora, por exemplo, poderá emergir através de diferentes significantes, tais como a réplica de plástico de uma metralhadora real, um guarda-chuva preto, ou a gestualidade do jogador. Escolher um ou outro, sem dúvida acarreta implicações no tocante às conotações que se poderá obter.

Tal como ocorre com o espaço, no tocante ao objeto também a dimensão lúdica da relação entre o significante e o significado vem sendo enfatizada no teatro mais recente. "Domésticas", espetáculo atualmente em cartaz em São Paulo, se vale de três bancos pintados de branco para significar, entre outros, ponto de ônibus, corredor do próprio ônibus, parapeito de janela e balcão de cozinha.

Mais comprometidos com a transformação lúdica do que as qualidades miméticas, os jogos teatrais lançam mão de dois procedimentos principais para a construção de signos relativos ao objeto: a relação metafórica entre significante e significado e a construção de significante imaginário.

A proposta de utilização de um objeto como significante de outro pode dar origem a um pedaço de corda transformado em serpente ou em microfone, a uma tampa de panela metamorfoseada em direção de caminhão ou chapéu, e, a partir daí, servir de base para a realização de improvisações envolvendo definição de papéis, lugar e ação.

Por outro lado, o sistema de jogos teatrais enfatiza muito a construção de significantes imaginários através do incentivo à fisicalização do objeto. Individualmente, ou dentro de uma relação entre jogadores, o desafio de tornar real um objeto, sem o auxílio de qualquer suporte material, pode constituir um dos aspectos do desenvolvimento da consciência sensorial, a ser constantemente retomado e aprofundado ao longo do processo.

Signos Intrinsecamente Vinculados ao Desempenho do Jogador

A figura do ator-jogador está na interseção de múltiplos códigos, tais como o lingüístico, o fônico e o gestual. Inseparáveis dele estão os signos relativos a seu corpo, tudo o que o envolve - figurino, maquiagem, máscara - assim

como os movimentos e gestos que produz.

O jogador enuncia um discurso que provém de signos de diversas fontes e que se combinam na atuação improvisada, característica do jogo teatral. Ele é o enunciador de um discurso que resulta de signos emitidos em função de sua própria deliberação, de signos oriundos do desejo de outro jogador, mas também de signos provenientes de fatores aleatórios. Se gesto e entonação, por exemplo, Anne Ubersfeld¹ saliente que há também signos de caráter involuntário, como o timbre de voz, os traços fisionômicos, ou a estatura. Da relação entre o corpo real do jogador e a figura imaginária que ele delinea através de seu corpo, surge a ficção cenicamente concretizada.

Cabe mencionar alguns sistemas de signos intrinsecamente vinculados ao jogador, lembrando que a tarefa de isolá-los para efeito de análise se apresenta como extremamente complexa.

As falas emitidas em situação de improvisação, apesar de não serem previsíveis quando resultam exclusivamente das relações estabelecidas ao longo do jogo, designam, sem dúvida, ordenação referente a alguma espécie de textualidade. Por outro, há ocasiões em que as falas podem se constituir em um ponto de partida para o jogo; é o que ocorre quando se joga teatralmente com fragmentos de textos pré-estabelecidos.

Em ambos os casos, aquilo que se fala, ou seja, o texto presente ao jogo, constitui um conjunto de signos lingüísticos que se desdobram de modo diacrônico. Uma vez articulados simultaneamente a signos de outra natureza - sonoros, relativos à iluminação, ao deslocamento no espaço, à gestualidade - vão engendrar diferentes significados.

O ato teatral não pode ser encarado como tributário da noção equivocada de "fidelidade" ao texto, pois se constitui em uma tradução desse último. Dentro da cena, o texto é componente, entre outros. Nela, diferentes sistemas de signos se articulam e se modificam entre si, de modo a gerar significado.

Assim, no que se refere aos signos relativos ao texto, uma série de pesquisas recentes, no Brasil e no exterior, mostram como, através de procedimentos de caráter lúdico, é possível descobrir que eles podem ter seu significado multiplicado em função de diferentes fatores, tais como: combinação com diferentes ações ou modalidades gestuais, diversidade de emissores e destinatários, ou variações paralingüísticas.

Essa última categoria diz respeito a uma série de signos ligados à linguagem, vinculados à orientação física da palavra em direção a um destinatário e manifestam-se durante a emissão do material textual. Recentemente passaram a ser agrupados como componentes do domínio paralingüístico², cobrindo a voz, a intensidade, a articulação, o ritmo e o fraseado. Os jogos teatrais que focalizam a chamada "blablação" colocam em relevo exatamente essa importante dimensão da fala em cena, permitindo a descoberta de que nenhum texto traz em si significado inequívoco.

No que se refere à indumentária, gostaria de destacar um jogo teatral específico que exemplifica uma articulação interessante entre signifiante e significado. Trata-se do jogo em que, a partir de um fragmento de figurino, esboça-se a construção de uma personagem. Inicialmente, esse fragmento - chapéu, gola de casaco, capa - é apenas um objeto externo. Pouco a pouco, a situação lúdica promove uma espécie de fusão entre a sua materialidade - cor, textura, peso, forma - e o aqui e agora do jogador; desse processo surge o signo metonímico de um figurino, inseparável da constituição de um personagem nascente.

Vale ressaltar que, em muitos casos, a retomada do jogo com a incorporação de sugestões da platéia, pode contribuir para que signos produzidos em um primeiro momento, possam ser precisados e depurados.

Dentro do processo dos jogos teatrais, o relevo dado à avaliação, sempre estreitamente vinculada à solução de problemas de ordem teatral a serem resolvidos por quem atua, assegura também uma outra importante aprendizagem: a da leitura da representação.

Assim, a descoberta do funcionamento dos códigos que configuram a significação em cena, se dá não somente através da construção, mas também da decodificação dos signos. Na medida em que o processo tiver sido conduzido de modo a colocar em evidência o modo pelo qual se dá a significação no teatro, estarão reunidas condições para a formação de um espectador particular.

Ele será capaz de apreender não somente aquilo que se conta em cena, ou seja, o enredo, mas grande parte de seu prazer vai residir em observar como é executada essa complexa operação. Em suma, ele estará em condições de compreender de que modo específico a arte teatral pode contribuir para que se amplie nosso conhecimento sobre o homem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Lire le théâtre II L'école du spectateur. Paris: Belin, 1996. Cf. o capítulo IV. "Travail du comédien"
- 2- Anne Ubersfeld, Les mots-clés de l'analyse du théâtre, Paris, Seul 1996, p. 63

