

FEAB

XVI CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO
DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL - 2003

ARTE E EDUCAÇÃO
CULTURAS DO ENSINAR E CULTURAS DO APRENDER
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Artes Visuais

**Arte-Educação:
Culturas do Ensinar e Culturas do Aprender**

Anais do XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil
Organização: Dulcimira Capisani, Irene Tourinho e Luís Edegar Costa

Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás
Federação de Arte Educadores do Brasil

Goiânia - GO
Abril de 2003

ANAIS DO XIV CONGRESSO DA
FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL
FAV/UFG – FAEB

COMITÊ EDITORIAL

Dulcímira Capisani
Irene Tourinho
Luís Edegar Costa

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof. Ms. José Mauro B. Ribeiro
Prof. Dr. Luís Edegar Costa (Coordenador)
Profa. Dra. Maria Elizia Borges
Prof. Dr. Marcio Pizarro Noronha
Profa. Dra. Rejane Coutinho

CAPA e ILUSTRAÇÃO

Lenira Tércia Oliveira Olazar

PROJETO GRÁFICO

Dulcímira Capisani
Lenira Tércia Oliveira Olazar

IMPRESSÃO

CEGRAF/UFG

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (14. : 2003 : Goiânia, GO)
Anais / XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil; Dulcímira Capisani,
Irene Tourinho e Luís Edegar Costa (Orgs.), 22-25 Abril 2003 em Goiânia.
Goiânia: FAV/UFG: FAEB, 2003. 280p.

C749a

I. Arte e educação – Brasil – Congressos 2. Arte - Estudo e ensino – Brasil – Congressos 3.
Professores de artes – Formação 4. Crianças – Educação – Arte, etc. I. Capisani, Dulcímira
II. Tourinho, Irene III. Costa, Luís Edegar IV. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de
Artes Visuais V. Federação de Arte Educadores do Brasil VI. Título.

CDU: 373.67:061.3(81)

ISBN 85-89576-01-9

DIRETORIA DA FAEB

Roberta Puccetti P. Bueno - Presidente Sueli Ferreira - Tesoureira
Fernando Azevedo - Vice-Presidente Rejane Coutinho - Secretária

COORDENAÇÃO GERAL DO XIV ConFAEB

Profa. Dra. Irene Tourinho

COMISSÃO ORGANIZADORA

Prof. Ms. Aguinaldo Coelho	Profa. Maria Aparecida Carneiro
Prof. Constantino Isidoro Filho	Prof. Dr. Raimundo Martins
Profa. Dra. Dulcimira Capisani	Profa. Vânia Olária
Profa. Ms. Leda Guimarães	Alexandre Pereira
Prof. Dr. Luís Edegar Costa	Fernando Peixoto

COMISSÃO DE INFRA-ESTRUTURA E APOIO

Ms. Eliane Chaud (Coord.)	Ana Lúcia Nunes
Alexandre Barbosa Pereira	Adriana Braga dos Santos
Alzira Martins Prado	Mariana Marcassa
Márcia Bretones Garibaldi	Maria Beatriz Costa Miranda
Maria Vilma Andrade Alves	Sabrina Del Bianco
Dayse Carneiro	

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

REITORA

Profa. Dra. Milca Severino Pereira

VICE-REITOR

Prof. Dr. Lázaro Eurípedes Xavier

PRO-REITORA DE GRADUAÇÃO

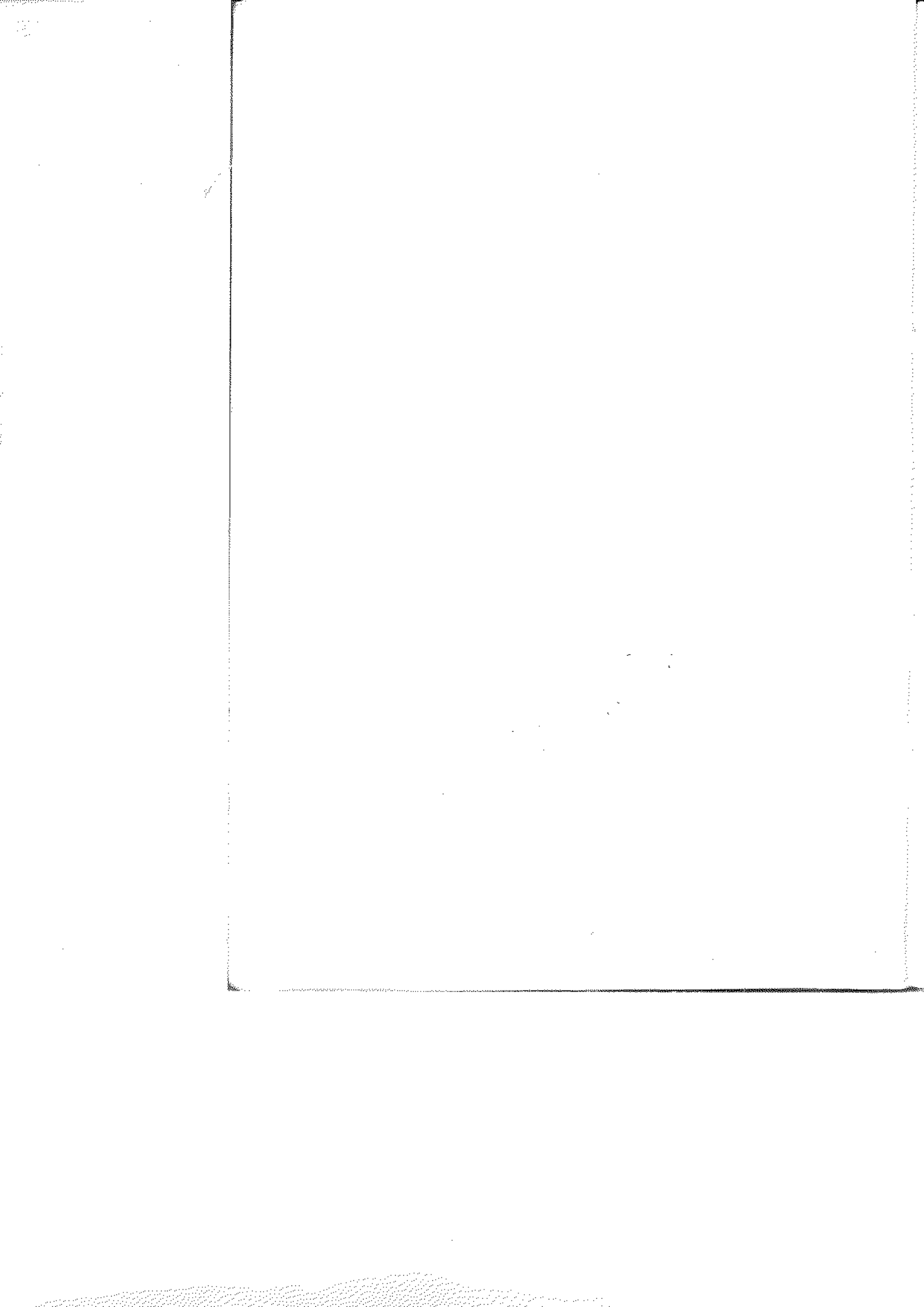
Profa. Dra. Celene Cunha M. A. Barreira

PRO-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Profa. Dra. Ana Luíza L. Souza

DIREÇÃO DA FAV

Prof. Dr. Raimundo Martins



Editorial

As Associações Científicas têm por objetivo estimular a produção de conhecimento, fomentar a pesquisa e criar os meios necessários à sua divulgação. Estas características sintetizam a importância educacional e política dessas instituições: congregar profissionais, propiciar espaços para discussão e crítica e, principalmente, gerar mecanismos para a socialização do conhecimento.

A Federação de Arte Educadores do Brasil, através de congressos nacionais realizados em diferentes regiões do país, apresenta uma pluralidade disciplinar do conhecimento em arte-educação. Organizados em torno de temas definidos pela pertinência acadêmica e relevância política, os encontros anuais têm como meta oferecer oportunidade para que profissionais e alunos possam conhecer, refletir e compartilhar a produção de conhecimento na área.

As conferências, palestras e comunicações apresentadas nos congressos anuais observam critérios de afinidade, organicidade, documentação e desenvolvimento da informação em relação ao tema geral do evento. A preocupação em ampliar o raio de ação das apresentações e discussões realizadas durante o congresso legitima o esforço para que o registro formal e a divulgação mais abrangente se concretizem nesta forma de Anais do Congresso. Modalidade de registro que confere propriedade aos trabalhos, a publicação dos anais contribui para gerar reconhecimento àqueles que pesquisam, ensinam e militam na área.

Com esta ação editorial esperamos que a busca por espaço institucional para divulgação artística e científica intensifique a qualidade da produção. Esperamos, também, que esta publicação resulte numa afluência cada vez maior de trabalhos e registros que documentem este campo de estudo em que arte e educação se complementam. Finalmente, esperamos que a Faculdade de Artes Visuais/UFG, ao sediar o XIV ConFAEB, cumpra uma parcela da responsabilidade institucional que lhe cabe no fortalecimento e crescimento da FAEB como organização representativa dos arte-educadores neste país.

Prof. Dr. Raimundo Martins
Diretor da Faculdade de Artes Visuais

Anais do XIV ConFAEB

A organização dos Anais do XIV Congresso Nacional de Arte-Educadores do Brasil teve um plano mais prático aliado a outro, filosófico ou programático, como não poderia deixar de ser.

O Congresso solicita textos. Para isso é necessário escolher e expor o sentido da temática do evento e as várias instâncias em que ela pode ser abordada e apresentada. Nesse estágio, quase virtual, a temática mais geral deixa a esses mesmos textos boa parte da responsabilidade de concretizá-la. Desse modo o XIV ConFAEB se materializa através de um processo cujo desdobramento o associa a modalidades (*querer fazer, saber fazer, poder fazer e saber ser*), pelas quais ele é engendrado na construção dos sujeitos que o realizam, que o fazem ser – organizadores, palestrantes e etc.

De parte a parte, esses sujeitos aparecem, por exemplon na seleção e organização dos textos que resultaram dessas interações. Num nível bem mais concreto, notas de rodapé, bibliografias, redação e revisão requerem decisões que são responsáveis pela aparição dos sujeitos que encarnam os papéis previstos e requisitados por esses eventos dessa natureza. Nesse nível, no que já fora feito pela Comissão Científica em termos de modificações nos textos que chegaram até nós, aliamos o indispensável ao possível. Para exemplificar, mantivemos a revisão original, de responsabilidade do(a) autor(a). Alguns sentirão falta da reprodução das imagens. Entendemos que sua não publicação não traria prejuízos ao conteúdo dos resumos das comunicações – pois foi em relação a esses textos que essa decisão foi tomada. E, ainda para ilustrar nosso trabalho, suprimimos ou incluímos no corpo do texto as indicações bibliográficas. Portanto, decisões de ordem prática e metodológica.

Buscando acordo entre expectativas e propósitos de eventos do gênero em que se inscreve o XIV ConFAEB, esta publicação quis ser um espaço de exposição, tanto quanto possível, do andamento da arte-educação no Brasil e dos diálogos que ela é capaz de produzir. Daí as modalidades, pressupostas à organização do evento, àquilo que foi proposto em sua origem, quando *querer saber e fazer ser* terçam polêmicas, devires que só se sabem coletivos e que aqui estão para serem lidos, refletidos, produzirem juízos e encaminhamentos. Enfim, concretizando o aspecto programático do evento pela criação de um lugar para novos devires – quiséramos, capaz de reverter iniciativas que suprimem o diálogo e querem impor visão única à diversidade de culturas do ensinar e do aprender.

Dulcimira Capisani, Irene Tourinho, Luís Edegar Costa
(Organização e Edição dos Anais)



Apresentação

A Federação de Arte-Educadores do Brasil - FAEB, desde sua criação nos anos 80, tem como um de seus objetivos congregar as diversas associações de Arte-Educação existentes no País, respondendo, defendendo e unindo a categoria em nível nacional, para ações pedagógico-culturais e ético-políticas. A Federação surgiu, naquele momento, para congregar as associações e articulá-las politicamente na defesa e na conquista do espaço pedagógico e profissional da ARTE na EDUCAÇÃO.

Com o dinamismo do contexto nacional atual e a desarticulação de muitas associações que hoje lutam pela sua sobrevivência, é momento de revermos, repensarmos e repropormos uma Federação de arte-educadores, sua sociabilidade, sua visibilidade e sua inserção como espaço de questionamentos e de encaminhamentos.

A Federação, por intermédio dos congressos anuais e enfrentando as mais diversas dificuldades, vem estabelecendo um espaço e tempo catalizadores, um fórum de construção de conhecimentos; um *locus* de pertencimentos, de discussões, de trocas das experiências significativas em arte e educação; um espaço de agregação dos profissionais da educação em arte como fortalecimento e prosseguimento na luta pela ARTE nas escolas e espaços culturais, quer sejam ou não instituídos.

Conhecemos e reconhecemos a importância do papel e da participação de todas as associações nesta trajetória. É com muito orgulho, carinho e ações que somos arte-

educadores de uma Federação que nos agrega, nos impulsiona, nos defende, por ela e nela fazemos respeitar e sermos reconhecidos como profissionais de uma categoria específica com experiências.

Os congressos anuais têm sido realizados com muitas dificuldades, mas são eles, sempre o momento das contínuas buscas do amadurecimento da área, pela qualidade, esforço, eficiência e construção de uma FAEB forte, atuante e presente na educação brasileira.

A FAEB existe e a sua existência para nós educadores é de extrema relevância, pois foi e é nos passos da FAEB que nos conhecemos, nos tornamos pares, nos unimos nas diferenças, fortalecidos e desafiados nas buscas de um mesma proposição – a ARTE NA EDUCAÇÃO, NA ESCOLA E NA VIDA.

Profa. Dra. Roberta Puccetti
Presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil

SUMÁRIO

CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Marisa Vorraber Costa 18

MESA REDONDA I: CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA

Arte/Educação: A experiência de ontem e o presente
Ana Mae Barbosa 37

Conhecimento, experiência e literatura
Anselmo Pessoa Neto 60

MESA REDONDA II: PERCEÇÃO E SENTIDO

Percepção e sentido da música para a educação musical
Cristina Grossi 71

*Arte: Culturas do ensinar e Culturas do aprender-
Percepção e Sentido*
Soraia Maria Silva 85

MESA REDONDA III: INVENTIVIDADE E SISTEMATIZAÇÃO

*Inventividade e Sistematização: Arte Contemporânea,
Cotidiano Urbano e Reconstrução Social*
Lilian Amaral 101

*A Partitura do Conferencista — insight e organização
de cenas no espaço do ensinar e do aprender arte*
Arão Paranaguá de Santana 108

*Educação Musical na Pedagogia — uma
'Paisagem Sonora' possível*
Beatriz Lemos 118

AÇÃO INTEGRADA

Educação, Arte, Inclusão
Albertina Brasil Santos 129

Arte e Inclusão: Construindo uma Pedagogia Crítica
Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo 132

Artes e Diversidade
Roberta Puccetti 135

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO

EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

<i>Instalação/arte ambiental. Uma experiência de estágio em escola pública</i>	
Alexandre Pereira	143
<i>Arte contemporânea e ação-educativa: uma proposta a partir de uma exposição do artista plástico Pitágoras</i>	
Alice Eugênio Moraes Quixabeira, Ismeinem Vieira de Faria, Valéria Fabiane Braga Ferreira	144
<i>Culturas do aprender e do ensinar: construindo competências em arte.</i>	
Áurea Maria Bezerra, Jaísa Farias de Souza, Maria A. Arouch	145
<i>O GIGANTE: introdução do drama na educação de crianças nas séries iniciais</i>	
Cristiane I. da Rocha Oliveira, Leonice Pereira dos Santos, Nils I. C. R. Carvalho Alves, Rosimeire Gonçalves Santos	146
<i>A arte-educação permeando as áreas de música, teatro e artes plásticas</i>	
Flávia Motoyama Narita	147
<i>A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções</i>	
Gilvânia Maurício Dias de Pontes	150
<i>Vivências teatrais na escola infantil</i>	
Gilvânia Maurício Dias de Pontes	151
<i>A estética visual da cultura popular brasileira na escola pública</i>	
João Henrique Serrão, Rose Mary Aguiar Borges	153
<i>As matrizes curriculares dos cursos de formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental</i>	
Juliane Aparecida Ribeiro Diniz	154
<i>Imagens, novos olhares sobre o processo criativo</i>	
Léa Carneiro de Zumpano França	156
<i>O ensino de arte através de jogos educativos e livro eletrônico</i>	
Lúcia Monte Serrat A. Bueno, Maria Celéne, de F. Nessimian	157
<i>Antropofagismo da coisa</i>	
Mara Eliane Maduell Nunes Radé	158
<i>O texto na história e a história no texto</i>	
Richard Perassi Luiz de Sousa	160
<i>A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: educação musical e a pedagogia teatral</i>	
Sônia T. da S. Ribeiro, Ana Carla Moraes, Larissa F. Vitorino	161
<i>A criança e o diálogo com o texto visual</i>	
Sueli Ferreira	162

<i>Visualidades narrativas e a produção de olhares na educação infantil</i>	
Susana Rangel Vieira da Cunha	164
<i>O arte-educador como mediador do processo criativo: contextualização e práxis interativa como meios para assunção da atividade artística</i>	
Valdemir de Oliveira	165
<i>Trabalho docente: possíveis caracterizações</i>	
Vânia Olária	166
<i>Projeto Jornal Piaget: retratos de uma convivência</i>	
Welma Lange	167
ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO	
<i>Compreensão do desenvolvimento estético: uma experiência com alunos do 3º ano de licenciatura em artes visuais</i>	
Adriana Braga, Alexandre Pereira	171
<i>Estagiando entre Tarsilas, Brusius, Scholles, Picasso, etc... além das provocações, processos e desafios de um projeto de ensino de arte - quem se jogou? quem voou?</i>	
Alice Bemvenuti, Donald Kerr Junior	172
<i>Sobre "arte" e "artista"</i>	
Ana Lucia Nunes	174
<i>Seminários de arte e seu ensino: discutindo teoria e prática na formação do professor</i>	
Amarílis Coelho Coragem	175
<i>Percurso histórico da Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás</i>	
Ana Lucia Nunes, Fernanda Morais, Henrique Lima, Suelma Vieira	176
<i>Formação de professores de teatro na UFU: professores efetivos e ações na área de extensão</i>	
Ana Paula Pacheco Carneiro	177
<i>A formação de professor em artes cênicas: processo e reflexão na prática de ensino</i>	
Ana Socorro Ramos Braga Batista	179
<i>Arte-educação e educação ambiental: prática interdisciplinar por meio do uso de imagens</i>	
Antônio Neto Ferreira dos Santos	180
<i>Um olhar sobre as diferenças: análise da percepção do público sobre o terreiro em festa</i>	
Beatriz de Jesus Sousa	181
<i>Reforma curricular do Curso de Artes Visuais: Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia - MG</i>	
Elsieni Coelho da Silva, Roberta M. Melo Araújo	182

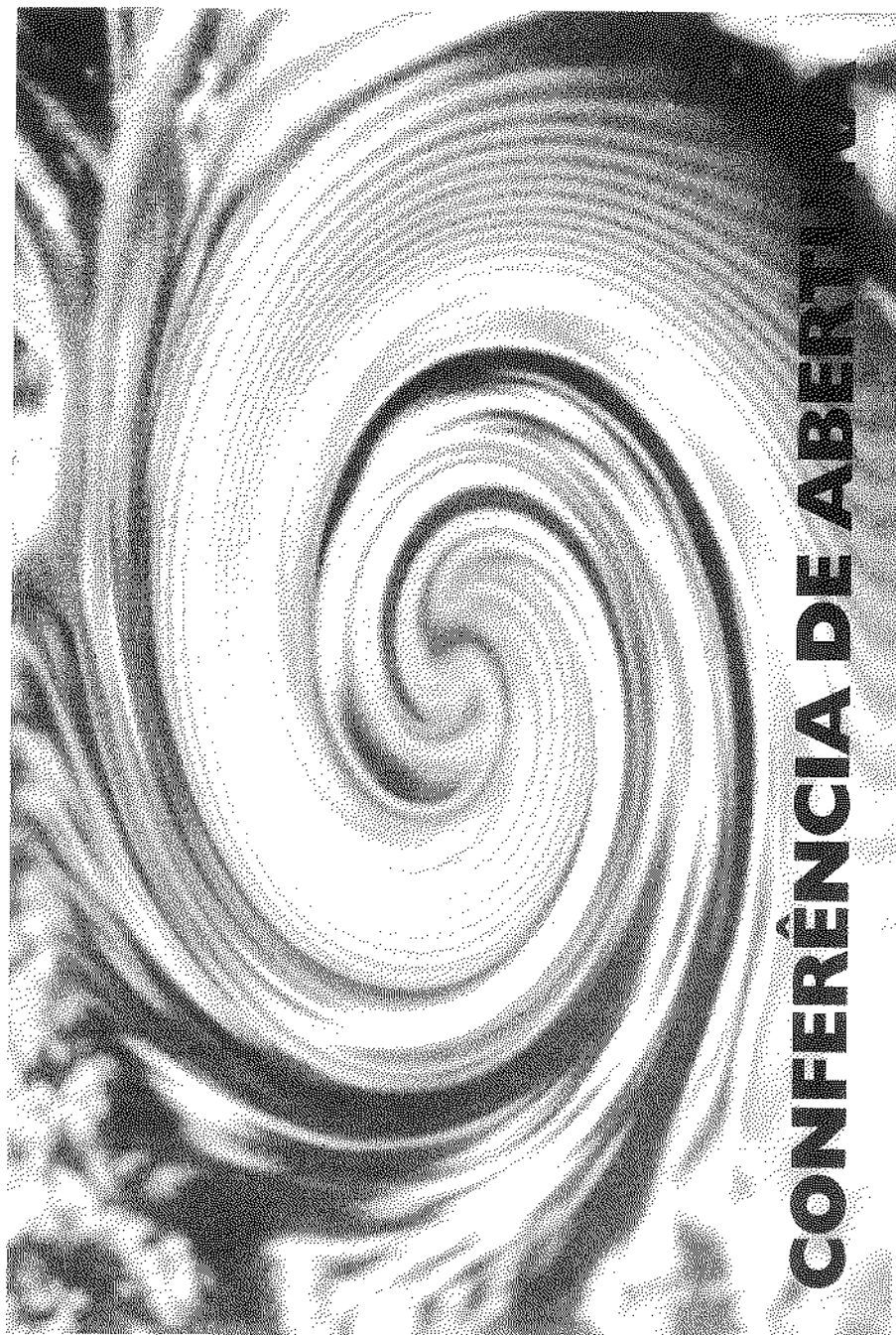
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Cultura Visual- FAV/UFG	
Irene Tourinho, Maria Elizia Borges	184
A experiência de ensino na disciplina de fundamentos da cor no Curso de Graduação em Artes Visuais da UFRGS: a construção de uma "cor própria" pelo discente	
Julio Cesar Machado Ghorzi	185
As cores do nacionalismo e a diversidade: educação e artes no período modernista	
Lúcia Monte Serrat Alves Bueno	186
Os sentidos da dança: construção de identidades a partir da experiência com o ¿POR QU¿ - ESEFFEGO/UEG	
Luciana Gomes Ribeiro	186
Arte e ciência	
Luciano Vinícius de Jesus	188
O trabalho corporal no Acaia: uma abordagem acadêmica a partir do olhar intimista	
Maria Raimunda Fonseca Freitas	189
Formação de professores de teatro na UFU: projeto pedagógico e pesquisa teórico/prática	
Paulo Merisio	190
Formação de professores de teatro - UFU	
Renata Bittencourt Meira	191
Intensificando a relação do conteúdo específico com as práticas de ensino	
Sandra Gorette	193
Projetos e propostas de Prática de Ensino	
Valéria Gianechini	193
Subjetivismo e ensino de arte	
Vânia Olária	194
ARTE-EDUCAÇÃO E CONTEXTOS DIVERSIFICADOS	
Arte e ludicidade aplicadas às crianças com problemas psicossociais	
Alessandra Pereira Matias, Luciana Petroni Antiqueira	199
Projeto Teatro Incósciente: Uma Pesquisa Criativa	
Alessandro Antonio da Silva, Danielle Lara Souza Moreira	200
Ação educativa nos Museus de Arte Moderna e Contemporânea - percursos de públicos escolares	
Alice Bernvenuti	202

O vínculo da arte e da criatividade com a reforma psiquiátrica no Brasil	
Ana Cláudia Afonso Valladares, Ana Maria Pimenta Carvalho	203
Transformação e criação da sucata hospitalar por crianças hospitalizadas	
Ana Cláudia Afonso Valladares, Ana Maria Pimenta Carvalho	204
O balé clássico como forma de inclusão social de crianças portadoras de necessidades especiais	
Dilma Barbosa Yamada	205
Arteeducação produções: oficinas reflexivas	
Edna Onodera, Erick Orloski, Guilherme Nakashato	206
O brinquedo que ensina a aprender	
Eliene Boaventura de Oliveira	208
O Olhar Estrangeiro de Tarsila do Amaral sobre a Cultura Brasileira	
Fernando Barbosa Alexandre	209
Visões e concepções de alunas de uma Oficina de Desenho do Museu de Arte de Goiânia	
Ivone Maria Lyra Chaves	210
Arteeducação produções: diálogos e reflexões com educadores	
José Minerini Neto	211
Goiânia: Capital Art Déco, uma proposta de ação educativa	
Marilda Blumenschein, Paulo Gomes, Regina Lucena	212
Cemitério como fonte de ação educativa e cultural	
Marissol Martins de Santana	213
Arteeducação produções: dinâmicas de mediação entre a arte e o público	
Rejane Coutinho	215
Álvaro Apocalypse e o "Giramundo: processos de construção plástica de bonecos para teatro"	
Rosângela Imolesi Aguiar	216
Aspectos do desenvolvimento gráfico de um grupo portador da síndrome de down	
Shirley M. Gundim	218
ARTE-EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES	
Arte-educação e educação musical na cidade de Uberlândia entre 1970-2002: relatório parcial	
Aline Silva Alves	223
Projeto Solidariad'Arte: do virtual para a realidade das comunidades	
Anna Rita Ferreira de Araújo, Itamar Alves Leal dos Santos	224

<i>Oficina de desenho urbano, as crianças, os jovens e a cidade no cerrado</i>	
Eliane de Fátima Vieira Tinoco, Rafael Tannús Moreira	225
<i>Rede Arte na Escola</i>	
Maria Cristina V. Biazus	226
<i>Programa multicultultural do Recife</i>	
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral	227
<i>A arte educação no Programa de Educação na Reforma Agrária – Proposta de uma Educação Político- Estética</i>	
Marly Damus	228
<i>Projeto Arte Educação da Fundação Jaime Câmara</i>	
Nívia Claudia Santos Leite	229
<i>Projeto Jovens Aprendizes: relato de uma experiência no bairro de Santa Teresa, Rio de Janeiro</i>	
Paula Erber	231
<i>Artesanato, design e intangibilidade</i>	
Richard Perassi Luiz de Sousa	232
<i>Projeto Rede Arte na Escola Polo – Goiânia</i>	
Tereza Gomes	233
PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO	
<i>Escolas Parque: resgate do histórico e processo de preservação</i>	
Alice Fátima Martins, José Mauro Ribeiro, Maria Célia Rosa	237
<i>Encruzilhadas do olhar no ensino da arte: um estudo de percepções iniciais da imagem artística</i>	
Anna Rita Ferreira de Araújo	238
<i>Desenvolvimento de competências no ensino de arte: soluções ou provocações?</i>	
Anna Rita Ferreira de Araújo, Jurema Luzia de Freitas S. Ralha	239
<i>Ensino da arte e pesquisa em educação: uma experiência integradora na Escola-Parque de Brasília</i>	
Cláudia Maria Soares Bugarin, Ingrid Dittrich Wiggers	240
<i>Consumos culturais: tecendo algumas idéias sobre identidades musicais juvenis</i>	
Elisabete Maria Garbin	242
<i>Joseph Beuys: processo de criação e estruturação de um pensamento sobre a educação do indivíduo</i>	
Fernando Peixoto da Costa	243
<i>Escola-Parque de Brasília: hipóteses para uma pesquisa histórica</i>	
Ingrid Dittrich Wiggers	245

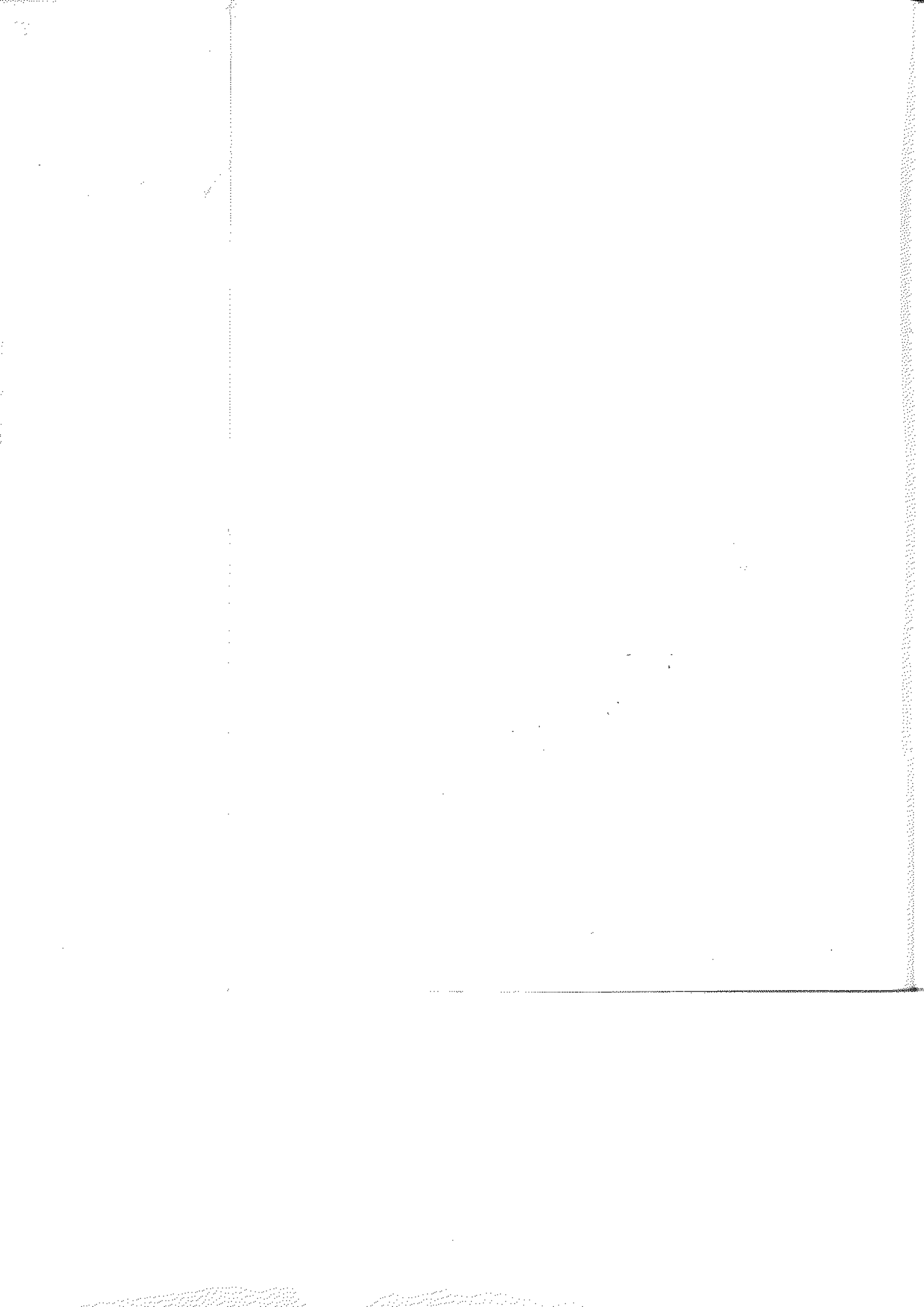
<i>Escola-Parque: lugar de ser criança</i>	
Ingrid Dittrich Wiggers	246
<i>O ensino da arte e a cultura popular</i>	
Izabel Mota Costa	247
<i>Pedagogias visuais do feminino: arte, gênero e poder</i>	
Luciana Gruppelli Loponte	248
<i>O pós-figurativo, o co-figurativo e o pré-figurativo.</i>	
<i>Uma leitura de cultura e compromisso de Margaret Mead para o âmbito da arte-educação</i>	
Marcio Pizarro Noronha	249
<i>Em busca do foco: a educação escolar em arte através de um olhar estético e psicanalítico</i>	
Maria Celéne de Figueiredo Nessimian	250
<i>Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências</i>	
Maria Isabel Petry Kehrwald	251
<i>Nos rastros das sandálias de professor-pesquisador o pó dos caminhos da formação cultural</i>	
Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque	252
<i>A formação do leitor de imagens: desafios das relações entre a mídia e o ensino de arte</i>	
Olga Maria Botelho Egas	253
<i>Experiência pictórica e imaginação criadora na infância</i>	
Sandra Richter	255
PRÁTICAS, INTERATIVIDADE E INTERPRETAÇÃO	
<i>Afinal, os auspícios da pós-modernidade chegaram ao ensino de arte?</i>	
Alice Fátima Martins	259
<i>Cinema de ficção científica: visões da sociedade contemporânea sobre o futuro... ou futuros...</i>	
Alice Fátima Martins	260
<i>A História da linha para crianças: uma análise processual</i>	
Andréa Virginio Diogo	262
<i>Um olhar sobre as diferenças:</i>	
<i>Análise da percepção do público sobre o Terreiro em Festa</i>	
Beatriz de Jesus Sousa	263
<i>Arte-Tecnologia-Interatividade: a questão do corpo como objeto da arte</i>	
Denise Bogéa Soares	265
mateus@kerr.com.br	
Donald Hugh de Barros Kerr Junior	266

<i>Crítica Genética: o estudo dos documentos de processo de criação artísticos e o ensino de arte</i>	
Edna de Jesus Goya	267
<i>Só a antropofagia nos une</i>	
Fred Nascimento, Tatiana Pedrosa Leal	269
<i>Contemporaneidade: as relações de poder em Ana Maria Pacheco</i>	
Gabriel Lyra Chaves	271
<i>A arte de Ana Maria Pacheco</i>	
Jofre Silva	272
<i>Cinema: representando e/ou vivendo o real?</i>	
Maria Helena Braga e Vaz da Costa	273
<i>A educação pela performance</i>	
Quéfren Crillanovick	273
<i>Fotografia na Escola: arte, ciência, memória histórica, identidade e expressão</i>	
Solange de Souza Vergnano	275
<i>A aula de arte: vivência de plenitude e êxtase</i>	
Sonia Regina Fernandes	276
<i>A dança como processo ritualístico: técnicas corporais e as qualidades do movimento - Marcel Mauss e Rudolf von Laban</i>	
Tânia Cristina Costa Ribeiro	279



CONFERÊNCIA DE ABERTURA

Vertigem. Lenira Tércia. 2003



Culturas do Ensinar e Culturas do Aprender - Quando o desencontro, a incerteza, o imprevisível são bons para pensar

Marisa Vorraber Costa*

* Professora dos programas de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e da ULBRA. Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO).

Instabilidade, oscilação, insegurança são termos apropriados para descrever os sentimentos de palestrantes face a um novo tema-problema que lhes é apresentado para “destrinchar” diante de uma platéia cheia de expectativas por novidades, “saídas” ou arranjos inovadores para seu trabalho. Tais posturas são inevitáveis, tanto a do palestrante quanto a da platéia, já que somos tributários de uma tradição cultural obcecada pelo novo, que também é, nessa tradição, intrinsecamente bom, sempre melhor do que o velho!

Se tais sentimentos assolam o expositor ou a expositora num primeiro momento, no segundo ele ou ela já está a se questionar: “que tenho eu a dizer sobre isso?” E, como é esperado, segue-se um raciocínio razoável: “bem, se convidaram a mim para tratar deste assunto, devo ter algo a dizer sobre isso. Me cabe dar conta deste desafio! Preciso lançar mão dos conhecimentos e da experiência que tenho, refletir e tentar corresponder ao que é proposto.”

Observem que a lógica onde se encaixa a pequena cadeia de raciocínio que acabei de reproduzir se filia à mesma tradição de pensamento antes mencionada. Uma tradição regida pelos grandes discursos explicativos, que acalentam, com as certezas que só o pensamento reto da razão iluminista pode oferecer, esse sujeito moderno, inseguro e instável. Nesta lógica, cabe a mim - professora, pesquisadora à procura de verdades e, portanto, protagonista da articulação das certezas - aplacar nossas instabilidades, as minhas e as de vocês, demonstrando, num exercício de racionalidade, como se poderia dar conta do tema-problema Culturas do ensinar e culturas do aprender.

O que vou tentar fazer, entretanto, a partir do lugar em que me encontro, é articular uma discussão, procurando lançar mão de alguns bocados da crítica radical que muitas

vertentes do pensamento pós-moderno vêm fazendo às certezas do projeto moderno das luzes. Vou me movimentar naquele terreno que me é mais familiar - o dos Estudos Culturais (EC) - pois nele tenho encontrado concepções, tipos de análise e formas de pensar que têm me ajudado a rever as tais certezas que "embalam" os humanos racionais há séculos. Posso prometer uma resposta, mas nada seguro, nada indubitável, nada definitivo, apenas hipóteses provisórias, leituras possíveis, palpites, que talvez nos ajudem a pensar.

Os Estudos Culturais e a centralidade da cultura

Os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de idéias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas. Há tantos itinerários de pesquisa e tão diferentes posições teóricas que eles poderiam ser descritos como um tumulto teórico. Para Stuart Hall - um dos mais conhecidos analistas contemporâneos da cultura e uma de suas figuras mais proeminentes - os Estudos Culturais se constituem como um projeto político de oposição, e suas movimentações "sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante" (Hall, 1992, p. 278).

Contudo, se quisermos localizar um ponto de convergência nos EC, certamente encontraremos no epicentro o conceito de *cultura*. Os EC surgem na Inglaterra, embutidos nos movimentos sociais que, nos meados do século XX, configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*. Nessa disposição hierárquica, ao primeiro termo corresponderia sempre *a cultura*, entendida como a máxima expressão do espírito humano; segundo a tradição arnoldiana¹, "o melhor que se pensou e disse no mundo". Ao segundo termo corresponderiam *as [outras] culturas*, adjetivadas e singulares, expressão de manifestações menores

¹ Expressão que faz referência a Mathew Arnold, autor de *Culture and Anarchy* teórica principal de uma tradição de análise da cultura fortemente marcada por posições elitistas e hierárquicas.

e sem relevância no cenário elitista dos séculos XVIII, XIX e XX. Harmonia e beleza eram prerrogativas d'a cultura, que deveria ser cultivada para fazer frente à bárbarie dos grupos populares, cuja vida se caracterizaria pela desordem social e política. Só a harmonia suscitada pela "verdadeira cultura" poderia apaziguar os ânimos, aplacar a ignorância e suprimir a anarquia da classe trabalhadora parcamente instruída.

A tradição arnoldiana teve defensores arraigados no século XX, que pretenderam fazer frente ao suposto *declínio cultural*, à *padronização da cultura* e ao *nivelamento por baixo* prognosticado por Arnold muitas décadas antes. Diante do risco do "irremediável caos" que representariam os "temíveis avanços da cultura de massa", chegou a ser publicado um manifesto propondo introduzir nos currículos escolares um treinamento de resistência à cultura de massa, qualificada como uma cultura comercial consumida por uma maioria ignorante e inculta. Contra isso, pretendiam criar postos avançados em escolas e universidades, nas quais grupos seletos de intelectuais atuariam como "missionários" em defesa da "verdadeira cultura"! É, então, a essa concepção elitista - em que cultura é um certo "estado cultivado do espírito", que estaria em oposição "à exterioridade da civilização" - que os EC vão se contrapor².

Os trabalhos precursores dos EC, apesar de não serem unívocos, estão unidos por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade - seus diferentes textos³ e suas práticas - para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. Em seus desdobramentos, os EC investem intensamente nas discussões sobre a cultura, enfatizando o seu significado político. John Frow e Meaghan Morris (1997), autor e autora australianos, referem-se à cultura "não como uma expressão orgânica de uma comunidade, nem como uma esfera autônoma de formas estéticas, mas como um contestado e conflituoso conjunto de práticas de representação ligadas ao processo de

² Ver a esse respeito o capítulo I do livro *Estudos Culturais em Educação - mídia arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...*, organizado por Marisa Vorraber Costa, em 2000. Cf. ref. Bibliog.

³ Aqui a palavra *textos* não faz referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato são textos culturais.

composição e recomposição dos grupos sociais" (p.345). Por sua vez, Stuart Hall (1997 e 1997^a) diz que na ótica dos EC as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central onde são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Neste sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado.

Analistas contemporâneos da cultura vêm chamando a atenção para a ocorrência de uma "revolução cultural", ao longo do século XX, na qual os domínios do que costumamos designar como cultura se expandiram e diversificaram de uma forma jamais imaginada. A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Essa centralidade da cultura tem uma dimensão epistemológica, que muitos analistas têm denominado "virada cultural", referindo-se a esse poder instituidor que têm os discursos circulantes no circuito da cultura. Um noticiário de TV, as imagens de um livro didático ou as músicas de um grupo de rock, por exemplo, não são apenas manifestações culturais. Estes artefatos são também produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nos circuitos culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas. Para Hall (1997b), a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural. (p. 39)

Culturas do ensinar e culturas do aprender – arenas do significado

Quando falamos em culturas do ensinar e culturas do aprender estamos implicados de corpo e alma nas arenas do significado. Ensinar e aprender são práticas sociais e culturais que permeiam todas as instâncias da nossa vida, não se restringindo aos espaços educativos formais e institucionalizados. Assim sendo, quando nos ocupamos da educação precisamos ampliar nosso foco, diversificar nosso interesse e descentrar nossa atenção. Isso não é fácil, uma vez que a tradição de pensamento em que fomos formados nos ensinou a compartimentar o mundo e a dar atenção às partes, colocando-as em ordem - "cada coisa no seu lugar e um lugar para cada coisa". De repente, no mundo pós-moderno, a ordem virou ordens e os "lugares certos" foram todos subvertidos. Colocou-se o mundo de pernas para o ar (quem disse que pernas não podem estar no ar?).

Isso que estamos chamando "virada cultural" tem a ver com estas mudanças. Surpreendentemente, neste mundo "fora da ordem [moderna]", as novelas da Rede Globo de Televisão, ou os episódios do Big Brother Brasil, podem nos ensinar mais sobre as identidades e as políticas culturais neste início do novo milênio do que alguns semestres de disciplinas como História ou Geografia, por exemplo. Os artefatos midiáticos e seu alcance planetário, possibilitado pelo inusitado avanço das tecnologias da informação, da telemática, têm sido os novos professores do mundo globalizado. Em suas salas de aula [de estar], milhões de pessoas aprendem sobre os outros e sobre si mesmos, sobre as identidades, sobre os grupos, os povos, o mundo e como ele funciona. Há um currículo inscrito na cultura e em suas produções que vai nos tornando aquilo que somos. Se temos poder para reverter as direções dominantes que toma este currículo é uma questão que ainda precisamos discutir.

Como docentes e estudantes, somos pessoas envolvidas com a escola e, conseqüentemente, com as suas práticas pedagógicas, diretivas ou não, implicadas com a

⁴ Refiro-me à pesquisa intitulada *A escola tem futuro? Um estudo a partir da perspectiva de docentes brasileiros*, em desenvolvimento na Universidade Luterana do Brasil, com apoio desta Instituição.

articulação de discursos racionais, com a seleção, organização e recepção do conjunto de certezas que deveremos “administrar” para gerir nossas vidas. Meninos e meninas, crianças, adolescentes ou adultos, submentem-se, dia após dia, à recepção do arsenal de verdades que os sistemas de educação institucionalizados lhes reservam, com o objetivo, dizem, de fazer frente aos desafios da vida e contribuir para tornar o mundo melhor e mais justo. Vejam bem que este é um discurso corrente, contudo, cada um de nós aqui presente, ao ouvi-lo assim formulado, neste momento, deve ter conjeturado se as redes formais de educação têm cumprido esta tarefa. Provavelmente, muitos tenham pensado que a escolarização têm falhado em relação às suas supostas e esperadas finalidades.

Em uma pesquisa⁴ que estou desenvolvendo, na qual converso com pesquisadores e pesquisadoras brasileiras acerca da escola, tenho percebido muitas críticas a ela. De um ponto de vista, há uma crítica à escola que persistiria ministrando saberes desencarnados - próximo daquilo que Paulo Freire denominava educação bancária. De outro lado, aparece também a posição que exige da escola maior efetividade em sua tarefa de ensinar os saberes conhecidos como “patrimônio cultural da humanidade”. Ao par destas, há visões que consideram bem sucedido o projeto da educação escolarizada, na medida em que este integra as estratégias de manutenção do império cultural do Ocidente, ensinando às pessoas aqueles saberes que as tornam governáveis e úteis à expansão e consolidação deste Império. Entre tantas concepções divergentes, há um ponto em comum que é a admissão da existência de um certo descompasso entre a escola e seu tempo, ou seja, entre aquilo que ela poderia e deveria fazer, mas não tem conseguido concretizar a contento.

Pode-se dizer que a contribuição dos Estudos Culturais às análises da educação introduz muitos elementos importantes para que se possa refletir sobre este ponto - o descompasso com seu tempo - decorrendo daí muitas discussões e possibilidades interessantes para professoras e

professores. Talvez o principal foco das contribuições nesta direção seja aquele que chama a atenção sobre as relações entre cultura, conhecimento e poder. Para Hall, a grande tarefa dos EC, hoje, é procurar mostrar as conexões entre o discurso e o poder. Professores e professoras exercem sensíveis e estratégicos papéis políticos e éticos à medida que estão diretamente implicados com isto. Vendo-se a educação formal institucionalizada como um poderoso espaço narrativo, os discursos que aí circulam produzem e reforçam as desigualdades. As disciplinas escolares, seus conteúdos, rituais e práticas, bem como as formas de gestão e administração das escolas e dos eus estudantis, são territórios marcados por hierarquias e perversas estratégias de subordinação e marginalização. Os discursos dominantes da cultura, como têm sido o caso dos "saberes que realmente valem" - as disciplinas -, ou das "visões de mundo verdadeiras" - as narrativas da filosofia ocidental, por exemplo, a do sujeito moderno centrado e racional -, circulam no espaço escolar como se fossem completamente "naturais", indiscutíveis, livres de qualquer suspeita. Há alguns anos eu contei em um texto⁵ como uma destas narrativas - a da escravidão negra - presente em livros didáticos e em lições de aulas de História, produziu efeitos cruéis na subjetivação de uma jovem estudante negra. Discuti e analisei os depoimentos de uma aluna que relatara a dolorosa experiência de participar do currículo como cultura subordinada, "ouvindo o que dizem ser sua própria história contada nos textos com o léxico e a semântica do colonizador" (Costa, 2001, p.65). Sua educação fora inteiramente inscrita no quadro das políticas culturais em andamento nos currículos escolares como arenas do significado. Nesta arena, estão em luta sistemas explicativos, teorias, narrativas, visões de mundo, todos implicados na produção de significados sobre as identidades. O que significa ser criança, adolescente, homem ou mulher, índio, negro, pobre, jovem ou velho é inteiramente construído neste campo de lutas discursivas composto pelos textos culturais. Como intelectuais que prestam um serviço público, educando para a cidadania responsável, professoras e professores precisam

⁵ Refiro-me ao ensaio intitulado *Currículo e política cultural*, publicado como capítulo 2 do livro *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Cf. referências bibliog.

se envolver com as políticas culturais presentes nos textos e nas práticas da cultura que circulam e operam na escola ou fora dela.

De acordo com Henry Giroux (1995), os EC significam "um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo" (p. 89), havendo três consequências importantes disso para a educação.

Em primeiro lugar, não se poderia mais aceitar que as disciplinas acadêmicas tradicionais dêem conta da diversidade de fenômenos culturais e sociais do mundo pós-industrial, cada vez mais hibridizado. Os movimentos sociais contemporâneos têm sido as vozes de novos sujeitos, novas identidades e novas formas de ocupar o mundo, que aí estão, reivindicando e inserindo suas narrativas na cultura contemporânea. A tal poderosa "cultura comum", "patrimônio da humanidade", está sendo amplamente diversificada e matizada.

Em segundo lugar, e em consequência do anterior, é necessário que se olhe, agora, para outros campos de produção de discursos como a mídia, a literatura, as imagens, a tecnologia, ou seja, para os domínios daquilo que fora tão abominado pelas análises culturais dos séculos que nos precederam - a cultura popular, massiva, das sociedades contemporâneas - e que adquirem visibilidade e relevância crescentes no período pós Segunda Guerra.

Em terceiro lugar, os EC rejeitam aquela visão de docentes como detentores e transmissores de conhecimentos especializados e assépticos, típica dos discursos profissionalistas. Em seu lugar, surgiriam os professores e professoras como intelectuais públicos, implicados nas formas como o poder produz saber e efeitos de verdade. Na escola, deveriam atuar procurando mostrar como se constituem e legitimam os saberes e as histórias que circulam na cultura, ajudando a desconstruir as tramas que têm mantido, por séculos, as hierarquias injustas e elitistas. Isso poderia contribuir para a renovação da cidadania, entendida, aqui,

simplesmente, como um jeito compartilhado e igualitário de habitar os espaços e tempos da vida na cidade.

A idéia de professores e professoras como intelectuais públicos é muito fecunda para se pensar formas de compreender e desarticular os arranjos perversos da educação e da pedagogia, especialmente aqueles que fazem da diferença um lugar estigmatizado habitado pelos "outros" das sociedades contemporâneas. Professores e professoras precisariam começar a pensar em desconstruir as verdades das disciplinas e das teorias que as sustentam, expondo as formas como elas se constituíram e o regime de verdade que as instituiu e mantém em vigor. Além disso, seria necessário que professores e professoras procurassem se despojar das concepções canônicas que os acompanham há longo tempo e trouxessem para discussão na escola e na sala de aula os estigmatizados artefatos da cultura popular.

Os textos culturais da mídia, como filmes e programas de TV, por exemplo, poderiam ser examinados para mostrar como funcionam estes novos dispositivos do aparato pedagógico das sociedades de hoje. Penso que é urgente pensá-los como formas de expressão cultural do nosso tempo, "como um conjunto de obras que precisam ser examinadas e discutidas relativamente àquilo que produzem nas sociedades e no que diz respeito à sua participação na própria constituição do sujeito contemporâneo." (Costa, 2002, p. 72). Em recente análise que realizei sobre o programa infantil de televisão *Bambulúá*, procurei mostrar e discutir o dispositivo pedagógico da mídia operando ensinamentos que produzem e reforçam as divisões que assolam o mundo. O resultado desta pesquisa⁶ foi a constatação da disseminação, em capítulos diários, ao longo de um ano, de assustadoras lições de discriminação e preconceito relativamente a alguns grupos e identidades. Isso é surpreendente em uma sociedade que vive apavorada com a violência, e nos faz pensar sobre o quanto temos sido omissos, como pais, mães, professores e professoras, deixando que crianças, sozinhas, lidem com tais textos culturais. Da mesma forma como percebi tantas coisas ao examinar um único programa, uma ampla e variada gama

7 A esse respeito ver as pesquisas relatadas no livro *Estudos Culturais em Educação*, que organizei e publiquei em 2000. Cf. ref. bibliog.

6 Artigo sobre esta pesquisa, intitulado *Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão*, está publicado na *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, de 2002. Cf. ref. bibliog.

de problematizações que incluem as questões contemporâneas de identidade e cultura nacional, raça, etnia, gênero, opções sexuais e geração, bem como debates sobre a pós-modernidade, pós-colonialismo e globalização podem ser fecundamente abordados mediante a análise de textos culturais da mídia⁷.

***Entre o ensinar e o aprender -
a tensão produtiva da incerteza***

Se estas novas formas de pensar a cultura nos têm ajudado a entender tantas coisas sobre ela e têm nos sugerido a possibilidade de redirecionar nossa atenção para tantos e tão variados textos culturais, elas também têm possibilitado que se recoloque em discussão algumas questões importantes que emergiram com o surgimento da indústria cultural e da cultura de massa. Segundo o entendimento de alguns teóricos de uma das mais influentes correntes de pensamento dos meados do século XX - a Escola de Frankfurt - os meios de comunicação massivos (*mass media*), como o rádio e a televisão, seriam os grandes vilões do século XX. De acordo com as análises e previsões de Theodor Adorno e Max Horkheimer, feitas durante a Segunda Guerra, esses artefatos, dotados de uma espécie de tendência demoníaca interna, teriam o efeito de produzir uma homologação geral da sociedade, favorecendo, com isso, a formação de governos totalitários que exerceriam um controle estreito sobre os cidadãos e cidadãs e promoveriam uma visão estereotipada do mundo⁸. De fato, não obstante o empenho de grandes monopólios empresariais - hoje multinacionais - da comunicação, no sentido de conformar e disseminar certas visões de mundo e dirigir a formulação de políticas, o rádio, a televisão, os jornais e revistas, e, mais recentemente, a internet, se constituíram em elementos possibilitadores de uma explosão e multiplicação generalizada e sem precedentes de visões de mundo. Nas últimas décadas do século recém findo, minorias e grupos de todos os tipos emergiram, fazendo ouvir suas vozes e reivindicando lugar e direitos nas

⁸ Ver a esse respeito o livro de Gianni Vattimo, *A sociedade transparente*. Cf. ref. bibliog.

sociedades. Não podemos nos iludir de que isto represente uma ampla democratização, o poder econômico ainda está nas mãos de grandes e poderosos grupos, mas também não podemos deixar de admitir que estas novas vozes que agora podem ser ouvidas planetariamente expressam uma pluralização que contraria substantivamente as previsões pessimistas dos frankfurtianos.

Recordar estas movimentações é oportuno para introduzir aqui, brevemente, com o auxílio de uma autora dos Estudos Culturais - Elizabeth Ellsworth (professora com pós-graduação em comunicação e dedicada a estudos de cinema) - um tipo de reflexão que pode subsidiar as decisões de professoras e professores interessados em repensar suas pedagogias.

Ellsworth (2001), explorando o conceito de "modos de endereçamento", tomado de empréstimo dos estudos sobre cinema, nos ajuda a rever e a matizar a suposição de que as pedagogias conformariam inteiramente as subjetividades, promovendo a adoção de certos comportamentos. Segundo ela, há um espaço indeterminado, que nos escapa, entre o que um filme [uma aula ou um currículo] pretende que se aprenda, seja ou faça e aquilo que, efetivamente, vai acontecer conosco. E ela invoca a argumentação de Donald⁹, que introduz a noção de um entre-espaço existente entre os modos de endereçamento dos materiais educacionais e algo como as condições psicológicas, sentimentais do estudante que entra em contato com eles.

O modo de endereçamento é um conceito utilizado nos estudos de cinema para referir-se a certas preocupações desse campo com o público. Ellsworth diz que este termo se resume nisso: quem este filme pensa que você é? Todos os filmes são concebidos, projetados, produzidos, tomando em consideração o modo de endereçamento, que tem a ver com a relação entre o social e o individual. Um filme imagina seu público e se dirige a ele. Alguns filmes "acertam" exatamente este público, conseguem comunicar-se, falar com ele, e produzem os efeitos esperados. Outros "erram" completamente, ou lidam mal com o público imaginado, e os

⁹ O trabalho de Donald, mencionado por Ellsworth, integra as referências bibliográficas do presente texto.

efeitos fogem inteiramente do controle do produtor de cinema. Há filmes que "acertam" parte do público e "erram" outra parcela que foi atraída equivocadamente por complicações no modo de endereçamento.

Mas as coisas não são tão simples assim. Este conceito, explica Ellsworth (op.cit), assenta-se sobre o seguinte argumento:

"para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma expectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na "realidade" do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final - a expectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme (p. 14)"

E ela usa uma metáfora física que nos ajuda a entender melhor isto, dizendo que existe uma poltrona, no cinema, para a qual está apontada a tela do filme, para onde convergem as linhas de perspectiva das imagens, uma poltrona de onde se pode ter a melhor visão e audição possíveis dos efeitos desejados. É em relação a este lugar que o filme atingiria seu máximo efeito. É dessa forma que os filmes encontram seus públicos no interior das relações de poder, dos interesses, do saber, das construções de gênero, de raça, de geração. E ela ilustra mais uma vez, dizendo que filmes que pretendem surtir efeitos no interior das relações sociais contemporâneas, como suscitar gosto de mercado e fantasias sexuais e do desejo, por exemplo, junto a meninos de 12 anos que vivem em bairros ricos, precisam encontrar exatamente estes meninos sentados nas tais poltronas para as quais o filme está sintonizado. Para que eles completem a trajetória do filme da forma como seus produtores imaginaram, eles têm que "estar lá" e assumir as posições que lhes são oferecidas. Mas isto, embora possível, é muito difícil de acontecer de uma forma plena. Acertos e erros absolutos são pouco comuns, embora sejam freqüentes as defasagens. Saber qual é a relação entre a expectativa e a experiência do expectador ou expectadora e o texto de um

filme, ou entre um quadro e a emoção da pessoa que o contempla, significaria descobrir a relação entre o "lado de fora" da sociedade e o "lado de dentro" da psique humana, e isso é uma questão ainda sem resposta segura, mas que é central para as pessoas interessadas em mudança social e/ou no controle social.

Porém, assim como uma pessoa pode mudar de lugar numa sala de cinema para se posicionar mais confortavelmente em relação à projeção da tela, da mesma forma o modo de endereçamento empreende estratégias de "convocação" e "interpelação" que podem levar o público ou parcelas deste a ocuparem um espaço social conveniente para se encaixarem na narrativa fílmica ou para conseguirem entendê-la ou fruí-la. Assim, quando um menino de 12 anos assiste a um filme como *Jurassic Park*, a estrutura de endereçamento do filme solicita dele uma certa forma de leitura. Diz Ellsworth (op.cit.) que "sua experiência do filme inclui a experiência consciente e inconsciente de ser endereçado - por meio, por exemplo, do posicionamento da câmera e do espaço social que ela constrói 'para ele' - como se ele fosse aquele alguém que o filme quer que ele seja, que o filme pensa que ele é, ou ambas as coisas." (p. 19).

Essa forma de enquadramento, de encaixe em uma narrativa, é comum nas aulas em que o estudante, para construir determinado tipo de conhecimento, precisa adotar um ponto de vista social e político adequado para tornar isto possível. Mas tanto nas aulas, como no filme, ser um aluno ou um garoto de 12 anos não significa uma única coisa. Talvez ele seja um garoto ou estudante rico, de 12 anos, mas seja homossexual. Talvez ele seja tudo isso, mas filho de pais separados, ou de pais japoneses. A maneira como experimentamos o modo de endereçamento de um filme "depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos que somos, isto é, depende do quanto o filme 'erra' seu alvo." (Ellsworth, op. cit., p. 20). E para que um espectador possa extrair prazer de um filme que erra o alvo, ou aprender em uma aula com o mesmo problema, isto vai depender de uma negociação, de

arranjos que permitem reposicionamentos e realocações. Às vezes isso é impossível, tal a distância do alvo em decorrência do erro. Além disso, públicos diferentes podem fazer leituras diversas e extrair prazeres até opostos do mesmo filme [ou da mesma aula].

Como podemos observar por essa pequena aproximação da argumentação de Ellsworth, a preocupação com o "modo de endereçamento" é algo interessante que poderia ser útil também a professores e professoras. Não no sentido de que deveriam dominar as formas de operar com o endereçamento para obter respostas desejadas e previsíveis dos estudantes, posicionando-os em algum determinado ponto do mapa das relações sociais. O que importa é que ignorar o endereçamento é não dar atenção a algo que poderia estar ajudando professores e professoras a compreenderem este espaço volátil e indeterminado entre o endereçamento e o alvo, entre o currículo, as aulas e aquilo que os estudantes (o público) são, pensam que são ou desejariam ser. Há um espaço entre endereçamento e resposta que não está sendo sequer pensado, e que poderia ser o espaço a ser ocupado pela diferença. Quem sabe as coisas que os alunos não conseguem aprender poderiam ser equacionadas se lhes pudesse ser oferecida a possibilidade de se posicionarem em outro lugar no currículo e na sala de aula. Quantos textos curriculares são endereçados, por exemplo, a meninas negras ou a adolescentes homossexuais? Mas esses alvos estão lá, só que nunca são atingidos. Quem já pensou em mudar o endereçamento dos textos ou em permitir que este entre-espaço volátil e tenso pudesse ser preenchido por outros textos, como filmes, por exemplo, que têm outros endereços que não apenas meninos e meninas brancos e heterossexuais? Pensemos juntos sobre quanto nossos estudantes, meninos ou meninas, poderiam aprender com um filme como *A excêntrica família de Antonia*, um texto cultural em que quase todos os lugares convencionais da sociedade aparecem subvertidos. Refletir sobre este desencontro entre o modo de endereçamento e seu público, sobre este entre-lugar de tensões instáveis poderia ser uma

maneira de contemplar a diferença como uma possibilidade.

Talvez seja a falta de ajuste entre o lado de fora (a sociedade) e o lado de dentro (a psique e o sentimento individual) que cria possibilidades para acontecerem coisas imprevisíveis, impensadas, mas produtivas para equacionar aquilo que tem sido descartado em sistemas obcecados por encaixes perfeitos, ordem e regularidade. Talvez sejam os eus rebeldes, não resolvidos, gerados entre aquilo que se supões que somos e aquilo em que não nos tornamos, que criariam possibilidades para o surgimento de outras subjetividades e de outras identidades, mutantes, incompletas, descentradas. Talvez devêssemos advogar por uma educação do desencaixe, em que a emoção, a imprevisibilidade e a instabilidade pudessem ser o estímulo para encontrarmos saídas inusitadas em direção a um outro mundo, talvez melhor...

Referências bibliográficas

ARNOLD, Mathew. *Culture and Anarchy*. London: Cambridge University Press, 1960.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação* – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

_____. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação, Anped*, n. 20, maio-agosto de 2002.

DONALD, James. *Sentimental education: schooling, popular culture and the regulation of liberty*. Londres: Verso, 1992 (Capítulos deste livro estão traduzidos e publicados na coletânea organizada por Tomaz T. da Silva, intitulada *A pedagogia dos monstros*, editada pela Autêntica, em 2000)

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FROW, John; MORRIS, Meaghan. Australian Cultural Studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is Cultural Studies? A reader*. 2 ed. London: Arnold, 1997.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula – uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. Cultural Studies and its theoretical legacies. In: GROSSBERG, Lawrence. et al. (Eds.). *Cultural Studies*. London: Routledge, 1992.

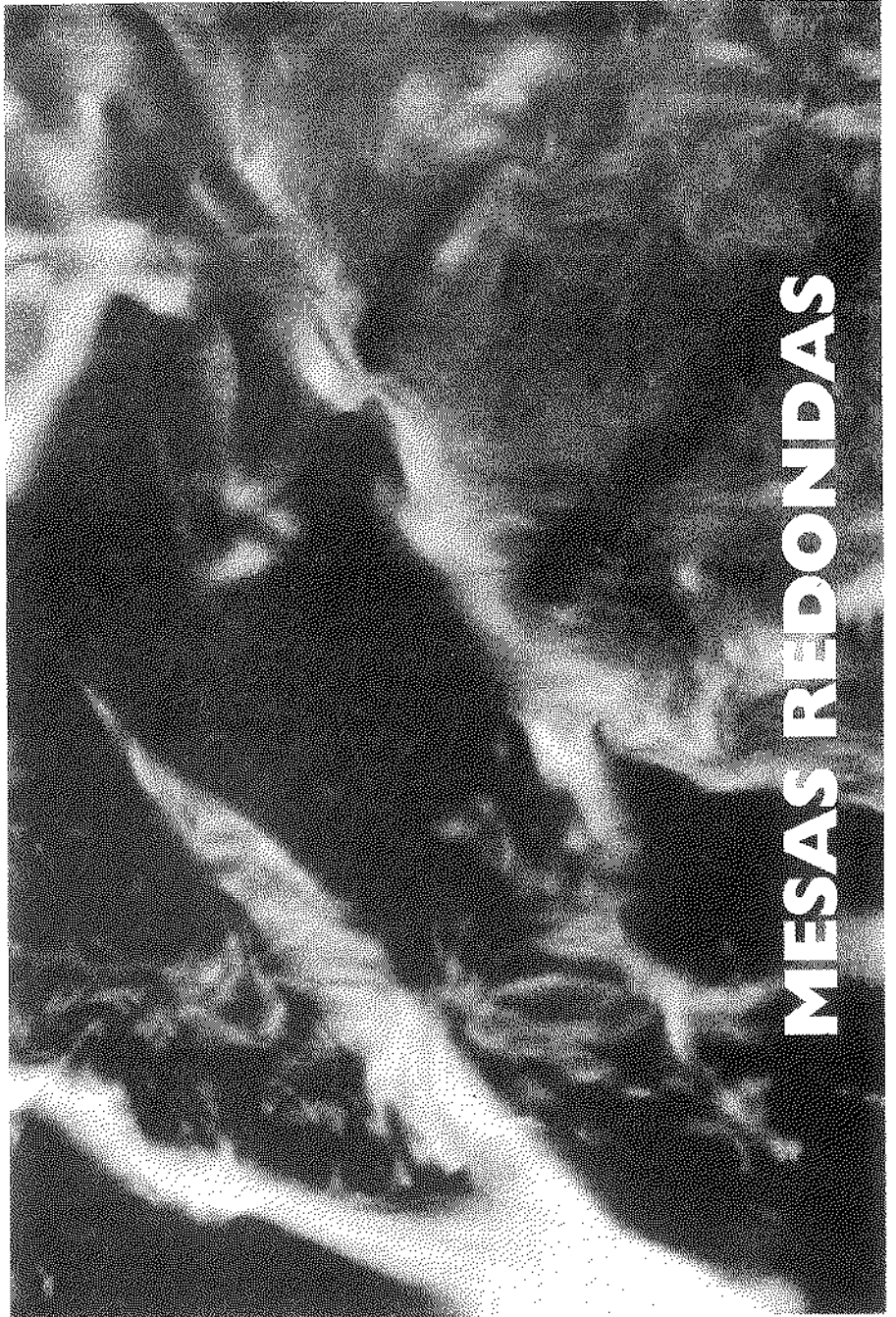
_____. Cultural Studies: two paradigms. In: STOREY, John (Ed.). *What is Cultural Studies? A reader*. 2 ed. London: Arnold, 1997.

_____. Race, culture and communications: looking backward and forward cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is Cultural Studies? A reader*. 2 ed. London: Arnold, 1997a.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997b.

LEAVIS, Frank Raymond. Mass civilisation and minority culture. In: STOREY, John (Ed.). *Cultural Theory and Popular Culture: A reader*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1994.

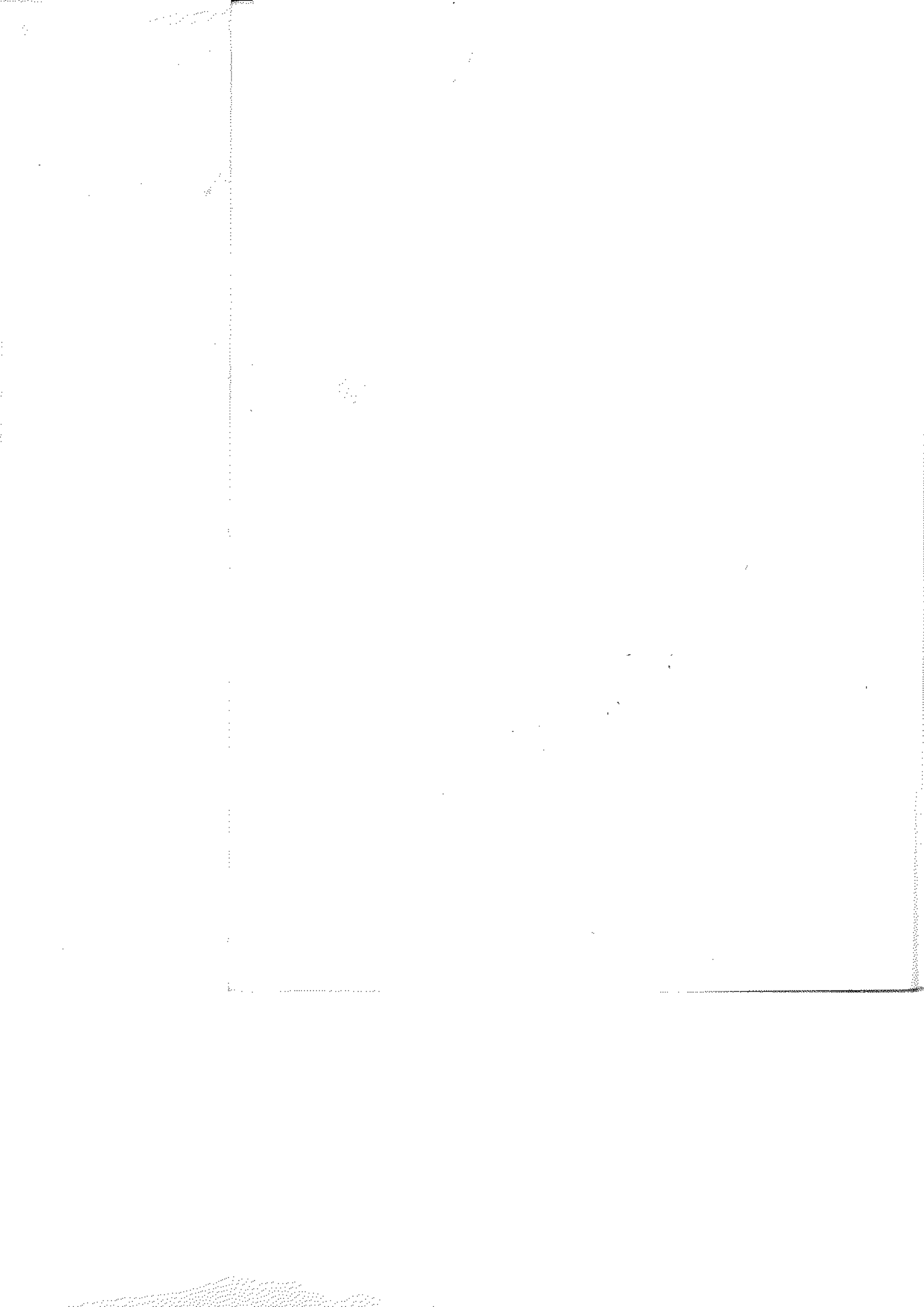
VATTIMO, Gianni. *A Sociedade transparente*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.



MESAS REDONDAS

Sombra. Lenira Tércia. 2003





Arte/Educação: A Experiência de Ontem e o Presente

Ana Mae Barbosa *

Arte para crianças e adolescentes como atividade extracurricular

É no fim da década de 20 e início da década de 1930 que temos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extra-curricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte dirigida por Theodoro Braga, mas a idéia partiu da Professora da rede pública Sebastiana Teixeira de Carvalho e foi patrocinada por Isabel von Ihering, presidente de uma sociedade beneficente A Tarde da Criança.

A Escola Brasileira de Arte funcionava no uma sala anexa ao Grupo Escolar João Kopke e lá as crianças das escolas públicas de 8 a 14 anos, com talento (havia provas de desenho), podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras. Theodoro Braga desenvolvia o que podemos chamar de método *art nouveau*. Em vários artigos publicados em Revistas e Jornais do país Braga reverberava contra o método de cópia, de estampas e defendia um ensino voltado para a natureza. Tarsila do Amaral em uma entrevista ao Correio da Tarde de 28/01/1931 elogia o trabalho de Theodoro Braga e de Anita Malfatti no ensino da Arte, conferindo aos dois o mesmo valor.

Anita Malfatti mantinha cursos para crianças e jovens em seu *atelier* e na Escola Mackenzie e tinha uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo. Com o curso para crianças, criado na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade era seu diretor (1936-38) esta orientação começou a se consolidar.

A contribuição de Mário de Andrade foi muito importante para que se começasse a encarar a produção

* Professora Titular do Departamento de Artes Plásticas, atuando no Núcleo de Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação (ECA/USP)

pictórica da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da arte.

O estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva era o ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte na Universidade do Distrito Federal.

Por outro lado dirigiu uma pesquisa preliminar sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças de 4 a 16 anos de classe operária e de classe média, alunos dos parques infantis e da Biblioteca Infantil de São Paulo.

Seus artigos de jornal muito contribuíram para a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista. As atividades das escolas ao ar livre do México parecem ter influenciado grandemente sua interpretação do desenho infantil e sua ação cultural.

Mas, o Estado Novo criou o primeiro entrave ao desenvolvimento da arte/educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa.

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, por alguns anos, uma reflexão acerca da arte/educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, que só o Pós-Modernismo voltaria a fazer, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou seu uso para liberação emocional e para o desenvolvimento da originalidade vanguardista e da criatividade, esta também raramente considerada em sua especificidade.

Arte para liberação emocional

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para

crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.

Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial.

Deste ateliês, os dirigidos por Guido Viaro (Curitiba), por Lula Cardoso Aires (Recife) e por Suzana Rodrigues (Museu de Arte de São Paulo) são exemplos significativos. O primeiro existe até hoje com o nome de Centro Juvenil de Arte, mantido pela Prefeitura e continuava, pelo menos nos inícios de 90, última vez que o visitei, fazendo um ótimo trabalho. A escola de Lula Cardoso Ayres, criada em 1947, teve curta existência e sua proposta básica era dar lápis, papel e tinta à criança e deixar que ela se expressasse livremente. Seguindo o mesmo princípio, outro pernambucano, Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil (o nome oficial da escola era "escolinha" e tinha uma conotação carinhosa) que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro. Aliás Lula Cardoso Ayres em entrevista me disse que Augusto Rodrigues, antes de criar a Escolinha de Arte do Brasil havia visitado sua Escolinha e se encantado, mas nunca mencionou sua existência prévia.

A iniciativa de Augusto Rodrigues a qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira que retornara da Amazônia onde se refugiara da perseguição política do Estado Novo e chegara a conseguir ser um próspero empresário. Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver trinta e duas Escolinhas no país e uma no Paraguai, constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte. Usando principalmente

argumentos psicológicos o Movimento Escolinhas de Arte começou a tentar convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.

Naquele momento parecia um discurso de convencimento no vazio, uma vez que os programas editados pelas secretarias de educação e Ministério de Educação, deveriam ser seguidos pelas escolas e tolhiam a autonomia do professor.

Houve, na época, uma grande preocupação com a renovação destes programas. Lúcio Costa (autor do plano urbanístico de Brasília) foi chamado para elaborar o programa de desenho da escola secundária (1948). Seu programa revela uma certa influência da Bauhaus, principalmente na preocupação de articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato.

Este programa nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958.

Neste ano, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais.

As experiências escolares surgidas nesta época visavam sobretudo investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação.

A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral.

Merecem registro as experiências em arte-educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), SESI (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo

Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife), etc.

Estas escolas continuaram a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzidos na década de 1930, como o método naturalista de observação e o método de arte como expressão de aula, agora sob a designação de arte integrada no currículo, isto é, relacionada com outros projetos que incluíam várias disciplinas.

Algumas experiências foram feitas, aproveitando idéias lançadas por Lúcio Costa em seu programa de desenho para a escola secundária de 1948. Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregado um sequência de técnicas estabelecidas pelo professor.

Para determinar esta sequência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica da criança. O livro de Victor Lowenfeld, traduzido em espanhol, *Desarrollo de la capacidad creadora*, que estabelece estas etapas, tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda. Sylvio Rabello, um intelectual Pernambucano havia escrito um livro no qual analisava as etapas do desenho da criança mas passou despercebido dos arte-educadores. Herbert Read era freqüentemente citado, mas pela análise dos programas vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico.

Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação. Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino da Arte no Brasil: Margaret Spencer, que criou a primeira

Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, era uma escultora americana que conhecia as *Progressive Schools* e o movimento de Arte Educação já bem desenvolvido nos Estados Unidos, segundo depoimento de Lúcia Valentim a Sebastião Pedrosa. A segunda destas mulheres que fizeram a Escolinha foi a própria Lucia Valentim, que assumiu a direção da Escolinha de Arte do Brasil durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e se desentendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela. Augusto Rodrigues conseguiu convencê-la depois da morte de seu pai a deixar o Recife, uma cadeira na Universidade Federal de Pernambuco, a própria Escolinha de Arte do Recife e rumar para o Rio de Janeiro. Ela passou a ser a orientadora teórica e prática da Escolinha com total responsabilidade pela programação na qual se incluía o já citado Curso Intensivo em Arte Educação que formou toda uma geração de Arte Educadores no Brasil e muitos na América Latina Espanhola.

A visibilidade de Augusto Rodrigues foi muito maior que a destas três mulheres assim como foi maior do que a de sua própria ex-mulher Suzana Rodrigues que criou o Clube Infantil de Arte do Museu de Arte de São Paulo no mesmo ano (1948) mas meses antes de Augusto ter criado a Escolinha de Arte do Brasil. Quanto a Margaret Spencer nada mais se soube, ela foi apagada da história da arte educação no Brasil. Augusto foi um excelente relações públicas de sua Escolinha, comandada na prática e orientada teoricamente por essas três mulheres, das quais Noêmia Varela foi a que mais tempo permaneceu, administrando teoria e prática na Escolinha de Arte do Brasil por mais de vinte anos. Hoje, graças às reconsiderações feministas, ela tem seu merecido lugar na História do Ensino da Arte.

Augusto Rodrigues, era uma personalidade carismática, seduzindo pela eloquência e pela iconoclastia. Frequentemente usava sua expulsão da Escola como exemplo da ineficácia do sistema escolar pois fora bem sucedido na

sociedade apesar da Escola, fazendo as jovens professoras, desiludidas do sistema, delirarem. Por outro lado, suas boas relações com a burguesia ou classe alta protegeu a Escolinha de suspeitas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964–1983).

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados nas décadas de 60 e inícios de 70. Eram entretanto redutores, todos eles traziam como núcleo central a descrição de técnicas e me parece que a origem desta sistematização de técnicas foram apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 50. As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, lápis cera e varsol, desenho de olhos fechados, impressão, pintura de dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc.

A Lei de Diretrizes e Bases (1961), eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas a idéia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.

Outra Ditadura: O golpe militar de 1964

A Ditadura de 64 perseguiu professores e Escolas Experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era só normatizar e estereotipar seus currículos, tornando-as iguais as outras do sistema escolar. Até escolas de Educação Infantil foram fechadas. A partir daí a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada em geral pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.

Entretanto por volta de 1969 a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram entretanto raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte.

Na escola secundária pública comum, continuou

imbatível o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Epiácio Pessoa em 1901.

Nos fins da década de 1960 e início de 1970 (1968 a 1972), em escolas especializadas em ensino de arte, começaram a ter lugar algumas experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria fenomenológica da percepção ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração e mesmo com a análise dos elementos do desenho (Escolinha de Arte de São Paulo).

Também um certo contextualismo social começou a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire. Em alguns casos o objetivo de desenvolvimento da criatividade e exercícios formalistas conviviam pacificamente.

A Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), a Escolinha de Arte de São Paulo, o Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro), a escola de Hebe Carvalho, as classes para crianças da FAAP, dirigidas por Fernanda Milani – foram algumas escolas especializadas que tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a educação artística se tornou disciplina obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus e na Universidade nos Cursos de Educação Artística e Licenciatura em Artes Plásticas, criados em 1973.

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da Arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na Escola Média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias os resultados foram nulos para aumentar a empregabilidade dos jovens. Por outro lado o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando para o vestibular,

para a entrada na Universidade, embora os currículos fingissem formar técnicos. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à Universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. No que diz respeito ao ensino da Arte, cursos universitários foram criados para preparar professores aligeirados que ensinassem todas as Artes ao mesmo tempo, tornando a Arte na escola uma ineficiência a mais no currículo.

A obrigatoriedade do ensino da Arte

A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência.

Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da 1ª à 8ª séries do 1º grau.

Em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. Os professores com diplomas universitários de Professorado de Desenho tiveram de voltar à universidade para, a título de atualização, cursarem mais um ou dois anos. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Deste curso fez parte um representante de cada secretaria estadual de educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de educação artística do Estado.

Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresenta

um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificulta o fluxo de entendimento introjetado na ação.

As secretarias de Estado (educação e/ou cultura) que desenvolveram um trabalho mais efetivo de reciclagem e atendimento de professores de educação artística, foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não é, portanto, por acaso que tenham sido possíveis, na década de 1970, experiências como a da Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais a do CEAT (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) e a Escola Guignard.

Em 1977, o MEC, diante do estado de indigência do ensino da arte, criou o PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação. Dirigido por Lúcia Valentim, seu objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. Nos inícios de 1979, 17 unidades da Federação tinham iniciado a execução de projetos ligados ao PRODIARTE. Em muitos casos dominou o populismo. Os programas de maior consistência foram os levados a efeito entre 1978 nos Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul (convênio com DAC-SEC) e Rio de Janeiro (convênio com Escolinha de Arte do Brasil e SEC-RJ).

Os objetivos de todos os programas do PRODIARTE podem ser resumidos no enunciado do projeto de Pernambuco, o melhor definido teoricamente:

“Objetivo Geral:

concorrer para a expansão e a melhoria da educação artística na escola de 1º grau”

Objetivos específicos:

Enriquecer a experiência criadora de professores e alunos.

Promover o encontro entre o artesão e o aluno.

Valorizar o artesão e a produção artística junto à comunidade”.

Estas propostas tinham sido explicitadas no 1º

Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília pelo MEC e UNB em 1973, (que, aliás, não era o primeiro, pois já houvera o de 1965, referido no último tópico deste texto: Arte e Universidade) organizado por Terezinha Rosa Cruz. Outros encontros de arte-educação se sucederam, girando sempre em torno dos mesmos assuntos já debatidos naquele de 1973, com a vantagem de alargar o número de debatedores.

Um exemplo de sucesso quantitativo, onde se estendeu a um maior número de professores/as perplexidades antes discutidas por um pequeno grupo, foi o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de 4 mil professores no Rio de Janeiro (77). Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram: uma de caráter histórico financiada pela Fundação Ford e FAPESP (Ana Mae Barbosa) e outra se resumia a mero recolhimento de depoimentos (IDART – São Paulo). A FUNARTE e o INEP chegaram a colaborar com uma percentagem mínima de verba para registro, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação.

Apesar do grande número de professores, este Encontro evitou a reflexão política pois tinha como organizadora a mulher de um político extremamente comprometido com a Ditadura, o Chagas Freitas.

Os anos 80 e depois: o Pós-Modernismo

Só em 1980 um outro Encontro enfrentaria as questões políticas da Arte/Educação. Trata-se da Semana de Arte e Ensino que reuniu no campus da Universidade de São Paulo mais de 3.000 professores e resultou na organização do Núcleo Pró Associação de Arte Educadores de São Paulo.

Estava São Paulo sob o domínio de um político de direita, Paulo Maluf, que por tocar piano manipulava os Arte/Educadores sugerindo que passassem o ano treinando seus alunos a cantar algumas músicas para serem apresentadas em um coral de 10.000 crianças, por ele acompanhadas ao piano,

no Natal num estádio de Futebol. Como prêmio os professores que preparassem suas crianças teriam 5 pontos de acesso a carreira docente, quando um mestrado valia 10 pontos.

Os arte/educadores se revoltaram mas a única associação de classe existente na época era a Sobrearte (1970) considerada filial da *International Society of Education through Art* (1951) que não ajudou os professores paulistas pois além de circunscrever sua ação principalmente ao Rio de Janeiro era manipulada pela mulher do político da ditadura ao qual já me referi.

A única solução foi criar a Associação de Arte Educadores de São Paulo que aliada à Associação de Corais foi vitoriosa na sua primeira luta conseguindo anular a promessa de maior salário para os professores que participassem do Coral do Maluf no Estádio do Pacaembú. A festa aconteceu mais ninguém saiu ganhando, dada a campanha crítica.

A Semana de Arte e Ensino fortificou politicamente os Arte/Educadores e já em 82/83 foi criada na Pós-Graduação em Artes a linha de pesquisa em Arte Educação na Universidade de São Paulo constando de Doutorado, Mestrado e Especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo a última assumido também o Curso de Especialização. Outra linha de pesquisa em Arte/ Educação só veio a ser criada nos anos 90 liderada por Analice Dutra Pillar, na Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (na Univ. Federal de Minas Gerais através de Lucia Pimentel e na Universidade de Santa Maria também se iniciaram em 2000, linhas de pesquisa em Arte/Educação na PG). Para atender aos egressos das 132 licenciaturas em Artes Plásticas e/ou Educação Artística o número de vagas nas Pós-Graduações é insuficiente, criando-se um funil na formação dos arte/educadores, mas o desenvolvimento do Ensino da Arte no Brasil muito deve à pesquisa gerada nas pós graduações. Outros fatores que influem positivamente na qualidade são a ação política desencadeada por vários

Congressos e Festivais, dentre eles o Festival de Inverno de Campos de Jordão de 1983; Primeiro Festival Latino Americano de Arte e Cultura (1987); o Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História (MAC/USP, 1989) assim como a atuação de Associações Regionais e Estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil.

Para dar um exemplo da intensidade da produção em Arte/Educação no Brasil direi que 80 pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados no Brasil entre 1981 e 1993 e nos últimos 10 anos este número deve ter quintuplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com o desenho da criança até experiências com as novas tecnologias.

Muitas destas pesquisas analisam problemas interrelacionados com a Proposta Triangular. A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.

Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no *Critical Studies*, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE. O *Disciplined Based Art Education* (DBAE) é baseado nas DISCIPLINAS: Estética - História - Crítica e numa ação, o Fazer Artístico.

O DBAE foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de Arte/Educação e vem influenciando toda a Ásia.

No Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e re-sistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar.

Portanto, a Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes no máximo paralelas do pós-modernismo na Arte-Educação.

O *Critical Studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no Ensino da Arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente

a de ler o mundo criticamente.

Há correspondências entre elas, sim. Mas, estas correspondências são reflexo dos conceitos pós-modernos de Arte e de Educação. A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortela.

A Proposta Triangular vem sendo re-sistematizada constantemente pelos professores para o bem e para o mal. Tem gerado e degenerado, por ser uma proposta aberta à diferentes enfoques estéticos e metodológicos. No início deflagrou a ansiedade metodológica que se concentrava nos modos de leitura. Seria a leitura gestáltica de Fayga Ostrower, a leitura semiótica dos alunos da PUC-SP ou a leitura da estética empírica o mais adequado? A Pós-Graduação da Eca/Usp, linha de pesquisa em Arte-Educação produziu estudos em direção a diferentes linhas interpretativas. Além das linhas já citadas, defesas de outros meios de leitura como a fenomenologia, a mito/poética, o kantianismo, a epistemologia, a gramática gerativa, etc. Com o passar do tempo se verificou que as escolhas e a análise da recepção das obras são mais importantes para desenvolver a capacidade de atribuição de significados do que os métodos de leitura.

No Museu de Arte Contemporânea da USP, que foi o grande laboratório da Proposta Triangular, uma equipe de 12 (este número variava) arte educadores com formação universitária, em grande parte doutores, mestres e mestrandos, trabalhando principalmente com a estética empírica para a leitura da obra de Arte, experimentou (87 a 93) a Proposta Triangular com crianças adolescentes e adultos iletrados, os próprios guardas do Museu. Mencionarei alguns nomes dos colaboradores na construção da Proposta Triangular que teve oposição entre os arte/educadores do próprio MAC. Começarei por Lourdes Galo que deu colaboração inestimável, assim como Maria Christina de Souza Rizzi, Sílvio Coutinho. Também muito colaboraram coma

experimentação prática Heloisa Margarido Salles, Sofia Fan, Amanda Tojal, Mariangela Serri, Mirtes Marin... Também muitos arte/educadores europeus, norte americanos, latino americanos e asiáticos fortaleceram teoricamente a Proposta Triangular nos muitos cursos que vieram dar no MAC. Operamos com o conceito de Educação inclusiva criando um setor de exposições especiais para cegos e deficientes físicos, permitindo o exercício do tato em esculturas e posteriormente em equivalências volumétricas de pinturas e desenhos assim como nesta seção usamos formas de expor facilitadoras da aproximação e na altura própria para as obras serem vistas de cadeiras de rodas (Projeto de Amanda Tojal).

O MAC também coordenou o grupo de artes da reforma curricular de Paulo Freire/Mário Cortela na Secretaria Municipal de Educação (Ana Mae Barbosa, Regina Machado, Joana Lopes se sucederam na coordenação que enfim ficou nas mãos de Christina Rizzi que mais tempo trabalhou)

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional. A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou Produção). Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries). Infelizmente os PCNs não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser "apreciada" e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a

Arte nos projetos de reconstrução social

Mas, apesar da equivocada política educacional do governo FHC temos experiências de alta qualidade tanto na Escola Pública como na Escola Privada e principalmente nas organizações não governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de Diretores, de Professores e mesmo de artistas. O projeto Axé (Bahia), o Travessia (São Paulo) e a Casa do Homem do Nordeste no Cariri (só erra no título), a Casa do Pequeno Davi (Paraíba), o grupo Majé Molé (Recife) são exemplos de arte/educação pós-moderna e socialmente eficiente.

Ando muito ressabiada com trabalhos de artistas que apenas exploram os pobres, fazendo-os trabalharem de graça em projetos totalmente definidos e controlados pelos próprios artistas. Muitas vezes, como disse Marcelo Coelho "o espírito do voluntariado não surge tanto para ajudar os outros, os coitados do lado de lá; a coisa é em benefício da gente mesmo."

Apesar das boas intenções, porque não sabem lidar com comunidade ou com aprendizagem de Arte, voluntários e artistas acrescentam mais um nível de exploração aos já tão explorados. A última vez em que fui a NY, (2002), no país do voluntariado, li em um adesivo "I am volunteer, I am not committed". O Terceiro Setor, em geral aplaudido indiscriminadamente pela classe média até agora órfã da proteção estatal e com má consciência em relação aos mais pobres, má consciência esta introjetada pela classe alta em seus subalternos, apoia principalmente projetos que já comprovaram serem bem sucedidos.

Sergio Bianchi em entrevista na Folha de São Paulo acerca de seu último filme que enfoca o "marketing social" lembrava que está se criando uma nova escravidão: a escravidão comandada pelo chamado Terceiro Setor que só quer propaganda. Até mesmo algumas Fundações em prol da Educação e do Social só existem para terceirizar o governo

recebendo gordas verbas, para executar o serviço que o governo quer e ao mesmo tempo fazem divulgação de pessoas e de empresas às quais as Fundações estão ligadas. Na maioria das vezes o marketing da empresa ou do/da presidente vem em primeiro lugar. Outras, ditas, fundações só apoiam economicamente projetos que possam se auto sustentar em determinado prazo e há projetos sociais que nunca poderão se auto financiar a não ser que se comercializem, o que resulta sempre em exclusão dos menos dotados e talentosos, que também muito necessitam do contato reconstrutor com a Arte.

Por último o slogan "somos todos artistas" conduz muitos trabalhos do Terceiro Setor com comunidades pobres. Trata-se de vender esperanças sem garantia. Ser artista é um critério social e a as elites de curadores só conferem esta dignificação a um pobre quando ele já morreu. Foi o caso de Arthur Bispo do Rosário. Apesar de que Frederico Moraes organizou uma exposição antes de sua morte, só depois que morreu começou a ser reconhecido por outros curadores.

Mas apesar de muitas vezes submetido ao marketing sanguessuga, o Movimento de Arte para a Reconstrução Social vem demonstrando a necessidade da Arte.

Associações

As Associações de Arte Educadores continuam atuando, mas perderam muito de sua força. Se ativas, seriam elas o natural instrumento crítico para avaliar as atividades do Terceiro Setor, até agora a salvo de críticas mas com muito a ser criticado.

Um novo veículo de intercomunicação dos professores tem sido a Internet. Por iniciativa de Ana Maria Schultze um e-grupo, Arte Educar, foi criado na Internet, embora mais informativo que crítico, tem aglutinado os arte/educadores, apresentado trabalhos em congressos e finalmente criou-se uma revista na internet, independente do Arte-Educar, mas com muitas pessoas da lista. Além de boletins de Associações e Fundações, entre os quais o Fazendo Artes da Funarte,

década de 80, foi e continua sendo o mais importante, só circularam no Brasil duas revistas nacionais de Arte/Educação. A primeira, *Arte & Educação*, editada pela Escolinha de Arte do Brasil circulou nas décadas de 60 e 70 e a última revista, *Arte*, produzida por três professores da Escola de Comunicações e Artes da USP, com verba pessoal, circulou nos inícios da década de 80. A Revista do MAC/USP, na década de 90 que pretendia ser de Arte e Arte/Educação só teve dois números e a na mesma década a da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Rede Arte na Escola, teve apenas um número a mais.

Arte/Educação em Museus

Um capítulo interessante da história do ensino da Arte é a atuação dos departamentos educacionais dos museus e centros culturais. Ecylla Castanheira e Sígrid Porto de Barros organizaram no Rio de Janeiro os primeiros serviços educativos em Museu. No período dominado pelo modernismo a criação de ateliêres livres, oficinas (assim denominados somente a partir de 83) ou atividades de animação cultural foi prática frequente nos grandes museus como o MAM da Rio que movimentou a cidade com os Domingos da Criação. Em São Paulo a Pinacoteca e o Centro Cultural São Paulo também tiveram ateliêres livres muito bem conduzidos. O Lasar Segall e MAC/SP, a partir do fim da década de 80, tiveram muita influência na formação dos professores de Arte, introduzindo-os à condição pós-moderna. Na década de 90 o MASP recriou seu setor educacional, e museus como o MAM /SP, MAM/Rio, MAC/Niterói, MARGS/Porto Alegre, MAMAM/Recife, Centro Cultural do Banco do Brasil (Rio e SP) Itaú Cultural, os Museus de Belém, de Curitiba e de Belo Horizonte e de Florianópolis entre outros, criaram os seus. A análise dos fazeres de muitas instituições mostra que algumas ainda se apegam a roteiros, direcionando o olhar do visitante somente para aquilo que os monitores se prepararam para falar. A Pedagogia Questionadora do CCBB São Paulo é muito apropriada. Em vez de visita guiada, com informações

fornecidas pelos monitores (ou Educadores) são propostas questões que exigem reflexão, análise e interpretação sem que sejam evitadas informações que esclarecem e/ou apoiam interpretações. Em outros casos de setores educativos de museus, a animação cultural predomina e funciona como instrumento de sedução, sem grande valor para levar ao entendimento da Arte. São os programas preferidos pelos professores visitantes quando nada entendem de Arte. Há uma outra linha que felizmente agora só raramente se vê, mas que no caso de mega exposições ainda acontece. Trata-se da submissão do educacional aos desígnios do curador, funcionando o monitor (ou professor, como prefiro chamar) como mero reprodutor das idéias do curador as quais algumas vezes repete sem nem entender muito bem.

No Arte-Cidade no SESC Belenzinho tive uma experiência desta categoria. Uma monitora que me acompanhou perguntou primeiro se eu era artista. Respondi que não e ela se sentiu segura para despejar com muita simpatia uma série de conceitos que não havia digerido como "esta obra tem que ver com o não lugar". O respeito humano me impediu de perguntar porque. Mas, logo depois encontramos Ana Maria Belluzzo, com quem já falara. Ela perguntou a monitora se não havia uma van para nos levar aos outros lugares onde as outras instalações estavam. Ela respondeu que não havia e as outras obras estavam difíceis de encontrar porque a intenção da exposição era nos levar a descobrir a cidade. Ana respondeu: "Minha filha, eu sou do ramo. O que eu quero é ver as outras instalações, o que já tentei e não consegui". Obviamente a moça ficou sem graça e saiu rápido.

Foram produzidos por museus, centros culturais, bienais e pelo SESC interessantes materiais para levar à compreensão da Arte. Contudo estes materiais são sempre produzidos em material e projeto gráfico muito inferior aos ricos catálogos dedicados às exposições. Até hoje no Brasil só um catálogo de exposição publicou além de textos críticos texto dos arte/educadores encarregados do projeto educacional, o da exposição de Alex Flemming no CCBB-SP (2001).

O MAC e SESC se distinguiram em produção de exposições para crianças, dentre elas a bem idealizada e a melhor embasada teoricamente: O Labirinto da Moda (Curadoria de Gláucia Amaral). O SESC ainda organizou dois importantes cursos de Arte/Educação em 98 e 99 trazendo professores como Michael Parsons, Arthur Efland, Kerry Freedman, Doug Boughton, Mary Stokrocki, Neil Rolnick tendo contado também com a colaboração de professores brasileiros como Heloisa Ferraz, Ivone Richter, Lúcia Pimentel, Lucimar Bello, Regina Machado, Analice Dutra Pillar, Solange Coutinho, e muitos especialistas em novas tecnologias ou artistas que usam as novas tecnologias.

Arte na Universidade

O estado político ditatorial implantado no Brasil de 1937 a 1945 fechou a Universidade do Distrito Federal. Nesta universidade organizada por Anísio Teixeira foi criado o primeiro curso de formação de professores de Desenho. Além de Mário de Andrade também Portinari ensinou no Curso. Fechado o Curso os alunos de Professorado de Desenho não tinham para onde ir, pois era o único curso no país. Para terem um diploma foram obrigados a terminar o curso frequentando aulas de Arte na Escola Nacional de Belas Artes e disciplinas sobre Educação no Curso de Pedagogia. Eram discriminados lá e cá. Na ENBA eram vistos como os professores quadrados e na Pedagogia como os artistas aloucados. Depois desta experiência muitas Faculdades e Universidades criaram cursos de Professorado de Desenho, sendo um dos mais famosos o da Fundação Armando Álvares Penteado. Eram cursos muito convencionais como são até hoje os cursos que os sucederam depois de 1971, quando foram substituídos pelos Cursos de Educação Artística e/ou Licenciaturas em Artes Plásticas. Só uma outra experiência de Ensino Universitário, desta vez no novo Distrito Federal merece menção por sua inovação, trata-se da UNB entre 1960 e 1965. Também tendo Anísio Teixeira como criador, a Universidade de Brasília, organizou um ensino de Arte

interdisciplinar que misturava o sistema de créditos e o sistema tutorial nos ateliêres dos professores. As disciplinas optativas podiam ser cursadas em qualquer unidade da Universidade. Foi em 1965, na UNB que se realizou o primeiro Encontro de Arte Educação em uma Universidade brasileira. O auditório da ICA, lotado ouviu atento Augusto Rodrigues, Maria Helena Novais, Glenio Bianchetti, Ana Mae Barbosa (organizadora) etc. Com grande influência da Bauhaus e liderado pelo arquiteto e mestre impecável Alcides da Rocha Miranda o Instituto Central de Artes funcionou apenas até 1965 pois fechou suas portas (tornou-se um departamento de desenho) pela ação de outra ditadura, a militar de 64-83 só voltando a se reorganizar com o nome de IdA na década de 80 através do trabalho de articulação de Grace Freitas.

Ambas as ditaduras, o Estado Novo e a Militar, afastaram das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora e exterminaram as duas mais importantes experiências de Arte/Educação Universitária do Brasil. Além destas duas curtas experiências as universidades pouco inovaram no ensino da Arte no Brasil, que continua até hoje dividido em disciplinas que são ensinadas fragmentadamente sem que o professor de uma saiba o que o da outra disciplina pretende. Merecem menção algumas experiências de atelier multidisciplinar, especialmente na UFMG e FAU/ USP de curta duração e não avaliadas com propriedade.

Aliás a necessidade de avaliação dos cursos universitários de Arte nos levou a uma poderosa ação política. Foi a luta pela criação da Comissão de Especialistas de Artes e Design na SESU/MEC. Todos os cursos superiores já estavam com suas comissões de especialistas trabalhando a todo vapor. Só para as Artes e a Educação Física, não haviam sido constituídas comissões, numa clara demonstração do descaso dos líderes da Educação por estas duas áreas. Laís Aderne me convocou para a luta e ela conseguiu através de seus contatos no MEC uma entrevista com o Ministro que muito simpaticamente, como se agradecesse que alguém se lembrasse das Artes criou e instalou em Abril de 1994 a

CEEARTES, a qual incluía o Design que ficou assim constituída Ana Mae Barbosa (presidente), Laís Aderne (vice-presidente), Conrado Silva (Música), Antonio Mercado (Teatro), Gustavo Bonfim (Design). A função da Comissão era avaliar os cursos de Artes e Design, estudar e propor reorganizações curriculares.

A Avaliação já vinha sendo requerida pelos professores universitários desde o Manifesto de Diamantina redigido pelos professores envolvidos no Festival de Inverno promovido pela UFMG (1983) e seguidamente reiterada em documentos de vários encontros que se seguiram como o de São João Del Rei, o FLAAC (1987). Em 1989 uma moção reafirmando a importância da Avaliação e Reformulação dos Cursos de Artes aprovada no Simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História (MAC/USP) foi enviada ao MEC. Renovou-se o pedido de reformulação em 1992 através de documento aprovado em plenária do I Congresso sobre o Ensino das Artes nas Universidades: Epistemologia e Profissionalização (ECA/USP). Neste Congresso foi criado por sugestão de Ivone Richter e Marcos Vilela um Fórum Permanente sobre Ensino das Artes nas Universidades que se reuniu meses depois no Congresso da FAEB no Pará e no ano seguinte no Congresso da FAEB no Recife. A questão da Avaliação, requerida em documentos de todos esses encontros, já estava bem amadurecida pela comunidade de Arte/Educadores quando através da CEEARTES começamos a reunir desta vez oficialmente, com o respaldo do MEC os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes das Universidades Brasileiras. O primeiro encontro denominado I Fórum Nacional de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior de Artes foi na UNB Brasília com a participação de 126 Professores de 35 Universidades ou Escolas de Artes e Design no qual se buscou um diagnóstico da situação e das necessidades dos Cursos Universitários de Artes e Design. Seguiu-se o segundo Fórum em Campo Grande com 166 professores que começaram a trabalhar na elaboração dos instrumentos de Avaliação que deveriam ser usados para uma experiência piloto em onze cursos superiores que se ofereceram voluntariamente para serem

avaliados. Mais dois Fóruns em Salvador e em Brasília foram realizados e o Projeto de Avaliação concluído e entregue ao novo governo que se iniciava, diretamente a Profa. Dra. Eunice Durham. Nunca mais ouvimos falar deste Projeto e o rico material de pesquisa que coletamos nas Universidades e deixamos no MEC foi todo jogado fora em torno de 1997. Se não fosse pela tese de Lúcia Pimentel que analisou parte do material quando ainda estava sob a guarda de um zeloso funcionário pouco se saberia da história dos currículos de licenciatura na vigência dos currículos mínimos determinados pelo MEC e da luta das universidades para se livrar da camisa de força cognitiva que eles representavam.

Historicamente o poder centralizador se exerce como uma gangorra sobre o ensino da Arte no Brasil: ora determina-se os programas do ensino fundamental e médio e dá-se liberdade de organização de currículo à universidade como foi até 61, ora determina-se o currículo mínimo das universidades, mas liberta-se os currículos do ensino fundamental como aconteceu de 71 a 97. Agora vivemos um momento de falsa liberdade das Universidades que explicitamente são reguladas apenas quantitativamente, no número de horas aula, mas implicitamente dominadas curricularmente pelo Provão. Enquanto isso explicitamente temos um ensino fundamental e médio determinado pelos Parâmetros em Ação editados com força de lei pelo MEC.

Este texto é um trabalho em aberto. Aqueles que o lerem e quiserem contribuir com suas lembranças sobre o ensino da Arte enviem seus textos e suas sugestões para anamae@uol.com.br

Espero que uma geração de arte/educadores preparada conceitualmente mas também alerta politicamente venha por aí.
Conhecimento, Experiência e Literatura!

Gostaria, inicialmente, de agradecer ao convite dos organizadores do XIV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil para estar hoje aqui com vocês. Em especial, dirijo os meus agradecimentos à Professora Irene Tourinho - Coordenadora do XIV CONFAEB.

Anselmo Pessoa Neto²

O tema dessa nossa mesa tem a vastidão do mundo e a idade do homem. Eu, que sou da área de Letras e trabalho com literatura, sinto uma grande dificuldade em encontrar o ponto adequado de entrada em nosso assunto. Isto porque a literatura desempenha, entre outras funções, como a de entretenimento, a de evasão, e a de jogo, a função primordial de proporcionar conhecimento e, a função ainda mais fundamental, de participar de forma preponderante e singular da própria humanização do homem. Dito assim, de maneira rápida, pouco perceberemos da complexidade do que apenas foi afirmado. Em verdade, parece haver uma contradição em termos. Ou não seria uma espécie de truísmo afirmar que o homem é um ser humano? Se for assim, como poderia o homem fazer com que ele próprio e os seus semelhantes se tornassem 'mais' homens por meio da literatura? Bem, por aqui começamos a ver como a questão é verdadeiramente complexa. O problema é que o homem nem sempre foi homem assim como o conhecemos hoje, o que somos hoje é fruto de uma longa evolução histórica, se vocês me permitirem um outro truísmo. Evolução em sentido físico, mental, econômico e cultural. Sabemos que a transformação do homem se dá tanto por meio de adaptações a um novo habitat, como também em reação a mudanças climatológicas, geológicas, econômicas e/ou culturais na natureza e na sociedade. E, ainda, e fundamentalmente, por meio do trabalho.

Portanto, a evolução do homem é fruto tanto do fato de simplesmente estar no mundo (no sentido de que a adaptação é instintiva) como de sua ação para sobreviver nesse mundo. Todas as transformações/adaptações do homem são incorporadas à espécie por meios biológicos e culturais ou vice-versa. Daí que, por longo tempo e ainda hoje, estabeleceu-se uma separação entre as maneiras como o conhecimento e a experiência são acumulados: de um lado

² Professor de Língua Italiana e Literatura Comparada na Faculdade de Letras/UFG

se teria o acúmulo de experiência pelo conhecimento empírico e de outro o acúmulo de conhecimento pela experiência cultural³. Somos levados, então, a crer e a desejar que o ser humano evolua sempre, e acabe, por fim, repetidas vezes, se transformando em um "novo homem". Ensaçando agora uma resposta ao problema acima colocado, ou seja, de como a literatura participaria da humanização do homem, o que poderíamos dizer é que aquele animal que, por suas características, condicionou-se chamar de homem na origem da humanidade, continua o mesmo animal, em certos aspectos, em plena era moderna e, ao mesmo tempo, em muitos aspectos, deixou de ser aquele 'mesmo' animal. Resumindo em palavras pobres, o bicho homem de quando surgiu a espécie é e não é o bicho homem do século XXI. Nesse sentido, é aqui que entra o papel da cultura e, no caso específico do discurso que estamos tentando construir, é aqui que entra o papel da literatura. Um dos fatores preponderantes na diferenciação entre um homem atual e seu antepassado é o grau de leitura e absorção de conhecimento de um e outro. Da mesma forma, entre cidadãos contemporâneos. O homem culto, apesar das características da espécie animal, está mais próximo de um ideal de humanização do que o sujeito inculto.

A literatura é o maior repositório de conhecimento e experiência que a humanidade já produziu, às vezes percorrendo inclusive sobre o que não foi ainda produzido ou sobre o que não está ainda manifesto. A literatura, uso o termo aqui em sentido amplo, isto é, refiro-me não somente a obras de imaginação, é fonte privilegiada para se buscar conhecimento e experiência. O homem cultivado, isto é, aquele ser que se preocupa com a sua formação, com a sua humanização, vive com os seus livros. Os seus livros fazem parte dele, o exprimem e ele aprende a se exprimir a partir de suas leituras. A leitura de um livro tem caráter ambivalente, pois é expressão do homem e atua na formação do homem⁴.

Para Augusto Meyer:

3 "A cultura corresponde a um conjunto de manifestações das diversas artes tradicionais, tais como a música, a escultura, a pintura, a literatura, a arquitetura, a dança, o teatro, o cinema e de outras formas, como a gravura e a fotografia [...] Sendo as manifestações culturais o modo como a experiência humana, que se verifica em uma certa dimensão geográfica, se transmite no tempo, a questão da cultura, da produção e da difusão cultural, está estreitamente vinculada à formação e à permanência da nação como conjunto de indivíduos, que em geral habitam um mesmo território, que compartilham uma experiência histórica comum e que têm a aspiração de construir um futuro comum, ainda que as visões sobre este futuro possam ser distintas." Samuel Pinheiro Guimarães. "Por uma política cultural eficaz". In: Revista Princípios. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, n. 67, 2002, p. 70.

4 Cf. Antonio Candido. *Textos de intervenção—seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002, p. 80.

5 Augusto Meyer. *Textos críticos*—org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva/INL, 1986, pp. 8-9.

“Se não fosse a literatura — poesia, ficção — nada saberíamos do mistério individual dos outros, do seu mundo interior, da multiplicidade psicológica do homem. O terreno da literatura é o da *Erlebnis de Koffka*, aquela parte dos outros, ou de nós mesmos, que só pode ser conhecida através da confidência.

Sob este ponto de vista, os pobres psicólogos devem tudo aos escritores. A maior riqueza de revelações psicológicas está acumulada em dramas, romances, poemas, autobiografias, onde aparece o homem real concreto na sua “vivência” irredutível à observação exterior. E a literatura é confissão direta ou indireta, confidência ou lirismo. ‘*Madame Bovary c’est moi*’, dizia Flaubert, desmentindo todas as teorias estéticas.

Por isso mesmo, o exercício da leitura, que parece uma simples forma do prazer artístico, pode ser interpretado como necessidade de simpatia humana e de compreensão psicológica. A leitura me parece uma escola de boa vontade.”⁵

O “conhece a ti mesmo”, do oráculo de Delfos, pressupõe uma indagação de como fazê-lo, isto é, como fazer para conhecer a mim mesmo? A passagem acima do crítico-artista gaúcho responde sugerindo a leitura de dramas, romances, poemas e autobiografias. A literatura, portanto, humaniza o homem e, ainda, é a maior fonte de conhecimento do homem sobre o próprio homem. O pensador do caráter “ondulante e variado” do ser humano e criador do ensaísmo moderno, Michel de Montaigne, cunhou a célebre fórmula de que “cada homem leva em si a forma inteira da humana condição” (*chaque homme porte la forme entiere de l’humaine condition*), e a condição humana em nenhum outro lugar é tão completamente revelada como na literatura e no seu gênero crítico, o ensaio de estirpe montaigneiana. Mas, devido à inconstância do homem diagnosticada por Montaigne, a separação entre leitura e experiência de vida vem à tona de tempos em tempos. Para os fatores dessa separação, a literatura obedece a uma série própria. Um texto seria, nesse sentido, sempre caudatário de um outro texto preexistente e, portanto, pouco teria a que ver com a experiência prática e/ou histórica. De forma alargada, pois fala de leitura como um todo e não somente de leitura de literatura, Italo Calvino

põe termo à questão (embora momentaneamente, como vimos, porque ela estará sempre sendo recolocada) quando, mais uma vez, esclarece que:

*"As leituras e a experiência de vida não são dois universos, mas um. Toda experiência de vida para ser interpretada chama certas leituras e funde-se com elas. Que os livros nascem de outros livros é uma verdade só aparentemente em contradição com a outra: que os livros nascem sempre da vida prática e das relações entre os homens."*⁶

E de vida prática a literatura está repleta. Em um dos livros mais célebres da literatura italiana, *I promessi sposi*⁷, de Alessandro Manzoni, temos um fato histórico notável que guarda relação com uma experiência relativamente recente da sociedade brasileira. O livro, que é um romance histórico, entre outros episódios conta de um congelamento do preço do pão ocorrido na cidade de Milão no século XVII. O autor não somente narra o ocorrido, ele clama que aquela experiência seja assimilada pela humanidade. De forma resumida, o episódio é mais ou menos assim: devido à guerra, ao desperdício e a condições climáticas desfavoráveis, Milão, no ano de 1628, enfrentou uma grande escassez de farinha de trigo e, como consequência, um forte aumento no preço do pão. A fórmula encontrada pelo governante da época para solucionar o problema e acalmar o povo que se desesperava em busca do alimento foi tabelar o preço do pão. Foi estipulado que se vendesse por trinta o que era vendido por oitenta. Era uma solução, o autor ironiza, como a da mulher que pensa rejuvenescer alterando a data de nascimento. Ato seguinte ao do tabelamento, o produto sumiu do mercado e o povo, fiscalizador, saiu às ruas, saqueou e queimou.

O tabelamento ou congelamento do preço de um bem é, como outras experiências dos povos, cíclica. Embora o congelamento, como tudo que se repete, seja, às vezes, arremedo dos anteriores. O próprio Manzoni adverte que a França Revolucionária incidiu no mesmo erro. E nós podemos dizer que também já experimentamos desse fel (mel?), quem não se lembra da experiência do cruzado? Por outro lado, a

⁶ Italo Calvino. "Prefácio" a *Il sentiero dei nidi di ragno*. In: Anselmo Pessoa Neto. *Italo Calvino: as passagens obrigatórias*. Goiânia: Editora UFG, 1997, pp. 107-108.

⁷ Em português, *Os noivos*. São várias as traduções, nenhuma boa.

moeda forte brasileira, o real, no seu surgimento valer mais do que o dólar também não é uma medida tão artificial quanto o congelamento de preços, quando o problema é de falta de matéria prima, no caso do pão, e, no caso da moeda, de lastro econômico da nação? Daí concluir-se que também a experiência negativa, ainda que documentada, está sujeita a repetir-se, ou por ignorância, ou por má fé.

Neste ponto gostaríamos de levantar uma outra questão, a que diz respeito à idéia bastante difusa do prazer da leitura. Nessa verdadeira palavra de ordem, está sedimentado o entendimento de que a leitura leva à felicidade. A propaganda da leitura tem como mensagem subliminar a frase: leia para ser feliz. De outra ordem, mas com o mesmo grau de problematidade, é a noção de que uma sociedade mais igualitária, ou socialista, seria composta de cidadãos mais satisfeitos consigo mesmos. Jubilosa confusão. A leitura, de modo mais geral, e a literatura, de forma mais particular, não podem proporcionar felicidade ou prazer, no sentido piegas e banal dos termos, assim como uma sociedade mais justa, ou socialista, não instauraria o paraíso na terra. A discussão é de outra ordem. O que podem proporcionar tanto a leitura como uma sociedade mais igualitária é a satisfação de necessidades primárias. Uma como a outra, para retomar o nosso fio condutor, podem contribuir para a humanização do homem. Podem elevar o padrão de suas necessidades e o nível de seus prazeres. O crítico literário de língua inglesa, Harold Bloom, talvez com o intuito de distinguir o tipo de prazer que poderia ser proporcionado pelo ato de leitura da grande obra de arte, o chamou de prazer difícil. E é deveras assim, a grande obra de arte não trata de sentimentos banais de forma banal, não é entretenimento puro ou gozo sem dor. Ela, a grande obra, chama uma certa dose de sofrimento, de provação, de experiência e é, de alguma forma, iniciática. Aliás, a função de iniciação, que é, a rigor, transmissão de um certo tipo de conhecimento, é precípua nos contos populares da tradição oral universal. Mas, do mesmo modo que formas simples em literatura transmutaram-se em formas complexas, os nossos sentimentos e visões de mundo também tornaram-

se mais intrincados. E o prazer difícil que a obra de arte pode nos proporcionar, acompanha, expressa, propulsiona e atua na compreensão e para a transformação do mundo e de nós mesmos.

Logo, faz-se mister separar o joio do trigo também em literatura, nem tudo o que se lê enobrece, pelo contrário, a má leitura embrutece. Em pesquisa de grande fôlego, o historiador americano Robert Darnton⁸ se propôs responder à seguinte pergunta "o que liam os franceses no século XVIII?", isto é, o que liam os franceses no período que antecedeu imediatamente à Revolução Francesa? A pesquisa de Robert Darnton o levou a um enorme comércio clandestino de livros no, para assim dizer, subsolo da sociedade francesa. Impulsionada pela presença destacada dos sempiternos interesses comerciais, desenvolvia-se toda uma rede de produção e venda de livros proibidos classificados sob o rótulo genérico de *livros filosóficos*. Dos livros da mais escrachada libertinagem, até as obras dos formuladores dos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade, todos foram metidos no saco único de um não-escrito *Index librorum prohibitorum* da decadente monarquia francesa. Do ponto de vista do *Ancien Régime* "são proibidos todos os livros que ferem a religião, o Estado e os costumes". Dessa forma, convivem lado a lado, na clandestinidade, a crônica escandalosa, como as *Anecdotes sur mme. La comtesse Du Barry*, e os escritos propriamente filosóficos, como o *Contrat social*. Se o comércio livreiro lucrava com a confusão estabelecida em torno do livro proibido na monarquia, hoje, adaptado à democracia burguesa, lucra com o propalado *prazer da leitura*. Até as instituições de ensino foram mobilizadas no afã de vender livros. Distinguir a boa literatura do bom comércio (para os comerciantes), o prazer da leitura do prazer dos livreiros com os seus lucros, é tarefa inadiável da consciência nacional, pois, nas palavras de Samuel Pinheiro Guimarães.

"A consciência que a sociedade adquire de si mesma, isto é, a consciência de cada cidadão e dos grupos sociais sobre as características da sociedade em que vivem depende de uma representa-

⁸ Robert Darnton. *Edição e sedução— O universo da literatura clandestina no século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

*ção ideológica, que depende, por sua vez, de manifestações culturais as mais distintas que interpretam e criam o imaginário nacional do seu passado, de seu presente e de seu futuro [...] a esmagadora maioria dos fatos e das interpretações que conhecemos sobre o passado do próprio Brasil e do mundo depende da elaboração intelectual e cultural de historiadores e artistas, em especial os criadores de obras audiovisuais e literárias, por mais que sejam elas consideradas como obras de ficção. Muito daquilo que um brasileiro imagina a respeito de situações e valores individuais e sociais é uma construção cultural/literária/audiovisual/noticiosa, muitas vezes repleta de preconceitos e estereótipos [...] na medida em que a elaboração, produção e difusão cultural brasileira, audiovisual ou não, está sujeita à hegemonia cultural estrangeira, a formação do imaginário nacional acaba se realizando de forma fragmentada e claudicante. As "interpretações" da realidade mundial elaboradas pelas manifestações culturais hegemônicas norte-americanas passam a predominar, refletindo os preconceitos e os estereótipos daquela cultura e os interesses daquela sociedade. Daí as distorções decorrentes da hegemonia cultural estrangeira, no caso do Brasil, americana, a vulnerabilidade ideológica e suas conseqüências negativas para o Brasil."*⁹

9 Op. cit., p. 69

Em suma, o que antes gerava lucros sob o rótulo genérico de *livros filosóficos*, agora continua rendendo 'fábulas' com a palavra de ordem "o prazer da leitura". Com desvantagem para o momento atual, pois o contato e a aura do livro proibido faziam de seus manipuladores verdadeiros subversivos, independentemente do gênero consumido, enquanto que na liberdade de consumo do capitalismo moderno a indistinção e o prazer indiscriminado imputado à leitura, e de modo geral às manifestações culturais, faz o cidadão um alienado embebido de (falso) prazer, e a nação vulnerável ideologicamente, como acentuado com rigor analítico por Samuel Pinheiro Guimarães.

Mas, se o diagnóstico em relação à qualidade do que se lê em quantidade hoje é crítico, como funcionava o mundo e, por conseguinte, a transmissão da experiência antes da invenção da escrita? Fazemos, se é que fazemos, esta questão. Na verdade, é difícil para nós, depois de três revoluções da comunicação, imaginarmos o que foi o mundo sem a escrita.

Pensem em uma organização social em que qualquer forma de saber, experiência, informação somente poderia ser repassada de boca em boca. O mínimo de tempo que dedicássemos à questão, e se o nosso raciocínio fosse minimamente agudo, nos levaria à conclusão de que tudo, vida comunitária, hierarquia de poder, valores sociais, morais e culturais se organizariam de forma absolutamente distinta. Por milênios e milênios toda experiência e conhecimento foram transmitidos de boca em boca. O descendente mais antigo do homem, o *Homo sapiens*, teria habitado a terra há quarenta mil anos, o documento escrito mais antigo de que se tem notícia é de somente cinco mil anos atrás. Foram os sumérios, habitantes da Mesopotâmia, região onde hoje se localiza o Iraque e parte da Síria, os inventores do primeiro sistema de escrita, a escrita cuneiforme. Os egípcios inventaram o seu sistema mais ou menos 3000 mil anos a.C.; os chineses 1500 anos a.C.; os maias 50 anos d.C e os astecas 1400 d.C.

Com certeza qualquer dessas formas de escrita é o resultado de muitas tentativas, de avanços, recuos e saltos. De experiências acumuladas de modo precário, pois o que esses povos ancestrais tentavam criar era justamente a maneira de registrar perenemente o conhecimento. A invenção da escrita representou a primeira grande revolução da comunicação. Retomando, então, o mundo antes da mudança radical que representou a escrita, vejamos algumas de suas características: se, como já foi dito, tudo o que se sabia era repassado unicamente pela voz, podemos imaginar que uma das principais características dessas civilizações era a pouca velocidade – logicamente o referencial comparativo é a contemporaneidade. A notícia e a experiência andavam oralmente e a pé. Dos cinco sentidos, o mais importante era a audição, e não a visão, como hoje. O papel da memória era fundamental, tudo devia ser armazenado nela. Para facilitar a armazenagem do conhecimento, a informação tinha que ser trabalhada para que facilitasse o trabalho de memorização, para isso o ritmo, a repetição, a aliteração, a antítese, as frases feitas, os provérbios, a construção do período fundado na

¹⁰ Erica Havelock. *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*. Bari: Laterza, 1983. Apud Massimo Baldini. *Storia della comunicazione*. Roma: Newton Compton, 1995, p. 20.

coordenação eram os modos de organização do pensamento. E aqui reencontramos o nosso tema, a manifestação literária inicial, a poesia, tinha uma função bastante definida: transmitir conhecimentos úteis. Daí que o poeta era antes de tudo um educador, a sua produção verbal era "um instrumento de conservação seja de tradições familiares apropriadas, seja de costumes e comportamentos dignos e aceitáveis."¹⁰

Com a invenção da escrita, muda a própria organização do pensamento humano, tudo aquilo que era importante para o trabalho de memorização perde importância, a começar pela própria memória. Com a invenção da imprensa em 1454, por Gutenberg, temos a segunda revolução da comunicação. O livro impresso mudou o homem e as relações entre os homens, mudou o mundo e a visão sobre o mundo. E mudou, ou ampliou, a função da literatura. O poeta, ao longo do período do livro impresso, deixa de ser um educador em primeiro lugar, agora ele é antes um artista, um criador da palavra. Mas a palavra, o conhecimento, até a criação por Samuel Morse, em 1844, do telégrafo, ainda andava a pé. A velocidade da mensagem, até Samuel Morse, ainda era a velocidade do pedestre. Com a criação do telégrafo, pela primeira vez na história do homem:

*" as mensagens poderão viajar mais depressa que o mensageiro. Antes existia uma relação estreita entre as estradas e a palavra escrita. Com o telégrafo a informação se separou de matérias sólidas como a pedra e o papiro, do mesmo modo em que o dinheiro precedentemente se tinha separado das peles, das barras de metal fundido e dos metais para tornar-se papel. O termo comunicação foi amplamente usado com referimento às estradas, às pontes, às rotas navais, aos rios e aos canais, antes de transformar-se com a era eletrônica em movimento de informação."*¹¹

¹¹ Marshall McLuhan. *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Garzanti, 1967. Apud Massimo Baldini, op. cit., p. 73.

O telégrafo inaugura a terceira revolução da comunicação e, para encurtar caminho e acenar para a velocidade da informação hoje, basta lembrarmos rapidamente do e-mail e das teleconferências. Com a informação circulando em tempo real independentemente do

local de sua produção, a experiência parece perder força, é o que aponta Walter Benjamin quando redige o ensaio em que, talvez, tenha realizado o balanço mais vigoroso sobre o assunto. Em "O narrador"¹², Walter Benjamin percorre a história da arte de narrar observando-a de um ângulo que absorve o avanço técnico, mas que percebe a perda de humanismo. Ele anota:

O indício mais remoto de um processo em cujo término se situa o declínio da narrativa é o advento do romance no início da Era Moderna. O que separa o romance da narrativa (e do gênero épico em sentido estrito) é sua dependência essencial do livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa. A tradição oral, patrimônio da épica, tem uma natureza diferente da que constitui a existência do romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de criação literária em prosa – o conto-de-fadas, a saga, até mesmo a novela – é o fato de não derivar da tradição oral, nem entrar para ela. Mas isso o distingue sobretudo da ação de narrar. O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história. O romancista segregou-se. O local de nascimento do romance é o indivíduo na sua solidão, que já não consegue exprimir-se exemplarmente sobre seus interesses fundamentais, pois ele mesmo está desorientado e não sabe mais aconselhar.¹³

Walter Benjamin, quando escreveu essas notas, não poderia saber da Internet e do volume de solidão e informação que circulam pela rede. O que ele viu era somente uma prefiguração do futuro, o presente. Mas a humanidade por várias vezes já se encontrou em grandes encruzilhadas decisivas, o momento em que vivemos é mais uma delas. O que muda entre uma encruzilhada e outra é o poder de destruição de nós mesmos, que aumenta sempre. Onde buscar conhecimento e ensinamentos históricos para superar os desafios da realidade? Walter Benjamin respondeu com a sua prática: nos livros. O conhecimento e a experiência antes guardados na memória, hoje têm o seu lugar de armazenamento privilegiado nos livros. Mas a profusão de informação circulante não nos permite a simplificação

¹² Walter Benjamin et al. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)

¹³ Op. Cit., p. 59-60.

¹⁴ Uso "facilitação pedagógica" no sentido em que Antonio Candido formulou o problema em "Discurso de paraninfo". In: Antonio Candido. *Textos de intervenção*. Op. cit., pp. 310-319.

hedonista. Experiência de vida e experiência de leitura, quando bem orientadas, podem iluminar o próximo passo, o passo decisivo, nunca, porém, sem que passem pelo esforço e pela disciplina do indivíduo, pela determinação de seu caráter e pelo desprezo de qualquer "facilitação pedagógica"¹⁴.

Percepção e Sentido da Música para a Educação Musical

Cristina Grossi¹

No contexto das disciplinas de Percepção Musical², verificamos que ainda persiste o problema na abordagem limitada da música uma vez que não considera as formas com que as pessoas vivenciam e respondem à música. A literatura especializada tem demonstrado que a ênfase quase que exclusiva nos aspectos técnicos da música, no repertório da tradição europeia clássica (de 'Bach a Brahms'), e na valorização do pensamento analítico em detrimento de outras formas de pensar (incluindo o intuitivo) restringe a experiência musical, que por natureza é rica e diversificada. A premissa é que se queremos abordar a música de maneira mais aproximada à diversidade e riqueza das vivências musicais, é necessário considerar as dimensões das respostas à música.

Através de minha fala, pretendo trazer alguns subsídios para orientar as ações dos educadores interessados em um trabalho de percepção musical fundamentado nessa premissa. São duas as idéias defendidas; a) quem confere sentido e significado à música são os próprios ouvintes por meio da prática auditiva; b) a disciplina de Percepção Musical pode ser especialmente relevante no desenvolvimento musical dos estudantes desde que considerada a diversidade das vivências e respostas à música. A palestra será baseada no texto abaixo que está dividido em três partes. Início com algumas considerações acerca da diversidade das vivências através dos usos e funções da música na cultura. Depois trato da percepção musical, no âmbito das vivências cultural e educacional, incluindo uma síntese das categorias de respostas à música. Na conclusão, trago algumas aspectos que considero importantes acerca do ensino e aprendizagem da música no contexto proposto.

¹ Doutora em Educação Musical pela University of London, Institute of Education (Inglaterra). Professora Adjunto do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB).

² O objetivo maior dessas disciplinas é desenvolver o conhecimento musical dos alunos através da audição.

Usos e funções da música

A música é um fenômeno universal, ou seja, existe em qualquer parte do planeta. Onde há agrupamentos humanos há música. Em muitas comunidades africanas, celebra-se a vida nas atividades onde a música está inserida. Ela nunca está sozinha mas sempre acompanhada por outras formas de expressão artística, incluindo a dança, encenação, vestimentas e as palavras. O canto, a dança, a execução instrumental são utilizados, entre outros, para homenagear os antepassados, na educação das crianças e na iniciação dos jovens para a vida adulta. No outro lado do planeta, nas geleiras do norte canadense, os esquimós fazem da música parte integrante de sua sobrevivência; as mulheres *inuit* contam suas atividades diárias em 'repentes' e 'desafios' através da voz falada, articulada, cantada.

No Brasil, a música 'está em todo lugar – é parte da alma brasileira' (McGowan e Pessanha³, 1991, p.11). No sertão do nordeste brasileiro, ela está presente, entre outros, nos cânticos das benzedadeiras, nas procissões religiosas e nas longas caminhadas do nordestino em busca de água e alimento. O batuque do samba é parte do cotidiano nas favelas cariocas; o próprio carnaval para literalmente o Brasil, por quase uma semana. No interior de Alagoas, ouve-se o ritmo do pagode dançado e cantado por idosos e jovens nos afazeres coletivos. No interior do Paraná, comunidades se reúnem para dançar o fandango. No pantanal brasileiro, boiadeiros cantam ao som da viola modinhas regionais no final de um dia de trabalho. A música e a dança são constantes nos rituais dos Kaiapós da Amazônia. Nossa música popular, como afirma Wisnik⁴ (1978-80, p.14), é "um caldeirão – mercado pululante aonde várias tradições vieram a se confundir e se cruzar". Sua riqueza e variedade estilística são reconhecidas e celebradas aqui e no exterior; temos choro, jazz, samba, samba-reggae, afro-samba, marcha, bossa nova, MPB, rock, pagode, lambada, frevo, maracatu, embolada, e por aí fora.

Em qualquer grande metrópole ou centro urbano deste planeta, a música é também parte integrante das atividades humanas. Entre a variedade de usos e funções, ela é tratada

³ MCGOWAN, Chris and PESSANHA, Ricardo (1991). *The Billboard Book of Brazilian Music—samba, bossa nova, and the popular sounds of Brazil*. New York: Guinness Publishing.

⁴ WISNIK, José M. (1978 / 1980). O minuto e o milênio ou por favor, professor, uma década de cada vez, em *Anos 70—Música Popular*, escrito por Ana M. Bahiana, José M. Wisnik, e Margarida Autran. Rio de Janeiro: Ed. Europa, pp.7-23.

também como mercadoria de consumo na indústria do lazer e do entretenimento. Os meios tecnológicos, a serviço da informática e da indústria fonográfica, têm transformado significativamente o cotidiano das pessoas, inclusive influenciando suas preferências musicais. A indústria da música vem produzindo e lançando no mercado grande variedade de gêneros e estilos, indo do ocidente ao oriente, do passado ao presente, incluindo diferentes etnias, com abrangência do popular ao 'erudito'. A 'globalização' diminui as fronteiras musicais e, mesmo perpetuando a hegemonia da cultura dominante, contribui para a divulgação e apreciação da música de diferentes países. Neste início de milênio e devido às complexas demandas das sociedades, não podemos negar que um dos meios propiciadores de vivência musical e que vem integrando cada vez mais o cotidiano das pessoas é aquele promovido pela tecnologia. Como observa Martin⁵ (1995, p.xii),

"... uma seqüência notável de inovações tecnológicas tem dado às pessoas um acesso sem precedentes à música e um controle sobre ela; é possível afirmar que música é hoje um elemento central na cultura das sociedades industriais mais do que já foi em tempos e lugares passados".

Os exemplos citados e milhares de outros ausentes nesse texto, demonstram o caráter social e coletivo das atividades humanas onde a música se insere. Neste contexto,

"música une as pessoas porque elas compartilham crenças culturais, idéias e/ou sentimentos específicos... A intenção daquelas que criam e executam música é 'dizer' algo que espera ser compartilhado e entendido pela audiência. A 'mensagem' contida na música alcança as pessoas porque elas conhecem 'a linguagem' usada, seus 'acentos', e podem também encontrar semelhanças entre o conteúdo expressivo na música e sua experiência individual, cultural e/ou social". (Grossi, 1999, p.72)⁶

Sobre a prática musical na cultura, Blacking⁷ (1987, pp.34-35) diz que "o poder comunicativo da música em uma sociedade deriva não somente das formas com que é utilizada para mediar a convenção cultural com a liberdade individual, mas também dos meios com que uma criação intensamente

5 MARTIN, Peter J. (1995). *Sounds and Society*. Manchester and New York: Manchester University Press.

6 GROSSI, Cristina D. S. (1999). *Assessing Musical Listening: Musical Perspectives of Tertiary Students and Contemporary Brazilian Composers*. Tese de Doutorado, University of London, Institute of Education.

7 BLACKING, John (1987). *A Commonsense View of all Music*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

pessoal se torna propriedade pública". Ele lembra que são as pessoas que inventam e transmitem as convenções culturais e são elas que conferem significado, valor e sentido à música através das práticas coletivas na cultura. São as convenções que capacitam as pessoas "a tornarem-se membros de uma sociedade tanto no relacionamento entre eles, quanto para transcenderem a situação de seres individualizados". No contexto da África, por exemplo, o estudo de Blacking⁸ (1987) mostra que a comunicação entre os músicos e a audiência só acontece quando estes "aprenderam a construir conexões entre diferentes tipos de conhecimento e de experiência". Sem estes padrões apreendidos de orientação da cultura humana, a audiência poderia "quase que literalmente, não saber 'como sentir' e ser incapaz de relacionar os eventos às vivências". Em outras palavras, sem a aprendizagem dos padrões culturais, não existe comunicação, interação, compreensão. Para tomarmos decisões, "precisamos saber 'como sentir' sobre as coisas; e para saber isso, são necessárias concepções e imagens 'públicas' sobre sentimento – estas são tratadas somente no ritual, no mito e na arte" (Geerts⁹, 1975, citado por Blacking, 1987, p.35).

A música emerge sempre de um contexto que é social e cultural em sua origem. Segundo Swanwick¹⁰ (1999, p.23), os indivíduos conferem sentido à música não somente porque ela é "um modo de pensar, de conhecer", mas também e especialmente, porque é "uma forma discursiva, simbólica e expressiva... É um valor compartilhado com outras formas de discurso, que articulam e preenchem os espaços entre diferentes os indivíduos e as várias culturas". O discurso musical

"é inerentemente social, não no sentido determinístico de representar ou 'refletir' a sociedade, mas porque qualquer forma de discurso depende de negociações com sistemas de significados compartilhados... O discurso musical pode também ser uma janela através do qual podemos vislumbrar um mundo diferente. Como todas as formas de discurso, música une o espaço entre indivíduos e entre diferentes grupos sociais" (Swanwick, 1999, p.27).

8 Obra citada.

9 GEERTS, Clifford (1975) – *The interpretation of cultures*.

10 SWANWICK, Keith (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge.

Significados e valores são produtos sociais que se formam nas atividades humanas e é através das 'interações' entre os indivíduos que emergem os símbolos. Como diz Swarwick (idem, p.25), "não há interações simbólicas sem mentes interpretativas comprometidas com formas simbólicas... [Nesta perspectiva, a educação musical] se refere ao estudo, ao engajamento e desenvolvimento das formas discursivas da música, formas que são mais plural do que singular".

A percepção musical

Entre as áreas do fazer musical – audição, execução e composição – é a audição que permeia todas as atividades. Segundo Hentschke¹¹ (1997, p.31), "a *composição* é a atividade que requer um grande envolvimento" por parte do indivíduo; é nesse envolvimento que pode tomar decisões e alterar o objeto musical. A *execução* é um pouco mais limitada, porque ele 'não pode agir sobre a criação do discurso musical', embora re-crie a obra ao executá-la. Na *audição* musical (ou apreciação musical), o indivíduo "não pode alterar o objeto" (Kruger e outros, 1999, p.253)¹².

Embora o 'objeto' – música – não possa ser alterado no processo perceptivo, a experiência de ouvir envolve não somente a captação dos sons, mas a apreciação estética do próprio fenômeno – uma atividade complexa que inclui o pensar e o refletir sobre a música. Neste sentido, pode-se afirmar que a experiência musical auditiva é mais ampla, aberta e rica em relação às outras duas áreas do fazer musical, isto porque: a) a música (como objeto 'acabado') está em toda parte; b) todos nós (independente do grau de instrução) possuímos os órgãos da audição e a mente para ouvir ativamente e atentamente; c) e é através dessa experiência que podemos, especialmente, aprender sobre os processos humanos de criação e interpretação. Tal aprendizagem pode ocorrer de maneira mais profissional ou amadora, em situações escolar e não-escolar.

11 HENTSCHE, Liane (1997). "Analogia entre o desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica." Em Pauta, no.12/13, Porto Alegre: UFRGS.

12 KRUGER, S., FRITSCH, E., FLORES, L., GRANDI, R., SANTOS, T., HENTSCHE, L., e VICCARI, R. (1999). "Developing a software for music education: an interdisciplinary project." *Anais do VI Simpósio Brasileiro de Computação e Música*, pp.251-264. Rio de Janeiro.

13 HARGREAVES, David (1986/1992). *The developmental psychology of music*. Cambridge, Cambridge University Press, p.105.

14 SWANWICK, Keith (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.

15 MOORE, Allan F. (1993). *Rock: the primary text*. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.

Enquanto o compositor e o intérprete expressam suas idéias e sentimentos, respectivamente, através do criar e recriar a música, o ouvinte utiliza-se da linguagem verbal para expressar / comunicar a sua compreensão. Neste contexto, as respostas à música são fortemente dependentes da expressão verbal e é este o meio em que se pode avaliar o conhecimento musical através das narrativas ou análises dos estudantes. Se por um lado, esta dependência com a linguagem verbal confere às respostas um alto grau de subjetividade e individualidade, por outro e em consequência disso, abre as portas para a vivência musical mais qualitativa que lida, entre outras, com associações, metáforas e referências extramusicais.

Hargreaves¹³ lembra que “as pessoas não escutam música no vácuo; elas escolhem diferentes tipos de música para adequar diferentes atividades e ambientes e, ativamente ou passivamente, ‘ouvem’ com graus variados de atenção”. ‘Audição’, segundo Swanwick¹⁴ (1979, pp.43-45), é ouvir “atentamente e sensivelmente (embora não necessariamente) no contexto de uma audiência”; inclui “uma empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante para a ocasião, uma prontidão para ‘seguir junto com’ a música e... uma habilidade para responder e relacionar intimamente o objeto musical como um ser estético”. Assim como Swanwick, outros autores vêm demonstrando que não somente as pessoas vivenciam e respondem à música de maneira diversa, mas também e por meio da vivência musical, podem fazer da ‘audição’, do ‘ouvir’, um ato ativo, construtivo e criativo.

No âmbito da vivência musical na cultura, Moore¹⁵ (1993, p.168), identifica uma certa *competência* por parte do ouvinte, advinda do reconhecimento de estilos particulares. Segundo o autor, tanto a identificação quanto a capacidade dos ouvintes para explicarem as características do estilo que reconhecem, são instrumentos para medir competência. Pode-se afirmar que a experiência auditiva é ampliada significativamente devido à variedade tanto de estilos musicais disponíveis nos meios de comunicação (como o rádio,

televisão e computador), quanto de ambientes propiciadores de vivência musical (incluindo teatros, igrejas, escolas de música, academias de dança, danceterias, boates, ruas e bares). Por meio das práticas musicais, os ouvintes podem: a) desenvolver a habilidade para reconhecerem compositores e intérpretes e assim, desenvolverem suas preferências pessoais (Blacking, p. 121)¹⁶; podem 'fazer julgamentos inteligentes sobre sonoridades, timbres e qualidades do som' (Idem, p.122); e desenvolver a capacidade para classificar a música de acordo com as regras ou estilos (Sloboda, 1985, cap.6)¹⁷.

As matérias-primas da música são os materiais do som – altura, timbre, duração e intensidade¹⁸. Nas atividades musicais e segundo Swanwick¹⁹ (1979, p.59), esses materiais se transformam em elementos musicais (incluindo melodia, ritmo, harmonia) através “do pensamento e da imaginação humana”; tal transformação ocorre em três etapas. A primeira se traduz no processo de *selecionar* os sons de um amplo espectro de possibilidades. Isto é o que os compositores fazem – “selecionam sons, deixam de lado outros, chamando nossa atenção para um som em lugar de outro”. Isto é também o que fazem os ouvintes – “mesmo no nível de percepções comuns, selecionamos aqueles sons que queremos prestar atenção” (Idem, p.59). Na segunda etapa, o processo (que segue paralelo ao anterior) é o de “*relacionar os sons*”. Um som pode seguir outro som e vários sons podem ser combinados; enquanto alguns deles são percebidos mais frequentemente, outros raramente são ouvidos. O terceiro processo, que transforma os sons em música “é a *intenção* de que haverá música”. Na experiência musical, Swanwick (1979, pp.60-61) diz que “quando respondemos aos sons estes deixam de ser matéria-prima, materiais aurais, para tornarem-se carregados com significado”.

Pesquisas voltadas ao tema de como as pessoas vivenciam a música são desenvolvidas especialmente nas áreas da Psicologia da Música e da Educação Musical, e são estas que tratam, direta ou indiretamente, das dimensões ou categorias de respostas que emergem na audição da música.

16 Obra citada.

17 SLOBODA, John A. (1985). *The musical mind: the cognitive psychology of musical ability*. Oxford: Clarendon Press.

18 Estes materiais do som são também conhecidos como atributos físicos do som, tendo como correlatos a frequência, amplitude, duração e a forma.

19 Obra citada.

20 GROSSI, Cristina (2001). "Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical". Revista da ABEPI, UFRGS, Porto Alegre, No. 6, pp.49-58. GROSSI, Cristina (2000). "Categorias de respostas na audição da música popular e suas implicações para a percepção musical". *Anais do 7o Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina, pp.37-64. GROSSI, Cristina (1999). Obra citada.

21 SWANWICK, Keith (1988). *Music, mind, and education*. London: Routledge.

22As pessoas observam, por exemplo, que entre os eventos há repetições, contrastes, tensão, desvios, repouso, etc.

A literatura voltada a esta temática já vem sendo amplamente revista, inclusive por mim em outras publicações²⁰. Destaco aqui dois trabalhos na área da Educação Musical – um realizado por Swanwick (1988; 1994; 1996) e o outro por mim (Grossi, 1999 e 2000).

Na teoria desenvolvida por Swanwick²¹ (1988) ("Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical"), são quatro as dimensões de respostas – aquelas que enfatizam os *materiais* da música, a *expressão*, *forma* e *valor*. Em síntese, respostas dirigidas aos (1) *materiais* se referem à fonte sonora; as pessoas encontram prazer no próprio som e nas sonoridades, particularmente nos timbres e nos extremos de dinâmica (respostas ao nível 'sensorio'). Depois, começam a manipular os materiais, transformando o prazer sensorio em exploração e controle dos materiais. Respostas voltadas à (2) *expressão* aparecem inicialmente de forma 'pessoal' – as pessoas percebem que a música possui um caráter expressivo e tendem a associá-la com sentimentos ou estados emotivos de caráter pessoal. Depois, transformam o afetivo em expressivo ao reconhecerem que a música possui gestos expressivos e que estes emergem da movimentação dos materiais em termos de convenções musicais como frases e organização métrica. Nas respostas dirigidas à (3) *forma*, existe a percepção das relações estruturais entre os eventos da música, que os materiais e a expressão se organizam de forma coerente²²; nesta dimensão de resposta, começam a 'especular' sobre possíveis relações entre os eventos, e depois, associam as formas de estruturação da música com o idioma ou vocabulário musical.

O último nível de experiência musical identificado por Swanwick, é aquele em que as pessoas demonstram um engajamento com sistemas de valor social. O (4) *valor* atribuído a uma peça musical não é simplesmente 'pessoal' ou mesmo 'demonstrado' por idéias preconcebidas (a favor ou contra certos gêneros, por exemplo), mas por uma consciência da significância de um encontro musical particular, uma realização construída na qualidade e análise dos materiais, do caráter expressivo e da estrutura da música (Swanwick²³, 1996).

Na pesquisa que desenvolvi (Grossi²⁴, 1999), encontrei 6 categorias de respostas, sendo as três primeiras coincidentes com as categorias de Swanwick – *materiais do som*, *caráter expressivo*, e *relações estruturais*²⁵. As outras três outras foram: 1. *contextual* – respostas que trazem comentários sobre gênero, estilo, períodos históricos da música, bem como identificação de métodos composicionais utilizados nas composições; 2. *ambíguo* – estão incluídas nesta categoria aquelas respostas que não se enquadram nas demais categorias devido à falta de clareza e à impossibilidade de interpretá-las com segurança; e, 3. *composto* ou *combinado* – nas respostas encontram-se duas, três ou todas as demais categorias (uma percepção mais global e holística). Outro trabalho que desenvolvi (Grossi²⁶, 2000), investigou as dimensões da experiência musical na audição da música popular. Nestes, além das 6 dimensões apontadas, uma sétima emergiu – a resposta *corporal* ou *física* à música. Os aspectos vivenciados nesta categoria foram assim identificados:

“vontade de dançar; a possibilidade de libertar o corpo dos movimentos convencionais; a música provocando arrepios e/ou frio na espinha, fazendo o pulso acelerar e/ou alterando as batidas cardíacas e/ou a respiração; originando movimentos físicos/corporais de acordo com (ou seguindo) o pulso, o ritmo da melodia, o contorno melódico, etc.” (Grossi, 1999, p. 49).

Reflexões sobre o ensinar e aprender música através da audição

Em todas as atividades humanas, incluindo as musicais, o conteúdo educativo está implícito ou explicitamente presente – seja no âmbito escolar, seja fora dele. As formas com que as pessoas vivenciam a música (ouvem, compõem e executam) são múltiplas e variadas. Variados são também os meios propiciadores da experiência musical. A educação musical é um desses meios e que, portanto, deveria ser pontuada pela diversidade no uso e funções da música. Educadores musicais não podem estar alheios a esta realidade. Como afirma Souza²⁷ (199, pp.11-12),

23 SWANWICK, Keith. (1996). “The relevance of research for music education”. In Music Education”: Trends and Issues, pp.5-26. Edited by Charles Plummeridge. London, Institute of Education: Bedford Way Papers.

24 Obra citada.

25 O objetivo da pesquisa foi investigar as dimensões da experiência musical que emergem na audição (no caso, o repertório utilizado foi música contemporânea brasileira de tradição europeia clássica). Os resultados foram discutidos no contexto da avaliação da Percepção Musical nos cursos de graduação em música.

26 Obra citada.

27 SOUZA, Jusamara (1996). “Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a Pesquisa em educação musical”, em *Anais do 5o Encontro Anual da ABEM*, pp.11-39.

"Assistimos hoje às significativas transformações sociais como abertura de mercados mundiais (globalização) e reorganização do trabalho... Essa realidade demandou reformas radicais da educação no que diz respeito às políticas educacionais e à diversidade de concepções e urgências de novas práticas. As Ciências da Educação mostravam-se, assim, insuficientes aos debates e as interrogações que vinham sendo colocadas, fazendo emergir novas construções teóricas, entre elas a Sociologia da Educação. Uma das contribuições mais recentes dessa área é o paradigma que toma o ensino como prática social."

A concepção do ensino como prática social tem norteado muitos projetos de caráter didático-pedagógico desenvolvidos e em desenvolvimento no Brasil. No campo da Educação Musical, uma das tendências tem sido buscar alternativas educacionais que conduzam a uma relação mais aproximada entre as práticas musicais na academia (âmbito da instrução direta) e fora dela (de caráter oral, aural, âmbito da cultura extra-escolar). Nesta vertente e como observado por Lucas²⁸ (1992, p.4), "nas escolas, o ensino de música formal é cada vez mais confrontado pela experiência musical dos estudantes calcada na variedade estilística disponível através da difusão da mídia eletrônica. Os educadores musicais estão sentindo o desafio na sala de aula".

De fato, são muitos os desafios. Um deles é a aplicação do princípio metodológico para o ensino, que é 'considerar as vozes e os saberes dos estudantes'. É comum ouvirmos hoje no meio acadêmico que o objetivo principal da educação é

"preparar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos; que eles 'praticuem e se exercitem em ações capazes de prepará-los adequadamente para viverem e participarem em sua comunidade' (Santomé, 1995/98, p. 159)... Na universidade, estamos ainda divididos entre a cultura do professor e a cultura do aluno, sendo que a primeira tende a prevalecer, impondo seu discurso, seu poder, sua visão de mundo, sua visão de música e musicalidade. São os estudantes que entram e saem da universidade e é também com eles que o dinamismo cultural entra na sala de aula". (Grossi²⁹, 2000)

28 LUCAS, Maria Elizabeth (1992). "Música popular: à porta ou aporta na academia?", *Em Pauta*, v.4, no.6, Porto Alegre, pp.4-12.

29 GROSSI, Cristina (2000). *Palestra - Currículo e cultura: graduação e pós-graduação* - proferida no III Encontro Regional da ABEM - SUL. Florianópolis: UDESC.

É sempre importante lembrar que os estudantes trazem suas experiências e saberes para a sala de aula; é como se um 'pedaço real' do mundo viesse com eles. Alguns deles podem tocar em bandas de rock e ter conhecimento razoável sobre o gênero rock. Outros podem improvisar no jazz com muita desenvoltura. Um ou outro pode ter aprendido a tocar bateria, ou pandeiro, de forma autodidata; pode tocar viola caipira em grupo de chorões; pode já estar trabalhando com produção musical; pode ser cantor 'da noite', que sabe brincar com a voz e, apesar de nunca ter estudado formalmente canto, estar interessado em desenvolver as habilidades vocais para o canto popular.

Um outro aspecto a ser considerado é a relação entre os estilos musicais e os ouvintes. Como observado por Moore³⁰ (1993), 'estilo' é "uma qualidade virtual que não possui existência material exceto na mente dos ouvintes" (p.171). São eles que "fazem suas próprias distinções entre os estilos" (p.167). O ouvinte atua como agente formador e avaliador tanto do significado da música como também de seus valores, e estes, são preservados pelos ouvintes ou existem por causa deles (p.185). Para Green³¹ (1988, p.34), é necessária alguma 'forma de conhecimento' do estilo de uma peça de música para vivenciar seus significados. "Tal conhecimento não é adquirido somente através do estudo, mas é aprendida por repetida experiência com a música, uma experiência oferecida mais prontamente... pela mídia e pela indústria da música".

Pensar na música da mídia nos remete ao mundo da música popular urbana. Souza³² (1993: 167) lembra que os alunos "têm suas referências musicais na música popular com que estão familiarizados", e é na música de suas preferências que reside "toda a sensibilidade estética" deles. "Alunos, em qualquer tipo de escola, estão prontos para o aprendizado musical impulsionados pelas músicas que gostam de ouvir e que desejariam executar". No entanto e tão importante quanto a inclusão ou utilização da música popular nas classes de Percepção Musical, é não perder de vista os referenciais que conferem a ela sentido e significado.

30 Obra citada.

31 GREEN, Lucy (1988). *Music on deaf ears*. Manchester and New York: Manchester University Press.

32 SOUZA, Cássia V.C. (1993). *A função da música popular na educação musical contemporânea*. In *Fundamentos da Educação Musical*, no.1, Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre: UFRGS, CPG/Música, pp. 157-178.

"Não basta que se tenha vontade e iniciativa para trabalhar com a música popular. É necessário, acima de tudo, que se veja esta música com seus próprios olhos e não com os olhos de outras formas de música e de interpretação. As diferentes manifestações musicais não podem ser comparadas porque vinculam naturezas e significados diferentes." (Cutietta, 1991, citado por Souza, 1993, pp. 159-160)

33 Obra citada.

No cenário britânico, Swanwick³³ (1999, p.38) diz que mais recentemente e em uma tentativa de reconhecer a realidade da música 'de fora', os "elementos da música popular têm sido, de fato, trazidos para o campo da educação formal". No entanto e 'para torna-la respeitável e apropriadamente institucionalizada', a música popular vem sendo modificada, abstraída e analisada para servir às classes, aos horários e aos objetivos da educação musical. Assim, sua dinâmica é reduzida, a dança é impraticável e o contexto sócio-cultural é colocado de lado.

Um outro desafio para os professores é, sem dúvida, abordar a música de forma mais aproximada à realidade da vivência musical das pessoas, considerando os aspectos múltiplos envolvidos. No contexto educacional, são as disciplinas de Percepção Musical que cuidam do desenvolvimento do conhecimento musical através da audição. O problema emergente dessas disciplinas é que se queremos educar os indivíduos musicalmente e levá-los a uma escuta cada vez mais consciente, reflexiva, criativa e que tenha sentido para eles, as dimensões ou categorias de respostas deveriam ser abrangentes o suficiente para abarcar uma maior variedade de experiências musicais. Ainda é necessário refletir sobre a natureza da experiência musical e determinar que aspectos da música estão envolvidos neste tipo de experiência, e então, o que deveria ser trabalhado e avaliado na percepção musical (Grossi³⁴, 1999, p. 170).

34 Obra citada.

Assim como cada peça de música possui qualidades próprias, com significados inerentes ou delineados, as pessoas respondem a ela de forma pessoal e única, mesmo quando mediadas pelas convenções culturais. Como visto, as dimensões da experiência musical envolvem um amplo espectro de possibilidades que incluem respostas de ordem

físico-corporal, respostas aos materiais da música, aos gestos expressivos, às relações estruturais, em relação ao contexto cultural e da própria vivência das pessoas para com ela. Como lembra Hargreaves³⁵ (1986, p.105), esta variedade 'passa' longe da avaliação da percepção musical.

Para concluir, trago algumas das falas de estudantes, em início dos estudos superiores de Música³⁶, para exemplificar a variedade nas formas que as pessoas respondem à música; que aspectos da experiência musical emergem nas respostas. Estas são potencialmente significativas para o ensino e a aprendizagem da música. Um trabalho abrangente e relevante de percepção musical partiria das respostas dos estudantes (que trazem as características de suas 'vozes' e demonstram seus 'saberes') para desenvolver e ampliar o conhecimento musical deles³⁷. As respostas trazidas resultaram da audição da música *Late show*, composta e executada por Laurie Anderson³⁸. Os comentários dos estudantes incluem referências ao contexto ("elementos da música eletroacústica" / "música oriental" / "tribal" / "transcendental"), às reações físicas ("a música faz vibrar o corpo"), aos seus materiais ("instrumentos distorcidos" / "voz distorcida" / "timbres próximos ao da cítara" / uso de "glissando"), referências extramusicais ("envolvimento ritualístico" / "trilha sonora"), julgamento pessoal de valor (música "irritante"). Nota-se também, certa similaridade nas narrativas dos estudantes, especialmente na dimensão contextual e na dimensão dos materiais (referências aos timbres, não-familiares) – estas são, de fato, características da música que emergem 'na primeira audição'.

- "Um instrumento que não faço a mínima idéia do que seja ao fundo (percussão). É uma música completamente atípica, não se costuma ouvir por aí e por qualquer um."

- "A música ouvida parece ter elementos da música eletroacústica, e instrumentos distorcidos às vezes. Acho que ela busca alguma pincelada da música oriental em suas melodias; o ritmo é interessante e dá con-

35 Obra citada.

36 Estudantes do curso de Licenciatura em Música, da Universidade de Londrina; dados coletados em 1999. Na atividade, eles foram solicitados a escrever, de forma livre, sobre a música (o que ouviram, como ouviram, o que chamou a atenção, etc.). A peça foi ouvida duas vezes.

37 É importante lembrar que o conhecimento musical é muito mais do que o conhecimento da organização ou estruturação dos materiais da música.

38 ANDERSON, Laurie (1986). CD *Home of the Brave*, Warner Bros. Records.

tinuidade a ela; a voz na realidade distorcida ou não, agora criticamente falando, é dispensável, e para mim, irritante. Às vezes alguns instrumentos são explorados, seus sons se transformam às vezes em gaita escocesa, até timbres próximos ao da cítara, com glissando dando aspecto de uma música que chama de 'transcendental'."

- "Muita sonoridade; a música faz vibrar o corpo. Impacto. Parece uma trilha sonora. Timbres estranhos para mim. Voz distorcida. Difícil de identificar o estilo. Algo de tribal e de eletrônico ao mesmo tempo. Muito envolvente, tipo uma viagem sonora. Viajei mesmo. A música foi me levando com ela, e eu fui..."

- "Música de estilo eletroacústico, com influências orientais que induz o ouvinte a uma viagem transcendental, através de timbres incomuns que combinados, trazem a sensação de um envolvimento ritualístico."

Arte: Culturas do Ensinar e Culturas do Aprender - Percepção e Sentido

Soraia Maria Silva*

* Professora e Chefe do
Departamento de Artes
Cênicas da Universidade
de Brasília (UnB)

O Texto do Bailarino

Introdução

Discutir "percepção e sentido" é discutir os signos e os seus processos de significação no universo da arte como instrumento de compreensão estética. Em outros termos, é fazer o diálogo entre duas linguagens, ora se distanciando ora se aproximando do objeto, analisado-o, fazendo emergir o princípio de complementaridade, para promover a interação do instrumento de observação e da coisa observada, conforme as proposições de Roman Jakobson.¹ Por outro lado, a semiótica como conhecimento de códigos e sistemas sónicos variados é fruto de uma união de ciências tanto exatas como humanas e possibilita uma análise dos níveis sintáticos, semânticos e pragmáticos da linguagem, compondo sobretudo o diálogo e a analogia na diversidade. A associação da análise estética e semiótica só pode ser fecunda, pois ambas as ciências visam à expressão humana, ora arquitetando, ora interpretando, ou ainda operando como construtores das camadas evolutivas do panteão da arte e da linguagem.

A obra de arte considerada como uma mensagem ambígua, uma pluralidade de significados, é a representação estética das possibilidades de uma estrutura ambivalente, compartilhada por uma espécie de polissemia panóptica. Essa estrutura ambivalente é formada, no âmbito da arte verbal, por uma organização sistêmica de signos lingüísticos, diferenciados em significantes e significados. É a partir desse espectro caleidoscópico de signos que se deve iniciar uma discussão, focalizando a função poética, primeiramente sob o aspecto verbal, e, em um segundo momento, *mutatis mutandis*, aproximando estética e poética do ponto de vista extra-literário, a partir da interpenetração do signo verbal e

1 JAKOBSON, Roman.
Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix,
1969, p. 15.

2 SILVA, Soraia Maria. *Profetas em Movimento*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2001, p. 19.

não-verbal e sua "transmutação", ou seja, a sua tradução intersemiótica entre gesto e palavra poética ou seja a "dansintersemiotização"². A tradução intersemiótica, como dansintersemiotização, surge da transposição do ponto de vista da síntese do bailarino, aproximando, assim, sua expressão à estrutura de outros códigos estéticos. Nesse processo ocorre mediação analítica, que surge quando a tradução entre linguagens passa pelo prisma da interpretação criativa, possibilitando uma transmutação de valores poéticos.

A mensagem ambígua de uma obra de arte também pode ser vislumbrada a partir da estética de Hegel. Para esse filósofo, a idéia, representada numa forma concreta e sensível, constitui o conteúdo da arte, cuja função reside em conciliar esses dois aspectos: a idéia e a representação sensível em uma livre totalidade, tornando a idéia acessível à nossa contemplação. A poética da dança aqui tratada é o elo, ponte de harmonização entre conteúdo e representação na expressão das artistas aqui analisadas. No entanto, e na medida em que essa expressão não escolheu a dança por encontrá-la à disposição e não outra, mas porque o próprio conteúdo dos artistas que utilizam princípios dessa linguagem indicou o modo de alcançar a sua realização exterior plena e sensível através da metodologia do dançarino, é possível, então, pensar em uma linha de atualização que funcione como um sistema para equacionar aquele conteúdo a uma determinada expressão artística.

A função poética da linguagem, originalmente inerente à literatura, está ligada à palavra como um portal que cria imaginariamente a sua própria realidade, um universo de ficção que não se identifica com a realidade empírica,³ e será aqui analisada também do ponto de vista extra-literário. Para Roman Jakobson, o critério empírico da função poética, inerente a toda obra poética, está intimamente relacionado aos dois modos de arranjo na linguagem verbal, como a *seleção* e a *combinação*, estando eles ligados, respectivamente, aos eixos paradigmáticos e sintagmáticos na construção do texto poético. Jakobson explica que o emissor da mensagem seleciona termos semelhantes como as palavras guri(a),

3 SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1969, p. 26.

garoto(a), menino(a), criança, combinando a sua escolha com um verbo semanticamente cognato, como dorme, dormita, etc., na elaboração da mensagem. Para o linguísta romeno "a seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da seqüência, se baseia na contigüidade".⁴

Transladando essa estrutura sintagmática e paradigmática da função poética para a análise da composição coreográfica, pode-se aferir que os arranjos de combinação e seleção também são inerentes à linguagem não-verbal. Assim o bailarino-coreógrafo seleciona os gestos e movimentos expressivos seguindo um encadeamento, uma combinação que compõe uma frase de movimento, em muitos aspectos próxima da construção poética literária.

Marion North fala sobre as frases de movimento realizadas no nosso movimento inconsciente e como o conteúdo comunicativo presente na combinação de gestos, seqüências de esforços e partes do corpo que se movem podem ser analisados. Para North, as palavras podem ser utilizadas até para camuflar a verdade dos sentimentos; já a linguagem corporal está mais próxima deles. Segundo a especialista do movimento expressivo:

Nós sabemos que as palavras podem ser utilizadas de diversos modos: para dizer o que queremos dizer, o que pensamos e queremos dizer, o que nós pensamos e devemos dizer, o que nós deliberadamente não queremos dizer, o que nós não queremos dizer e assim por diante. O Movimento, como é revelado em seus próprios gestos, movimentos inconscientes ("sombrias" de movimentos), transporte de corpos e ações próprias, é sempre "nosso próprio" movimento. Aquele sempre fala honestamente, ou pelo cômputo-ações de reveladas frases superpostas que um ato (consciente ou inconscientemente) é o fazer-se existência. O auxiliar do movimento reconhece a diferença entre as ações habituais e temporárias, para isto deve ser lembrado que todas ações momentâneas "adquiridas" ainda pertencem à pessoa. O corpo fala claramente, e é freqüentemente compreendido e reconhecido no nível não-verbal, muito de sua própria comunicação e relacionamento depende disto. Nós perdemos algumas de nossas antigas formas

4 JAROBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1970, pp. 129, 130.

5 North, Marion.
*Personality Assessment
Through Movement.*
London: MacDonald and
Evans, 1978, p. 6.

de reconhecimento de como através do corpo nós adquirimos a linguagem. As crianças respondem espontaneamente ao movimento de outra pessoa - elas "vêm" ou "sentem" ou "experimentam" as pessoas como um todo, através desse ser total como um senso cinestético, sem analisar ou verbalizar, e, assim, nós podemos dizer que os povos primitivos ainda têm esta faculdade fortemente desenvolvida. É também possível perceber isto nos encontros de massas ("mass meetings") - como uma espécie de "effort contamination". Este é um estudo fascinante do homem através de seus movimentos, e um estudo da palavra do movimento no qual o homem tem o seu único lugar.⁵

Assim, essa "palavra do movimento" da qual nos fala North pode ser comparada ao eixo sintagmático na combinação de palavras que formam frases, considerando-se o eixo horizontal ou sincrônico, em que a palavra adquire dimensões plurissignificativas graças às diversas relações conceituais, imaginativas, rítmicas, entre outras, que se articulam com os outros elementos do seu contexto verbal,⁶ e que aqui pode ser analisado do ponto de vista da dança como sendo o gesto à procura do seu significado. Ou seja, o gesto ou movimento na dança, equivalente à palavra, só ganha valor enquanto expressão de dança ou de dança/teatro, quando se conecta com uma sucessão de outros gestos ou movimentos, criando uma unidade estrutural, uma frase coreográfica articulada no tempo, no espaço, levando-se em conta o peso, a fluência e a intenção cênica da expressão realizada. Marion North afirmava que o movimento expressivo pode ser comparado com a música, na medida em que esta é reconhecida não em notas isoladas, mas por uma sucessão de notas e pausas.⁷ No caso da dança, as frases de movimento realizadas revelam, em seu ençadeamento, não só a personalidade característica e os caminhos mentais e emocionais ativos no bailarino, como as escolhas estéticas e poéticas expressas na composição coreográfica em movimento.

Também o eixo paradigmático, que obriga à uma seleção de termos, considerado vertical ou diacrônico, plurissignificativo na vida histórica das palavras, "a polimorfia riqueza que o correr dos tempos nelas depositou",⁸ transposto

6 SILVA, Vitor Manuel de
Aguilar e. *Teoria da Lite-
ratura.* Coimbra: Livraria
Almedina, 1969, p. 32,
33.

7 NORTH, Marion.
*Personality Assessment
Through Movement.*
London: MacDonald and
Evans 1978, p. 22.

8 SILVA, Vitor Manuel de
Aguilar e. *Teoria da Lite-
ratura.* Coimbra: Livraria
Almedina, 1969, p. 31.

como eixo de análise do gesto na dança, revela a evolução estilística e estética dos movimentos, aprimorados segundo o gosto do tempo sob uma rígida ou livre técnica expressiva. Assim, definições como ações básicas, movimentos voluntários, involuntários, ações quotidianas, movimento estilizado, balé clássico, dança moderna, dança livre, dança folclórica, de salão, etc. são repertório de uma gestualidade milenar na composição de uma renda de movimentos corporais, cuja manifestação depende das vicissitudes semânticas cinestéticas do bailarino-coreógrafo e de suas necessidades de expressão. Muitas vezes essa expressão é manifesta pelo hibridismo em sua realização, aspecto que será tratado mais adiante.

Não apenas a poesia apresenta uma seqüência fonológica e de unidades semânticas, que tendem a construir uma equação. Analogamente, a dança também é uma estrutura singular que articula seqüências rítmicas em unidades semânticas sinestéticas em constante transformação, compondo equações visíveis em movimentos fugazes de um eterno devir. O texto do bailarino híbrido e polissêmico por natureza, nos seus aspectos de estrutura e composição coreográfica tem muito em comum com a ciência do verso, cujas origens, segundo Wolfgang Kayser, "derivam da dança ou de um caminhar festivo em atos de culto".⁹

⁹ KAYSER, Wolfgang. *Análise e Interpretação da Obra Literária*. Coimbra: Arménio Amado, 1967, p. 118.

Eros Volússia e Gilka Machado - Dança das palavras

"DANÇAR é ser uma mensagem de carne radiosa, uma
comunicação da terra com o céu."

- Eros Volússia

"(...) Não dances mais, que importa, ó bailadeira linda!
tua dança para mim é infinda,
vejo-me nela, tenho-a dentro em mim,
constantemente assim.
Nos meus gestos retidos vive presa,
como na tua dança extraordinária,
a expressão, múltipla e vária,
da natureza. (...)"

- Gilka Machado

10 SILVA, Soraia. *Profetas em Movimento*. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2001, p. 19.

Para levar a cabo este estudo comparativo, entre a poesia de Gilka Machado e os textos e danças de Eros Volússia, serão abordadas teorias com as quais se pode efetivar o diálogo entre linguagem literária e dança, como a tradução intersemiótica e a dansintersemiotização,¹⁰ no caso de a transposição partir do ponto de vista da síntese do bailarino que se aproxima, em sua expressão, à estrutura de outros códigos estéticos. Esses instrumentos de mediação analítica surgem quando a tradução entre linguagens passa pelo prisma da interpretação criativa, compondo uma transposição intersemiótica. Roman Jakobson afirma que:

11 JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969, p. 72.

*A poesia, por definição, é intraduzível. Só é possível a transposição intralingual de uma forma poética à outra, transposição interlingual, ou finalmente transposição intersemiótica - de um sistema de signos para outro, por exemplo da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura.*¹¹

12 PLAZA, Julio. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. XI.

Julio Plaza destaca que a tradução intersemiótica ou “transmutação” de valores poéticos já foi alvo de teorias produzidas sobretudo por artistas pensadores como Walter Benjamin, Roman Jakobson, Paul Valéry, Ezra Pound, Octavio Paz e outros, que “abriram caminho para investigações sobre a tradução que vão além de características meramente lingüísticas”.¹²

Para Stéphane Mallarmé, a dança como arte emblemática é uma “escrita corporal” em que a mulher bailarina plasma em si a própria “metáfora”, o “signo”:

13 MALLARMÉ, Stéphane. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1945, p. 304.

*“A bailarina não é uma mulher que dança, por esses motivos justapostos ela não é uma mulher, mas uma metáfora resumindo um dos aspectos elementares de nossa forma, gládio, taça, flor, etc., e que ela não dança, sugerindo, pelo prodígio de abreviaturas ou élan, com uma escrita corporal o que exigiria parágrafos em prosa tanto dialogada, quanto descritiva, para ser expresso através da redação: poema isento de todo o aparelho do escriba”.*¹³

Assim, como “incorporação visual da idéia”, os

movimentos da bailarina, para Mallarmé, são “a representação plástica, no palco, da poesia”, que é, ao mesmo tempo, texto e cenário, ou seja, a forma humana em sua mais expressiva síntese poética da mobilidade.

Mallarmé é, sem dúvida, um poeta que aplicou a dansintersemiotização em sua obra, sendo um dos primeiros teóricos e críticos do balé a pensar a questão da coreografia em relação à disposição das palavras dentro de um poema. Segundo Márcia Rodrigues Junqueira, o poeta:

*“Precursor nesse campo (‘Mallarmé se definiu como crítico de dança: um crítico que era poeta e que quis acreditar que a dança poderia ser uma arte superior’), compôs vários textos, reunidos no livro *Divagations* (1897), nos quais elaborou uma espécie de ‘filosofia da dança’, também incorporada no seu trabalho poético, especificamente, no poema *Un coup de dés*.”*¹⁴

Assim, relacionando literatura e dança, procedimentos lingüísticos, literários e coreográficos, propõe-se aqui um estudo sobre *O Texto do Bailarino*, que deverá ser desenvolvido, observando os períodos das quatro primeiras décadas do século XX, focalizando especificamente as manifestações estéticas simbolistas, expressionistas e modernistas presentes na obra de Eros Volúcia e de Gilka Machado.

Gilka Machado

As obras de Gilka Machado são *Cristais Partidos*, 1915; *A Revelação dos Perfumes*, conferência literária, 1916; *Estados de Alma*, 1917; *Poesias (Cristais Partidos e Estados de Alma)*, 1918; *Mulher Nua*, 1922; *Meu Glorioso Pecado*, 1928; *O Grande Amor*, 1928; *Carne e Alma: poemas escolhidos*, 1931; *Sublimação*, 1938; *O Meu Rosto*, 1947; *Velha Poesia*, 1965. Em 1932, foi publicada em Cochabamba, na Bolívia, a antologia *Sonetos y poemas de Gilka Machado*, com prefácio de Antonio Capdeville. Suas *Poesias Completas* foram editadas em 1978, com reedição em 1991.

14 JUNQUEIRA, Márcia Rodrigues. Uma Relação Interssemiótica: Poesia e Dança. In: *Cânones & Contextos*. Rio de Janeiro: 5º Congresso Abralic — Anais, Volume 3, 1998, p. 1177.

¹⁵ Gilka Machado sofreu a influência do "simbolismo comedido" de Hermes Fontes, "que, em flagrante oposição aos antigos credos realistas, aceitou do simbolismo o espiritualismo, o nacionalismo, o intimismo" (AMORA, Antônio Soares. *História da Literatura Brasileira: Séculos XVI-XX*. São Paulo: Saraiva, 1955, p. 123.)

¹⁶ MURICY, Andrade. *Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro*. V. III, Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952, p. 150.

A poesia de Gilka Machado tem sido resgatada por estudiosos como uma voz feminina de alta categoria poética no início do século XX, bem como nos seus aspectos antinômicos da ousada temática do desejo erótico e uma profunda ânsia de pureza. O próprio nome de sua filha, Eros Volússia, é a representação viva desse sentimento poético, contraditório entre o sagrado e o profano, que se manifestou na vida da dançarina tanto na sua aproximação com o mundo artístico dos cassinos e suas vedetes, como no seu resgate de danças sagradas e populares brasileiras.

Pode-se dizer que Gilka Machado aderiu à corrente espiritualista, nacionalista e intimista do Simbolismo¹⁵. Desde muito jovem, destacou-se na poesia; segundo Andrade Muricy, "seu temperamento forte e elevado vôo lírico" interessou o Brasil inteiro. O crítico afirma que, na obra dessa poeta, as características simbolistas são uma constante, como o uso do verso livre, que dá ao seu estilo "maior flexibilidade, movimentos mais envolventes, e como coleantes", o uso do verbo, "não mais elevado e humano, porém de sabor mais forte e odor mais denso", a musicalidade, "com brilhos repentinos e estranhos de delicadas harmônicas". Muricy afirma que a grande liberdade de Gilka, provinda do Simbolismo, é uma das características responsáveis pela unidade de expressão e de concepção de sua obra, e acrescenta que: "Em toda ela encontramos a fluidez conquistada pelo simbolismo, a individuação por meio das maiúsculas características, e tendência muitas vezes manifestada para sugerir mais do que definir".¹⁶

Eros Volússia

Poucas são as informações que nos chegam a respeito de Eros Volússia, que, como Gilka Machado, tem sido objeto de recentes investigações, estando as suas respectivas obras ainda para serem resgatas e analisadas sob olhares de perspectivas contemporâneas. Mas a bailarina brasileira desenvolveu um trabalho que lhe confere perfeitamente o epíteto de "a precursora de todas as precursoras", conforme apontou Maria Stella Orsini, em seu artigo publicado na revista

Comunicarte, em 1987, ressaltando "o extrema sensibilidade e a magnífica estética expressiva" dessa "brasileira notável, que foi o repositório vivo da mais alta sabedoria no campo da dança".¹⁷

Eros Volússia teve um papel fundamental na formação do balé brasileiro. Pode-se dizer que ela, além de ter aprimorado uma técnica habilmente colocada em prática em centenas de coreografias e criativas expressões gestuais, também preocupou-se – e neste sentido foi indiscutivelmente uma pioneira – com os aspectos teóricos de suas representações. E é nesse sentido que se deve analisar sua produção bibliográfica, que consta de um livro, *Eu e a Dança*, de 1983, um artigo, *Aspects of Brazilian Ethnic Dance*, publicado na revista americana *Dance Magazine*, em 1949, e uma conferência, *A Criação do Bailado Brasileiro*, realizada em 20 de julho de 1939, no Teatro Ginástico no Rio de Janeiro. Portanto, nesses textos teóricos, a bailarina descreve a sua proposta estética, sendo ela a primeira brasileira a refletir, na teoria e na prática, sobre a arte do movimento.

Eros Volússia alcançou grande renome nas décadas de 30 e 40, sendo considerada a sacerdotisa dos ritmos nacionais, a criadora do bailado brasileiro, cujas primeiras apresentações, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, ocorreram em 1937. Entre outras realizações, a bailarina foi capa da revista *Life*, em 1941, realizou uma conferência sobre a dança brasileira nos *Archives Internationales de la Dance* de Paris, em 1948, participou do filme *Rio Rita*, produzido pela Metro-Goldwyn-Mayer, dançando Tico-Tico no Fubá, em 1942. Foi aclamada por vários críticos no Brasil e em outros países, como Mário de Andrade, Villa-Lobos, Nelson Rodrigues, Raquel de Queiroz, Pierre Tugal, Alfonso Reyes e José Vicente Payá. No Brasil, participou de filmes produzidos pela Cinédia: *Romance Proibido* (1944), *O Samba da Vida* (1937) e *Caminho do Céu* (1942). Algumas de suas criações coreográficas dos balés brasileiros ou de temática expressionista são *Sinfonia das Mãos* (J. Otaviano), *Ânsia de Azul* (Debussy), *Última Folha de Outono* (J. Otaviano), *Batuque* (Nepomuceno), *Maracatu* (Capiba), *Cateretê* (Francisco Mignone), *Oia o Congo*

17 ORSINI, Maria Stella. Eros Volússia a precursora de todas as precursoras. *Comunicarte*. Ano V - nº 9/10. Campinas: revista semestral do Instituto de Artes e Comunicações da Universidade Católica de Campinas, 1987, p. 108.

18 Tanto Gilka como Rodolfo Machado realizaram conferências. Rodolfo Machado, segundo Muricy, foi um "conferencista brilhante". Sua conferência realizada no auditório da Biblioteca Nacional, em 1921, sobre B. Lopes foi muito aclamada. Muricy afirma que essa palestra, "pela riqueza de informação psicológica, pelo pitoresco poder de evocação", merecia destino diferente do que teve, pois o autor "destruiu sistematicamente todas as suas conferências" (MURICY, Andrade. *Panorama do Movimento Simbolista Brasileira*. V. III, Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952, p. 3.).

19 VOLÚSIA, Eros. *Eu e a Dança*. Rio de Janeiro: Revista Continente Editorial, 1983, p. 35.

(Benedito Lacerda), Dança Indígena (Carlos Gomes), Tico-Tico no Fubá (Zequinha de Abreu), Frevo (Severino Araújo), Cascaveiando (Sebastião Barroso). Suas primeiras composições coreográficas foram Sertaneja e Iracema, apresentadas no Teatro João Caetano no Rio de Janeiro em 11 de abril de 1931. No mesmo ano, em 6 de agosto, reconstituiu danças do Brasil Colonial, ilustrando a palestra de Luís Edmundo na Escola de Belas Artes do Rio.

Os textos escritos por Eros Volússia apresentam muitos aspectos poéticos, mostrando uma preocupação com um estilo literário desenvolvido para narrar as suas teorias do bailado brasileiro. A obra dessa bailarina é única e pioneira em vários aspectos de sua produção artística, seja resgatando elementos populares de uma maneira universal, seja divulgando a arte nacional em produções internacionais, seja articulando os princípios de sua arte essencialmente prática, em teorias e processos reflexivos de registro literário, sendo essa uma das principais características da arte na universidade enquanto instauração de uma nova área do conhecimento científico.

A Poeta e a Bailarina – Aspectos de uma simbiose artística

Eros Volússia foi uma grande artista de gênio criativo e independente, tendo realizado um trabalho único no panorama da dança brasileira, mas não se pode negar a importante colaboração de seus pais para que esse fato ocorresse¹⁸. A colaboração principal na obra de Eros vem da mãe; isso pode ser verificado quando se acompanham os depoimentos da artista a respeito da grande importância da matriarca no decorrer de sua carreira artística. A bailarina declara, em seu livro *Eu e a Dança*, nos seus "depoimentos":

*Minha atração pela dança penso que foi hereditária, já que meus pais ambos nutriam grande admiração pelo bailado. Sendo que minha mãe tem vários poemas dedicados a dançarinas e confessou-me ter sonhado ser bailarina mas, não encontrando possibilidades para isso, enveredou pela poesia que, a meu ver, é a dança das palavras!*¹⁹

O trabalho artístico comungado entre as duas artistas também é marcante em algumas declarações de Eros, como em "minha última entrevista após a morte de minha mãe":

[...] Era minha amiga, minha conselheira e incentivadora de todas as minhas realizações artísticas. Acompanhava-me em todas as minhas excursões. Nos meus ensaios era ela minha primeira crítica, por sinal muito exigente, mas sem ela, eu estou certa de que nada que fiz poderia ter sido realizado.²⁰

20 *Ibid.*, p. 179-180.

Em uma outra declaração sobre a confecção de seus trajes de dança, a bailarina, declara:

Quando fui contratada para dançar em cassinos, tive que criar trajes próprios para "night-clubs". [...] Com o auxílio de minha mãe, que tinha jeito para tudo, conseguimos compor com correntes e guizos uma peiteira que compunha o meu busto e completava a vestimenta. O efeito foi maravilhoso. (...) Consegui realmente o êxito ambicionado, pois, sem perder as características nacionais, eu consegui apresentar uma roupagem de grande efeito e que agradou ao grande público, que não me regateava aplausos delirantes.²¹

21 *Ibid.*, p. 107.

E é em declarações diretas que a bailarina reconhece, na poesia de sua mãe, uma fonte inspiradora:

Aliás, muitos poemas de minha mãe me serviram de inspiração para vários números de caráter expressionista que criei, como *Ânsia de Azul*, *Primavera*, *Agonia da Saudade* e alguns mais.²²

22 *Ibid.*, p. 42.

Para além dos aspectos familiares emocionais nessa íntima colaboração entre mãe e filha, pretende-se resgatar nesta análise detalhada o diálogo artístico que funde imagem poética literária e imagem poética da dança, em um meio híbrido, cuja fusão dialógica é expressa em níveis estruturais estéticos.

23 Essa coreografia fez parte do programa do primeiro recital solo de Eros Volússia sobre os Bailados Brasileiros, realizado no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em 3 de julho de 1937, e consta da segunda parte do programa, sendo a última coreografia a ser apresentada.

24 MACHADO, Gilka. *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 1999, p. 393-396. O poema "samba" de Gilka Machado aparece pela primeira vez no livro *Sublimação*, 1938.

Gilka Machado e Eros Volússia – Palavras que dançam, um estudo de caso. Coreografia Cascavelando²³ de Eros Volússia e o poema "Samba"²⁴ de Gilka Machado.

- 1- Mexendo com as ancas,
- 2- batendo com os pés,
- 3- trementes os seios,
- 4- virados os olhos,
- 5- os dentes espiando
- 6- a todos e a tudo,
- 7- brilhantes,
- 8- brilhantes,
- 9- por dentro dos lábios;
- 10- – crioula ou cafuza,
- 11- cabocla ou mulata,
- 12- mestiça ou morena –
- 13- não te ama somente
- 14- quem nunca te viu
- 15- dançando,
- 16- sambando,
- 17- nas noites de lua,
- 18- mulher do Brasil!

- "mexendo", "batendo", "dançando" "sambando" Verbos de ações rítmicas de crescente excitação.

- Nasalizações /en/, /an/ e aliterações /uza/, /ala/, /ata/ vão marcando pelo ritmo a desvelação metonímica da mulher-serpente-poema.

- Alegria/Transe/possessão/Embriagues/Incorporação .

- Hibridismo.

- Elogio à mulher brasileira.

- Na dança de Eros são marcantes os movimentos metonímicos.

Gestos/letras guiam os movimentos de mãos, quadril, olhos, braços (ver Rio Rita). Nessa primeira estrofe o acento é no movimento das ancas e dos pés marcando o ritmo percussivo do samba.

- 2
- 19- Ganzás cascavelam,
- 20- aos uivos das cuícas,
- 21- gorjeiam violões...
- 22- E vozes se alongam

23- aos céus, arrazoando...

24- E dedos arrancam

25- Isócronos ruídos,

26- das peles dos bombos,

27- das palmas das mãos.

- Marca a musicalidade.
- "cascavelam" Função Poética:
cascavelar = sambar cobra que samba.
- Prosopopéia.
- Zoomorfização.
- Samba de Partido Alto, ritmo binário.
- Música como instrumento de mediação do mistério do samba (resquícos simbolistas, a cobra como encarnação do espírito).
- "Cascavelando" inspiração do título da coreografia de Eros Volússia.
- Clima místico e hipnótico no movimento da cobra cascavel.
- Poema/dança sensual e ritmado com sua trilha de fricativas sibilantes. Estrofe que se repete no final como cauda de guizos percussivo.
- Função Poética assimilada na dança de Eros, sobreposição dos eixos paradigmáticos e sintagmáticos, o sentido híbrido está na lógica do movimento que nos braços desenvolve as ondas evocadas (principalmente da cobra) e da cintura para baixo marca o sapateado em ritmo de samba.

3

28- Em meio aos terreiros,

29- que fauna,

30- que flora!

31- -- Papoulas e garças,

32- jaguares e lírios,

33- cipós e serpentes,

34- orquídeas e rolas,

35- jasmims, puraquês...

4

36- Coleios que enleiam,

37- que são sucuris...

38- Olhares que assaltam

39- em botes ferozes...

40- sorrisos que se alam

- 41- com brancas plumagens...
- 42- roupagens que afloram,
- 43- em vívidas cores,
- 44- cheirando a baunilha,
- 45- pripioca, alecrim...

- Intensidade visual/cinética e olfativa.
- Intensificação do movimento da cobra/esumanização.

5

- 46- Em meio aos terreiros,
- 47- Que sustos, que fugas,
- 48- que astúcia, que heroísmo,
- 49- brasileira morena,
- 50- em todo teu corpo
- 51- que minguá,
- 52- que cresce,
- 53- que sobe,
- 54- que desce,
- 55- assim, desmanchado
- 56- num sapateado!...

6

- 57- Brasileira morena,
- 58- Parece que o chão
- 59- se move ao teu samba
- 60- te anseia,
- 61- te busca,
- 62- te quer devorar..!
- 63- Brasileira morena
- 64- Que forte atração
- 65- exerce em teus membros
- 66- a terra em que viças!
- 67- Se, dentre o remoinho
- 68- Das fartas anáguas
- 69- te vejo girar,
- 70- morena, suponho
- 71- que estás submergindo,
- 72- que o solo te absorve,
- 73- que vais acabar.
- 74- Em meio aos terreiros,
- 75- teu vulto mareja,

- 76- teu vulto são ondas
- 77- de ritmos remotos:
- 78- ondas errantes de nostalgia;
- 79- ondas rebeldes de revolta;
- 80- ondas invasoras de conquista;
- 81- ondas pensativas de montanhas;
- 82- ondas arfantes de rio;
- 83- ondas túmidas de carne;
- 84- ondas preguiçosas;
- 85- ondas precipitadas;
- 86- ondas de tentação.

- Desvelamento total da mulher-serpente-poema pelo movimento rítmico ondulante imposto pelas anáforas e gradações.
- A mulher-serpente-poema se aproxima da terra e com ela se mistura.
- Verticalidade do poema/centro gravitacional, peso/êxtase.
- Composição híbrida do movimento.
- Parte superior do tronco: cabeça, braços, mãos, ombros e peito:
Tendência de movimento combinando os fatores Espaço e Fluência.

Essa combinação deriva da atitude interna que comanda o comportamento visionário, remoto, impondo uma qualidade de movimento, de esforços incompletos, que articula sentimento e pensamento. Esta combinação está associada com idéias pouco práticas, remotas, não materialistas. Pode estar ligada mais ao pensamento abstrato, do que ao concreto. Envolve a atenção com as coisas externas (espaço) e o relacionamento com as coisas e as pessoas (fluência).

Ação básica predominante: flutuar (espaço – flexível, peso – leve, tempo – lento).

- Parte inferior do tronco: pés, pernas, quadril, cintura:
Tendência de movimento combinando os fatores Peso e Tempo.

Essa combinação deriva da atitude interna que comanda o comportamento rítmico, telúrico, ligado à terra. Essa combinação está associada com experiências rítmicas, combina sensação (peso) e intuição (tempo). É uma das qualidades dominantes das danças negras; expressa o mais materialista e o menos onírico, nem por isso menos sensível. Ação básica predominante: combinação de pontuar (espaço

- direto, peso - leve, tempo - rápido) com sacudir (espaço - flexível, peso - leve, tempo - rápido).

7

- 87- Em meio aos terreiros,
- 88- Teus membros trigueiros
- 89- têm curvas de gestos
indetermináveis:
- 90- curvas que incitam
- 91- a pensar a fundo,
- 92- curvas que são da esfera deste mundo
- 93- e fazem noutro mundo acreditar;
- 94- curvas que de tal modo se procuram,
- 95- curvas cheias de tal palpitação,
- 96- que vejo em teus quadris,
- 97- desalinhada,
- 98- a Terra,
- 99- dançando a dança da
procriação!

- Transcendência da sensualidade física feminina pelo movimento circular desalinhado e planetário da criação, poema/terra/bailarina, rítmico, telúrico. Desdobramento do terreno em planetário, do material em espiritual e do espiritual em material, do planetário em terreno da criação em procriação.

8

- 100- Ganzás cascaveiam...
- 101- Aos uivos das cuícas,
- 102- gorjeiam violões;
- 103- E vozes se alongam
- 104- aos céus, arrazoando...
- 105- E dedos arrancam
- 106- isócronos ruídos
- 107- das peles dos bombos,
- 108- das palmas das mãos.

- Refrão/cauda do poema que *cascaveia* ritmando, como o quadril de Eros definindo os passos que ferem o chão em ritmo de samba.

**Inventividade e Sistematização:
Arte Contemporânea,
Cotidiano Urbano e Reconstrução Social.**

*Lilian Amaral**

* Doutoranda em artes pela ECA-USP. Coordenadora do Núcleo Universitário Belas Artes, Diretora do Museu Aberto, SP. Artista visual, pesquisadora.

Apresentação

O texto que elaboramos se define mais como roteiro das idéias e experiências que abordaremos do que propriamente um ensaio. Assim como o historiador Nicolau Sevcenko, acreditamos que a relação presencial de um diálogo estabelecido no contato direto com o público seja insubstituível, definindo o partido e o encaminhamento da apresentação. Entendemos a arte como provocadora de encontros e é sobre encontros que constituem novas paisagens humanas que vamos iniciar nossa discussão.

Entretanto, cabe antes abordarmos certas conceituações que têm permeado nossa investigação.

Pode a produção artística contemporânea ser tomada como campo potencial para um processo transdisciplinar de conscientização de nossa época?

Quais são as perspectivas transdisciplinares de resignificação dos espaços culturais – os locais tradicionais da arte e a os da não-arte, o cotidiano?

Como pensar a relação da Arte e o público no espaço urbano, uma vez que este espaço, na atualidade, alterou a lógica do monumento, sendo ele próprio o monumento contemporâneo, instaurando cidades-museu, estabelecendo analogias entre cidade e indústria cultural, turismo e *entertainment*?

Diante de um panorama caracterizado por tamanha complexidade, apontamos algumas experiências, entre elas, "Alegoria do Caos: Paço das Artes – Heliópolis" e "Cidadania: Uma Questão de Sobrevivência", que redefiniram decisivamente nossa plataforma estratégica de atuação em intervenção urbana e humana.

Partimos da idéia de que os artistas transfiguram os espaços cotidianos e culturais entre locais de alienação e rituais de conscientização.

Milton Santos comenta que quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário.

Pareceria estranho citar um geógrafo para ancorar um comentário sobre o momento de resignificação dos espaços culturais. O que está em jogo dentro de uma reflexão sobre papéis e tendências dos locais públicos de circulação da arte e por conseguinte, cultura e conhecimento, é a preocupação com a geografia de uma sociedade partida na qual tanto artistas quanto não-artistas se encontram.

W. J. T. Michell aponta que a mobilização do público em torno de um projeto de interesse da comunidade é tão importante quanto o resultado por ele desenvolvido, uma vez que problematiza o cidadão-participante em relação à sua realidade cotidiana. Ao ver seu "produto artístico" inserido no circuito urbano e fruído por inúmeras pessoas, o artista/público é levado a refletir sobre as formas de circulação e consumo da arte contemporânea a partir dos mecanismos utilizados pela publicidade e comunicação de massa.

Compartilhando das idéias desses autores, a historiadora e crítica de arte norte-americana Mary Jane Jacob, refere-se à Arte Pública como um processo de cooperação, de troca mútua, um diálogo. O plano de obra do artista deve permitir flexibilidade e mudança. O artista deve constantemente ultrapassar as barreiras que separam arte e vida estabelecendo uma aliança vigorosa entre arte e vida cultural das comunidades, com a possibilidade de que artistas saiam de museus e galerias e entrem no espaço público e vivo da cidade, de que eles encontrem sua própria voz artística enquanto ajudam a expressar a voz dos outros.

A intersecção entre arte e cultura cotidiana – arte e vida – esteve sempre presente na história das manifestações artísticas, porém positivamente como transcendência e imanência do poético ao sagrado, do decorativo aos rituais.

Talvez uma nostalgia de comunhão entre arte e vida sejam reflexos de situações ou estados culturais onde essa categoria como entendemos hoje – Arte, não fosse fragmentada ou mesmo identificada separadamente – tudo era vida/rituais de vida/casamentos/guerras/morte/vida. Há mais de duzentos anos que essa crise de fragmentação é articulada pela cultura européia, hegemônica, branca. Mas, de que crise estamos falando? Quando arte se distancia do cotidiano, são inaugurados os templos da arte nos salões e seguidamente, os museus da república, do deslocamento entre mundo da arte - arte erudita - e vida com arte - as artes populares, dança, música, teatro de rua, etc.

Passaram a ser exatamente mundos paralelos – onde as revoluções artísticas, ou os artistas revolucionários, como Goya, Courbert, entre outros, marcaram a história por cruzarem estas fronteiras.

Da virada do século XX até os dias de hoje a história das vanguardas reconta justamente este espírito de insatisfação com este isolamento e a busca de imersão ou “rituais” de confluência entre Arte e o agora – cotidiano. Inspirados por poetas, filósofos, (especial referência a Beaudelaire, Apollinaire, Bergson, Ponge, Merleau-Ponty) a produção artística moderna e pós moderna constrói e desconstrói essa distância entre arte e vida (moldura, pedestal, cubo branco, anti-museu, anti-arte).

Hoje voltamos a debater o lugar da arte – fora do museu, no cotidiano – e mais ainda a própria instituição “museu” se vê pressionada a conquistar um lugar no cotidiano urbano na era do espetáculo, ora confundindo-se ora competindo com *shopping centers*. A informação e a comunicação que caracterizam a cidade contemporânea parece emergir de uma lógica própria, aliada que está à sociedade de consumo. Tudo está para ser visto e consumido.

A intersecção entre arte e cultura cotidiana – arte e vida – esteve sempre presente na história das manifestações artísticas, porém positivamente como transcendência e imanência do poético ao sagrado, do decorativo aos rituais.

Talvez uma nostalgia de comunhão entre arte e vida sejam reflexos de situações ou estados culturais onde essa categoria como entendemos hoje – Arte, não fosse fragmentada ou mesmo identificada separadamente – tudo era vida/rituais de vida/casamentos/guerras/morte/vida. Há mais de duzentos anos que essa crise de fragmentação é articulada pela cultura européia, hegemônica, branca. Mas, de que crise estamos falando? Quando arte se distancia do cotidiano, são inaugurados os templos da arte nos salões e seguidamente, os museus da república, do deslocamento entre mundo da arte - arte erudita - e vida com arte - as artes populares, dança, música, teatro de rua, etc.

Passaram a ser exatamente mundos paralelos – onde as revoluções artísticas, ou os artistas revolucionários, como Goya, Courbert, entre outros, marcaram a história por cruzarem estas fronteiras.

Da virada do século XX até os dias de hoje a história das vanguardas reconta justamente este espírito de insatisfação com este isolamento e a busca de imersão ou “rituais” de confluência entre Arte e o agora – cotidiano. Inspirados por poetas, filósofos, (especial referência a Beaudelaire, Apollinaire, Bergson, Ponge, Merleau-Ponty) a produção artística moderna e pós moderna constrói e desconstrói essa distância entre arte e vida (moldura, pedestal, cubo branco, anti-museu, anti-arte).

Hoje voltamos a debater o lugar da arte – fora do museu, no cotidiano – e mais ainda a própria instituição “museu” se vê pressionada a conquistar um lugar no cotidiano urbano na era do espetáculo, ora confundindo-se ora competindo com *shopping centers*. A informação e a comunicação que caracterizam a cidade contemporânea parece emergir de uma lógica própria, aliada que está à sociedade de consumo. Tudo está para ser visto e consumido.

Heliópolis: uma cartografia do desejo ou "O outro começa onde nossos sentidos se encontram com o mundo"

O outro começa onde nossos sentidos se encontram com o mundo. Assim inicia-se o texto dos artistas Maurício Dias e Walter Riedweg, com quem temos compartilhado experiências e idéias em fóruns internacionais, debates, encontros, viagens e onde buscamos inspiração para comentar nossas experiências artísticas. Segundo os autores de uma das mais instigantes obras de arte pública contemporânea internacional, que com curadoria de Catherine David, instauraram no CCBB-RJ, entre outubro e dezembro de 2002, mostra retrospectiva de 10 anos de atuação na condição de um duo artístico singular, atualmente percorrendo capitais européias para difundir suas proposições, definem o ato de nomear como apenas um pressuposto poético. Entendem que os nomes precisam constantemente ser redefinidos para existirem. O ato de nomear é em si uma ressonância e só existe enquanto uma ação cuja temporalidade é evidente. Estas ressonâncias, mutantes dia após dia, têm influência direta sobre os contextos associativos de cada significado. Para soar, para dizer alguma coisa, para obter uma presença erótica/poética na existência, o indivíduo precisa se encontrar numa posição tal, onde o fluxo interior/exterior e exterior/interior seja garantido. Sem esta prática, estaciona-se a existência. Poesia e erotismo se encontram em todos os contextos de vida, independentes às condições econômicas.

Toda pessoa tem uma complexa e híbrida identidade, assim como nós. E também complexos são os meios que determinam e produzem a singularidade com que nos vemos respectivamente, com a qual nós diferenciamos. Cada um de nós ordena e nomeia aquilo que vê, que escuta e que toca através de um sistema próprio de significados. A percepção é um exercício de confronto entre diferentes sistemas e significados. Estas tensões produzem a necessidade da criação de um campo poético, no qual a visão de mundo particular

de cada um pode se tornar questionável. Com a criação deste campo poético, o indivíduo pode tornar sua visão singular de mundo em potencialidade. A dignidade de cada pessoa baseia-se, entre outras coisas, no fato de que só ela vê o mundo como ela o vê.

Embora trabalhe com o outro e sobre o outro, e em grande parte, em processos interativos e intervencionais que apresentam similaridades ao assim chamado "New Genre Public Art" (Novo Gênero de Arte Pública), que se desenvolveu sobretudo nos Estados Unidos durante a década de 90, procuramos contextualizar nosso trabalho a partir desta corrente de arte contemporânea. Entendemos nosso trabalho sobretudo como *encontros com o outro*. São práticas poéticas que reúnem ética e estética. São processos que podem ser entendidos quase como performances onde um grupo de pessoas se encontra e se aproxima, e cujas reações que emanam deste encontro, sejam estas de ordem individual-psicológica ou coletiva-social, são documentadas de forma poética, notadamente em vídeo resultantes de intervenções urbanas e humanas.

Alegoria do Caos: Paço das Artes - Heliópolis, intervenção artística coletiva realizado em 2000 e com ressonâncias em 2001, abriu espaços onde a polêmica natural que acompanha poesia e arte tornasse visível o entendimento da potência e singularidade de cada indivíduo, tornando assim também visível a dignidade, a legitimidade do desejo de cada um que co-habita o espaço onde se vive.. Os trabalhos investigaram como as psicologias privadas afetam o espaço público, entendendo a Arte como subversão da Cultura para criar um campo de ação onde os significados e os estados das coisas sejam sempre revistos.

Neste contexto, a busca pela experiência estética expandida e transcendente nos levou a buscar uma brecha, uma ruptura no tecido social que possibilitasse a inversão e contaminação de papéis, onde artistas e não-artistas pudessem operar suas energias (transgressoras) e transmutá-las em criação por meio do desejo.

O artista canaliza sua energia criadora na formulação

de uma obra-projeto, na materialização de uma idéia capaz de ser compartilhada e contaminar o outro ao encontrá-lo. O não-artista, aqui tomado como indivíduo que se situa no limite entre a (im)possibilidade de consumo e expressão de subjetividade, pela via da arte pode transformar sua energia socialmente produzida – transgressora - e transmutá-la em identidade cultural. O que poderia, pela via da exclusão se transformar em delito, pode constituir-se criação pela instauração de sentido poético, minimizando distâncias entre Arte Contemporânea e Vida Cotidiana

Alegoria do Caos: Paço das Artes – Heliópolis - intervenção humana e urbana, 2000 e o I Fórum de Educação, Cultura, Cidadania e Meio Ambiente em Heliópolis, 2001 que produziu coletivamente o documentário em vídeo *Cidadania: uma questão de sobrevivência*, experimentaram o deslocamento de contextos, da favela de Heliópolis, periferia da zona sul da cidade, alcançando o espaço do Paço das Artes, templo da arte contemporânea paulistana, na zona oeste, Cidade Universitária, constituindo-se em ação por si só transgressora. Denunciou, por meio do empilhamento de centenas de carteiras escolares sucateadas, criando obstáculo à entrada do Paço das Artes, diante da Faculdade de Educação da USP, o abandono e obsolescência do sistema de ensino, valendo-se da ironia, e da apropriação do discurso/código “oficial”, portanto disseminado, inquestionável e apreendido socialmente, provocando o estranhamento e estabelecendo um diálogo entre arte e vida urbana.

Durante dois anos vivemos a realidade de uma comunidade que tem o desconhecimento de sua própria história e, portanto, do direito à memória e da possibilidade de transformação pela cultura. Partindo desta constatação e fruto de intenso convívio, estabelecendo negociações com lideranças comunitárias, direção, coordenação escolar, docentes e alunos, poder público e terceiro setor, iniciamos um processo de sistematização das experiências culturais a partir de fragmentos de histórias e memórias pessoais, constituindo um primeiro registro da identidade cultural coletiva. *Cidadania: uma questão de sobrevivência*,

documentário em vídeo produzido pela comunidade de Heliópolis, uma colaboração entre artistas e não-artistas, detonou a realização do *I Fórum de Educação, cultura, meio ambiente e cidadania em Heliópolis*, que reuniu na EMEF Presidente Campos Salles, em maio de 2001, mais de 2.000 pessoas que durante 5 anos e certamente, sem a consciência da importância que representavam seus atos de resistência cultural, construíram uma invisível mas potente escultura social de amplo alcance, capaz de iluminar outras experiências artísticas, educativas e sociais.

Naquela ocasião compartilharam do prazer e da emoção gerada pelos depoimentos de histórias de vida que encontraram na arte e na educação o lugar e a condição de sobrevivência, além da comunidade local e imprensa presentes em massa, a prefeita Marta Suplicy, recém empossada, o senador Eduardo Suplicy, o então deputado Aloísio Mercadante, os secretários municipais de educação, cultura, meio ambiente, abastecimento, bem como lideranças comunitárias, políticas, direção da escola, professores, agentes culturais, representantes de ONGs, artistas, alunos e familiares, celebrando o reconhecimento da arte como cultura da inclusão e promoção de valores, plataforma adotada como atitude artística, ética, estética, tanto por nós pesquisadores-artistas como por aquela comunidade.

A linguagem do vídeo deu corpo e sentido à experiências tão profundas quanto dispersas, resultando na construção de narrativas coletivas, tal qual colchas de retalhos, compondo uma obra plena de significado, criatividade, inventividade, apontando alternativas de sobrevivência com a qualidade da consciência estética e o compromisso de quem experimentou o gosto da liberdade de expressão e criação de subjetividades.

Tais experiências poderão ser melhor conhecidas e permitir uma discussão mais aprofundada a partir da Ação Integrada pela *Mostra de Vídeo I e II: Arte Pública e Comunidade* que curamos especialmente para este XV Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, apresentando um panorama contemporâneo da arte pública como elemento possível para um projeto de reconstrução social.

A partitura do Conferencista - *insight* e organização de cenas no espaço do ensinar e do aprender arte

* Doutor pela USP e Professor da Universidade Federal do Maranhão.

Arão Paranaguá de Santana*

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à comissão organizadora deste XIV ConFAEB pela oportunidade de apresentar um ponto de vista bem singular sobre o tema desta manhã – inventividade e sistematização – num congresso que referência mais uma caminhada na luta pela inclusão da arte na educação. Visando esclarecer alguns pontos que dão sentido a minha argumentação, aproveito para treinar o ofício de contador de histórias.

Lembro-me do primeiro congresso da FAEB, realizado em 1988, no Distrito Federal, em local próximo ao que sediou a V Conferência Brasileira de Educação / CBE, evento que tinha como propósito a discussão do projeto preliminar de LDB, então em trâmite na Câmara dos Deputados. Vários dos eminentes educadores que participavam daquela V CBE afinavam um coro que não se prontificava sequer ao diálogo sobre a permanência da arte como área de conhecimento curricular, consolidando a ênfase nos conteúdos ditos *sérios* – português, ciências, matemática, história, geografia.¹ O fato foi repudiado pelos participantes do I ConFAEB, que decidiram interromper a mesa presidida por Demerval Saviani para ler um manifesto em favor da ampliação das conquistas estabelecidas na lei 5692/71.

Aquela posição dos arte-educadores, tomada há quinze anos atrás, destoava das vozes que comandavam o discurso oficial em todas as instâncias da política educacional, e vislumbrava transformar um cenário nada alentador. No panorama da pesquisa, por exemplo, a arte se constituía numa área incipiente, quase inexistente no cadastro dos órgãos de fomento. Através de um debate empreendido nas universidades e em entidades como a FAEB, buscava-se organizar os princípios inerentes à investigação em artes.

¹ Arte não era considerada área curricular obrigatória em todos os anteprojetos originais de LDB, mudadas somente no momento da votação em sessão conjunta do Congresso Nacional.

visando à formulação de paradigmas que favorecessem o seu florescimento, ao tempo em que se ensaiava a sistematização de procedimentos que, a rigor, deveriam libertar-se do cientificismo inerente às ciências exatas.²

Junto a outras razões históricas, a função instrumental atribuída à arte na educação desvela o motivo pelo qual as escolas, através dos dirigentes e até mesmo dos seus usuários diretos, destratam o ensino da arte. Hoje, ainda há quem a conceba somente como forma de *conhecimento direto* sobre a natureza, que não faz uso do *raciocínio discursivo*, que surge da percepção e da contemplação enquanto *dom nato* ou divino, possivelmente engendrado na *inspiração instantânea*.³ Entretanto, sabe-se da existência de uma racionalidade implícita no fazer artístico evidenciada nos bens culturais legados pelos antepassados, em termos de obras, críticas, teorias, técnicas, instrumentos e procedimentos. Como assegura Bronowski, não se conhece nenhuma cultura, "por mais primitiva que seja em relação aos nossos padrões [...] que não pratique e cultue as formas da arte"⁴. Entretanto, mesmo num momento em que o discurso oficial a reconhece como área de conhecimento curricular, ainda não é habitual pensá-la como forma de produção, apreciação, expressão e comunicação de sentidos.

Concluindo a argumentação dos parágrafos precedentes, pode-se dizer que a cena da arte na educação alterou-se progressivamente – mas não de maneira substancial –, fazendo emergir certas conquistas importantes no último decênio, a saber: i) a legislação curricular foi aperfeiçoada em todos os níveis da educação nacional; ii) os cursos universitários atualizaram seus projetos pedagógicos ou estão adotando essa estratégia; iii) há entidades representativas da produção intelectual atuantes em todas as linguagens; iv) multiplicaram-se os concursos e as oportunidades no mercado de trabalho; v) mudou o panorama editorial em termos quantitativos e qualitativos; vi) a pesquisa floresceu graças à atuação dos cursos de pós-graduação.⁵ Outros exemplos de avanços no campo da arte-educação poderiam ser registrados, mas para o âmbito deste trabalho torna-se

2 Cf. ZAMBONI, Sívio. *A pesquisa em arte*. São Paulo: Cortez, 1997, capítulos I e II.

3 Id., *ibid.*

4 In: BRONOWSKI, Jacob. *Arte e conhecimento*. Lisboa: Edições 70, 1983, p. 81.

5 A navegação no site do CNPq resultou numa lista de 127 grupos de pesquisa em todo o Brasil, cadastrados na plataforma LATTES, cujos trabalhos tratam de temas bem variados, quer em áreas isoladas da arte ou enfocadas de maneira interdisciplinar (informação capturada em 15/10/2002). Ademais, pode-se dizer, com base nas informações veiculadas por Ana Mae Barbosa em seus últimos livros, que a produção nacional tem se expandido e articulado-se à dos parâmetros internacionais da pesquisa em arte.

relevante a reflexão sobre um desafio pontual que está diretamente relacionado ao assunto desta manhã.

A produção tornada pública ultimamente nos congressos, livros e revistas especializadas sobre a temática da formação de professores em artes é bastante favorável em muitas vertentes, contudo pouco explorada em outras. Os cursos de licenciatura, por exemplo, carecem de referências sobre metodologia de ensino, entendendo-se como tal os procedimentos de investigação didática que focalizam os fundamentos do *aprender a ensinar*, considerando, também, as formas de aplicação de teorias e metodologias numa perspectiva concreta. Isso aparece claramente no discurso de alunos e ex-alunos da UFMA que exercem o magistério nas escolas de São Luís, bem como na opinião de outros professores entrevistados numa das pesquisas desenvolvidas pelo *Grupo de Pesquisa Ensino do Teatro & Pedagogia Teatral*⁶, indicando hiatos no estudo dos princípios da *didática da arte*, especificamente em relação aos métodos pedagógicos, formas de organização do ensino, uso e aplicação de técnicas e recursos, controle das situações de aprendizagem, dentre outras categorias.

Nada mais proveitoso, então, do que discutir questões situadas historicamente mas que ainda não encontraram a arena adequada, pelo menos até período recentíssimo, como é o caso da temática deste congresso. Neste sentido, enfocando uma ótica que propõe o enlace entre inventividade e sistematização, parto do pressuposto de que existe na atuação docente um fazer intuitivo e um outro sistemático, o que sugere a conveniência de se estabelecer uma distinção entre a pesquisa fundamental e as que se referem à formação profissional ou ao ensino, realizada em escolas e universidades.⁷ A perspectiva aqui adotada alinha-se a última vertente e, parafraseando Jerzy Grotowski, creio que o processo de pesquisa, como a própria vida, consiste na "alternância de contração e descontração [...] a questão não é apenas contrair ou descontrair, mas encontrar este caminho, este fluxo, no qual o que é necessário está contraído e o que não é necessário está relaxado."⁸ Assim, liberto da pretensão

⁶ Reúne alunos e professores do Departamento de Artes da UFMA e vinculado ao sistema LATTES/CNPq.

⁷ Cf. PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, pp. 291-293.

⁸ Apud ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002, p. 51.

de situar o problema na sua dimensão mais ampla, proponho um olhar baseado no *fluxo* vivenciado cotidianamente pelos formadores de professores, buscando assim uma abordagem particular acerca do aprender a ensinar.

Os caminhos para a concretização de um estudo que possivelmente nunca será concluído – a *partitura do Conferencista* – vêm perpassando situações inusitadas, procedimentos múltiplos e uma certa combinação de métodos, em busca de um conhecimento criado com motivação e esforço, *insight* e sistematização, permitam-me, dizer, *inventividade* e *organização*. No intuito de desvelar questões atizadas por sua própria curiosidade, surgiu a figura do professor/ator/investigador, personagem que envereda, a cada cena pedagógica, por ramos subjacentes ao âmago do problema enfocado, como forma de distanciar-se e depois aproximar-se com segurança e rigor, na companhia do público.

A proposta originou-se através da prática docente em estágio supervisionado e metodologia do ensino das artes cênicas, tendo como objetivo configurar maneiras diferentes e eficientes de encaminhar aulas, seminários, trabalhos de grupo, palestras etc. No decorrer da minha experiência como educador, venho analisando os métodos que abordam o ensino escolar da arte mais recorrentes, buscando compreender como os sujeitos educacionais dão sentido ao trabalho pedagógico, vendo a singularidade das experiências efetivadas com diversas turmas e, numa perspectiva etnográfica, experienciando “os procedimentos que os membros de determinados grupos utilizam para expressar e comunicar sentidos de maneira culturalmente razoável”⁹.

Numa época em que prolifera um discurso pautado no futuro, anunciando uma educação guiada por paradigmas que transformarão a escola num lugar de encontro das idéias, descobertas holísticas, invenções, desígnios e sonhos – segundo crenças do senso comum ou de certos manuais de auto-ajuda pedagógica –, convém manter um discurso de outra natureza, sem contudo o impor, reivindicando assim o rigor e a visualidade que desejamos dar para nossa área de trabalho. Nessa perspectiva é que foi concebido o *Conferencista*, um

9 In: COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p. 162.

mix de coordenador de jogo teatral, contador de histórias, ator e pensador, funções sociais que alicerçaram a concepção dos experimentos.

A ideiação original surgiu de forma completamente assistemática, quando fui convidado para participar de uma mesa redonda, num momento em que concluía a tese de doutorado e assumia inúmeros compromissos que não me davam trégua para elaborar uma palestra de *alto nível*. Por outro lado, desejava fugir do convencional e evitar a simples leitura de um *paper*; ao contrário, almejava fazer algo que causasse impacto, estranhamento, interatividade. Então, atravessando fronteiras entre caos e ordem, passei a recortar materiais de diversas fontes que pudessem ter relação com o tema – artigos de jornal, aforismos de teóricos eminentes, poesias, músicas, fala de personagens da dramaturgia universal etc. – e, levando em consideração a metodologia do jogo teatral que propõe uma relação intrínseca entre *jogadores atuantes* e *assistentes*, imaginei uma estratégia que vinculasse teoria e prática, crítica e atuação, aula e performance. Talvez, dessa maneira, poderia contemplar certas atribuições da didática acentuadas na literatura especializada,¹⁰ ao tempo em que o experimento assumiria algumas características atuais do teatro contemporâneo – fragmentação, ruptura, colagem, descontinuidade, valorização do receptor, intertextualidade, pluralidade, performance.¹¹ Contudo, as pretensões eram limitadas e visavam a um processo, a um *fluxo*, não a um resultado apropriado para qualquer situação. Tendo em vista situar o leitor quanto ao contexto das situações propiciadas pelo *Conferencista*, em situação de sala de aula ou mesa redonda, passo a descrever a sua *partitura*, ou melhor, a resumir o conteúdo e o roteiro dos experimentos mais relevantes.

Sem título. Apresentada ao público somente uma vez, na I Semana de Arte da UFMA (1999). O cenário era o de uma mesa redonda tradicional, cabendo a mim, ou melhor, ao *Conferencista*, a última fala. A personagem se caracterizou defronte ao público vestindo um casaco inadequado ao calor de São Luís e bastante fora de moda, assumindo um *gestus*

10 Cf. LIBÂNEO, José C. Didática. São Paulo: Cortez, 1992, principalmente capítulos 7 e 8.

11 Cf. KOUDELA, Ingrid D. *A obra fragmentada de Heiner Müller*. Jornal da USP. São Paulo: 26/5 a 1º/6 de 1997, p. 8.

explorado em sessões de jogo teatral com o *Fragmento Fatzler*, de Brecht. Tendo à mão fragmentos de texto, som e imagem, deslocava-se no espaço gesticulando e improvisando uma narrativa que tinha por base um roteiro prévio, centrado na relação entre arte e educação. A proposta cênica era a de discutir esses conceitos numa perspectiva estético-pedagógica e em direção ambivalente: a gênese comum das duas áreas – conforme aceção de Benedito Nunes¹² – e o conceito bíblico de apocalipse. Dessa maneira, seguiam-se, na seqüência dos quadros, por exemplo, uma imagem de Saravejo – mostrando uma paisagem urbana que em nada diferenciava aquele campo de guerra com outra metrópole qualquer, com uma criança morta ao lado de um automóvel – junto a um texto reflexivo sobre o significado da educação artística "como corpo anômalo da civilização atual ou novo fermento destinado a reativar-lhe a cultura"¹³. O trabalho tinha o propósito de apresentar uma linha do tempo relativa ao pensamento filosófico sobre arte e educação e para isso o *Conferencista* utilizou poucos recursos cênicos – a luz do retroprojeto, o som de um toca-fita, o espaço disponível e o jogo teatral com a platéia –, buscando *mostrar*, ao invés do contar e *evocar*, ao invés de descrever.

O Narrador e o poeta ou: eu vou te explicar que é pra te confundir. O segundo evento integrou uma solenidade de formatura (1999), mas depois foi reapresentado várias vezes, principalmente em sala de aula, como forma de discutir a temática *polivalência versus interdisciplinaridade*. O *gestus* fatzariano tornou-se ainda mais evidente no desempenho do *Conferencista*, que tinha o propósito de minar certas posições conceitualmente equivocadas mas ainda recorrentes entre alguns professores de educação artística. O início se dava na total escuridão, com foco de lanterna no rosto do *Conferencista* narrando a fábula *Sapos cozidos*, atribuída a Heiner Müller. À medida que transcorria o experimento, eram manuseados recursos como retroprojeto, vídeo, música eletrônica e sons eletroacústicos, utilizando-se a metáfora da interatividade como entrecruzamento de linguagens para ressaltar os novos paradigmas do ensino da arte,

12 Cf. NUNES, Benedito. Educação artística e filosofia da arte. Rio de Janeiro: MEC / FUNART, 1976.

13 Id, *ibid*, s/p.

14 Os parceiros são muitos e por isso venho acumulando dívidas de gratidão; contudo, registro o apoio de Denise Bogéa pela consultoria, design e fotografia em todos os trabalhos.

15 O fragmento é o seguinte: "encanar na sua nascente um rio que, indigente de águas, mal pode com ela lavar seu leite, é trabalho de nenhum merecimento; porém se ele no fim da carreira engrossa e precipita a corrente, e sobrepujando as ribanceiras, alaga as margens e inunda largamente os campos, em tão boa hora que o encanem, mas não lhe ponham diques, que fora inútil além de perigoso" (prólogo da peça *Leonor de Mendonça*).

consubstanciados na literatura específica e nos PCN. As falas do monólogo foram improvisadas a partir de um texto-base, conectadas a músicas de Lenine, Satie e Tom Zé; fragmentos de textos de Brecht, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa; imagens da performance *Máquina futurista*, de Renato Coehn.

Discurso com Leonor. Contando com a participação de um grupo de atores e alunos de artes cênicas,¹⁴ este experimento fez parte de um lançamento de livro sobre teatro-educação, em 2000, junto a outras performances. A metáfora utilizada foi retirada da obra de Gonçalves Dias¹⁵ e propunha-se a discutir a tese da necessidade de mudança curricular nos cursos de formação de professores. Para instaurar o jogo teatral com o público, utilizou-se um tronco de árvore com seis metros de comprimento, cordas, figurino, maquiagem e os espaços térreo e superior do Centro de Criatividade Odylo Costa Filho, nos quais as personagens – coro de comentário, corifeu, Leonor e filhos – improvisavam cenas construídas em situação de jogo. Como foi a primeira vez que se levou o experimento a um público eclético, foi gratificante perceber que a troca interpessoal fluiu organicamente e as situações cênicas, brincadeiras e provocações eram assumidas pelos *jogadores assistentes* sem constrangimento.

Favelurbânia, ou no movimento do casulo. O trabalho constou da programação de abertura do VI ENEARTE (UFMA, 2001) e contou com a participação de 42 alunos de educação artística, um cantor, um maestro e uma orquestra de pandeiros formada por 16 crianças da comunidade de Mojó. A proposta era a de apresentar às pessoas que vieram de várias regiões brasileiras uma face de São Luís que não é incluída no roteiro turístico, tendo como mote a imagem do *ninho* sugerida na *Poética do Espaço* de Gaston Bachelard. Último participante da mesa redonda, o *Conferencista* vestiu seu casaco na frente de todos, pintou a face e iniciou a leitura de um discurso cujas páginas eram queimadas e as cinzas guardadas, ao tempo em que o *coro de lamurientes* penetrava nos corredores do auditório, arrastando-se, subindo nas cadeiras, jogando com o público; a *coordenadora de jogo* dava

instruções ao coro – “mostrem o que estão olhando”, “acentuem o gesto”, “o lamento deve ser ouvido pelo público” etc. Quando o Conferencista terminava a leitura, entravam na cena o cantor, o maestro e sua orquestra, executando o samba *Favela*, gravado por Jardís Macalé,¹⁶ enquanto eram projetadas na parede fotos de invasões de São Luís; após a evolução das personagens até o palco, o coro formava uma casa-favela, com papelão e plástico. No êxodo, os jogadores atuantes saíram de cena em fila indiana, silenciosamente, sem olhar para os jogadores assistentes.

A águia, a galinha e o pato em Períncia. Este experimento foi concebido para refletir sobre a experiência brasileira referente à formação de professores em educação artística, e apresentado aos alunos em 2001; posteriormente foi reapresentado diversas vezes, inclusive como material reflexivo integrante de uma prova escrita da disciplina Expressão em Artes Cênicas. O trabalho acontece na penumbra, iluminado por velas, e o Conferencista, vestido de preto, caracteriza-se como um contador de histórias das *mil e uma noites*. Visando provocar uma discussão sobre os novos projetos pedagógicos relativos aos cursos de teatro e música em trâmite nos colegiados superiores da UFMA, foi utilizada a metáfora de Períncia, – *um sítio criado para tornar possível a perfeição, a riqueza e as maravilhas a que buscam os corações humanos*¹⁷ – enlaçada a uma fala do Príncipe, de Maquiavel – *nada é mais difícil de realizar, mais perigoso de conduzir, ou mais incerto quanto ao seu êxito, do que iniciar a introdução de uma nova ordem de coisas, pois as mudanças têm como inimigos os que prosperaram sob as condições antigas e como defensores tíbios aqueles que podem se dar bem nas novas condições*¹⁸.

Sétimo Conferencista. Constitui-se na última dessa seqüência de experimentos e integrou a programação do XI COMUNICARTE (2002). O mote adveio do título da mesa redonda e objetivava discutir os meios de acesso à comunicação e expressão. Na perspectiva da encenação, o Conferencista assumia quatro papéis – Mestre, Comentador, Xerazade e Princesa Coreira –, representados por cinco atores caracterizados; foram usadas tochas, incenso, tapete,

16 *Muma vasta extensão / Onde não há plantação / Nem ninguém morando lá / Cada um pobre que passa por ali / Só pensa em construir seu lar / E quando o primeiro começa / Os outros, depressa, procuram marcar / Seu pedacinho de terra pra morar* (trecho do samba *Favela*, de Padeirinho e Jorginho).

17 Trecho inspirado nas *Cidades Invisíveis* de Italo Calvino.

18 Trecho adaptado da obra de Maquiavel *Lições do Príncipe*.

tambor, maracás e, mais uma vez, o espaço e o jogo teatral com o público. O argumento apresentava uma narrativa simbólica, porém propositiva sobre o tema, instaurando um clima telúrico de ensinamento e entretenimento, a partir de fábulas de Esopo, Nasrudin, Saadi e canções rituais da casa de cultos afro-brasileiros Fanti-Ashanti.

Outros experimentos poderiam ser registrados, como Uma cena de atitude: sobre a peça didática de Brecht, apresentado em uma escola de formação de atores de São Luís (2000), evento que contou com a participação ativa da platéia, inclusive na criação de cenas; Curso em trânsito: um olhar em 3x4, mostrado no II EREART em Teresina (2002) enfatizando o recurso audiovisual e uma representação subjetiva da personagem do Conferencista; OmoluOracle, que prestou-se a discutir o conceito de performance, na UFMA (2002). Nessa mesma linha foram concebidos muitos outros trabalhos em sala de aula, visando resolver problemas instaurados pelo desenvolvimento do ensino de conteúdos pedagógicos, a partir da encenação/improvisação reflexiva de conceitos, fatos ou fenômenos na esfera da educação estética. Ademais, não tenho dúvidas que propostas semelhantes são desenvolvidas em outros lugares e por outras pessoas¹⁹.

Considerando que nossa busca metodológica tem como propósito sistematizar uma forma didática de aprender a ensinar, torna-se necessária a elaboração de algumas considerações, à guisa de conclusão. O foco central deste trabalho é o estudo de um determinado procedimento educativo e por isso há uma preocupação subjacente quanto a sua sistematização, embora o objetivo não vise à pesquisa em si, mas sim ao fluxo instaurado por essas maneiras de comunicar e expressar sentidos. Assim, constitui-se em uma investigação qualitativa de natureza etnográfica, na medida em que faz uso de algumas de suas características: observação participante; conhecimento intensivo dos sujeitos; análise dos fenômenos com a ajuda de documentos e da literatura específica; interação constante entre o objeto e o docente-pesquisador; descrição de como as pessoas se vêem e sentem suas próprias experiências; objetivo centrado na descoberta

¹⁹ Registro as palestras-performance concebidas pelo professor, mestre e ator Luiz Pazzini, apresentadas em diversas ocasiões na UFMA.

de "novos conceitos, novas relações, novas formas de compreensão da realidade"²⁰.

Pudemos verificar que a utilização desse procedimento tem sido proveitosa na sala de aula para enfatizar, problematizar e expandir conteúdos, provocando reações favoráveis no sujeitos envolvidos. No planejamento da disciplina Metodologia do Ensino de Artes Cênicas, por exemplo, os alunos fazem protocolos de uma determinada aula, que nessa acepção constituem-se em diários de bordo improvisados cenicamente, com a participação direta de todos e propondo uma releitura dos conteúdos e das estratégias da aula anterior, refletindo-os, questionando-os, recontextualizando-os; na maioria das vezes, esses protocolos contribuem para a adaptação do planejamento à realidade das turmas, ou mesmo para uma completa mudança de rumos. Uma outra forma de conceber essa proposta refere-se aos projetos de trabalhos elaborados numa perspectiva interdisciplinar e que têm o propósito de resultar em seminários cênicos, ao final da disciplina. No presente semestre letivo, por exemplo, a turma de Expressão em Artes Cênicas desenvolveu projetos em torno da temática da adolescência – tendo como mote o conceito de transversalidade extraído dos PCN – a partir da leitura da peça *Despertar da Primavera*, de Frank Wedekind.

Essa maneira indutiva de relacionar caos e ordem, inventividade e sistematização, instaurada nas *performances óulicas* do *Conferencista*, tem mostrado-se eficiente no âmbito da formação de professores em situações particulares, posto que se situa num espaço entre fronteiras – tal como ocorre com o conhecimento em arte-educação – e propõe-se a uma dessacralização da didática, evitando o ranço da objetividade tão inutilmente perseguida, ignorando a sua postura convencional e fornecendo uma outra leitura, não-linear, orgânica, interacionista.

É visando atingir a esse propósito que, creio, insere-se a contribuição do *Conferencista* a um momento novo que é vivido pelos arte-educadores e sua entidade maior, na busca da cristalização da pesquisa aplicada à situações concretas de ensino e aprendizagem em arte.

20 Cf. ANDRÉ, Mari. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995, pp. 27-30.

1 Expressão inspirada na obra do pedagogo musical canadense Murray Schafer.

2 Mestre em Educação pela UnB e Professora do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, UnB.

Educação Musical na Pedagogia – uma ‘paisagem sonora’¹ possível

Beatriz Lemos²

Em primeiro lugar, agradeço aos organizadores deste Congresso esta oportunidade de discutir com vocês esta experiência e peço licença a vocês para trazer a esta mesa algumas idéias sobre Educação Musical em cursos de Pedagogia.

Sou formada em Música atualmente sou professora do Departamento de Métodos e Técnicas, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Pretendo expor, aqui, algumas considerações sobre o tema que tem me envolvido bastante neste último semestre, pois, ao assumir a disciplina de Estágio Supervisionado para o Início da Escolarização – projeto II no Curso de Pedagogia da UnB, fiz a proposta – desafiadora para mim e para os alunos – que seus projetos fossem desenvolvidos contemplando as linguagens artísticas, preferentemente a música, pois esta é a que eu melhor poderia orientá-los, por ser a de minha formação. Assim, nesta minha intervenção, desejo discutir a questão do professor “leigo”, ao mesmo tempo em que relato a experiência com os estagiários do curso de Pedagogia, experiência esta que exigiu tanto INVENTIVIDADE (de minha parte, na orientação dos alunos que, na sua maioria, não possuía nenhuma formação musical e dos próprios alunos, na elaboração de suas propostas) quanto SISTEMATIZAÇÃO (procurávamos não nos limitar a atividades musicais desconectadas, mas propor a construção de um conhecimento musical significativo), tema desta mesa.

Esta experiência exigiu que eu revisse uma série de princípios (ou seriam preconceitos?) e buscasse uma fundamentação que me alicerçasse para esta proposta. Até então, eu havia trabalhado como professora de Metodologia do Ensino de Artes em cursos de Licenciatura, nos quais os alunos têm uma formação mais específica das linguagens

artísticas. Por muito tempo eu defendi a formação específica para o professor de música na Educação Infantil e nas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. E, eis-me agora diante de uma nova situação, que parecia contrariar minhas práticas e teorias anteriores.

Diante desta nova situação, decorrente de muitas questões e debates contemporâneos, dentre eles, a formação de professores e de minha nova experiência com o curso de Pedagogia, refleti sobre a afirmação de Tourinho (1998) que diz ser necessário que pensemos em "educações musicais". Conforme Tourinho, "são os estranhamentos e as aproximações com alguns temas e com práticas musicais que constituirão nossas chances de 'educações musicais' na escola atual" (p. 174). Desta forma, percebi que várias são as possibilidades, não existe *um* modelo a ser seguido. Assim, senti-me encorajada a me aproximar da realidade dos professores ditos "generalistas" e, a partir daí, construir propostas pedagógico-musicais com os alunos de Pedagogia.

Educadores musicais como Belocchio, 2001; Figueiredo, 2001; Fonterrada, 1998, já se têm perguntado: quem deve ser o professor de música? O especialista? O generalista? Fonterrada (1998) afirma que "há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe e 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 e das imediações. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas, mesmo assim, é necessário que tenha orientação" (p. 22).

Independentemente do que possamos desejar, sabemos que, na atual estrutura da Educação Infantil e Séries Iniciais é o professor generalista quem ministra todos os conteúdos. Dificilmente encontramos professores de música nestes níveis de ensino e os Referenciais para o Ensino Infantil bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais / Arte são omissos quanto a esta questão estrutural, pois nem sequer

definem como as diferentes linguagens artísticas poderão ser oferecidas.

Então, estamos diante de um impasse: de um lado, os próprios documentos do Mec (PCN e Referenciais), que sugerem conteúdos que necessitariam de um professor especialista. De outro, a realidade: as escolas, na sua grande maioria, (ainda) não contratam professores específicos para estes níveis de ensino. Por outro lado, como salienta Penna (2001), temos que reconhecer que não há professores com formação específica em música para atender todas as escolas deste país. Assim, “é necessário reconhecer os limites das possibilidades de atuação de especialista e buscar meios para capacitar o professor das primeiras séries para o trabalho musical em suas turmas” (p.121).

Nas Séries Iniciais ou na Educação Infantil ainda é comum uma prática pedagógico-musical que se limita ao cantar (Fuks, 1991; Tourinho, 1993). Há canções para saudar a professora, para lavar as mãos, para fazer fila, para a merenda. Há ainda um “calendário” escolar a ser cumprido, que inicia no Carnaval e continua mês a mês, fazendo alusão às datas comemorativas: Páscoa, dia do Índio, Dia das Mães, e assim sucessivamente até o encerramento do ano e as festividades do Natal. Porém, estas canções apenas veiculam letras que fazem referência a estas datas, sem, no entanto, qualquer significação do ponto de vista musical. Fuks (1991) se refere a este repertório como as “canções de comando”, que silenciam a experiência musical na escola. O que se tem percebido (e isto foi constatado pelas estagiárias em suas observações) é uma prática pedagógico-musical que ainda se restringe a um fazer que desconsidera os aspectos musicais, a sua sintaxe, enfim, os elementos desta linguagem e como estes se organizam no discurso musical. O que se quer salientar é que, com esta prática, perde-se de vista o foco principal da educação musical (ou das educações musicais) que é propiciar aos alunos a aquisição de um saber elaborado, socialmente valorizado.

Fonterrada (1998), analisando os PCNs para as Séries Iniciais no que se refere ao ensino de música, demonstra preocupação com o *fazer musical*: “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" (p.21). Penna (2001) também demonstra a mesma preocupação: "... a profusão de conteúdos voltados para a discussão de habilidades correlatas pode vir a favorecer uma prática pedagógica centrada no **falar sobre música** (grifo da autora), sem a presença concreta do sonoro-musical em sala de aula" (p.129). Ambas as autoras salientam também a importância de uma escuta de qualidade e a preparação do aluno para uma apreciação musical. Quero enfatizar, no entanto, a necessidade de que a apreciação esteja intrinsecamente relacionada ao fazer e que este fazer não se restrinja somente à reprodução de um repertório, mas que também seja dada a oportunidade da improvisação e da criação. Aliás, Swanwick (1998) afirma que no processo de ensino-aprendizagem musical, habilidades como apreciação, execução e criação são fundamentais, não deixando de lado também as questões relativas à técnica e literatura, ou seja, as diferentes relações teóricas possíveis com o que está sendo estudado.

Estamos diante de uma situação em que, por um lado, já temos um elenco de autores – inclusive em língua portuguesa – assim como variadas pesquisas e experiências que apontam caminhos viáveis para uma educação musical que se quer significativa, prazerosa, comprometida com o saber e com o saber-fazer; por outro lado, temos ainda uma realidade que vem reproduzindo um ensino musical que fica limitado na execução. O relato a seguir, assim como tantas outras experiências que têm sido apresentadas em congressos como este, procura demonstrar que é possível trabalhar musicalmente mesmo com professores não especialistas e, desta forma, quer contribuir para um ensino de música mais comprometido com a percepção auditiva e musical, para que o fazer musical não seja apenas uma mera repetição de modelos, mas que permita aos estudantes uma maior autonomia em suas "decisões" pedagógicas e musicais.

As experiências com os estagiários da Pedagogia da UnB

O que me moveu a propor este trabalho foi o entendimento de que os alunos de Pedagogia deveriam refletir sobre os fundamentos de uma educação estética, uma vez que, historicamente, as linguagens artísticas têm servido apenas como recurso didático ou ainda como motivação para os demais conteúdos de ensino ou ainda como entretenimento, sendo o momento para “descansar” das disciplinas mais valorizadas na escola, como o ler/escrever/contar. Por outro lado, deveriam ser orientados para uma prática pedagógico-musical que levasse em conta a música enquanto linguagem, assim como a experiência, os gostos e expectativas de seus alunos em relação à música.

Em um primeiro momento os alunos pensavam que ensinar música deveria partir dos códigos musicais tradicionais, como leitura de pentagramas, solfejos, teoria... e, como não dominavam estes conteúdos, sentiam-se incapacitados. Porém, ao terem contato com a bibliografia bem como com as orientações individuais, foram vislumbrando novas possibilidades.

Como são alunos de Pedagogia, não foi difícil fazer a analogia com os processos de alfabetização. A criança, antes mesmo de ser alfabetizada, utiliza a linguagem para se expressar e se comunicar. Somente *a posteriori* irá conceituar, codificar, estruturar com mais complexidade os elementos da linguagem. Assim, nossa proposta de ensino de música pautou-se nestes princípios, seguindo a teoria em espiral de Swanwick.

Ao iniciar o trabalho, muitas dificuldades se apresentaram: a inadequação do calendário da Universidade de Brasília com as Instituições da Rede Pública ou Particular de ensino, por causa da greve das universidades federais, que forçou a inserção quase que imediata dos estagiários nas escolas, pois o semestre estava iniciando em outubro. Portanto, dispúnhamos de praticamente dois meses para a realização do estágio. Além disso, algumas escolas não

aceitaram a proposta de trabalhar com música, uma vez que estavam desenvolvendo outra linguagem artística; outras não aceitaram os projetos dos estagiários, por optarem por um ensino de música caracterizado pelo cantar, com um repertório já pré-determinado (canções natalinas, uma vez que o final do ano já se aproximava) e alegavam necessitar do tempo para a realização dos ensaios; e, ainda, o número reduzido de horas destinadas às linguagens artísticas nestes níveis de ensino, prejudicando um trabalho mais sistematizado.

Cabe ainda ressaltar que, no curso de Pedagogia da UnB, os alunos têm duas disciplinas obrigatórias, de 60 horas cada uma, que tratam do ensino de artes: Fundamentos da Arte na Educação e Artes para o Início da Escolarização. No entanto, em nenhuma destas disciplinas foram trabalhados conteúdos de música. Por outro lado, os alunos, em sua grande maioria, possuíam pouca ou nenhuma experiência musical pedagógica anterior. Portanto, aqui residia a minha maior preocupação.

A fim de enfrentar todas estas dificuldades - às vezes me sentindo no "limiar da irresponsabilidade" - propus um atendimento individual aos alunos. Disponibilizei um grande número de textos que fundamentassem os objetivos de uma educação musical para a infância, bem como jogos que possibilitassem uma sensibilização aos sons e aos elementos básicos da música, trabalhando a percepção auditivo-musical, a consciência rítmica, melódica e formal, bem como aspectos expressivos. Procurei orientar os alunos de maneira que os conceitos musicais fossem apreendidos através da prática (fazer, perceber), respeitando as possibilidades de cada um. Para isso, recorri ao Projeto Música na Escola, coordenado pelo Prof. Carlos Kater, o projeto de formação continuada para professores leigos coordenado pelo Conservatório Brasileiro de Música e Secretaria do Município do Rio de Janeiro, textos e jogos de Murray Schafer e outros. Em alguns encontros com os alunos, precisei fazê-los experienciar e apropriarem-se dos conceitos musicais que desconheciam.

Dos 16 alunos matriculados na disciplina, apenas uma

aluna decidiu trocar de turma, pois não se sentiu segura para fazer a experiência. Duas alunas realizaram seus projetos na área de artes visuais em pré-escola e séries iniciais, uma na área de teatro com jovens e adultos e um aluno utilizou a imagem fotográfica como tema gerador na alfabetização de adultos. Os demais, em número de 11, desenvolveram projetos em musicalização.

Os projetos de musicalização enfocaram: conceito de ritmo, utilizando movimentos corporais e o corpo enquanto instrumento capaz de gerar sonoridades; a seleção de repertório e a discussão sobre o conceito de música; sons do corpo, da natureza e do cotidiano; construção de instrumentos e execução de acompanhamentos rítmicos; discriminação dos parâmetros sonoros; paisagem sonora, expressividade e imaginação; memória auditiva e musical; trilhas sonoras para histórias infantis; discriminação de elementos da linguagem: andamento, repetições e contrastes, forma e representação gráfica dos sons ouvidos.

A seguir, trago alguns excertos de frases dos alunos das estagiárias, citadas por estes em seus relatórios, que demonstram seu envolvimento com o trabalho musical: "Eu gostei de fazer os instrumentos." "Gostei de ouvir músicas diferentes." "O que mais gostei foram os jogos". "Achei legal ver e tocar os instrumentos." "Eu agora vou prestar mais atenção aos sons". "Eu aprendi que é muito importante saber ouvir".

Cito, ainda, algumas afirmações das próprias estagiárias:

"Ao final deste trabalho, percebemos a necessidade de um maior aprofundamento e sistematização acerca de tudo o que foi trabalhado." (Helen)

"Percebi que eu era muito tradicional em relação à música." (Márcia)

"... Se queremos melhorar ou mudar a paisagem sonora que nos cerca, que a cada dia fica mais poluída, que a cada dia interfere mais e mais nas nossas vidas (...) precisamos trabalhar a sensibilização do nosso ouvido, cotidianamente (...)" (Relpi)

"Este foi um bom começo, com paixão." (Relpi)

"Com o desenvolvimento deste projeto pude perceber a importância da educação musical no desenvol-

vimento das crianças." (Isabella)

"A música tem sido utilizada somente como recurso, não evidenciando seus conceitos básicos que possibilitariam ao aluno ampliar sua percepção musical (...). Toda a comunidade escolar precisa atentar para a importância desta prática (musical) dentro da escola e o quanto ela é importante para a ampliação do sentido estético do aluno." (Giselle)

"Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brincadeiras rítmicas, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela música, além de propiciar a vivência de elementos estruturais desta linguagem.." (Caroline)

"Canta-se para manter a ordem, para fazer silêncio, para ensinar português, mas nunca ou em poucos momentos a música é percebida como uma linguagem específica.." (Joana)

"Pode-se constatar que a relevância do ensino de música está relacionada ao valor da música na vida dos alunos, de como é vivida e compreendida por eles." (Adriana)

"A música é presença marcante na vida das pessoas. Na escola, os alunos encontram condições para aperfeiçoar seu gosto, sua inclinação e as habilidades artísticas." (Débora)

"Foi um momento muito rico, percebi o quanto é importante a interdisciplinaridade... ao mesmo tempo que, com ajuda, posso facilitar a vida da professora de música, enriquecendo minhas aulas com conhecimento musical, posso pedir que ela desenvolva alguns objetivos meus..." (Maria Denise)

"Este trabalho foi decisivo para minha formação profissional... Foi através dele que tive o meu primeiro contato com o ensino de música, numa experiência valiosa e prazerosa.." (Renata)

Creio que estes depoimentos falam por si. E acredito que os alunos que passaram por esta experiência serão nossos cúmplices, contribuindo para que uma educação musical significativa esteja presente na escola desde a educação infantil e séries iniciais. Afinal, reforçando mais uma vez a idéia das "educações musicais", entendo que já é tempo de ampliarmos os nossos espaços, mesmo porque há muita música além e aquém dos educadores musicais.

Para terminar, quero mostrar-lhes algumas transparências feitas a partir dos relatórios das alunas, onde pode se ver atividades de execução musical, de discriminação

auditiva, de sensibilização aos sons, de criação. Muito obrigada.

Referências Bibliográficas

BELOCCHIO, Cláudia. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação do educador. In: *Anais do IV Encontro Regional da ABEM SUL*. Santa Maria, UFSM, 2001. p. 13-25.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. v 6: Arte.

FIGUEIREDO, Sérgio. Professores generalistas e a educação musical. In: *Anais do IV Encontro Regional da ABEM SUL*. Santa Maria, UFSM, 2001. p. 26-37.

FONTEERRADA, Marisa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Área de Música. In: *Anais do XII CONFAEB*. Brasília, 1998. p. 15-27.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. RJ, Enelivros, 1991.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. *Projeto Música na Escola*.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta do PCN para o ensino fundamental. In: Penna, Maura (org) *É este o ensino de artes que queremos?* João Pessoa, UFPB, 2001. p. 113-134.

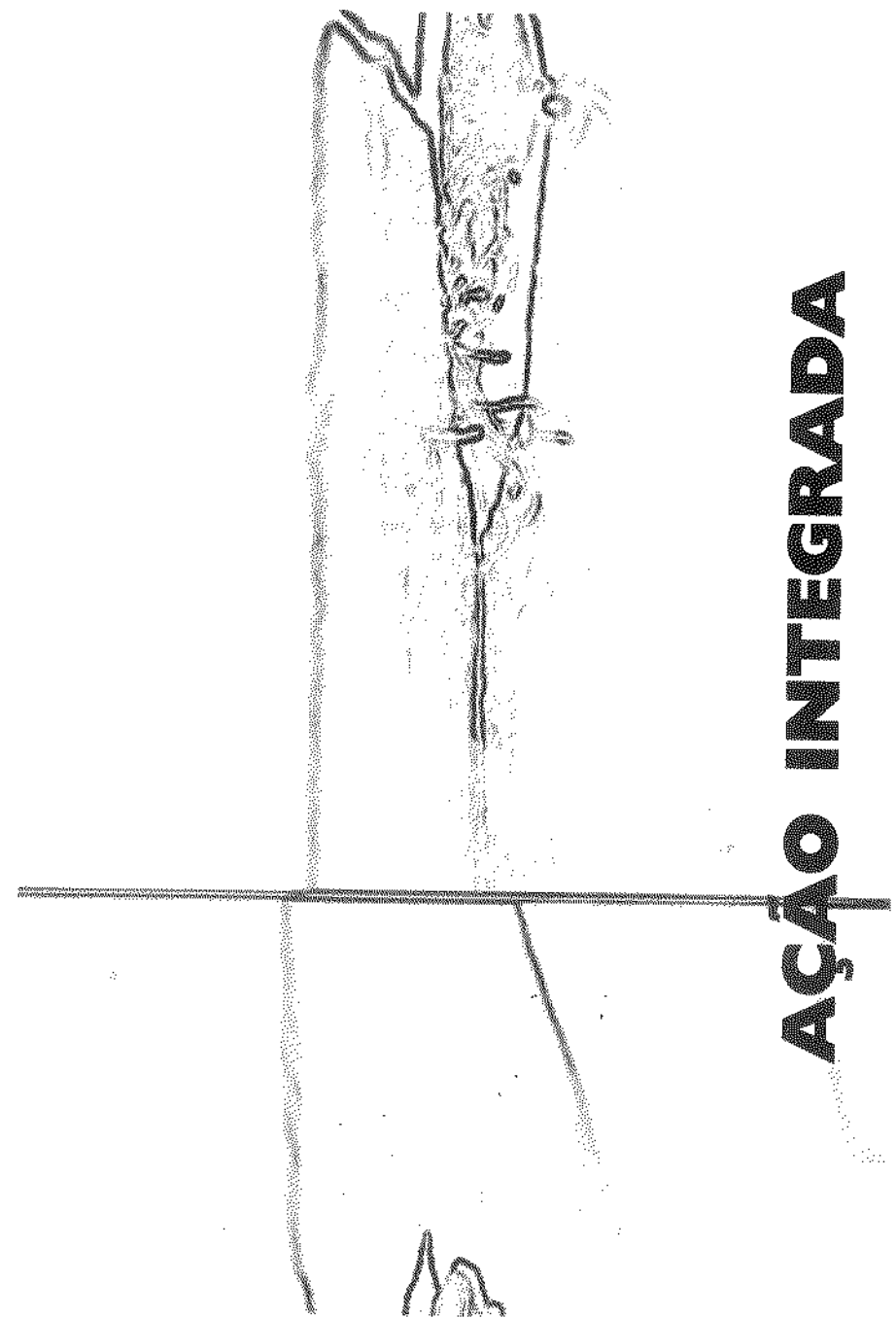
PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto Música na Escola*. Secretaria de Educação / Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. SP, Ed, Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. London and New York Routledge, 1998.

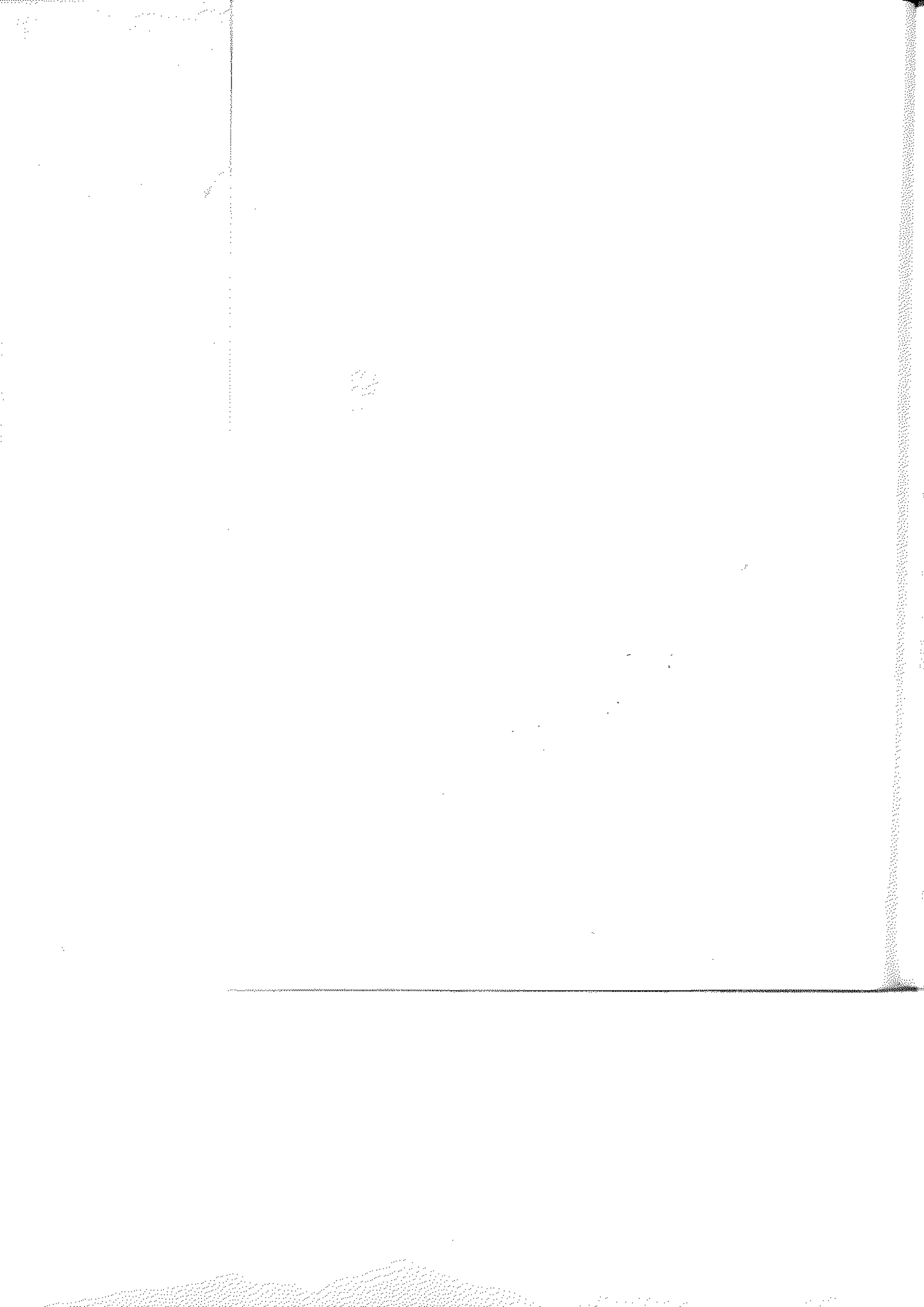
TOURINHO, Irene. Usos e funções da Música na Escola Pública de 1º grau. In: *Fundamentos da Educação Musical*. ABEM/UFRGS, 1993, p. 91-133.

TOURINHO, Irene. Educação Musical: Parte Integrante do Currículo no Ensino Básico. In: *Anais do XII CONFAEB*. Brasília, 1998. p. 167-175.



Rachadura em duas partes, Lenira Tércia, 2003

AÇÃO INTEGRADA



Desde sua criação em 1990, o Programa Arte Sem Barreiras/Funarte/ Very Special Art Brasil, vem priorizando a sensibilização e a conscientização da sociedade, objetivando a inclusão dos artistas com necessidades especiais na programação cultural do país.

O diálogo com as diferenças, a pesquisa estética e a multiculturalidade foram temas sempre presentes e discutidos em nossos congressos e seminários.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, apresentou novo desafio com a Declaração de Salamanca; " o princípio fundamental da educação inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de que dificuldades ou diferenças possam ter".

A Declaração de Salamanca ao abrir essa perspectiva criou novas responsabilidades junto aos dirigentes da área educativa que se viram obrigados a adotar profundas mudanças na execução de suas tarefas educativas.

Para a concretização dessa nova visão na área da educação, as linguagens artísticas representam, entre tantas outras propostas, excelentes recursos para propiciar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em classes regulares.

A capacitação em arte dos professores do ensino fundamental foi então integrada às ações do Programa Arte Sem Barreiras, com notável presença de arte-educadores - que nos assessoram desde 1998- e de especialistas com vasta experiência na área da educação especial.

A educação para a inclusão, no âmbito do ensino regular, mesmo encontrando ainda restrições, por vezes justificáveis, por parte de educadores e instituições, constitui-se, sem dúvida alguma, um compromisso e um importante passo para o resgate de valores sociais fundamentais e da

igualdade de direitos e oportunidades para todos.

Para que uma sociedade, seja efetivamente democrática é necessário defender os direitos das pessoas diferentes, possibilitar o apoio efetivo a todos os segmentos sócio-culturais, quebrar as barreiras do preconceito, respeitar e trabalhar a diversidade e a multiculturalidade.

Uma sociedade aberta e acolhedora às diferenças é o que se espera para que a inclusão se realize na sua plenitude. Espera-se que as escolas do ensino fundamental, do 2º e 3º grau, possam ter a mesma postura dessa sociedade democrática que todos nós almejamos, embora cientes que essa não é ainda a realidade.

Por isso lutamos para que a arte seja realmente acolhida, desenvolvida por professores devidamente preparados e capacitados e envolva a escola como um todo - incluindo direção, corpo docente, discente e administrativo - e seja informada e formada continuamente dos benefícios que poderão advir das atividades artísticas adotadas.

O desenvolvimento pessoal e social emanados do ensino da arte e da adoção de atividades artísticas será uma das conseqüências lógicas para todos os alunos, sobretudo para alunos especiais incluídos no ensino regular.

Por essa razão, desde a edição das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, em setembro de 2001, sentimos a necessidade de estarmos colaborando com a Secretaria de Educação Especial do MEC no processo de implantação da arte no segmento da educação básica, sensibilizando e aproximando educadores das questões da arte realizada por pessoas com necessidades especiais.

Conseqüência dessa colaboração foi à realização no decorrer de 2002 de cursos de capacitação em *Educação, Arte, Inclusão* para 800 professores do ensino fundamental em cinco regiões brasileiras, resultando na publicação do livro *Estratégias e orientações sobre artes - respondendo com Arte às necessidades especiais* em cuja redação estiveram envolvidos cerca de 50 especialistas em educação, muitos deles arte-educadores.

Por isso é também preocupação contínua do Programa

Arte Sem Barreiras, difundir e dar publicidade a conhecimentos produzidos no campo da Educação, Arte e Inclusão. Experiências vitoriosas ou análises sobre esse tema nos interessam profundamente e constam presentemente entre as metas de nossas ações.

Fica aqui um convite aos arte-educadores para que se aprofundem em estudos, pesquisas e práticas e nos encaminhem trabalhos que abordem o tema aqui proposto para difusão, sendo urgente um novo olhar sobre as possibilidades estéticas na diferença.

I Mestre em Arte-Educação pela USP. Assessor da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife e membro da equipe de ensino da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Professor de Fundamentos da Arte/Educação da Faculdade Decisão.

Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica

Fernando Antônio G. de Azevedo¹

Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a sonegação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. (Ana Mae Barbosa)

Para iniciar esta reflexão sobre arte e inclusão, no território não neutro da educação, é necessário contrapor a idéia em questão a uma outra que o senso comum insiste em traduzir como sinônima – integração. Parto do princípio que a idéia de *inclusão* é diferente da idéia de *integração*. Enquanto a segunda exige um esforço crescente do sujeito de adaptar-se ao padrão dominante socialmente, a média, aos valores hegemônicos da sociedade, ou seja, se constrói a partir de preconceitos, crenças e pré-juízos desconsiderando a diversidade humana; a primeira coloca em debate tais valores, preconceitos e crenças provocando um movimento de crítica e desconstrução dos modelos de instituições sociais como legitimadoras desses padrões. Isso faz surgir uma nova atitude social de respeito ao outro com sua história de vida singular, suas potencialidades, seus direitos. Enfim, do respeito ao outro nascem possíveis e enriquecedores diálogos que mudam a face da sociedade fazendo-nos pensar que um mundo diferente pode se tornar real.

Neste contexto a pedagogia crítica tem um papel fundamental, pois como afirma Peter McLaren: *Ela fornece direção histórica, cultural, política e ética para aqueles na educação que ainda ousam acreditar* (1997:192). Peter segue enfatizando o comprometimento do educador crítico para com todas as causas dos oprimidos colocando em destaque que: *Uma grande tarefa da pedagogia crítica tem sido descobrir e desafiar o papel que as escolas representam em nossa vida política e cultural* (1997:192). Ainda, segundo o autor, a

escolarização para os teóricos críticos representa uma forma de *política cultural* que implica em relações de poder, práticas sociais que legitimam divisões de classe, reprodução de desigualdades, racismo, sexismo e um não saber lidar com aqueles que não correspondem aos padrões físicos ou mentais preestabelecidos.

No Brasil, o pensamento de Paulo Freire evidencia e funda uma proposta de pedagogia crítica, reconhecida por educadores do mundo inteiro, e cada vez mais necessária a uma compreensão de educação emancipatória.

A obra e a práxis freiriana influenciaram a arte/educação brasileira, seu pensar crítico e respeitoso para com a diversidade cultural encontra ressonância no pensamento de importantes arte/educadoras tais como: Noemia de Araújo Varela e Ana Mae Barbosa.

A arte e seu ensino no cenário da educação de nosso país tem uma história de respeito e valorização das diferenças, com forte caráter político – herança do modernismo – a produção artística de pessoas com necessidades especiais, vem desde os anos 40, abrindo espaço para o debate sobre o papel restaurador e inclusivo da arte na educação. É, historicamente, importante a contribuição pioneira de Noemia Varela que, influenciada pela experiência do Movimento Escolinhas de Arte, criou em Recife (1949) um atelier para crianças e jovens na Escola de Educação Especial Ulisses Pernambuco.

Ana Mae, orgulhosa por possuir “pais” intelectuais – Paulo Freire e Noemia Varela – tem insistentemente enfatizado que no Brasil: *Os códigos europeus e o código norte-americano branco são os únicos válidos. Instituições, historiadores da arte, curadores e artistas em geral não têm a preocupação com a multiculturalidade... Quando a têm, é em nome do folclore, e folclore já é uma designação colonialista* (1998: 80).

Por isso o desafio de uma pedagogia crítica da arte implica em um olhar histórico, no reconhecimento das características política e emancipatória do pensamento e da práxis daqueles e daquelas que nos antecederam.

Complementando a reflexão coloco em cena

novamente o que afirma Peter sobre a importância da teoria crítica: *Os teóricos críticos partem da premissa de que nós seres humanos – homens e mulheres – não somos livres e vivemos em um mundo contraditório e assimétrico com relação aos poderes e privilégios, assim, o educador crítico adota... teorias que são, antes de tudo, dialéticas, ou seja, teorias que reconhecem os problemas da sociedade como mais do que simplesmente eventos isolados de deficiências individuais na estrutura social. Ao contrário, esses problemas são parte do contexto interativo entre indivíduo e sociedade. O indivíduo, um ator social, cria e é criado pelo universo social do qual faz parte. ... A teoria dialética tenta provocar as histórias e relações de significados e aparências aceitáveis, traçando interações do contexto à parte, do sistema ao evento* (1997: 199).

A arte e seu ensino, numa perspectiva emancipatória e inclusiva, partindo de uma práxis restauradora, transgressora, multicultural e dialética, possibilita variadas e ampliadas leituras de mundo, reafirmando a singularidade na diversidade. Neste sentido, a arte pode, deve e tem contribuído para reorganizar a escola como o grande palco de diálogos entre diferentes culturas.

Portanto a pedagogia da arte deve ter o compromisso – a utopia – com toda a produção instituída – reconhecida pela história da arte oficial – e dialeticamente (dialogicamente) contraposta à arte instituinte – elaborada por minorias ressaltando suas visões de mundo, suas potencialidades e desafios.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, C/Arte, 1999.

_____. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo, Cortez, 2002.

MCLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre, Artemed, 1997.

Roberta Puccetti¹

¹ Doutora em Educação pela UNIMEP, Diretora do curso de Artes Visuais da Puc-Campinas e Presidente da FAEB.

A proposta deste colóquio é de refletir sobre a Arte na educação, sua importância no processo de ensino e aprendizagem, bem como na construção do conhecimento sob a ótica de uma concepção de educação inclusiva.

Visualizamos a problematização, as dificuldades e o distanciamento observados na educação de pessoas com deficiência em relação à concepção de Arte, seu papel no próprio desenvolvimento. Inserida em uma concepção de Arte como forma de expressão, conhecimento e linguagem, a pesquisa desenvolvida na tese de doutorado demonstrou a função e as possibilidades da Arte no desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência.

Em uma abordagem socio-interacionista, o estudo demonstrou o papel da experiência coletiva na determinação da relação entre o ser individual e o seu mundo.

Portanto, é em suas interações que a pessoa, com deficiência ou não, se constitui. É partindo das dificuldades e diferenças, que fazem parte das dinâmicas interativas, que a ação e o contexto pedagógico se caracterizam.

O trabalho educativo deve estar calcado nas capacidades das pessoas, investindo na superação, buscando a formação e construção do conhecimento, baseado na ação e desenvolvimento individual de cada um. O conhecimento é entendido como ação do sujeito sobre a realidade - um sujeito ativo. Numa interação mediada por várias relações, na troca com outros sujeitos e consigo próprio, são internalizados conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

Sob esta dimensão de educação e do desenvolvimento humano, devemos partir do princípio que, no processo de existência do ser humano, estão envolvidos aspectos biológicos, sociais, psicológicos, educacionais e culturais, e que a integração do homem, como cidadão, está no equilíbrio e nas suas relações com a vida. Ao considerarmos esse

processo como uma relação dialética, envolvendo as interações sociais, culturais e psicológicas, é no processo e na experiência histórico-cultural com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve, sendo visto como alguém ativo e criativo, com a capacidade de se transformar.

A arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa humana que se dá mediante as relações sociais e culturais fazendo com que se relacione com o mundo e construa sua visão de mundo.

É neste contexto que se faz necessário o reconhecimento e o conhecimento de que o ensino de arte e as artes visuais têm suas especificidades como outra área de conhecimento qualquer. É preciso ter claros os conceitos e conteúdos específicos que fazem parte desta área do conhecimento, para que possamos desenvolvê-los com propriedade. Além disso, a ação dessa área necessita ser permeada de concepções de educação mais ampla.

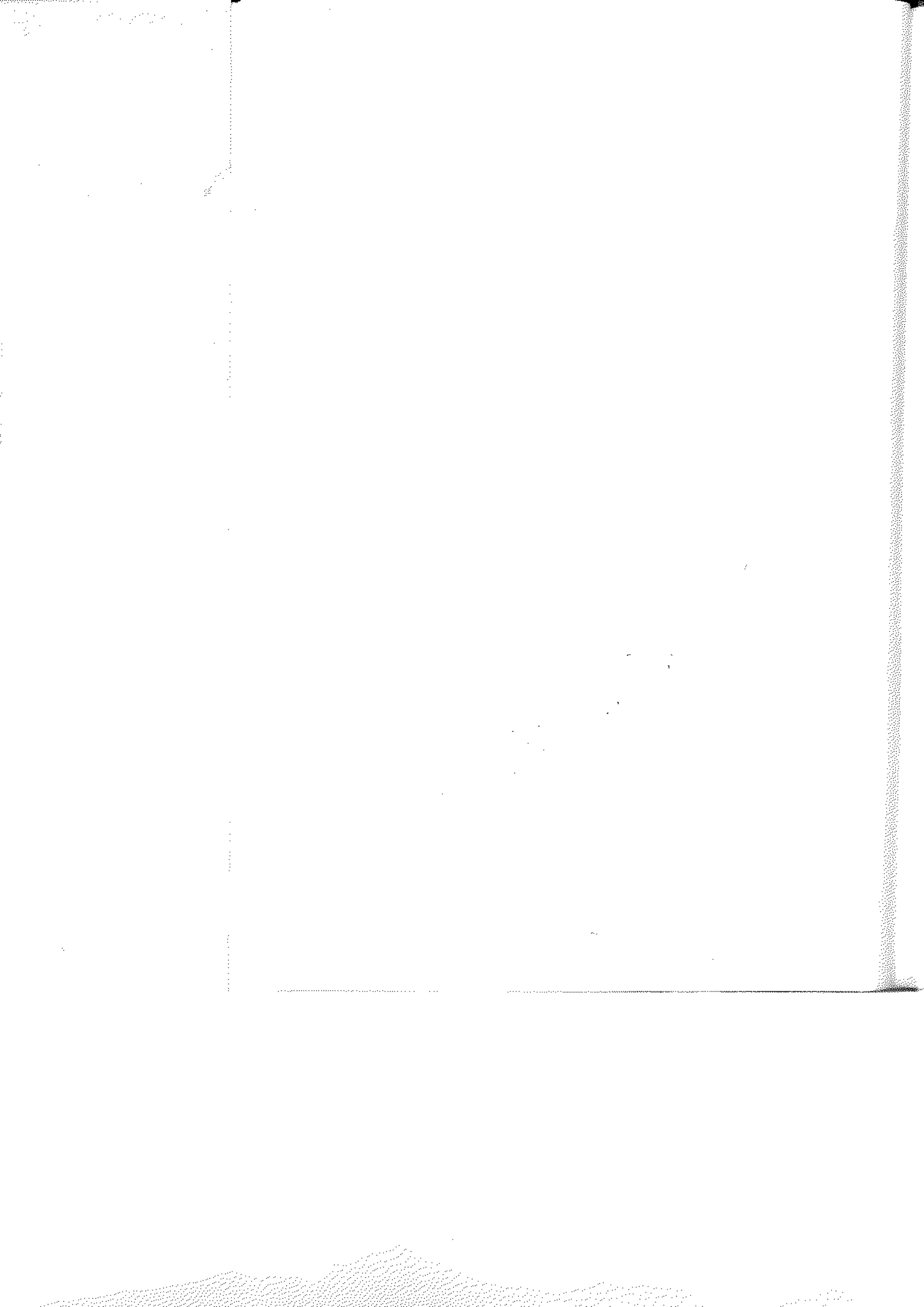
A arte neste contexto exerce fundamental importância, não como a única via de inserção social para as pessoas com deficiência, mas como elemento mediador na construção e desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Nesta visão e concepção de arte exposta, a perspectiva de uma educação de qualidade está pautada na valorização das possibilidades e competências da expressão, fazer e conhecimento, no equilíbrio entre a emoção e a razão e a importância do processo criativo para o desenvolvimento. Assim, no desencadear do processo de desenvolvimento, a diferença é uma visão de que a pessoa com deficiência, desenvolve-se de maneira diferente.

A articulação entre arte (baseada no **Fazer**, no **Expressar**, no **Conhecer** e no processo de Criação e linguagem), ensino (numa visão sócio-interacionista do conhecimento no desenvolvimento do ser humano e sua relação com o ensino e aprendizagem) e a produção, revelam a importância da relação entre os elementos da visualidade, tendo o **Fazer**, **Expressar**, **Conhecer** e o **Criar** como categorias fundamentadas em uma concepção teórica. A produção como concretização do Fazer se constitui na articulação entre os conceitos estéticos e o conhecimento.

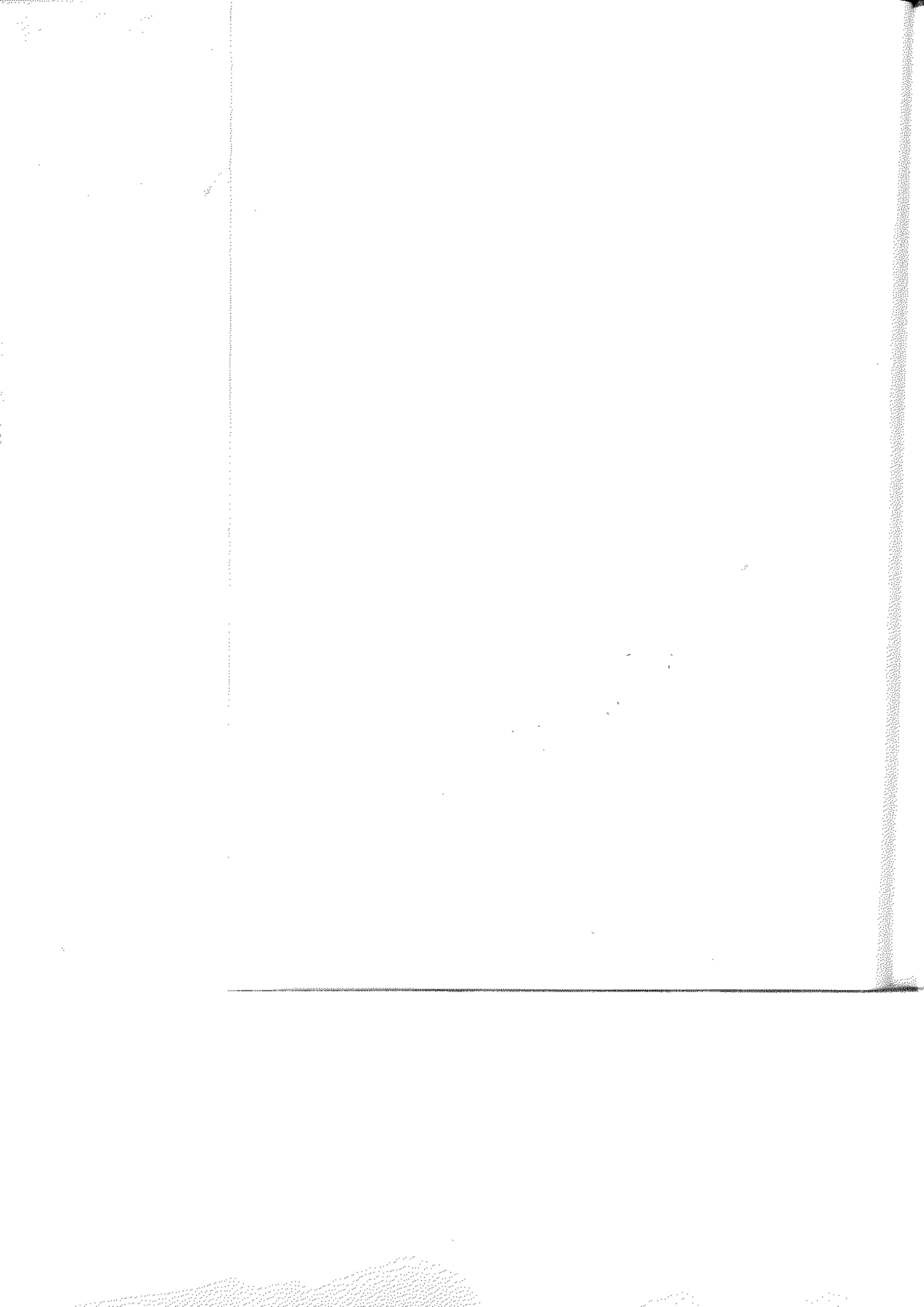
A mudança de olhar nos remeterá a possíveis reformulações da concepção de homem, de mundo, de educação, de arte, constituindo um novo olhar para o ensino de arte, conduzindo-nos a uma reflexão da ação.

A ação incorporará uma mudança de olhar, uma ação imersa em expectativas, transpondo os desafios, repleta de ousadia. Isso nos remeterá também à necessidade de lançarmos sobre o aluno um olhar que nos permitirá conhecê-lo além, na sua diferença, como sujeito que, interagindo com seus interlocutores, apropria-se de formas culturalmente organizadas de ação, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, capaz de utilizar-se da arte para tal, e assim atribuindo seu real papel.

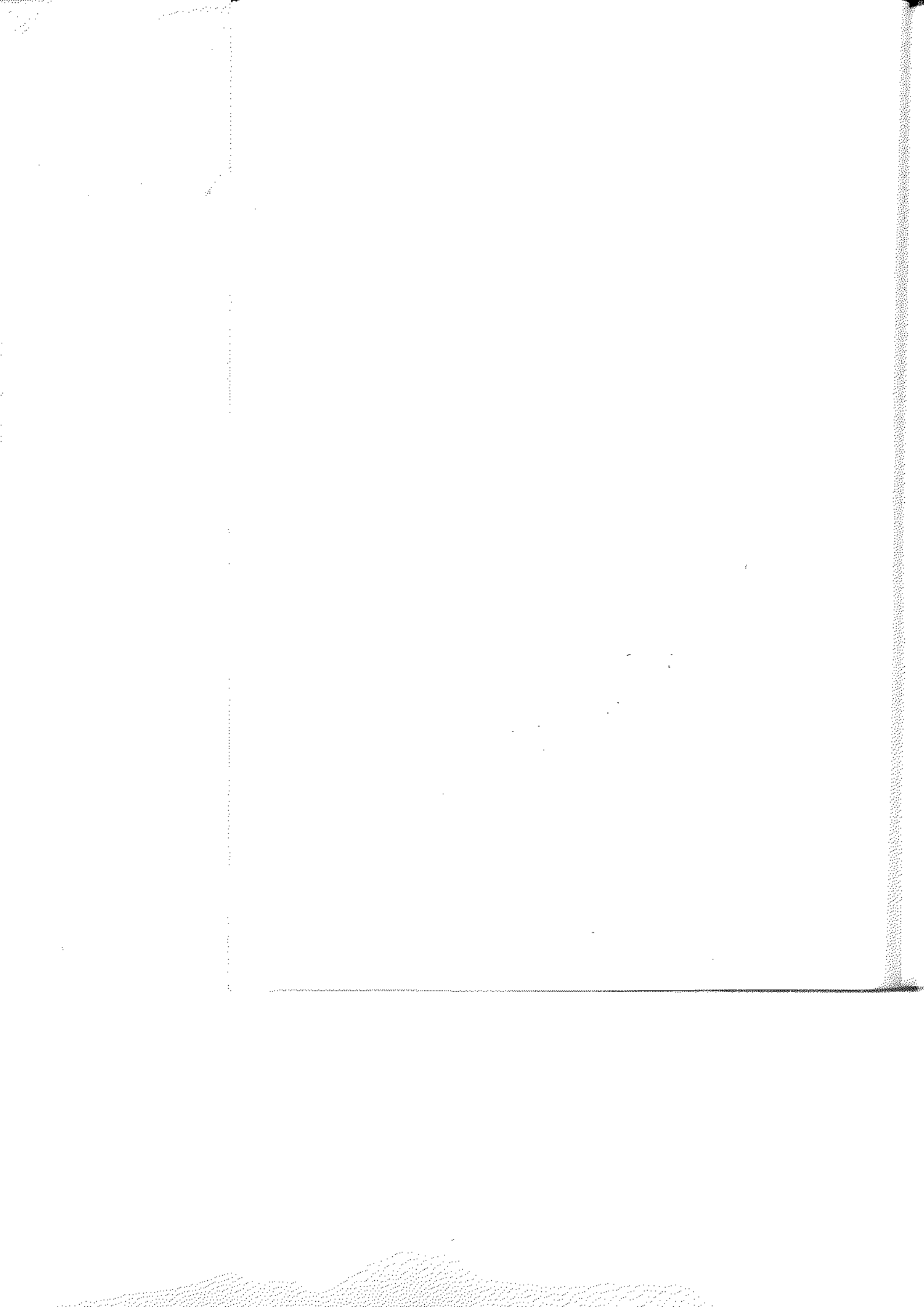




Folha em duas partes. Lenira Tércia. 2003



EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO



Instalação/Arte Ambiental. Uma Experiência de Estágio em Escola Pública

Alexandre Pereira¹

¹ Aluno do 4º ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais – UFG.

Trata-se de um trabalho desenvolvido para a disciplina Práticas Pedagógicas II do 3º ano do curso de Licenciatura da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. A disciplina propõe o desenvolvimento de uma Unidade Temática de Ensino (UTE) a ser realizada em uma escola selecionada pelo próprio estagiário.

A estrutura do plano foi sugerida pelas professoras e constava de tópicos referentes a objetivos (Para Quê?); Conteúdo (O Quê?); Metodologia (Como?); Recursos didáticos (Com o Quê?) e, finalmente, Avaliação. Escolhemos como metodologia de ensino a Proposta Triangular, descrita no livro "A Imagem no Ensino da Arte" de Ana Mae Barbosa (São Paulo, Perspectiva, 1999) e somamos a ela um modelo adaptado de Fusari, apresentado ao Núcleo de Educação da XXIV Bienal de São Paulo.

Escolhemos o seguinte tema para a UTE: "Instalação/arte ambiental" e; como sub-tema: "Interferência como elemento transformador da paisagem". Tema e subtema foram planejados em sete aulas desenvolvidas com uma turma de oitava série, composta de 35 alunos, no Colégio Estadual Jardim Vila Boa. Em sua maioria esses alunos nunca haviam tido aulas com um professor da área. Sua experiência com arte na escola não incluía trabalhos com imagens, planejamento de trabalhos, informações sobre arte e produção artística.

A turma entendia arte como algo que representava o belo ou as coisas belas da vida e a qualidade da arte estava marcada pela aproximação do objeto artístico com a realidade, deixando de observar no objeto artístico as relações que este possui com a comunicação, com as intenções do artista e com o contexto e época em que o trabalho é realizado. Entendemos comunicação no sentido de interação artista-obra-público e que implica em leituras e em construção de significações.

Colocamos um trecho de um vídeo do arquiteto Ernest Robert de Carvalho da Série *Encontros* (Itaú Cultural) que mostrava um desenho da planta da Cidade de Ibiá. Falamos das intenções do arquiteto sobre aquela cidade e sobre a transformação de um "simples desenho" em "uma obra de arte". A partir desse momento inicial contextualizamos conceitualmente e com uso de imagens a Arte Ambiental e a Instalação.

Depois dessa contextualização fizemos a proposta da construção de uma instalação no espaço interno da escola e sugerimos

quatro tópicos para esta atividade. Para cada tópico foi construída uma instalação diferente. Os tópicos sugeridos foram:

- Os limites do espaço do homem contemporâneo.
- O subúrbio, suas casas, suas paredes e seus muros, destruição ou descaso.
- A natureza do subúrbio, vegetação, degradação, poluição.
- Decadência como uma nova forma de ver.

Os alunos se dividiram em grupos para discutir, reunir idéias, planejar e propor um projeto de instalação com o tópico selecionado.

Esta comunicação pretende apresentar o desenvolvimento desse processo e mostrar os resultados através de fotos e vídeo. Desta experiência na escola constatamos, com depoimentos de alunos, que o projeto e a proposta estimularam a capacidade crítica e de percepção estética, artística e espacial dos alunos.

Arte Contemporânea e Ação-Educativa: Uma proposta a partir de uma exposição do artista plástico Pitágoras

I Licenciadas em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais / UFG.

*Alice Eugênio Moraes Quixabeira
Ismeinem Vieira de Faria
Valéria Fabiane Braga Ferreira¹*

Este projeto consiste no relato, comentários e discussão de um conjunto de atividades de arte-educação, realizadas com alunos entre sete e oito anos de uma turma de 1ª série do ensino fundamental numa escola da Rede Particular de Ensino de Goiânia.

A ação educativa foi dividida em quatro etapas. Na ETAPA I, desenvolvemos duas atividades. A primeira apoiava-se na observação e desenho do próprio corpo e do corpo de um colega. Após o desenho do contorno do corpo – atividade realizada em duplas, cada aluno desenhando uma metade do corpo - os alunos finalizaram a atividade interferindo no corpo desenhado e produzindo alguma transformação nesta representação.

A segunda atividade solicitava que as crianças observassem três imagens de artistas do século XX que representavam o corpo humano de maneiras diversas: Picasso (*Banhista*, 1932), Miró (*Figura*

Invertida, 1949) e Christiana Moraes (*Fototropismo*, 1998).

A ETAPA II do projeto se estruturou a partir de visita à exposição do artista plástico Pitágoras, na Galeria Stella Isaac. A escolha desse artista levou em consideração: ser um artista contemporâneo; apresentar em sua obra elementos que estimulassem o olhar e a imaginação das crianças e trabalhar com técnicas (pintura, desenho, grafite) e suportes variados (papel, tela, zinco) que possibilitassem diferentes exercícios plásticos como ação em sala de aula. Considerou-se, também, uma oportunidade de contato das crianças com um espaço destinado à arte.

Na ETAPA III, o destaque foi dado à expressão plástica das crianças, feita a partir de idéias e discussões sobre os trabalhos da exposição e sobre as atividades realizadas na Galeria. A organização temática dos desenhos feitos na exposição e a produção plástica a partir de detalhes das obras de Pitágoras foram as duas atividades realizadas nesta etapa.

A última ETAPA (IV), deu ênfase à compreensão das crianças sobre seu próprio trabalho e teve como objetivo refletir sobre a idéia de que a obra de arte não é somente fruto da imaginação, mas que pode se realizar através de planejamento estando, portanto, vinculada ao contexto cultural de onde emerge, recebendo influências de caráter social, político e econômico. As crianças foram orientadas a planejar e realizar uma produção coletiva - um painel - articulando e desenvolvendo temas e elementos observados nas obras do artista quando da visita à exposição.

O conjunto de atividades projetadas nesta ação educativa visou estimular e intensificar novos modos de olhar arte, criando predisposições para o desenvolvimento de uma alfabetização visual. Entendemos que, para uma educação do olhar, é preciso aprender a dialogar com discursos não verbais, a construir sentidos e significados para os trabalhos e a criar relações entre os elementos visuais de uma obra, buscando elaborar leituras/interpretações das suas possibilidades.

Esta ação educativa promoveu a presença da arte na vida e no cotidiano da escola, condição destacada por Fusari e Ferraz² (1994) como indispensável para a "melhoria de uma qualidade da educação escolar artística e estética" e, conseqüentemente, para a "formação de cidadãos conhecedores de arte" (p. 15).

²FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo & FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999, 2. ed. (Coleção Magistério--- 2º grau. Série Formação do Professor)

Culturas do aprender e do ensinar: construindo competências em Arte.

Áurea Maria Bezerra
Jáisa Farias de Souza
Maria Auxiliadora Aroucha¹

¹ Especialistas em Ensino de Artes Plásticas; Secretaria Municipal de Educação do Recife.

Fazendo parte da Equipe Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife e, embora trabalhando em modalidades diferentes na Educação Básica, pensamos conjuntamente o ensino de Arte da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Construindo juntos concepções de arte e de Ensino de Arte, foi lançada, em 1996, nossa primeira Proposta Pedagógica em Arte, bordando princípios norteadores (multiculturalidade, interdisciplinaridade, historicidade, ludicidade, interatividade, estética e ética) e conteúdos.

Nos últimos dois anos, está se discutindo e implantando na Rede a organização escolar por ciclos de aprendizagem e a construção de competências para o aprender e o ensinar. Desta forma, foi necessário revisitar a proposta existente para construção de um novo documento que atendesse à necessidade de elencar competências para o Ensino de Arte.

Segundo Perrenoud, a maioria dos conhecimentos adquiridos na escola permanece inúteis na vida cotidiana, porque os alunos não os utilizam em situações concretas e, se muitas vezes o fizeram, foi de forma mecânica, sem contextualizá-los. Afinal, quais os saberes em Arte necessários para que o aluno possa usufruir de forma significativa dos bens artístico-culturais produzidos em tempos e culturas diversas?

É preciso organizar a compreensão e a utilização dos saberes e competências em arte no cotidiano, pois, como os demais componentes curriculares, existem para construir as ferramentas necessárias para o ser humano compreender o mundo e nele intervir de forma crítica, sensível, consciente.

Como competência é a capacidade de mobilizar os saberes necessários para resolução de situações problemas do dia a dia, é preciso pensar sobre o modo como a aprendizagem ocorre, pois não basta ensinar, é preciso que o aluno aprenda e saiba mobilizar essas aprendizagens em situações reais da sua vida.

Dai a necessidade de pensar uma proposta Curricular baseada em competência, objetivando conectar saberes escolares a saberes tácitos, ou seja, aqueles constituídos nas inter-relações e interações

extracurriculares.

Sem perder de vista os princípios que vinham norteando nosso trabalho, pois os mesmos estão implícitos no conjunto das diretrizes, princípios e eixos balizadores da política educacional da atual gestão, procuramos colocar em foco o pensar, estudar, elencar competências para o Ensino de Arte, os quais são apresentadas na Proposta de forma geral e específica por linguagem artística.

Tendo como referência a Proposta Triangular, pensada como um sistema aberto de abordagem da arte, seu ensino e sua história, organizou-se os conteúdos, considerados necessários para a construção das competências, nas três ações básicas do processo ensino e aprendizagem de Arte adotadas e compreendidas como eixos: o contextualizar, o ler e o fazer artístico.

Dessa forma, apresentamos o documento *Construindo Competências em Arte*, como versão preliminar, para que possamos trocar experiências junto a outras realidades e assim ampliar nossas pesquisas, reflexões e discussões junto aos nossos colegas/educadores da Rede Municipal de Ensino do Recife.

“O GIGANTE”: Introdução do drama na educação de crianças nas séries iniciais.¹

*Cristiane I. da Rocha Oliveira*¹

Leonice Pereira dos Santos

Nils I. C. R. Carvalho Alves

*Rosimeire Gonçalves Santos*²

Realizado pelo setor de teatro da Escola Parque 210/211 Norte no ano letivo de 2002, esse trabalho surgiu de uma improvisação com várias turmas da 1ª. série do ensino fundamental. O drama desenvolvido com os alunos estabeleceu uma nova dinâmica nas aulas, sendo, em seguida, estendido para as turmas da segunda série.

A atenção e o interesse dos alunos sofreram uma mudança notável se considerarmos as aulas desenvolvidas anteriormente. No momento da narração, as crianças estabeleceram uma relação simultânea de entendimento do conto por meio da realização de ações físicas orientadas pelo professor/narrador.

¹ O desenvolvimento desse trabalho inspirou-se em procedimentos de jogos experimentados em oficina ministrada pela professora Beatriz Ângela Vieira Cabral na ECA/USP em 1999.

² Rosimeire Gonçalves dos Santos é Mestre em Artes pela ECA/USP; Cristiane Inácia da Rocha Oliveira é Bacharel em Interpretação Teatral pela UnB; Nils Ivar Alves e Leonice Pereira dos Santos são Licenciados em Educação Artística pela FADM/FBT. Professores de teatro da Escola Parque 210/211-Asa Norte, Brasília/DF.

1. A narrativa em ação

A narração improvisada de contos clássicos misturados a elementos populares e personagens de desenhos animados esvanecia a fronteira entre realidade e fantasia. Houve momentos em que as crianças embarcaram de tal forma na viagem a ponto de necessitarem de relaxamento para superarem o temor do Gigante.

Observamos que o trabalho desenvolvido pelo professor/narrador requer um bom preparo físico e uma compreensão anterior do conto, pois nesse processo ele deve se transformar nos vários personagens da narração. A aula torna-se um espetáculo cênico onde os elementos mediados pela interação do professor/narrador com o conto e os alunos — a sombra, a música, a coreografia, o mapa do tesouro, a bota e o correio do Gigante — vão surgindo no mundo real. Uma leitura de suporte utilizada para esse momento do trabalho e para a reflexão que se seguiu foi o ensaio de Walter Benjamin "O Narrador".³

2. O Gigante aparece

A magia continuou na visualização do personagem através do desenho. Como forma de torná-lo real, visível, cada criança criou o seu próprio personagem de acordo com o que entendeu da história narrada.

Os professores, em conjunto com os alunos, criaram a coreografia "O Gigante", com sonoplastia e música próprias. Na seqüência, os alunos de 2ª. série escreveram quadrinhas sobre o personagem e foram orientados a musicá-las, surgindo, assim, o "Rap do Gigante".

3. Elementos de concretização da fábula

No primeiro momento, a imaginação dos alunos foi instigada com a expectativa do aparecimento do Gigante. Essa expectativa foi alimentada com a projeção da sombra do professor Nils na apresentação da coreografia dos alunos de 1ª. Série e, posteriormente, com a bota do Gigante confeccionada pelos alunos de quarta série, apresentada aos menores como um sinal de sua proximidade.

Os alunos de terceira série também foram convidados a participar, elaborando mapas da escola para a caça ao "tesouro do Gigante".

Para finalizar, elaboramos o "Correio do Gigante", que consistiu na comunicação entre as crianças e o personagem por meio de cartas, com as respostas do Gigante chegando na última semana de aulas. Assim, observamos que o drama envolveu os alunos de maneira altamente significativa até os momentos finais do ano letivo, familiarizando-os com os elementos básicos da linguagem cênica de maneira lúdica.

³ BENJAMIN, Walter, "O Narrador", in *Magia e Técnica, Arte e Política*, São Paulo, Brasiliense, 1986.

A Arte-Educação permeando as áreas de Música, Teatro e Artes Plásticas

Flávia Motoyama Narita¹

¹ Mestra em Educação Musical pela Universidade de Londres. Professora e coordenadora de música da St. Nicholas School.

Usar diversas linguagens para se expressar, adquirindo e desenvolvendo competências, é um dos objetivos que o ensino de Artes tenta garantir através de seus Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC/SEF (1998) Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte). O relato abaixo expõe um trabalho conjunto das áreas de Música, Teatro e Artes Plásticas com alunos do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de São Paulo focalizando a aquisição e a utilização de algumas competências musicais.

Música, Teatro e Artes Plásticas têm currículos separados e ministrados por especialistas em cada área. A cada semestre ou ano, o trabalho e desenvolvimento dos alunos são mostrados em concertos, dramatizações e exposições. Além disso, semestralmente, os três departamentos se reúnem e planejam um musical onde alunos com idades entre 10 a 15 anos optam por atividades extra-curriculares que ocorrem em horários e dias estipulados após as aulas, onde eles têm a chance de tocar, atuar ou confeccionar o cenário e ajudar na iluminação do musical.

Após a opção dos alunos, cada departamento desenvolve seu trabalho para a realização do musical. Na área de música, onde sou a coordenadora, muitas vezes tenho de adaptar um repertório e re-arranjar músicas adequando-os à quantidade e diversidade de instrumentistas e ao nível técnico dos mesmos. Muitas vezes utilizo um sintetizador para conseguir o som de um instrumento que não tenho ou mesmo para dobrar um instrumentista cuja técnica ainda é básica. Há casos também em que peço para baixistas, violinistas ou quaisquer outros instrumentistas se revezarem na percussão.

Uma vez superada a etapa de escolha de repertório e dos integrantes do grupo musical, vêm os ensaios propriamente ditos, onde enfrento a seguinte realidade: apesar de alguns músicos lerem partitura, muitos deles tocam de ouvido e, portanto, não têm autonomia para decifrar o código musical e necessitam observar e decorar posições e ritmos para poderem tocar. Assim, apesar de os ensaios inicialmente renderem pouco em termos de produção musical, é através dessa prática de conjunto que vejo muitos alunos aprenderem a se ouvir e perceberem que tocariam após uma virada da bateria, ou X tempos após o instrumento/terminar um solo, etc. Vejo também muitos alunos

que tocam de ouvido se familiarizarem com o código musical e aos poucos incorporarem conscientemente termos musicais como *piano*, *forte*, *dinâmica*, *rallentando*, *solo*, *tutti*, em seus vocabulários.

Além disso, é possível observar que os alunos aprenderam não só a se escutarem, mas também a olharem para os atores, por exemplo, para se certificarem se podem tocar. Assim, ao final de um projeto como esse, vejo os alunos experienciarem o que Green (L. (1988) *Music on Deaf Ears*. Manchester University Press) chama de significados musicais inerentes e delineados. O significado inerente é aquele oriundo da familiarização com a linguagem musical – ouvir uma cadência perfeita e atribuir a ela o significado de fim de uma seção, por exemplo. E o significado delineado associa memórias provocadas pela música. Desse modo, atribuindo significados inerentes e delineados – a passagem Y representa uma mudança de cenário e devo tocá-la após a re-exposição do tema – os alunos vão adquirindo competências e construindo seu conhecimento musical.

A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções

Gilvânia Maurício Dias de Pontes¹

¹ Mestra em Educação, professora do Núcleo de Educação Infantil, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Essa escola atende a filhos de profissionais e alunos da UFRN. As crianças, na faixa etária entre 2 e 7 anos, são agrupadas por idade em turmas de 1 a 5. Analisamos relatos escritos do trabalho com Arte em todas as turmas do período entre 1979 e 2000.

O trabalho dos professores de Educação Infantil envolve entre outras coisas estar atento a construção de linguagens como práticas culturais. Isso significar dizer, que cabe a esse professor promover o acesso das crianças aos repertórios das diferentes linguagens. Embora a oralidade e a escrita tenham recebido maiores atenções dos teóricos que tratam de Educação Infantil, e também dos professores, as linguagens artísticas sempre estiveram presentes no trabalho com crianças. A essas linguagens foram atribuídas intenções diferentes no cotidiano da sala de aula.

Este trabalho faz um resgate das intenções que orientam as ações dos professores quando propõem atividades com linguagens artísticas na escola infantil, buscando identificar os aspectos organizadores dessas ações. Partindo de questionamentos sobre as relações que envolvem a articulação de propostas de atividades com linguagens artísticas analisamos relatos escritos de práticas com crianças de 2 a 7² anos. Escolhemos como locus de pesquisa o Núcleo de Educação Infantil da UFRN, que tem ao longo de sua história

demonstrado preocupação em produzir e socializar conhecimentos acerca da relação entre educação infantil e os objetos de conhecimentos das diversas áreas.

As relações subjacentes às práticas apontaram que ao propor atividades com linguagens artísticas os professores observam algumas interfaces que envolvem: a estrutura da área de Arte; a organização curricular de uma escola de infantil; as características e estratégias de pensamento das crianças nesse período. Considerando essas relações identificamos pólos de articulação para a Arte na escola infantil: o professor pode organizar suas intervenções considerando a Arte como um objeto de conhecimento com características próprias e/ou a Arte em seus usos de linguagens.

Na ação desses professores, a Arte se fez presente ora como uma linguagem essencial à expressão e comunicação infantil ora como uma produção cultural a qual a criança pode ter acesso através da intervenção do professor. Enquanto linguagem ela envolve, expressão, construção de habilidades e pode servir ao estudo de conhecimentos de outras áreas. Enquanto conhecimento culturalmente construído, a escola tem mediado o acesso das crianças às manifestações artísticas através da promoção de apresentações de arte na e fora de escola, e na utilização da Abordagem Triangular de Ensino de Arte em sala de aula. Exercitando as ações de leitura, contextualização e fazer artístico as crianças se colocam diante do repertório da Arte como leitores e produtores de símbolos envolvidos em atos de significação cultural das manifestações artísticas.

Vivências teatrais na escola infantil

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

Na escola infantil os professores convivem com o desafio de propiciar o acesso das crianças aos objetos de conhecimento através do exercício das diferentes linguagens. A linguagem cênica, em especial o teatro, é um importante meio de expressão e comunicação presente na prática desses professores. O teatro enquanto objeto de conhecimento possui especificidades das quais as crianças podem se aproximar através da mediação do professor.

Neste trabalho discurreremos sobre a teatralidade presente no cotidiano da Educação Infantil, enfatizando a ação do professor como veículo e sujeito dessa teatralidade. Chamamos de teatralidade a habilidade do professor de usar elementos do teatro na comunicação com seus alunos, especialmente quando se coloca "como se fosse outro" e cria o ambiente propício para que as crianças entrem no jogo simbólico através da imaginação. O professor tem utilizado esses elementos, na maioria das vezes, intuitivamente sem refletir sobre o seu fazer. Acreditamos que a partir do momento em que ele possa olhar a sua prática de forma diferente, outros aspectos do seu trabalho poderão se tornar significativos. A construção de um novo olhar para as "práticas teatrais" na escola infantil tem colocado a necessidade de que o professor vivencie momentos de reflexão, leituras e expressão acerca dessa manifestação cultural. Para tanto, se faz necessário que o professor tenha acesso aos referenciais teóricos sobre o tema e que também exerça sua expressividade nessa linguagem.

A partir da observação da prática docente e da leitura de relatos escritos de professores identificamos, em situações do cotidiano de uma escola infantil os espaços de exercício da teatralidade: a "contação de histórias"¹, as músicas e brincadeiras infantis, a organização de cantinhos do "faz - de - conta" na sala de aula e/ou em brinquedoteca levam professores e crianças ao contato e/ou exercício de alguns elementos da linguagem teatral.

A análise da ação de professores e crianças nesses espaços em confronto com os estudos de alguns autores nos possibilitaram tecer algumas relações e significados acerca desse tema: o desenvolvimento do simbolismo infantil e as mudanças nos jogos infantis (PIAGET, Jean e INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Perspectiva, 1986); os jogos de regras as possibilidades de práticas teatrais (FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1991); situações de jogo dramático e os elementos do teatro (KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1990); a ação de contar histórias do professor e o uso dos elementos do teatro – cenários, figurinos, personagens (PONTES, Gilvânia Maurício Dias. "A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções". (2001, 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal).

Diante desses espaços e relações, consideramos dois ângulos para a refletir sobre a teatralidade na escola infantil: o do professor que representa para as crianças e o das crianças que entram em contato com fazeres e repertórios da linguagem teatral em de brincadeiras que

1 "Contação de histórias" – neologismo criado por Eliane Yunes em 1991, esse termo substituiu expressões distintas para identificar a ação de contar histórias. Atualmente esse termo é usado por pesquisadores da área de Literatura Infantil. No momento da contação o professor interpreta o texto usando como recursos principais a voz e os gestos. Há uma intencionalidade cênica que caracteriza o ato de contar histórias como mais que uma simples leitura do que está escrito.

envolvem o jogo dramático. Nesse sentido, elementos de teatralidade permeiam a ação do professor e é preciso que ele tenha acesso ao teatro enquanto manifestação cultural para que possa identificar no seu fazer os elementos desse objeto de conhecimento ampliando assim as suas possibilidades de intervenção e de acesso das crianças a essa manifestação cultural.

A estética visual da cultura popular brasileira na escola pública - A Pesquisa da Cultura Popular como Elemento de Formação do Aluno do Curso Normal

João Henrique Verly Serrão¹

Rose Mary Aguiar Borges²

Richter (1988) afirma que um dos principais objetivos de desenvolver o pensamento visual é de desenvolver a capacidade de pensamento interior. Se considerarmos que o primeiro contato consciente que temos ao contextualizar a realidade é o olhar, temos estabelecido que esse é um dos filtros mais importantes da nossa percepção. Portanto, quando trabalhamos a estética-visual nas artes, os alunos têm a possibilidade da (de)codificação dos objetos de seu mundo real, e de seu (re)conhecimento, capacitando-se criticamente para a compreensão dos fenômenos que conformam a sua realidade. (Justificativa) Acreditamos que trabalhar a cultura popular na escola, através da imagem, é proporcionar ao aluno o resgate de suas próprias raízes, a contextualização de seu mundo imediato, e a preparação para o entendimento multicultural. (Objetivo) Este Trabalho de Pesquisa tem por objetivo apresentar e discutir as diversas línguas - visuais, musicais, simbólicas, teatrais - no processo de resgate das tradições populares brasileiras (*folclore*), através de sua leitura, aplicação e adaptação no cotidiano escolar, de modo a centralizar nas atividades práticas, *vivenciadas pelos alunos* (o nosso foco de atenção) uma vez que deslocamos o fazer artístico - muitas vezes meramente informativo - buscando uma aproximação com a realidade escolar e comunitária. (Metodologia) Para a realização desta pesquisa, utilizou-se o método Indutivo de Abordagem, empregando-se os métodos estatístico-descriptivo e comparativo de procedimento, através da Observação

¹ Professor de Metodologia da Pesquisa Científica. Professor em Língua e Literatura Francesas. Mestre em Odontologia Social e Preventiva pela Universidade Federal Fluminense.

² Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro; Professora do Instituto de Educação de Nova Friburgo Licenciada em Educação Artística. Especialista em Planejamento Educacional.

Direta Extensiva e Intensiva - considerando como técnica a observação participante. Esta metodologia refere-se àquela aplicada na elaboração deste Trabalho e não àquela utilizada em sala de aula. (Benefícios) Desta forma, o foco de atenção descentraliza do professor (cujo conhecimento é repassado segundo a sua própria leitura de mundo) para o aluno, que através da pesquisa, apresenta a sua própria busca, criação, recriação, produção. O binômio ensino/pesquisa, nesta acepção, passa a ser indissociável na formação do aluno-cidadão em construção. (Resultados e Conclusão) Este trabalho nos propiciou um rompimento com o ensino formal, verticalizado, permitindo ao aluno sair de uma posição de passividade representada pela aula nos moldes da preleção, para atuar ativamente, através da pesquisa direta (pesquisa de campo representada pelas informações colhidas na comunidade) e indireta (pesquisa bibliográfica) dos conteúdos a serem trabalhados.

Embora a informação por eles selecionada possa lhes servir como bagagem cultural, o sentido desta última extrapolou o simples acúmulo de informações. Ao se lançar no ato da pesquisa, o aluno estimulado, ávido por informações, deteve em suas mãos uma nova concepção de ensino, mesmo que de imediato não tenha se dado conta disso. A pesquisa, e não simplesmente a pesquisa pela pesquisa, aquela de biblioteca, descompromissada da análise-crítica dos conteúdos, propiciou ao aluno uma tomada de consciência, uma redefinição do que é ensinar/aprender, num processo dialético onde um não existe sem o outro.

As matrizes curriculares dos cursos de formação de docentes para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz¹

A presente comunicação objetiva relatar o projeto de pesquisa a ser desenvolvido nas disciplinas Pesquisa em Música 1 e 2 na Universidade Federal de Uberlândia. Trata-se de uma investigação que pretende mapear e analisar as matrizes curriculares dos atuais cursos de Pedagogia e/ou Magistério Superior, que formam docentes para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, nas instituições públicas e privadas das cidades de Araraquara (SP), Campinas (SP) e

¹ Economista e Discente do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Uberlândia.

São Carlos (SP).

Na dimensão dos objetivos específicos a pesquisa tem por finalidade verificar se as matrizes pesquisadas possuem disciplinas no âmbito da área de Artes - modalidade Música - atendendo "As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica".

A escolha deste universo de investigação justifica-se por acreditarmos ser uma importante amostra do panorama atual de reformulação curricular, visto que abarca quatro conceituadas instituições públicas pesquisadoras do assunto no Estado de São Paulo: USP, Unicamp, Unesp e UFSCar, além de outras particulares: UNICEP (São Carlos), UNIARA (Araraquara), PUC (Campinas) e UNIP (Campinas)².

O foco do estudo está delimitado para o campo da formação dos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esta formação deve incluir, de acordo com §2º, do artigo 3º, do Decreto n.º 3.276 (06/12/1999), habilitações para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento, buscando a integração de conteúdos e práticas. Nesta perspectiva, o profissional deverá dominar e ministrar todas as áreas do conhecimento escolar de forma distinta e integrada, inclusive as Artes (nas linguagens Música, Dança, Artes Visuais e Teatro), tendo em vista seu ensino ser obrigatório em todos os níveis da educação básica, de acordo com §2º, do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB9394/96.

Admitimos a hipótese de que as instituições de Ensino Superior ainda permanecem com políticas educacionais e recursos humanos e materiais insuficientes para qualificar professores na área de Arte (música) para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que os cursos superiores oferecem formação apenas para cobrir o mercado aberto pela LDB/96.

A metodologia da pesquisa fundamenta-se nos princípios da Pesquisa Qualitativa e será desenvolvida em quatro etapas. A primeira relaciona-se à pesquisa bibliográfica e a segunda à pesquisa documental. A terceira dedicar-se-á à coleta de dados a partir da consulta das matrizes curriculares. A quarta refere-se à seleção de critérios para a compilação e tabulação dos dados e interpretação dos dados coletados, dado ênfase ao método da Análise de Conteúdo.

Finalizando, destacamos que este trabalho é relevante no aspecto acadêmico, social e político no sentido de implantar políticas educacionais para o campo das Artes e criar novos paradigmas, sobretudo na perspectiva da formação de professores mais

²Fonte: *Guia do estudante*, edição 2003.

Imagens, novos olhares sobre o processo criativo

Léa Carneiro de Zumpano França¹

¹ Professora de Artes da Rede Pública Municipal de Uberlândia – MG, formada pela Universidade Federal de Uberlândia.

Este texto relata uma experiência em sala de aula, com alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A imagem é o meu fio condutor para trabalhar em arte, ela se torna o elemento facilitador para que estabeleça diálogos em sala de aula e para que possa estar me aproximando dos alunos os conhecendo melhor. Ao mesmo tempo os alunos também estão dialogando entre eles percebendo as vivências e as realidades de cada um, tudo isso é possível na medida em que nos transportamos para a mesma temática do artista. E, a proposta é: Como era para ele e como é para nós? A partir da observação, memorização, análise, discussão, síntese, podemos constatar que somos pessoas ímpares com particularidades que só nos enriquecem.

Entre os procedimentos que utilizo em sala de aula está o hábito de mostrar aos alunos imagens de artistas já consagrados nacionais ou estrangeiros, a produção de alunos que já trabalharam com a mesma temática em outras épocas. Esta referência é necessária ao processo criativo do aluno funcionando como um ponto de partida, e sendo flexível. A imagem é socializada com os alunos, tornando-se objeto de estudo do grupo durante a leitura da imagem, nesse momento é o professor que procura chamar a atenção do aluno para a imagem através do enfoque que achar pertinente, se os elementos de composição, se a temática. A faixa etária ajuda a determinar como fazer a entrada na imagem com os alunos. Se forem alunos dos cursos de educação infantil ou as duas primeiras séries do ensino fundamental, é muito prazeroso trabalhar a partir de uma história que é contada ou criada a partir dos personagens e objetos presentes na imagem. Se a imagem é de outra época, e nos dá “ganchos” pode-se contextualizar com os alunos sobre as diferenças com o tempo atual. Outras possibilidades surgem conforme nossas percepções acerca da imagem.

Lembro-me de uma leitura de imagem que aconteceu com turmas de 1ª série e 2ª séries a obra em estudo era “Quarto em Arles” (1888) Van Gogh. Na imagem tudo leva os alunos a observações. A orientação é que em um primeiro momento os alunos só olhem,

procurem perceber tudo na imagem, estando atento aos detalhes, em um segundo momento eles estão totalmente motivados para os comentários e perguntas. O quarto de Van Gogh tem objetos que não são comuns nos quartos de hoje, os comentários são fantásticos, me lembro de uma aluna que disse "O quarto tem duas portas, uma para entrar e outra para sair" (Nayane - 6 anos) e outra "Parece mais cozinha do que quarto. Olha, tem mesa, cadeira" (Deborah - 6 anos). Tudo isso nos levou a conversar sobre a arquitetura das casas daquela época, cada um começou a contar como era o seu quarto, o quarto da mãe, desenhou o próprio quarto, retratou situações diversas. Nas aulas seguintes construíram no tridimensional, modelaram objetos que havia no quarto. Esses procedimentos têm uma característica de processualidade, de sistematização considerando que as atividades desenvolvidas estão imbricadas entre si.

O Ensino de Arte através de Jogos Educativos e Livro Eletrônico

*Lúcia Monte Serrat Alves Bueno
Maria Celéne de Figueiredo Nessimian¹*

Este é um Projeto de Arte desenvolvido em software para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Ele integra o Projeto de Jogos Educativos, intitulado "Estação Saber", a ser trabalhado pelos diversos educadores nas Salas de Informática.

Foi elaborado priorizando-se conteúdos referentes à Arte de nosso Estado, o que conferiu ao Projeto um perfil eminentemente voltado para a cultura regional. Diante deste propósito alguns artistas locais produziram trabalhos exclusivos e deram informações inéditas que foram essenciais à pesquisa e que em muito a enriqueceram.

A fim de garantirmos o vínculo permanente com a Arte local e de criarmos uma atmosfera de constante ludicidade e prazer no decorrer da proposta, desenvolvemos um personagem baseado num dos "Bugrinhos" da artista Conceição dos Bugres. Ele foi um articulador entre os conteúdos trabalhados em cada série e entre uma série e outra.

Com a preocupação de que não houvessem conteúdos soltos,

¹ Professoras do Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Mestras em Educação pela mesma Instituição.

definimos um tema de relevância para a cultura artística local para cada uma das séries, com o propósito de ser desenvolvido um Projeto de Arte para a Sala de Informática. Eles foram os seguintes: 1ª série: "Os Bichos do Pantanal", 2ª série: "A Natureza", 3ª série: "O Boi" e, na 4ª série: "O Trem". Em cada uma procuramos apresentar artistas que têm ou tiveram trabalhos ligados a esses temas.

Em alguns momentos promovemos uma interação das Artes Visuais – que foi o eixo central dos conteúdos desenvolvidos – com as outras linguagens artísticas, como: a Música, o Teatro, a Dança, a Literatura, bem como, o Folclore e a Cultura Popular. Admitimos terem sido essas apenas pequenas inserções. Porém, acreditamos que poderá ficar a critério do professor de arte a continuidade ou mesmo o aprofundamento desses diálogos.

Do mesmo modo, procuramos ao máximo fazer uma permanente interação entre a teoria e a prática, lidando com os conteúdos de uma forma bastante séria, mas igualmente, prazerosa e divertida. As entradas regulares do "Bugrinho", por exemplo, tentaram garantir esse caráter lúdico que, para nós, é imprescindível.

Em todas as quatro séries dividimos o Projeto em oito encontros, que receberam na versão final o nome de "Estação 1", "Estação 2" e, assim, sucessivamente até a "Estação 8". Pelo que pudemos perceber através de pesquisa em algumas escolas municipais, essa é a média de entrada do professor de Arte na Sala de Informática.

Vale ressaltar que este é um Projeto bastante aberto e flexível. O professor pode e deve interagir com ele, utilizando cada encontro da forma que considerar conveniente, ampliando-o ou modificando-o de acordo com suas necessidades e interesses dos alunos.

Enfim, foi um trabalho elaborado a partir de muita pesquisa, o que muito nos gratificou. Ensinar Arte a partir da própria Arte é, sem dúvida, a melhor maneira de aprender sobre ela e de garantir os processos de "poetizar", "fruir" e "conhecer" Arte.

Antropofagismo da coisa

Mara Eliane Maduelli Nunes Radé¹

Fundamentada nos contatos que tive com os alunos adolescentes, entre 17 e 20 anos, cheguei a conclusão que era preciso atraí-los com questões que envolvam brincadeira, com um fazer

¹ Arte-Educadora, formada em Educação Artística – Habilitação Artes Plásticas pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA-RS.

artístico extra-sala de sala, que envolva questões críticas da sociedade, que envolva poesia no sentido de como eles se percebem nesta sociedade, isto é, considerar cada indivíduo como rico em manifestações poéticas levando em conta suas próprias vivências individuais ou como um todo e, ainda, se não passar para eles o valor do tema ou assunto que pretendo aplicar, vai ficar mais difícil ou sem ter o porquê deste projeto.

Para manter o tema "Apropriações", elaboro desenhos em folha A4 em programa de computador -- Corel Draw 10 ou desenhos feitos por mim da figura humana. São desenhos diferenciados no número de alunos da turma. Eles escolhem na aula da Avaliação Iniciante (Martins, 2000) um desses desenhos, por critérios de gosto pessoal - linha ou figura - para fazer uma "apropriação" do meu desenho e, a partir daí, elaborarem e representarem suas idéias. Estes trabalhos podem ser feitos em qualquer material: podem desenhar na própria folha, noutra, utilizarem-se de argila, gesso, fazer interferências como rasgar, recortar, colagens, dobraduras, etc. O importante é fazer uma relação, uma conexão com a idéia ali exposta e entregarem na aula seguinte e desta maneira compreenderem o conceito de "apropriação".

Os objetos obsoletos -- "coisas" -- que as escolas amontam na sala do almoxarifado, ou na sala das faxineiras, como mesas, cadeiras, máquinas de escrever, computadores estragados, caixas, peças de motores, gavetas de armários, entre muitos e que, por motivos burocráticos ou outros não são jogados fora, constituem-se materiais convidativos e adequados como suporte à criação em poéticas visuais.

Quando o adolescente compreende a idéia, o conceito de "apropriação", práticas antropofágicas - daí o título "Antropofagismo da Coisa" -- como uma das manifestações da arte contemporânea, no momento que se "apropria" de um objeto qualquer -- a Coisa -, de sua livre escolha, para representar sua própria percepção de mundo, ele está valorizando e aceitando a nova realidade de atenção e participação mental que os artistas contemporâneos utilizam para a conscientização do homem de hoje.

Ao proporem uma releitura, através da apropriação ou do deslocamento de um objeto do seu cotidiano, eles estão introduzindo a idéia de "metáfora" -- um instrumento de compreensão de obra de arte como uma maneira de acessar o universo do imaginário artístico, como um legado cultural a ser vivido e como um produto aberto à vida e ao mundo.

Estão recebendo também a oportunidade de perceberem novos suportes às suas marcas expressivas. Um lugar-objeto onde possam registrar seus anseios, suas críticas, suas recordações de momento. Por outro lado, quando manipulam materiais diversos como representantes

de símbolos e memórias de seus sentimentos estão conhecendo a si próprios e aos outros, estão se identificando, se impondo de maneira artística ao mundo que os rodeia. Nesta forma de linguagem estão dizendo como gostariam ou porquê estão dando atenção a determinados valores naquele exato momento de suas vidas. Quem olha e vê o quê o adolescente registra no objeto de sua escolha lendo suas "chamadas", está se inteirando onde devemos tocar para que haja um maior entrosamento, comunicação e diálogo aberto, artístico, franco com os aprendizes de hoje.

Quando o adolescente "mata" o objeto e nele insere a pesquisa do novo, estabelece questões abertas, criativas de redefinição de funções, de ações poéticas que estão envolvidas num objeto-signo, de apreciação crítica e cultural do contexto que vivenciam.

O texto na história e a história no texto

Richard Perassi Luiz de Sousa¹

¹ Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP, Mestre em Educação pela UFMS e Graduado em Artes pela UFJF. Professor do Departamento de Artes e Comunicação da Univ. Fed. de Mato Grosso do Sul.

A comunicação que propomos resulta de uma pesquisa para proceder levantamentos, estudos e organização de conteúdos, visando compor o currículo de Artes na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias do nível médio da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. A organização da pesquisa envolveu a participação de professores da UFMS, da Rede Estadual de Ensino e da consultora contratada pela Secretaria de Educação para coordenar a elaboração da proposta curricular para área em questão. A abordagem contextual propôs o domínio da totalidade pela leitura sócio-histórica da realidade, envolvendo categorias que ressaltam os processos econômicos no domínio dos meios de produção. Contudo, no âmbito das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, mereceu destaque os processos de comunicação e a percepção de dados históricos nos textos culturais, principalmente, daqueles que não são determinados pelo conteúdo dos textos, porque são evidenciados nas características e na composição de suas formas de expressão. Esta perspectiva aponta para a interação metodológica entre as abordagens pedagógicas contextualistas e formalistas. Para ilustrar essa idéia foram realizadas análises interativas entre diversas linguagens artísticas de um mesmo período, salientando as formas musicais, teatrais e plásticas das artes da Idade Média, da Renascença e do Barroco.

A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia - MG: viabilidades para a educação musical e a pedagogia teatral

Sônia Tereza da Silva Ribeiro¹
Ana Carla Machado de Moraes²
Larissa Freitas Vitorino³

¹ Orientadora da pesquisa junto ao CNPq e UFU. Professora doutora do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia - MG.

² Aluna do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista da UFU no projeto.

³ Aluna do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia e bolsista do CNPq no projeto.

A presente comunicação tem o propósito de apresentar os resultados parciais até então obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa intitulada "A Situação do Ensino de Arte na Educação Básica das escolas de Uberlândia - MG: viabilidades para a Educação Musical e a Pedagogia Teatral." Trata-se de um trabalho em desenvolvimento desde 2001 e atualmente conta com o apoio do PIBIC - CNPq e UFU.

Os objetivos da investigação pretendem desvelar importantes elementos capazes de caracterizar a situação da disciplina Ensino de Arte no âmbito das quatro dimensões seguintes: a) quanto às mudanças ocorridas na disciplina após a promulgação da Lei 9394/96; b) quanto ao entendimento do Ensino de Arte fazer parte do Projeto Pedagógico da instituição e à caracterização das modalidades de atividades artísticas desenvolvidas; c) quanto à existência de professores habilitados para o Ensino de Arte; d) quanto ao interesse das escolas em desenvolver projetos com música, teatro e/ou outras modalidades da arte.

A proposta metodológica da investigação se identificou dentro da pesquisa qualitativa. Adotou na primeira fase, o formato de pesquisa bibliográfica; na segunda, a verificação do levantamento de dados obtidos através da técnica de questionário; na terceira, o delineamento do universo da amostra investigada e na última; enfatizou a compilação, análise e interpretação dos dados. A interpretação dos dados consistiu fundamentalmente em estabelecer a ligação entre os resultados obtidos em torno das respostas dos questionários com as contribuições dos estudos realizados na fase da pesquisa bibliográfica.

Esta comunicação apresentará inicialmente os antecedentes históricos da pesquisa bem como parte dos resultados da análise no formato de tabelas da Educação Infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio interpretadas a partir das temáticas relacionadas às quatro dimensões anteriormente mencionadas. Na sequência o delineamento da metodologia bem como importantes aspectos da revisão da literatura. Seguem as considerações conclusivas sublinhando que as escolas vivem o momento de transição entre a Lei de 1971 e a de 1996.

A tendência desta transição se revelou em variadas situações marcadas por traços consagrados acerca dos conceitos de arte, concepção de Educação Artística e por conseguinte, práticas de atividades de ensino ainda divulgadas pela legislação antiga. Isto significa entender que, mesmo atualmente determinada como obrigatória nos diferentes níveis da Educação Básica, a disciplina Ensino de Arte, no âmbito das escolas pesquisadas, tem tido uma prática compreendida segundo o modelo da Educação Artística.

Observou-se que a caracterização das atividades desenvolvidas tendem a ser realizadas com finalidades comemorativas, festivas, de entretenimento, relaxamento, etc, muitas vezes desprovidas de reflexões acerca da construção do conhecimento específico relacionado a cada um dos conteúdos de arte.

Finalmente a relevância do trabalho está em esclarecer à comunidade escolar e interessados, que a partir da Lei 9394/96, o Ensino de Arte se constituiu mediante diferentes possibilidades de conteúdos para seu ensino. As escolas poderão pensar projetos pedagógicos abordando o ensino de música, teatro, artes visuais e dança como áreas específicas de conhecimento. Acima de tudo, programar nos mesmos, propostas de ensino subsidiadas por metodologias distintas relacionadas às áreas artísticas nos diferentes níveis da Educação Básica.

1 Os dados apresentados neste trabalho são resultados de pesquisa com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental, sobre os seus movimentos interpretativos, constituídos no diálogo com o texto visual.

2 Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas e da Faculdade Santa Marcelina.

A criança e o diálogo com o texto visual¹

Sueli Ferreira²

O ensino de arte, praticado na 1ª série do Ensino Fundamental, é comumente regido por uma alfabetização visual que privilegia a sintaxe da gramática dessa linguagem, analisando os elementos: linha, cor, forma, direção, textura, escala, dimensão, movimento. Em tal alfabetização, esses elementos devem ser conhecidos "decor" e incorporados tanto à mente consciente quanto à inconsciente, permitindo que o acesso a eles seja automático. O automatismo da ação é o princípio que rege essa alfabetização, cuja perspectiva fundamenta-se na técnica da aplicação de regras sintáticas para a compreensão da imagem.

Refletindo sobre essa concepção de alfabetização visual e sua prática, questionou-se o poder absoluto e exclusivo da atração dos aspectos formais da obra, no movimento interpretativo da criança. Quais as conseqüências da prática analítica, na interação do sujeito-interpretador com o sujeito-criador? A perspectiva dessa prática abre espaço para a (re)constituição do sentido?

Os estudos investigativos, ancorados na arte e nas concepções teóricas centradas no desenvolvimento histórico-cultural do homem, indicaram o processo dinâmico da imaginação e da memória nas tramas afetivas que fundamentam o diálogo com o texto visual.

A obra de arte representa a complexidade do pensamento que não é regida pelo princípio universal da criação. Segundo esse princípio, os aspectos materiais da forma são elementos exclusivos da força do produto artístico. Contrariando esse ponto de vista, outros se apresentam, defendendo a arte como um pensamento emocional enformado cujas propriedades não se alteram no percurso do tempo. Assim, o que muda na interação dialógica com o objeto artístico, não é a sua forma, mas os mecanismos psicológicos utilizados para vivenciá-lo.

Os movimentos interpretativos, que constituem o diálogo com o texto visual, são construídos através da contradição dialética entre conteúdo e forma da obra, possibilitando o não assujeitamento da criança a este ou aquele elemento. O diálogo com a imagem é uma interação com o sentido. E os múltiplos sentidos atribuídos, nesse processo de significação, garantem-se pelo efeito poético da obra de arte. O efeito poético da imagem é o seu distanciamento à sua significação, atuando como elemento fundamental para ativar a imaginação da criança. A psicologia da arte de Lev S. Vygotsky³ diz que entre o enigma e sua decifração há sete léguas de verdade e inverdade e que se essas sete léguas forem destruídas, desaparece o efeito do enigma. De tal afirmação, pode-se inferir que a multiplicidade de sentidos, desencadeada pela interação com a obra, garante a poeticidade do objeto estético.

As análises deste trabalho investigativo, que pretendem comunicar, indicam que as práticas de ensino configuradas pelo discurso da produção de sentidos oportunizam não só a participação da criança como sujeito na história, como também o seu ingresso no universo da imagem. Produzindo sentidos, a criança se insere na trama das múltiplas vozes que compõem a obra de arte⁴.

3 VYGOTSKY, L. S. *Psicologia da Arte*, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

4 BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

I Mestre em Educação pela UFRGS, doutoranda pela mesma instituição. Grupo de Estudos em Educação e Arte -- GEARTE, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Visualidades Narrativas e a Produção de Olhares na Educação Infantil

Susana Rangel Vieira da Cunha¹

Esta pesquisa parte de meu trabalho como supervisora de estágio de Educação Infantil na Universidade Federal do RS. Em meu convívio com as comunidades escolares de Porto Alegre-RS pude constatar que há uma "idolatria" por determinadas imagens nos contextos educativos. A informação visual disponibilizada nas escolas infantis funciona como uma espécie de um currículo (in)visível que age de forma eficiente e sistemática e em conjunto com outras formas de ensinar do currículo explícito. O uso e o aproveitamento das imagens nas salas de aula é uma *pedagogia visual*, uma vez que tais imagens estão atuando constantemente entre as crianças, ensinando a elas os modos de ser, de agir e de ver o mundo.

Assim, considero importante analisar a discursividade das imagens (Barthes, Stuart Hall, Fernando Hernández, Baudrillard, Landowski) que constituem os repertórios visuais destinados à infância, tendo em vista que há toda uma estratégia de sedução no uso da linguagem visual. A *presença*, seja ela uma imagem, um objeto ou uma fotografia, é também discursiva em seus meios. Sua feitura e sua existência significativa torna-se significado. A própria forma é significativa. No entanto, o modo como apreendemos determinadas configurações está relacionado com nossos contextos culturais, com aquilo pelo qual atribuímos sentidos. Portanto, não existem formas e meios plásticos que em si possibilitem determinadas apreensões. O modo como as formas nos capturam e como as capturamos é cultural. Do mesmo modo que os significados das imagens precisam de um *background* cultural, a estrutura física das imagens, as cores, a espacialidade não chegam até nós em um estado *virgem em si*, a figuratividade enquanto materialidade precisa ter sido significada anteriormente.

As práticas do olhar produzidas na cultura infantil são de uma dócil adesão e não de questionamento frente ao visto. O espaço para o estranhamento é mínimo tendo em vista as estratégias envolvidas na captura do olhar como os significados binários, estruturação formal simplificada e a insistência e regularidade de atuação constante de determinados repertórios. Este olhar reduzido de possibilidades é "ensinado" pela cultura midiática como um olhar consumidor de qualquer coisa, faminto, vezo, navegante, que não fixa detalhes, não vasculha, não discrimina.

As escolas infantis ao elegerem produção cultural para infância

impossibilitam a singularidade dos sujeitos. O olhar rápido que está sendo constituído nestes locais educativos impede o trânsito dos diferentes modos de ver. Este olhar "cancerizado" produzido por várias modalidades representativas, acaba tornando-se o OLHAR sobre o mundo, um olhar míope, borrado entre as fronteiras de um mundo concreto (aquilo que não é re-presentado como a nossa casa, a árvore do parque, o mar, o gato, o pôr do sol) e aquilo que as imagens DIZEM sobre o mundo. Seriam as *simulações* que Baudrillard se refere, uma tênue indiferenciação entre o real e o virtual, onde o virtual torna-se o REAL.

O arte-educador como mediador do processo criativo: contextualização e práxis interativa como meios para assunção da atividade artística

Valdemir de Oliveira¹

Este trabalho apresenta uma experiência desenvolvida dentro de um processo de formação contínua, que investigou as ações, concepções, reflexões e propostas pedagógicas de interação de um arte-educador exercendo a docência em uma Escola Pública da cidade de Manaus-AM, confrontando as possibilidades de atuação dos graduados pelo curso de Licenciatura plena em Desenho e Plástica da UFSM-RS.

Considerando o arte-educador como artista plástico, podemos dizer que este encerra em si um universo de possibilidades, que só serão exteriorizadas mediante suas interações com o mundo externo, onde seu contato com cada novo meio deve resultar uma nova invenção. Equivale dizer, a menos que o arte-educador se proponha a uma constante investigação do mundo que o cerca, viverá num estado de latência, não perderá suas experiências adquiridas, mas também não terá nenhuma nova.

Assim, comprovou-se que a diversificação de experiências faz-se necessária desde o período de formação dos futuros professores, de forma a ampliar a capacidade de interação dos mesmos com os contextos que poderão se deparar no exercício de sua profissão. O entendimento da abrangência e potencialidades no âmbito escolar de que porta a Arte, enquanto disciplina, reforça a tese defendida de que

¹ Mestrando em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria -- RS.

a menos que haja uma formação que contemple a relevância da contextualização e práxis interativas como meios de assunção da atividade artística nas escolas, os profissionais formados, a exemplo desta experiência, tenderão a enfrentar e comprovar a dicotomia entre a teoria da academia e a realidade do sistema educacional.

Através desta ação investigativa em sala de aula, buscou-se identificar as potencialidades de atuação deste arte-educador, em formação, em um ambiente distinto daquele em qual se deu seu processo de formação, evidenciando-se a dificuldade na atuação em sala de aula embasado nos aportes teórico-práticos da formação acadêmica.

Concluiu-se que a capacidade de adaptar e adaptar-se a realidade em questão, por parte do pesquisador/professor, deu-se por intermédio das experiências vividas fora da universidade, as quais somadas ao currículo acadêmico possibilitaram a assunção da atividade artística pretendida inicialmente.

I Bacharel em Artes Visuais pelo IAUFG, Licenciada em Artes Visuais pela FAV/UEG e professora na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Trabalho docente: possíveis caracterizações

Vânia Olária¹

Este trabalho apresenta duas abordagens de análise para possíveis particularizações do trabalho docente: trata-se de considerações quanto a natureza de características que são colocadas como podendo ser extrínsecas (1ª Parte) e intrínsecas (2ª Parte) ao magistério. Na primeira parte são abordadas três categorias de elementos dessa profissão: 1- Condições de Trabalho, 2- Evasão Docente e 3- Salários. As reflexões que compõe a primeira categoria são orientadas como a seguir: a) reconhecimento social baixo, b) falta de recursos e c) sobrecarga de trabalho. Na segunda categoria - Evasão Docente, ainda na Primeira Parte, uma questão é apresentada: o paradoxo formado pela combinação perversa entre desvalorização profissional e sobrecarga de responsabilidades.

Os salários integram a terceira categoria da Primeira Parte, que tem a seguinte estruturação: a) inferioridade relativa do salário do professor, b) dispersão salarial, que pode ser prenúncio para iniquidades e desconfortos salariais e c) desamparo salarial - falta de controle sobre os próprios salários. A Segunda Parte deste trabalho apresenta o alto grau de envolvimento e menor possibilidade de alienação como possibilidades que podem também caracterizar o trabalho do professor. Diferentemente da primeira parte, aqui os exames apresentam

fatores constitutivos comuns para delinear probabilidades favoráveis ao trabalho docente. São fatores que, coexistindo com os primeiros analisados, oferecem satisfações que podem ser encontradas no exercício do magistério. Quatro características são apresentadas: 1) O tamanho do ciclo do trabalho/flexibilidade – relativamente longo, com possibilidades de variações nos detalhes, favorece as mudanças e dá maiores possibilidades de planejamento. A diferenciação das atividades e as responsabilidades que ficam por conta do professor oferecem possibilidades de mudanças. 2) Controle sobre o trabalho – exige papel ativo do seu executor; impõe a criatividade. Um professor não consegue realizar um bom trabalho se fizer de uma forma mecânica, apenas cumprindo um plano. 3) Possibilidade de expressão efetiva – a capacidade de empatia, além de permitida, faz-se imprescindível. Dificilmente professores e alunos conseguem um trabalho de qualidade se não houver um vínculo afetivo entre eles. 4) Identificação trabalhador/produto do trabalho – a própria natureza desse trabalho permite que o professor se reconheça no valor do uso daquilo que produziu. Daí a satisfação que pode ser encontrada no trabalho do professor – é um trabalho que pode ser completo, artesanal, inalienável. Quando trabalha, o professor e a professora podem apropriar-se do conhecimento. Seus meios de produção estão dentro de si, não há parafernália eletrônica que substitua sua intervenção.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o entendimento de realidades que envolvem o exercício do professorado, auxiliando na construção de verdades, a fim de que se possa viver magistérios plenos.

Projeto Jornal Piaget: retratos de uma convivência.

Welma Lange¹

¹ Professora da Escola Piaget, Goiânia – GO.

Todas as séries da Escola Piaget desenvolvem projetos de trabalho ao longo do ano. O nosso grupo, alunos da 2ª série do período vespertino, foi responsável pela edição do Jornal Piaget.

Iniciamos esse projeto abordando o tema Retrato, acreditando que ao retratar o mundo nos preparamos para conhecê-lo melhor e criamos novas habilidades para modificá-lo. Tivemos a oportunidade de realizar um debate com um fotógrafo profissional, que enfatizou o modo de captar imagens. Isto nos possibilitou refletir

como buscar um tema dentro de uma quantidade infinita de imagens e fatos. Também estudamos as expressões da figura humana e o conceito de auto-retrato.

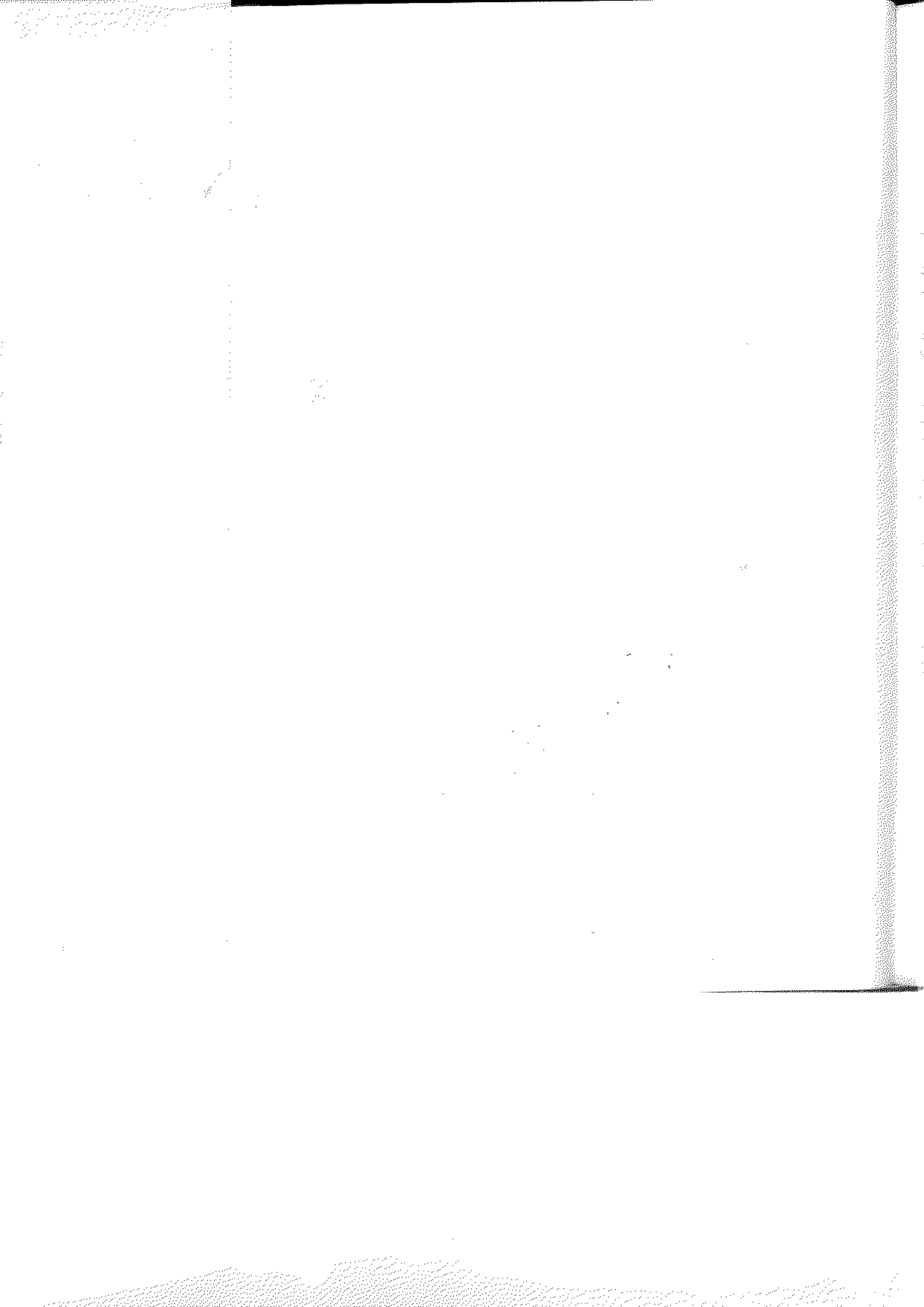
Já estávamos no mês de maio e o grupo escolheu o mesmo nome da Escola para o seu jornal. Fizemos um jornal mural com notícias bem diversificadas como: Campanha contra a dengue, O brinquedos novos da escola, Entrevistas. Nele convidamos toda as crianças do Ensino Fundamental a participar do concurso: "Desenhando Piaget" que aconteceria em agosto. Todos os alunos tiveram 3 modelos (2 fotos e um desenho) para se inspirarem e conhecerem o retrato do Piaget e fazerem os seus desenhos. Numa primeira etapa uma comissão de 3 pessoas escolheram os 20 desenhos mais significativos e na segunda etapa, escolheram um desenho entre os 20 finalistas.

No segundo semestre a escola organizou a campanha da "Centopéia Solidária", e a turma foi registrando os fatos mais importantes desta para noticiar no final do ano. Fizemos fotos, desenhos, relatórios e entrevistas, que desmembraram-se em ações solidárias como: a carta que o grupo escreveu à Comunidade de Pirenópolis, contendo desenhos de como eles idealizaram a igreja Matriz. Ao estudar sobre o meio ambiente, abraçamos o Cerrado, e fizemos alguns exercícios de cidadania plantando árvores típicas do cerrado e criando cartazes e cartões que expressavam o desejo de proteger o nosso meio ambiente. Encerramos o jornal homenageando e entrevistando a Sra. Doralice, mãe de Betinho, aluno a escola. Colaboradora-mor da Campanha.

O Jornal Piaget foi distribuído à comunidade escolar pelas crianças, no dia 30 de novembro, na "Festa do Livro", evento onde são expostos todos os projetos realizados pela escola durante o ano. Foi criado um espaço para expor todos os trabalhos realizados na escola em razão da Campanha Centopéia Solidária, sob a minha a responsabilidade com a coordenação da professora Maria Inês.

Este projeto, ao criar diferentes ambientes de aprendizagem, foi um importante instrumento para que os alunos pudessem aumentar as suas competências comunicativas e culturais.

ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO



Compreensão do desenvolvimento estético: Uma experiência com alunos do 3º ano de Licenciatura em Artes Visuais.

Adriana Braga
Alexandre Pereira¹

¹ Alunos do 4º ano de Licenciatura em Artes Visuais na Faculdade de Artes Visuais – UFG.

Este trabalho é o relato de uma atividade realizada em sala de aula na disciplina Arte, Percepção e Aprendizagem, ministrada no terceiro ano do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG. O estudo do texto "A compreensão do desenvolvimento estético" (ROSSI, 1999, p. 23-35) fundamentou as discussões sobre a classificação sequencial dos estágios da compreensão estética proposta por Abigail Housen como uma maneira de inserir, de forma sistemática, leitura de imagens na atividade pedagógica.

Os alunos foram organizados em cinco grupos. Cada grupo deveria propor e realizar uma atividade pedagógica, centrada na leitura de imagens, envolvendo um dos cinco estágios do desenvolvimento estético. Ao nosso grupo coube o primeiro estágio. Esse estágio é caracterizado pela autora como descritivo/narrativo. Situa pessoas com pouca familiarização com arte, cujo interesse se revela através de perguntas: "o que é isto?"; "não havia visto nada assim antes"; isto me lembra de... A preocupação básica está relacionada ao significado da obra a partir da forma, da cor e do tema.

A atividade foi estruturada em duas etapas. Na primeira, os alunos assistiram um trecho do *Vídeo Performance – Sem Título*, com duração de 4 minutos (MARCASSA, Mariana. *Vídeo Performance Sem Título*). Na segunda, os alunos foram solicitados a escrever, individualmente, duas ou três frases expressando o seu ponto de vista sobre o vídeo. Participaram da atividade 14 alunos, sendo 2 homens e 12 mulheres.

As respostas foram recolhidas e, posteriormente, examinadas e discutidas com os colegas. A discussão gerou uma organização das respostas em três categorias. Essa organização teve como critério aproximações, características comuns e afinidades no modo de expressar e registrar os pontos de vista sobre o vídeo.

Surpreendentemente, a maioria das respostas foi situada no primeiro estágio do desenvolvimento estético, embora os participantes fossem alunos do terceiro ano do Curso de Licenciatura. Nesse estágio, a não familiaridade com a obra de arte e o pouco envolvimento

emocional entre obra e leitor, desvincula o sentimento de profundidade, complexidade e intensidade, gerando leituras superficiais e egocêntricas da imagem (ROSSI, Maria Helena Wagner. "A Compreensão do Desenvolvimento Estético." In: *A Educação do Olhar no ensino das Artes*, Annalice Pifar Dutra (Org.) Porto Alegre: Mediação, 1999, p.25-35).

É importante ressaltar que o vídeo utilizado não era inédito para a maioria dos colegas visto que, na mesma época, estava sendo apresentado na mostra "Diálogos Possíveis", na Galeria da FAV. Ainda assim, as respostas não evidenciaram nenhum tipo de envolvimento emocional entre obra e leitor revelando, apenas, uma observação rápida e superficial. A autora, ao discutir as características desse estágio (ROSSI, 2000, p. 27) diz que apesar desse envolvimento flácido do leitor com a obra, a imagem passa a ser um elemento catalisador ativando percepções que serão retomadas em próximos encontros com a obra de arte. No primeiro estágio, a experiência com a obra de arte, embora superficial, deixa algumas pegadas.

Estagiando entre Tarsilas, Brusius, Scholles, Picassos, etc... além das provocações, processos e desafios de um projeto de ensino de arte - quem se jogou? quem voou?

*Alice Bemvenuti e
Donald Kerr Junior (Goy)*

O presente relato visa apresentar o trabalho realizado na disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental e Médio com a primeira turma de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA-Canoas-RS).

A estratégia elaborada envolveu quatro módulos distintos, sendo que o primeiro módulo foi caracterizado pelas ações de investigação, caracterização do contexto escolar e do grupo de aprendizes. Propomos duas formas de observação neste primeiro módulo: uma observação silenciosa, que consistia na observação de duas a três aulas, onde a acadêmica-estagiária deveria registrar a movimentação do grupo e a atividade coordenada pela professora titular; e uma observação que denominamos de participativa, nos fundamentos de

uma *avaliação iniciante*, segundo Mirian Celeste Martins¹. A observação participativa deveria ser planejada, envolvendo a uma atividade de fazer artístico com os aprendizes, ou seja, as primeiras ações docentes do estágio.

O Módulo 2 abrangeria a elaboração do Projeto de Estágio fundamentado no *Projeto em Ação no Ensino de Arte*², que compreende um movimento de ação-reflexão-ação em três grande momento. O primeiro momento, já realizado no módulo anterior, a *avaliação iniciante*, seguidos do *encaminhamento* e da *sistematização das ações* projetadas. Deste modo, solicitamos a escrita de um Plano de Ensino Processual, considerando que o mesmo sofreria alterações no percurso do estágio, o que não invalidaria a escrita e o planejamento inicial. Entre os desafios deveria ser incluído: a) a leitura de imagens reproduzidas ou obras originais, em visitas a artistas ou espetáculos; b) o estudo de períodos históricos ou a vida e a obra de alguns artistas brasileiros (opcional); c) a inclusão de aspectos culturais da faixa etária dos alunos (artistas da localidade, pichações na escola, alunos-artistas, brinquedos da comunidade, etc); d) o fazer artístico vinculado com o estudo histórico, a educação do olhar e aos saberes e não saberes do grupo de alunos. O processo de avaliação e planejamento processual foi desafiador para ambos os lados, supervisão e estagiárias, sendo por vezes incompreendido pela escola onde era realizado o estágio.

O Módulo 3 consistia na prática de ensino propriamente dita: a realização do estágio no ensino fundamental e médio, conforme da hora correspondentes de cada nível.

O Módulo 4 abrangeu a apresentação em forma de relato de experiência, em um seminário organizado pelo Curso de Arte, e a entrega o relatório final.

Entre os 48 projetos desenvolvidos, avaliamos a superação de muitos limites até então paralizantes, entre eles projetos que voaram, que se jogaram provocando grandes mudanças de atitude no contexto de atuação.

○ Estágio Supervisionado com a primeira turma possibilitou o amadurecimento de um desafio envolvendo um ideal político e pedagógico de um ensino de arte democrático e propositivo de um professor valente, apaixonado e confiante nos próprios projetos de ensino de arte e suficientemente aberto para o aprendizado no processo de ensino-aprendizagem.

1 MARTINS, Mirian Celeste, et alii. *Didática do Ensino da Arte. A Língua do Mundo: Poetizar, Fruir e Conhecer o Mundo*. São Paulo: FTD, 1998.

2 idem.

1 Licenciada em Artes Visuais pela FAV-UFG. Professora Substituta da Faculdade de Artes Visuais/UFG.

Sobre 'Arte' e 'Artista'

Ana Lucia Nunes¹

O projeto "Sobre arte e artista: concepções sobre um campo institucional de ensino", foi desenvolvido com auxílio financeiro da Pró-Reitoria de Graduação através do Programa PROLICEN. Fui bolsista de pesquisa na primeira etapa do projeto ("Sobre arte...") e voluntária na segunda ("Sobre artista...").

Inicialmente o trabalho centrou-se em leituras de apoio que focalizavam tanto questões conceituais da ciência e da arte quanto questões relativas ao processo da pesquisa (foco, fundamentação, metodologia). As leituras contribuíram para quebrar alguns preconceitos em relação à pesquisa e questionar idéias sobre 'objetividade', 'neutralidade' e 'verdade científica'.

Um projeto piloto precedeu o trabalho de campo colocando-me diretamente em contato com um universo diversificado de pessoas que responderam às questões da pesquisa: "O que você entende por 'arte'?" e "O que você entende por 'artista'?" Esta etapa me preparou para o contato com os sujeitos da pesquisa – professores universitários – e ofereceu experiência sobre a coleta de dados e abordagem qualitativa de pesquisa.

A organização dos dados foi realizada a partir da definição de categorias representativas dos conjuntos de respostas. Ficou evidente a riqueza de possibilidades de análise dos dados e o caráter exploratório que acompanha esta abordagem metodológica. O grau de subjetividade foi minimizado pelas discussões do grupo e pelo retorno aos dados (conferir e verificar) que permitiu rastreamento e reagrupamento das idéias e opiniões iniciais.

Sentidos e significados das respostas orientaram a interpretação dos dados fazendo emergir neste estudo uma discussão sobre três tipos de relações: (1) Arte e sujeito; (2) Arte e vida, e (3) Arte e beleza/estética, que são representativas de um conjunto de idéias que os professores desta universidade expressam sobre arte.

Seminários de arte e seu ensino: discutindo teoria e prática na formação do professor.

Amarílis Coelho Coragem¹

¹ Professora de Prática de Ensino de Belas Artes na Faculdade de Educação na UFMG, Mestre em Psicologia da Educação – PUC/SP e Graduada em Belas Artes pela UFMG.

No curso de Licenciatura em Belas Artes da UFMG, criamos uma disciplina obrigatória, que promove a discussão da prática dos professores de arte envolvendo os alunos atuais, os veteranos e alguns convidados para debate de temas relevantes e apresentação de relatos. Nesta disciplina, os alunos regulares devem participar de grupos de estudos, mesas redondas e palestras, ora como expositores ora como debatedores. Enquanto para os já graduados e convidados, a disciplina é um retorno à sala de aula, para os alunos graduados é sobretudo um estimulante espaço de vivência e fundamentação da prática educativa em arte.

A programação dos seminários se renova a cada semestre. No início do curso, são levantados os temas de maior interesse dos alunos matriculados. Em geral, os temas mais indicados são entre outros: a disciplina em sala de arte, a avaliação em arte, a sexualidade na adolescência, a cultura de massa, a diversidade cultural, os PCNs e a realidade das escolas e principalmente análise de relatos de experiências.

Também contribuem para a organização dos temas as questões emergentes das apresentações dos convidados. Neste roteiro, os professores da disciplina orientam o debate, indicam as leituras e estimulam os estudos. Algumas vezes, o tema exige uma aula expositiva para uma fundamentação teórica mais detalhada das questões mais polêmicas.

A disciplina "Seminários de Arte e seu Ensino" é ao mesmo tempo resultado da freqüente procura do recém-graduado para um certo apoio no início de sua carreira profissional ou do ex-aluno que atuando, há mais tempo, como docente, sente necessidade de atualização e aprofundamento na reflexão sobre sua prática. Assim sendo, em alguns casos, a disciplina poderá ter um papel de formação continuada para o docente em serviço.

A participação dos convidados é o foco mais inovador da proposta, pois a cada turma que conclui a disciplina, ampliam-se as perspectivas de analisar as mais diversas experiências num diálogo sempre atualizado.

Apresentando uma concreta possibilidade de expansão, temos em todas as turmas alunos matriculados na modalidade de disciplina isolada. No momento de avaliação do curso, estes alunos nos têm

apresentado resultados positivos no atendimento de suas necessidades.

Alguns depoimentos revelam ainda uma certa mudança nas suas expectativas no decorrer dos Seminários. Aqueles que de início, buscam sugestões ou soluções mais imediatas para sua prática, encontram o estímulo para o estudo crítico que mobiliza iniciativas mais autônomas e fundamentadas.

Devemos ressaltar, alguns pontos que ainda não foram contemplados, como por exemplo, oferecer um retorno mais formal para os profissionais participantes. Estes recebem apenas uma declaração de participação.

Outro ponto que almejamos atingir é a ampliação do universo de participação investindo na divulgação e adequação de novas formas de contribuição.

Finalmente poderíamos afirmar que este trabalho nos tem sido realmente importante como oportunidade de diálogo com a realidade para a qual preparamos nossos alunos.

Percurso Histórico da Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás

I Licenciandos em Artes
Visuais — FAV/UFG

*Ana Lucia Nunes, Fernanda Moraes
Henrique Lima, Suelma Vieira'*

O grupo que realizou este trabalho é composto por quatro formandos de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, cada um com experiências peculiares na arte-educação e em busca de identidade própria.

Decidimos portanto traçar um percurso histórico da Licenciatura em Arte na UFG, lançando assim um olhar retrospectivo para que pudéssemos nos reconhecer dentro dele. Por outro lado, nos certificamos que este olhar reflexivo ainda não tinha sido realizado dentro da Faculdade de Artes Visuais da UFG e entendemos que esta pesquisa será uma contribuição para o ensino de arte em Goiás.

A investigação divide-se em três partes. A primeira trata sinteticamente da Licenciatura no Brasil, da década de trinta até a de noventa, examinando leis e normatizações para a formação de professores em nível superior, nas diversas áreas do conhecimento. A segunda verticaliza suas discussões ao percurso histórico para a formação do professor de arte no Brasil. Na construção do texto,

usamos como pano de fundo dados que vão das décadas de trinta até o final da década de sessenta, abordando as rupturas da semana de 22, passando pelo Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil e chegando na instituição das primeiras licenciaturas em Arte pela Lei 5540/68.

As décadas de setenta, oitenta e noventa receberam uma ênfase especial, pois serviram de referencial para que analisássemos o percurso da Licenciatura em Arte na UFG. Ao examinar estas três décadas, situamos o contexto histórico, político, social e artístico de cada época. Buscamos as leis e normatizações feitas pelo governo federal, como por exemplo a Lei 5692/71 que torna obrigatório o ensino de Educação Artística no 1º e 2º graus.

A Licenciatura em Arte da UFG é o foco central da terceira parte. Ela foi criada em 1974, amparada na Lei de 1968, tendo na modificação curricular de 1984 assumido o caráter polivalente, e, em 1999, sido transformada em Licenciatura em Artes Visuais que foi implementada no ano de 2000.

Ao final tecemos algumas considerações sobre pontos, escolhidos pelo grupo, como significativos de todo este percurso histórico da Licenciatura em Arte, no Brasil e na UFG. Pontos como a passagem de um ensino de arte modernista baseado na livre expressão, para uma arte-educação pós-moderna tratando a arte como linguagem que pode ser apreendida e ensinada ou ainda a produção teórica oriunda das pós-graduações e que sedimentam a ação do arte-educador com mais ênfase a partir da década de 80.

Algumas lacunas deste trabalho se transformaram em inquietações que certamente impulsionarão a continuidade da pesquisa no ensino de arte pelos integrantes deste grupo num outro momento, provavelmente, em uma pós-graduação.

Formação de professores de teatro na UFU: o fortalecimento da equipe de professores efetivos e o estabelecimento de ações na área de extensão

Ana Paula Pacheco Carneiro¹

A contratação de novos professores para o Curso de Artes Cênicas/Teatro da UFU (julho/agosto de 2003), elevando para sete o número de efetivos, abriu perspectivas de organização da equipe e

¹ Mestre em Teatro/
UNIRIO; Professora As-
sistente do Curso de Edu-
cação Artística – Habili-
tação Artes Cênicas da
UFU.

expansão dos trabalhos – dentre eles, aqueles relacionados com a área de extensão, uma das grandes áreas de ação da Universidade. Esta comunicação pretende pontuar o que vem se concretizando nesse sentido.

É importante observarmos que estamos nos estruturando no momento em que a própria Universidade também realiza esse movimento, questionando o que é realmente a área de extensão, visando estabelecer critérios que a definam e o que caracteriza os trabalhos nela desenvolvidos. Assim, o fato de encontrar-me atualmente tanto como representante do Curso na Câmara de Extensão da FAFCHS, quanto no Departamento de Música e Artes Cênicas/DEMAC fortalece as discussões e amplia as possibilidades de ação.

Embora os trabalhos dessas Câmaras ainda se encontrem em estágio inicial de discussões, já vislumbramos possíveis frentes de ação, partindo basicamente da observação de que a área de extensão não se reduz a, mas se caracteriza principalmente enquanto espaço de retorno dos trabalhos desenvolvidos pela Universidade e a comunidade.

No âmbito do próprio Curso, pretendemos fazer trabalho de resgate de memória, com a realização de exposições de fotos, reportagens, programas de peças e de entrevistas com professores e artistas que participaram deste movimento – proposta que surgiu a partir da informação de que o Curso de Artes Cênicas/Teatro de UFU, estabelecido em agosto de 1994, teve origem nos cursos de extensão oferecidos pelo Curso de Música da Universidade. Paralelamente, iniciamos o levantamento do que foi realizado na área de extensão, ao longo desses primeiros anos.

Há porém outras ações de extrema importância que começam a se delinear, como a realização de cursos especiais tanto para a comunidade interna de UFU, procedente de outros Cursos, quanto para outras cidades da região, destacando-se nesse caso a cidade de Araxá, com quem já iniciamos contato; o desenvolvimento de projetos para apresentações de espetáculos originados em algumas disciplinas, nas comunidades carentes de Uberlândia; um projeto de apresentação de filmes relacionados ao teatro, no Campus Santa Mônica, com perspectivas de ser levado também aos demais campi da Universidade e, finalmente, um projeto de apoio a grupos teatrais da cidade, oferecendo oficinas de treinamento e de aprendizagem.

A formação de professor em Artes Cênicas: processo e reflexão na Prática de Ensino

Ana Socorro Ramos Braga Batista¹

¹ Licenciada em Educação Artística; Mestre em Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

A comunicação tem como objetivo apresentar o processo e as reflexões constituídas na disciplina Prática de Ensino / Estágio Supervisionado em Artes Cênicas na Universidade Federal do Maranhão. O Estágio, antes de ser assumido como o cumprimento do requisito legal para a obtenção do grau de licenciado, precisa ser pensado como uma etapa de transição entre a condição de aluno e a de futuro professor. Esse momento carrega em si todas as vicissitudes decorrentes do lugar que a profissão ocupa na sociedade: a posição da disciplina no currículo escolar, os baixos salários, o ingresso no mercado de trabalho e a insegurança decorrente da sensação de não estar minimamente preparado para lidar com as situações complexas da sala de aula. Há de se considerar, pois, como condição necessária de efetiva aprendizagem na disciplina que se levem em conta os sujeitos, suas angústias, expectativas, dúvidas, projetos de vida e trajetórias escolares. Essa condição é determinante para indicar a direção que se vai tomar, o que nos levou à discussão e elaboração coletiva do programa de curso.

Considerando que uma parte importante do aprendizado docente foi construída na experiência de aluno e que outra parte é adquirida de forma inteiramente prática, destacamos os quatro eixos de ação programática, dentre os quais apenas o primeiro – o resgate de memória das trajetórias escolares – teve lugar definido como eixo introdutório; os demais – observação, pesquisa e regência – aconteceram concomitantemente, mas de forma articulada. Revisitar a própria história escolar através do resgate de memória teve como objetivo perceber nela as contradições da escolarização, apontando para uma tomada de consciência de que as próprias trajetórias trazem inúmeros elementos de análise, procedimentos e ações dos quais se pode dar o testemunho. Por outro lado, à luz do olhar de hoje e dos instrumentos teóricos, percebemos como (ou se) a escola perpetua determinadas práticas pedagógicas que permanecem imutáveis.

Nessa experiência, o papel do supervisor assumiu lugar central, tanto enquanto docência assistida e orientada, quanto como procedimento a ser aprendido, à maneira de um *modus operandi*, em situações práticas, artesanalmente e no calor da ação – debatendo, questionando, elaborando novas hipóteses e trocando experiências. Os conceitos foram utilizados para problematizar, explicar e/ou

ressignificar, possibilitando o exercício articulado entre teoria e prática. A proposta requer uma metodologia que privilegie e reforce a constituição de um coletivo forte, que permita construir um espaço permanente de trocas, envolvimento e compromisso de transformação das práticas pedagógicas estabelecidas. Isto nos transporta para o desafio de pensar a formação continuada em Artes Cênicas como fruto da construção de um *habitus*, entendido como um comportamento de profissional, o que extrapola a carga horária de uma disciplina de final de curso.

Arte-Educação e Educação Ambiental: prática interdisciplinar por meio do uso de imagens

Antônio Neto Ferreira dos Santos¹

¹ Pedagogo/Orientador Educacional da Rede Estadual de Educação – Uberlândia - MG; Mestrando em Educação na Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Esta comunicação tem por objetivo apresentar a relação entre arte-educação com o estudo do meio ambiente. Para isso, foram observadas e analisadas algumas figuras construídas por pessoas de diferentes idades. Esta reflexão foi possível devido o auxílio de um tema trabalhado muito em Artes Plásticas, que é a leitura de imagens.

Analisar uma imagem é deixá-la nos mostrar o que ela transmite. É entrar dentro dela, é observá-la. Não tão somente com os olhos, mas com todos os sentidos. É observar além do que a figura nos apresenta, é captá-la com sensibilidade, é destrinchar o que há por trás dela, e em todas as dimensões.

Então, foram selecionadas algumas figuras para a leitura, procurando relacioná-las com alguns conceitos de meio ambiente, problemas ambientais, Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável.

Para isso, fez-se algumas indagações a respeito desses conceitos relacionando-os com que foi observado sobre as figuras selecionadas. Como é criado o ambiente ou espaço humano através da ação humana? Quais os problemas ambientais que esse ambiente apresenta? Qual a relação desse ambiente degradado com a saúde física e emocional do homem? Como o homem convive com esse ambiente? O que é aprender uma educação para transformar o ambiente degradado em um ambiente saudável? Qual a relação de um desenvolvimento econômico pautado em tecnologias modernas com a degradação do meio ambiente? O que é desenvolvimento sustentável? O que esse desenvolvimento tem haver com a melhoria e a preservação do meio ambiente?

Em decorrência dessa série de questionamentos apresentados, que existem dentro do ambiente humano visualizado, através das imagens analisadas. Tem-se possibilidade de criar situações didáticas que podem levar os alunos, de ensino fundamental e médio, a formular discussões mais elaboradas acerca de como o homem constrói o seu meio, através de sua própria ação. Isso contribui para a reflexão sobre a preservação do meio ambiente.

Um olhar sobre as diferenças: Análise da percepção do público sobre o Terreiro em Festa

Beatriz de Jesus Sousa¹

O presente estudo é resultado da pesquisa realizada para elaboração da monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Maranhão e envolve a problemática da leitura visual ligada ao trabalho de dança denominado "Terreiro em Festa". Compõe-se de um aquecimento e três coreografias: "Nação", "Promessa" e "Saudade", criadas a partir da Festa do Divino e do Bumba-meu-Boi Sotaque de Orquestra e Sotaque da Ilha.

A pesquisa trata da análise formal dos elementos da linguagem visual utilizados na elaboração coreográfica do Terreiro em Festa, buscando comparar e investigar como o público percebe as mudanças "formais" ocorridas nas manifestações apresentadas, tais como sua distribuição espacial, cores e linhas utilizados; sua compreensão de conceitos tão multifacetados como a cultura, o popular, o tradicional e o moderno. Tendo atingido diversos públicos, o trabalho provocou reações diferenciadas pois estes se constituem de pessoas de variadas idades e condições sociais, que estavam em situações distintas, com propósitos diferentes e formações escolares que oscilavam desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior, proporcionando variadas visões de mundo e, conseqüentemente, leituras do espetáculo também diferentes.

Ter acesso a estas informações é, sem dúvida, essencial para um estudante de arte e, logo, educador de arte. Compreender a forma como a imagem é lida pelos diferentes públicos, conhecer as associações

¹ Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão. Professora de História da Arte no Centro de Artes Cênicas do Maranhão e integrante do grupo *Acaia*.

que são feitas a elementos comuns ao seu "modo de vida", como chama Peter Burke, auxilia o entendimento de como os grupos sociais vêem a cultura, lidam com as diferenças, sem contar que elucida aspectos do conhecimento artístico formal e do acesso a ele.

As análises estão fundamentadas em teóricos como Rudolf Arnheim, ao tratar das relações entre os elementos da linguagem visual e a percepção humana, dentro da análise de obras de arte e de outras situações; Fayga Ostrower por tratar do estudo histórico da arte a partir do conhecimento dos elementos compositivos da linguagem visual, assim como das relações entre eles; Ana Mae Barbosa no que tange à necessidade de uma educação visual; Peter Burke em sua abordagem sobre as culturas e a origem do interesse pelo popular; e, entre outros, Ester Marques ao pesquisar a cultura popular maranhense, em particular o bumba-meu-boi, elucidando os conceitos de tradição e modernidade.

Os públicos foram definidos de acordo com os locais das apresentações: Escola Vila Maranhão, CCH, Erearte, Apicum e SBPC. Aqueles proeminentemente acadêmicos estiveram mais atentos às informações objetivas da imagem no que diz respeito à cor, forma, textura. Já os grupos diversificados na faixa etária, escolaridade, gênero, mantiveram respostas variadas de acordo com as suas particularidades. Todos se mostraram abertos às mudanças, ao dinamismo cultural, assim como demonstraram conhecimento do contexto atual de produção e consumo dos bens simbólicos. Destacaram a interação entre fenômenos modernos e tradicionais, populares e eruditos. E, principalmente, mostraram-se ativos no processo de percepção e leitura da imagem, desconstruindo a sólida lembrança do observador passivo e manipulável.

1 Mestre e Professora do DEART/Universidade Federal de Uberlândia-MG;

2 Mestranda do DEART/Universidade Federal de Uberlândia-MG

Reforma curricular do Curso de Artes Visuais: Licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia

*Elsieni Coelho da Silva¹
Roberta M. Melo Araújo²*

A estrutura da nova grade curricular para formação de novos professores de artes visuais pela Universidade Federal de Uberlândia

é resultante de um conjunto de discussões que permearam: análise do currículo em vigência, as diretrizes, pareceres e resoluções apresentadas pelo CNE/MEC e as publicações contemporâneas sobre formação inicial e continuada de professores.

Sobre a grade curricular vigente destacaram-se dois aspectos a melhorar: a disciplinas de Projeto I e II, e o número excessivo de disciplinas optativas em relação à grade curricular. As disciplinas de projeto apesar de sua relevância são consideradas insuficientes e apontam para necessidade de iniciação a pesquisa nos primeiros anos do curso. Com relação às disciplinas optativas o problema reside na falta de critério por parte dos alunos na escolha das disciplinas consideradas, na maioria das vezes, apenas como cumprimento de créditos para graduação.

Na análise das novas diretrizes, pareceres e resoluções predominaram as questões: Como adequar a carga horária de 400h de Prática como Componente Curricular (PCC) e 400h de Estágio Supervisionado (ES)? Que atividades podem ser caracterizadas como PCC? A pesquisa pode ser considerada uma das atividades da PCC? Que tipo de pesquisa deve permear o currículo da licenciatura e quais os conteúdos devem compor o exercício da prática reflexiva do aluno?

Neste sentido a equipe de ensino do Departamento de Artes Plásticas da Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (FAFCS/UFU), com base na experiência de nove anos de monografia, está definindo a pesquisa como uma das possíveis atividades a caracterizar o PCC. Sendo elas contempladas nas disciplinas: "Prática de Ensino sob Estágio Supervisionado I", "Projeto de Pesquisa" e "Trabalhos de Graduação". Estas disciplinas contemplam o planejamento, a coleta, organização e análise de dados vinculados a questões ligadas diretamente ao ensino e aprendizagem em arte, a sua história, a conteúdos específicos e, ainda, a própria poética do graduando como vivências e experimentações plásticas. A reformulação se fundamenta nos princípios da pesquisa como componente do exercício da prática reflexiva tendo como resultado final, a monografia na licenciatura.

Dentro da pesquisa enquanto ação reflexiva busca-se atingir as novas diretrizes da educação básica no contexto da sociedade brasileira levando o futuro professor a uma formação consciente do ensino e aprendizagem em Arte tendo clareza dos conceitos e competências pertinentes ao exercício da futura prática profissional.

1 Professora Titular da Faculdade de Artes Visuais/UFG. Doutora pela University of Wisconsin – Madison, EUA.

2 Professora Adjunta da Faculdade de Artes Visuais/UFG. Doutora pela Escola de Comunicação e Artes da USP.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Cultura Visual- FAV/UFG

Irene Tourinho¹
Maria Elizia Borges²

Esta comunicação tem como objetivo apresentar o programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Cultura Visual, aprovado pela CAPES em novembro de 2002. Com um corpo docente de nove professores doutores do quadro permanente da Faculdade de Artes Visuais, o Curso destina-se a docentes, pesquisadores e artistas. Os objetivos do Programa são:

- a) capacitar profissionais para o exercício de atividades docentes e de pesquisa em cultura visual;
- b) desenvolver a reflexão como base para análise, crítica e estudo de abordagens de visualidades;
- c) desenvolver processos de percepção, construção, compreensão e significação de poéticas visuais contemporâneas e da imagem como manifestação da cultura visual;
- d) promover a articulação entre ensino e pesquisa, visando desenvolvimento de uma competência técnica e intelectual bem como a ampliação do compromisso profissional com a área.

A Cultura Visual é compreendida como um campo de registro sócio-histórico, instituído, reconhecido e circulante abrangendo uma diversidade de formações discursivas e culturais que articulam o sentido visualmente. O reconhecimento de que a dimensão visual assumiu, de forma gradativa, importância central na cultura contemporânea justificou a criação deste Mestrado. Segundo Mirzoeff “a distância entre a profusão de experiências visuais na cultura contemporânea e a habilidade de analisá-las indica tanto a oportunidade quanto a necessidade de que a cultura visual se imponha como campo de estudo”.³

No Curso, atenção especial é dada à compreensão das experiências que nos colocam em um mundo ‘visualizado’ e ‘visualizante’. Constituída de manifestações complexas e abrangentes, a cultura visual gera investigações que extrapolam fronteiras disciplinares. Hal Foster caracteriza este campo de estudo destacando que “a cultura visual implica em traçar uma mudança da arte para o visual e da história para a cultura”.⁴

O Mestrado está organizado em duas áreas de concentração: (1) Processos e sistemas visuais e (2) Educação e visualidade. As áreas de concentração abrangem três Linhas de Pesquisa

3 Mirzoeff, N. “What is Visual Culture?” In: *The Visual Culture Reader*. London, Routledge, 1999, p.3.

4 Foster, H. “The Archive Without Museums”. In: *October* 77, 1996, p. 104. | Bacharel em Artes Plásticas/Pintura pela UFRGS.

que demarcam uma abordagem da "arte" como ciência social e humana, investigada sob a perspectiva dos estudos da cultura. As Linhas são:

(1) construção do sentido nas imagens visuais que preocupa-se em investigar as manifestações de sentido que se valem da imagem como forma de expressão, desenvolvendo a pesquisa de relações entre visualidades, processos e sistemas visuais;

(2) processos contemporâneos de produção de imagens visuais que estuda tecnologias tradicionais e contemporâneas na construção de poéticas visuais, processos de significação e de criação artística; e

(3) percepção e compreensão de visualidades que se propõe a investigar sobre o fazer, processos de significação e formas de entendimento de visualidades em contextos educativos. As áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas do curso integram conceitos de visualidade, imagem, arte e educação, tratando-os em relação à cultura e, como cultura. O Curso terá início em Maio de 2003 e com ele serão dez cursos de Mestrado na área de Artes Visuais no Brasil.

A experiência de ensino na disciplina de Fundamentos da Cor no Curso de Graduação em Artes Visuais da UFRGS: a construção de uma "cor própria" pelo discente

Julio Cesar Machado Ghiorzi¹

O trabalho se divide nas seguintes etapas: a discussão da ermenta e a reformulação dos conteúdos programáticos; as diferentes concepções de cor (físico, químico, biológico, cultural, psicológico); a proposição de análise da cor iniciando com os experimentos com objetos em cores sólidas na seqüência do espectro da decomposição da luz branca e o modelo da pintura; a construção das cores intermediárias; a decomposição da cor em escalas de saturação e valor.

O exercício da sala de aula levou à construção de uma cor própria, "pertencente" a cada aluno individualmente, e, a invenção e justificativa de um nome. Este experimento avaliativo segue as reflexões desenvolvidas por autores como Goethe, Israel Pedrosa, Michel Pastoreau e o artista plástico Yves Klein.

¹ Bacharel em Artes Plásticas/Pintura pela UFRGS

As cores do nacionalismo e a diversidade: educação e artes no período modernista

I Mestre em Educação e professora do Departamento de Artes e Comunicação da UFMS.

Lúcia Monte Serrat Alves Bueno¹

O objetivo desse trabalho é verificar que tipo de leitura se poderia fazer da questão nacionalista, da busca de identidade e do registro das diferenças nas artes plásticas e no ensino das artes, no período que vai da década de 1920 no Brasil, com a proposta modernista, passando pelo Estado Novo, até 1945. Para alcançar esse objetivo, dividimos esse trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo – Esboçando o Contexto Histórico – traçamos considerações sobre a história política, social e educacional desse período.

No segundo capítulo – Colorindo com a Diversidade – procuramos destacar intelectuais e artistas que foram importantes nesse processo e analisamos seus trabalhos observando como registravam as diferenças. No terceiro capítulo – Compondo com o Ensino da Arte – buscamos os elementos na história da educação, e a influência de Dewey na proposta Escola Nova, para compor o ensino da arte. Dando várias texturas, veremos o ensino formal e informal.

Nossas considerações finais aparecerão como Retoques Finais, onde constatamos todo o processo de transformação político e cultural de modernização, que requer muito tempo de luta, trabalho e ações efetivas de grupos. Deste modo podemos dizer que a Semana de Arte Moderna continua contemporânea ajudando a manter a própria modernidade.

Os sentidos da dança: construção de identidades de dança a partir da experiência com o *¿POR QUÁ?* grupo experimental de dança - ESEFFEGO/UEG

I Mestre em Pedagogia do Movimento – Educação Física/UNICAMP. Professora da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO.

Luciana Gomes Ribeiro¹

Este trabalho consiste na experiência do *¿POR QUÁ?* grupo experimental de dança – sua formação e processos de criação. A proposta do grupo é estabelecida a partir da compreensão da dança como forma de conhecimento, como apropriação e organização do/

no mundo partindo do princípio de que este conhecimento se forma na prática, no trabalho conjunto dos homens. Sendo assim, a dança é fruto e também agente da produção do ser humano a partir de suas relações sociais: consigo, com o outro e com o mundo.

A discussão parte do trato muitas vezes reducionista dado à dança, gerado e intensificado por dicotomias como fazer-pensar e corpo-mente – distanciando a mesma das contradições presentes na nossa sociedade. Sendo assim, a dança é colocada como um sentimento espontaneísta ou como uma habilidade física prodigiosa ignorando-se as problemáticas que envolvem sua concretização.

A falta de acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade sobre a dança torna sua apropriação e perpetuação confusa onde a prática acaba não sendo acompanhada de uma reflexão. Este processo impossibilita uma relação de autonomia e transformação da realidade vivida. O *IPOR QUÁ?* grupo experimental de dança se definiu como uma experiência sistemática que produziu trabalhos artísticos e desdobramentos que confirmam e validam o trato da dança aqui ansiado. Ele existe há dois anos e tem como finalidade o fomento e a viabilização da experiência cênica e toda a sua especificidade.

A arte é aqui entendida como um produto humano onde a relação estética se afirma como uma relação sofisticada do homem com a natureza, porém não está vinculada a nada "acima do homem". Estabeleceu-se no grupo a vivência da dança acompanhada de uma compreensão histórico-social que abarque todas as representações simbólicas assumidas por ela no decorrer do desenvolvimento das sociedades e, particularmente, sua representação na sociedade atual.

A existência de um grupo experimental de dança propicia aos alunos-dançarinos a sua vivência como produto artístico, espetáculo cênico, sendo percebida e apreendida a partir da compreensão da própria realidade e a partir do conhecimento e do desenvolvimento de técnicas, metodologias e de processos de criação. O processo de criação do *IPOR QUÁ?* valoriza as especificidades de tempo (em que época vivemos) e espaço (onde vivemos) dos integrantes do grupo fomentando e tendo como propósito a participação ativa dos mesmos.

Um dos principais pilares do grupo é que o processo não só de construção das coreografias, mas de existência do grupo passa pela discussão e pela superação das contradições. Isto torna os integrantes sujeitos ativos desta realidade específica, trazendo não só o prazer da realização das ações, mas também e inclusive a responsabilidade sobre estas ações, colocando dentro do deleite, a autoria do trabalho. O grupo percebe sua intervenção estética e a transformação concreta da realidade, fazendo-se existir nela.

Assim, constrói sua identidade de dança a partir das identidades de dança de seus integrantes. A proposta de apropriação da dança a partir de sua compreensão histórica e dialética tem como objetivo a superação das contradições que a permeiam e sua potencialização como atividade criadora.

Arte e ciência

Luciano Vinícius de Jesus

A arte e a biologia caminham juntas desde muito tempo como podemos observar em L'Quaderni d' Anatomia – Leonardo Da Vinci, 1912; De humani Corporis Fabrica – André Vesálio, 1541. No anseio em dar uma contribuição no campo da arte-educação, acabei por ingressar em um projeto que integra conhecimentos na área artística aplicando-os na área de morfologia, sub-área anatomia.

Este projeto objetiva a construção de modelos anatômicos com recursos alternativos, empregando diversos tipos de materiais, como cerâmica, porcelana fria, resina, gesso, etc. Esses modelos serão utilizados como material didático nos cursos de ciências biológicas, como: odontologia, medicina, enfermagem, biomedicina, biologia, psicologia, educação física, ciência do esporte, o número de alunos que utilizarão este material ultrapassa de 450 por semestre, bem como a comunidade escolar através de visitas ao museu de anatomia. Atualmente o departamento de anatomia encontra dificuldade na aquisição desse tipo de material didático (cadavérico), e como se verificou que a tendência é o aumento da demanda de alunos por semestre levou-nos a realização de uma parceria interdisciplinar que amenizará de forma considerável este atual problema.

Nesta troca de informações para que se tenha um resultado satisfatório antecede um estudo teórico-prático do corpo humano e suas partes, enfatizando seu significado morfo-funcional que eu, como o escultor responsável em fazer as peças, realizo junto a professores e monitores de anatomia. Ocorre também uma pesquisa de materiais apropriados a cada situação que se apresenta na prática, feita junto ao departamento de artes. Ao final deste processo é obtido modelos muito próximos do real, esqueletos voltam a ter músculos, enervações, veias, artérias, olhos, nariz, dentes, boca, e todos os seus órgãos, sem apresentar odores fortes (formol) e com clareza de detalhes. Um apoio

para variados tipos de estudo como se fosse um atlas de anatomia em três dimensões.

Este projeto mostra que não se tem limites nem fronteiras de atuação do arte-educador e como é possível tramitar pelas variadas áreas dos estudos humanos, ainda contribuir para o enriquecimento de alunos de várias disciplinas e principalmente para disciplina de artes como ocorreu com muitos artistas de nossa história no estudo da anatomia humana.

O trabalho corporal no Acaia: uma abordagem acadêmica a partir do olhar intimista

Maria Raimunda Fonseca Freitas¹

¹ Graduanda em Arte Educação pela UFMA.

A Universidade é um centro gerador de culturas e deve sustentar-se no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. As funções do Ensino e da Pesquisa estão bem delimitadas, porém, a Extensão é pouco abordada, esta que consideramos importante enquanto prestação de contas à comunidade, da ação da Universidade e como mecanismo para levar a comunidade a apropriar-se desta.

O Acaia – grupo de práticas e estudos corporais iniciou-se com a oficina “O Despertar do Corpo Através das Danças Maranhenses: um resgate a nos cultura”, sob a direção da professora Tânia Cristina Costa Ribeiro, do Departamento de Arte, atendendo a dois objetivos: fomentar a valorização das manifestações dancísticas populares maranhenses através da estilização dos movimentos que as compõem, e refletir sobre a situação do ensino público, ao qual aliamos o desejo de montar um trabalho que pudesse representar o Curso de Educação Artística da UFMA no VII ENEARTE - Encontro Nacional de Estudantes de Arte, em julho de 2002 em São Carlos/SP.

Iniciamos a criação do grupo com o trabalho coreográfico “Terreiro em Festa” que gerou a o Projeto de Pesquisa “O Processo de Estilização nas Danças Maranhenses: negação ou afirmação da tradição?” realizado a partir das apresentações do mesmo, analisado à luz de teóricos que discutem temáticas como culturas, tradição, modernidade.

Além das citadas discussões empreendemos o trabalho corporal com vistas à criação e montagem de exercícios coreográficos

fundamentados em leituras e discussões sobre corporeidade, corpo e cultura, dança, dança popular a partir de teóricos com Merleau-Ponty, Laban. A metodologia empregada é desenvolvida de forma a galgarmos um desenvolvimento consciente e processual, de acordo com a história de vivência corporal de cada uma, respeitando limites e possíveis entraves marcados no corpo e reproduzido pelo movimento expresso.

Constituir este grupo, converteu-se em um passo definitivo para as nossas vidas em vários sentidos: no acadêmico, pessoal e profissional.

No aspecto acadêmico, constatamos um reforço na consciência no sentido de encarar a Pesquisa e a Extensão como parte do processo de formação do profissional graduado. O aspecto profissional também foi beneficiado assim como no que diz respeito à socialização.

Com todas essas conquistas, os problemas estruturais como: falta de um espaço físico adequado, dificuldades com a locomoção para os ensaios e apresentações, assim como para participação em encontros, congressos e eventos diversos, acabam se tornando suportáveis.

No entanto, a conquista maior se dá no emocional. Percebemos que a auto-estima em geral melhorou, traduzindo-se em um cuidado maior com a aparência, com a postura, e mesmo na relação de cada uma com o seu próprio corpo.

Finalizando, é importante frisar que frente a todos os contratempos citados, temos consciência da importância e responsabilidade que estamos gradativamente representando para a UFMA e para o sistema de ensino superior.

Formação de professores de teatro na UFU: embrião para um projeto pedagógico que estimule a pesquisa teórico/prática

Paulo Merisio¹

¹ Doutorando em Teatro pela UNIRIO. Professor Assistente do Curso de Educação Artística — Habilitação Artes Cênicas da UFU.

No segundo semestre de 2000, em função da composição do então quadro de substitutos contar com alguns professores recém-mestres, o colegiado do curso de Artes Cênicas decidiu pela criação da função do coordenador da área de pesquisa, a fim de viabilizar a implementação do exercício de escrita de monografias pelos alunos. Fiquei responsável por este cargo até outubro de 2002, quando foi eleito um novo colegiado.

Paralelamente a esse processo iniciou-se um estudo de reformulação do currículo que atuava em duas frentes: uma que vislumbrava um novo currículo onde poderia se garantir um espaço privilegiado para a pesquisa – e que aguardaria os parâmetros da universidade para as licenciaturas–, e outra que estudaria as possibilidades de mudança ainda dentro deste currículo, com ajustes nas ementas das disciplinas atuais aprovados pelo colegiado do curso.

A proposta desta comunicação é analisar este processo de inserção da pesquisa no currículo vigente, além de relatar as discussões que nortearam o exercício de orientação dos projetos monográficos de pesquisa em teatro. Tais discussões apontam para a necessidade de um aprofundamento do debate em torno das especificidades da pesquisa na área, em especial no que tange a articulação entre teoria e prática. Pretende ainda, investigar a potencialidade dessa experiência embrionária em colaborar para a elaboração do projeto pedagógico do curso, em fase de elaboração.

Formação de Professores de Teatro na Universidade Federal de Uberlândia

Renata Bittencourt Meira¹

O curso de Educação Artística: habilitação Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, foi criado em 1994 com objetivo de "ampliar as opções oferecidas pelo curso de Educação Artística da UFU", conforme consta no projeto de criação. Este projeto traça como perfil do licenciado a formação de "um homem ou mulher de teatro com visão global do fenômeno cênico e domínio técnico dos elementos fundamentais da encenação e da interpretação, apto tanto ao exercício do magistério em escolas de 1º e 2º graus como à interpretação, montagem de espetáculos, orientação de grupos e instituições privadas". O universo de ação dos licenciados em teatro, entretanto, apresenta-se como um contexto complexo. São poucas as escolas em Uberlândia que oferecem aulas de teatro, atualmente os professores de teatro do ensino público local são na grande maioria egressos do curso. A inclusão do "ensino da arte" como componente curricular na Lei de Diretrizes e Base da Educação é interpretada das mais variadas maneiras pelas instâncias governamentais de administração escolar. O ensino das artes previsto pela LDB não garante o campo de estágio para os

¹ Coordenadora do Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia.

licenciados, nem o campo de trabalho para os egressos. São recorrentes as situações de concursos públicos para professores de "educação artística", no estado de Minas Gerais e no município de Uberlândia, que aceitam a inscrição dos licenciados em teatro e avaliam nas provas o conteúdo das artes plásticas. Por outro lado a demanda por oficinas de teatro como educação complementar é grande. Comunidades de bairro, assentamentos, instituições ligadas à igreja solicitam direta e indiretamente a atuação dos educadores por meio do teatro. O público a ser trabalhado é diversificado, são crianças, idosos, funcionários, adolescentes, educadores, recreacionistas, que procuram por ferramentas do ensino de teatro ou mesmo por experiência pessoal de expressão e comunicação. Além deste contexto múltiplo e fragmentado as Instituições Federais de Ensino Superior enfrentaram recentemente uma longa greve, o que exigiu um cronograma de reposição de aulas em calendário diferenciado ao calendário letivo do ensino formal. Frente a estes desafios o curso de Artes Cênicas da UFU estabeleceu estratégias para oferecer a prática de ensino e estágio supervisionado com qualidade.

O curso oferece quatro períodos de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, nos quais os estudantes desenvolvem atividades que articulam os conteúdos específicos com o ensino do teatro. Para tanto o curso e Artes Cênicas abriu as portas para a comunidade oferecendo oficinas.

O estudante de teatro seleciona o que pretende aplicar no Estágio e desenvolve um projeto de Prática de Ensino que aprofunda o conteúdo específico apreendido na graduação. Atualmente estamos avaliando estas alternativas desenvolvidas para a formação do professor de teatro que vêm somar-se ao campo de estágio escolar. Na atual reflexão sobre a reforma curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares o curso de as Artes Cênicas da UFU aponta como centro da discussão a dimensão pedagógica dos conteúdos específicos para a formação do professor de teatro, o que redimensiona a atuação do egresso do curso e conseqüentemente o ensino das artes.

Intensificando a relação do conteúdo específico com as práticas de ensino

Sandra Gorette¹

O teatro é uma manifestação artística que nos propõe diferenciadas linguagens. Diversos grupos autônomos de pesquisas vinculados a Universidades tem pesquisado o fazer teatral, e o resultado dessas pesquisas nos apresentam novas possibilidades de utilização do teatro. Como exemplos podemos citar o conceituado trabalho desenvolvido por Augusto Boal e seu "Teatro do Oprimido", que a cada dia ganha mais espaço, principalmente nas escolas e lugares alternativos em comunidades.

Dentro desse contexto a grade curricular do Curso de Artes Cênicas oferece a seus alunos diferenciados estudos sobre a utilização do teatro e seus desdobramentos. Na nossa prática incentivamos a aplicação de todo o conteúdo específico aprendido durante o Curso. Para tanto iniciamos a prática de ensino com um projeto que articula os conteúdos específicos das disciplinas cursadas com a prática.

A partir disso temos observado que durante o estágio nossos alunos têm desenvolvido uma consciência crítica do processo educativo, uma vez que integração experiência do aprendizado com a prática de ensino possibilita o aprofundamento dos conteúdos, podendo até ser ferramenta para diagnosticar determinados conteúdos que não foram apreendidos.

Projetos e propostas de Prática de Ensino

Valéria Gianechini¹

Como aluna de Artes Cênicas e ex-monitora, tenho tido a oportunidade de acompanhar de perto o crescimento das práticas de ensino de forma intensa. Acredito que as experiências advindas da realização das práticas são bastante positivas. Diante da minha experiência pessoal, afirmo que as práticas I, II e III realizadas por mim, foram momentos enriquecedores que me proporcionaram um acúmulo de informações e aprendizados, que considero indispensáveis na minha formação. Destaco também, não só a importância das práticas como

¹ Graduada em Artes Cênicas. Professora Substituta: Pedagogia Teatral, Curso de Artes Cênicas — UFU/MG.

¹ Graduanda do Curso de Artes Cênicas UFU/MG.

um momento de experimentação e preparação de futuros profissionais que almejam um espaço no mercado de trabalho, como também um componente indispensável no aprendizado acadêmico. Em minha comunicação farei pontuações sobre: o trabalho realizado por mim na Prática de Ensino I, voltado sobretudo a cultura popular, na qual trabalhei o Cacuriá (dança popular do Maranhão) obtendo excelentes resultados com crianças; na Prática II, elaborei um plano de curso de iniciação teatral para adolescentes baseado em teorias de Stanislavsk, que resultou em um ótimo trabalho, no qual os alunos puderam experienciar na prática o que aprenderam durante todo o curso; na Prática III, trabalhei um plano de curso baseado em teorias e jogos de Ingrid Koudela, Augusto Boal e Brecht, direcionado a não-atores adultos que buscavam no teatro formas de expressão. Diante dessas experiências temos claro o grande papel que as práticas de ensino desempenham no Curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, prestando serviços a comunidade e principalmente preocupando-se na formação de futuros professores de Teatro.

Subjetivismo e ensino de arte

Vânia Olária¹

¹ Bacharel em Artes Visuais pelo IA/UFG, Licenciada em Artes Visuais pela FAV/UFG, professora na Rede Municipal de Ensino de Goiânia - Cido I.

Fui bolsista da pesquisa intitulada "Sobre Arte e Artista" sob a orientação dos professores Dra. Irene Tourinho e Dr. Raimundo Martins (Ago/00 à Fev/01). Na primeira fase do projeto, financiado pelo PROLICEN/PROGRAD, estudamos concepções sobre 'arte', de docentes da UFG - áreas das exatas e humanas.

O trabalho de campo buscou apreender idéias e concepções desse professores para tentar compreender como a arte é vista na universidade. Ao final da primeira etapa, apresentamos os resultados com o intuito de contribuir para estudos da área: constitui-se em material crítico-reflexivo para o ensino de arte, seus resultados permitem discutir objetivos e funções para professores de arte.

Exemplos de circunstâncias registradas durante a coleta de dados oferecem material adicional para o avanço de nossas reflexões. Um professor disse não saber como sua opinião teria importância para a FAV, já que ali era "um local de pessoas especiais, com aptidões". (Diário de Entrevistas, 11/09/00). O conceito de arte implícito neste

'desabafo' integra uma visão da arte como essência do sujeito, fruto de experiências íntimas, numa dimensão espiritual que privilegia alguns indivíduos, 'naturalmente' mais sensíveis e criativos. Tais idéias foram agrupadas na categoria denominada "Subjetivista" (1). O pensamento subjetivista integra 169 das 286 idéias para o conceito de arte: está presente em 59% das conceituações (2).

Pensando poder inferir/adicionar outras reflexões a partir do resultado da pesquisa "Sobre Arte e Artista" e partindo também de experiências como professora de arte no Ensino Fundamental Público, passo às seguintes considerações: Que implicações tem a visão subjetivista na formação da identidade do professor de arte?

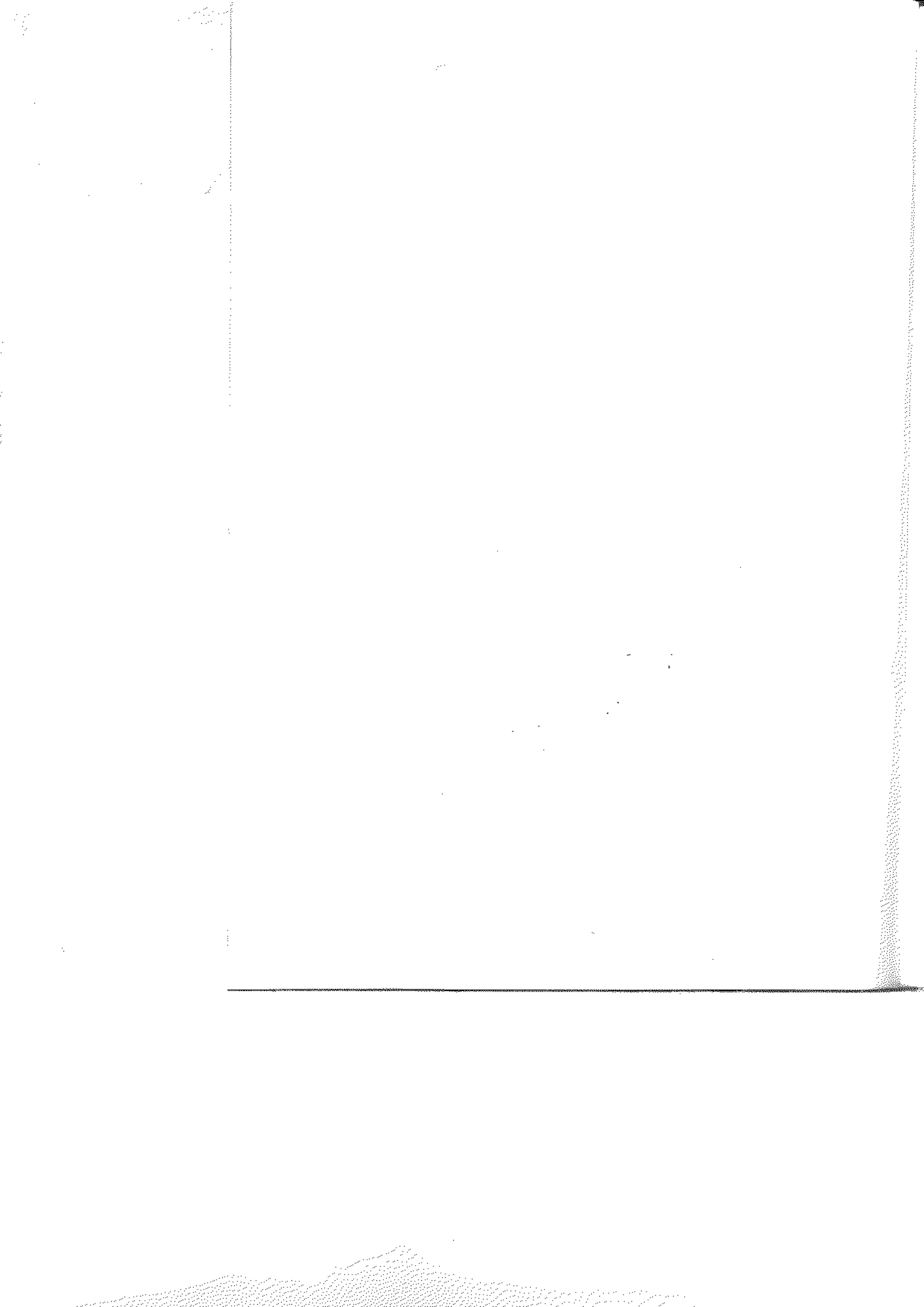
(1) Dois outros grupos minoritários se formaram: 'Sócio-Culturalista', incluindo as respostas que privilegiam as interrelações entre arte e vida, numa dimensão social; e 'Acadêmico-Tradicional', compreendendo as respostas que tem a arte fundamentada na noção do 'belo' e 'estético'.

(2) Contra 22% para a categoria 'Sócio-Culturalista' e 19% para a categoria 'Acadêmico Tradicional'.

Que relações fariamos entre essa idéia e a reputação do professor² de artes para o Ensino Fundamental, por exemplo?

Algumas dessas implicações são possíveis de constatação no cotidiano escolar: os conteúdos do ensino de arte são os mais descomprometidos em relação ao processo educacional - 'arte não reprova', e a opinião dos professores tem pouca importância nos conselhos de classe; as aulas acabam servindo como recreação, ou um tempo a mais para exercícios das disciplinas 'sérias'; às vezes, um momento para um ou outro aluno, 'com talento para arte', ouvir algumas palavras de ânimo e/ou admiração. Idéias e atitudes que ainda constituem considerável parte da realidade dos professores de arte, apesar de toda a literatura a respeito. Pensamos que com essa comunicação possamos estar contribuindo para mudanças num sentido Sócio-Culturalista - diálogo e ação conjunta na construção de saberes.

2 A implicação da questão do gênero para essa análise, não abordada por este trabalho, parece constituir-se de fundamental importância.





Arte e ludicidade aplicadas às crianças com problemas psicossociais

Alessandra Pereira Matias
Luciana Petroni Antiqueira¹

¹ Acadêmicas do 3º e 4º ano, respectivamente, de Artes Plásticas da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Este projeto foi realizado no Núcleo de Apoio Psicossocial à Criança e ao Adolescente (NAPS-CA) da cidade de Londrina, onde foram desenvolvidas oficinas de arte para crianças em sofrimento emocional que são encaminhadas à instituição para atendimento psicológico e social. Trabalhamos nos anos de 2001 e 2002 com crianças de idade entre 6 e 12 anos que apresentavam dificuldades de aprendizado e relacionamento, medo, timidez e agressividade.

O trabalho foi realizado por duas acadêmicas de cursos diferentes: Artes Plásticas e Artes Cênicas. As oficinas tinham o objetivo de trabalhar o lúdico e a arte como forma de expressão, conhecimento e socialização por meio da interdisciplinaridade, desenvolvida através do lúdico. Compreendemos a ludicidade como qualquer ato de brincar, o jogo que a criança realiza sem procurar uma explicação, cujo objetivo é o processo, o como é feito e não o que é feito. Pelo fato de o processo ser o principal foco de nosso trabalho, não usamos o produto artístico: uma pintura, uma cena para analisar o comportamento das crianças, mas pensamos como é produzido, desenvolvido e como isso propicia o crescimento de suas possibilidades expressivas.

Algumas atividades desenvolvidas foram: criação e encenação de estórias; construção de fantoches, brinquedos e máscaras; produção de desenhos, pinturas e colagens; criação de cenas improvisadas. Procuramos fazer a ligação entre as artes cênicas e as visuais, propondo um desenho que desencadeie em uma estória, ou uma obra de arte que se pode representar corporalmente, e outras possibilidades.

Os jogos dramáticos que trabalhamos possibilitam o desenvolvimento social, cognitivo e emocional da criança. Trabalhando a espontaneidade, a criatividade, a imaginação, a percepção e o relacionamento, visamos fazer com que a criança perceba a si mesma e melhore sua auto-estima.

A produção plástica também possibilita a criação, a espontaneidade e principalmente o desenvolvimento expressivo e sensível da criança. O sensível não só como objetivo das artes plásticas, mas também do teatro e da música. Esse trabalho influencia até mesmo no aprendizado da criança e, emocionalmente pode-se perceber melhoras em seu comportamento.

Existe ainda o pré-conceito de que a educação artística trabalha com as mãos e de que as artes cênicas trabalham somente com o corpo, como se mão e corpo não fizessem parte de um mesmo todo. Um todo que é físico, emocional, sensível e racional.

O trabalho realizado, em forma de pesquisa, partiu do estudo de vários autores, entre eles: Edith Derdik, Tizuko Morchida Kishimoto e Ingrid Dormien Koudela. Por meio de nossos resultados confirmamos suas teorias. Verificamos, então, que a arte pode contribuir para a melhoria da concentração, integração, relacionamento, desinibição, criação e auto-conhecimento, mas compreendemos que o trabalho não está acabado, pois estamos em processo de investigação.

Por sua característica lúdica e capacidade de socialização e expressão, a arte contribui efetiva e integralmente para o desenvolvimento da criança. Esperamos com esse relato, disseminar a arte na área da saúde demonstrando a importância das artes e das ações lúdicas para o desenvolvimento infantil.

Projeto Teatro Inconsciente: Uma Pesquisa Criativa

*Alessandro Antonio da Silva
Danielle Lara Souza Moreira*

O projeto "Teatro Inconsciente: Uma Pesquisa Criativa", será utilizado para que o paciente portador de doença mental, desenvolva seu potencial criativo, não o diferenciando de pessoas não portadoras da doença.

"Mesmo a psicanálise, tendo várias teorias, cada uma com sua estrutura diante do inconsciente, é unânime o entendimento de que a criatividade, enquanto capacidade expressiva representacional, é um imperativo distintivo do ser humano. Os fazeres humanos, especialmente os projetos criativos, são compreendidos sobretudo como expressão de áreas desconhecidas da subjetividade" (VASCONCELOS, 2001, p.24).

É unânime, que todo o ser humano é munido de um potencial criativo. Pensando em contemporaneidade, a criação artística está cada vez mais voltada para a subjetividade, ou seja, criar é expressar um mundo que permeia o nosso inconsciente, o nosso interior.

O portador da doença mental, principalmente da esquizofrenia, vive a maior parte do seu tempo, em um mundo subjetivo. O delírio é

uma manifestação predominante dentro do quadro de um doente mental fazendo com que ele se diferencie dos fazeres racionais que todos estamos condicionados a fazer.

Penso que todo artista no seu momento de criação, habita esse mundo da irrealidade, da subjetividade existente no seu eu, é o momento culminante no ato da criação.

Posteriormente a isto o artista volta para o mundo ao qual faz parte, diferenciando a personalidade criativa, da personalidade que tem no seu dia a dia. O doente mental não, ao contrário habita este mundo de subjetividade a todo momento. Seus momentos de racionalidade são menores, as vezes quase inexistentes. A própria Dr. Nise da Silveira, percursora da arte terapia no Brasil, se utilizava do método como forma de tratamento dos doentes. Ela era contra qualquer tipo de medicação que cessasse os delírios dos portadores de doença mental, pois acreditava que através deles, os pacientes tinham um enorme potencial criativo, que contribuía para a sua própria recuperação.

O CAPS (Centro de Atenção Psicossocial de Londrina), tem como filosofia da instituição, a reforma psiquiátrica, o portador da doença mental é beneficiado com tratamento, que conta com o auxílio psiquiátrico, psicológico, social e ocupacional, e tem como principal objetivo a reinserção dele na sociedade. A maior parte deste público é de pessoas de baixa renda, que não tem acesso a tratamentos especializados na área da psiquiatria. Trabalhar com a linguagem teatral com essas pessoas, seria trazer um novo conhecimento, uma forma de expressão que as estimule criativamente.

Apesar do projeto estar acontecendo dentro de uma instituição, que visa o tratamento da doença mental, e que na psiquiatria também exista a terapia através da arte (arteterapia), o projeto não tem esta finalidade. Seu objetivo é explorar o potencial criativo existente neste público alvo, não utilizando dele, como forma de tratamento.

Com a reformulação psiquiátrica, instituições vem se utilizando de métodos aliados à arte, como ateliês de pintura, escultura, oficinas de teatro, dança e música, para beneficiar seus pacientes, como forma de se expressarem, com isto o mundo artístico tem sido beneficiado. Arthur Bispo do Rosário, interno da Colônia Juliano Moreira no Rio de Janeiro, falecido em 1989, desenvolveu uma enorme obra durante os cinquenta anos em que ficou internado no manicômio. Os ateliês de pintura, ministrados por Nise da Silveira, também revelaram artistas plásticos, que tiveram trabalhos conhecidos no Brasil e exterior. No município de Londrina, dentro dos hospitais psiquiátricos, e instituições que trabalham com questões psiquiátricas, os trabalhos artísticos estão

sempre vinculados a terapia ocupacional, trabalhar com estes pacientes seria enriquecedor para a cultura local. Por isso, acreditamos na importância da continuidade do trabalho que se desenvolve desde agosto de 2001, e que tem trazido benefícios junto aos pacientes.

Ação Educativa nos Museus de Arte Moderna e Contemporânea - mediação de percursos de públicos escolares

Alice Bemvenuti¹

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes Visuais da UFRGS.

"Podemos concluir que o museu só estará realizando suas funções quando estiver sendo o núcleo do interesse escolar, podendo constituir-se dos vários elementos esparsos nas salas especiais." (Trigueiros, 1958:118)

O projeto de pesquisa que ora desenvolvo objetiva estudar as ações educativas nos Museus de Arte Moderna e Contemporânea a partir da compreensão da função social dos Museus em nossa sociedade e de sua capacidade de mudança. A comparação das ações em diferentes contextos possibilita verificar quando os museus passam a ter uma preocupação com o trabalho educativo; quando a educação passa a ser um problema metodológico para os Museus de Arte; quando o Museu passa a diferenciar a visitação escolar do projeto educacional propriamente dito; quando a relação da ação educativa e da arte contemporânea adquire uma abordagem contemporânea.

A pesquisa analisa a *ação educativa* realizada nos Museus de Arte Moderna e Contemporânea (RJ/SP), ampliando a discussão sobre a função da arte contemporânea e as concepções pedagógicas da ação educativa na relação entre o museu de arte e a escola; bem como ampliando a discussão da *leitura mediada* como uma alternativa de encontro com a obra de arte. Propondo repensar a ação educativa nos museus com parte fundamental de sua função social.

Compreendo que o espaço educativo dentro do Museu de Arte é um espaço vivo, que deve possibilitar a construção de saberes, proporcionando ao visitante condições para frente à obra de arte refletir sobre as possíveis formas de atuação, de intervenção pedagógica com a arte contemporânea dentro do espaço museológico, ampliando os

percursos possíveis com grupos escolares provenientes de diferentes localidades e com diferentes bagagens estético-cultural-artísticas.

A mediação supõe o exercício da linguagem, favorecendo os processos de abstração e generalização de pensamento, que segundo Vygotsky, tem como função o intercâmbio social e o próprio pensamento generalizante. Vygotsky assim afirma que a elaboração de conceitos é realizada em situações mediadas, ou seja, um processo onde o sujeito (visitante) da ação seja capaz de operar mentalmente sobre os fatos, supondo que ali há o conteúdo mental de natureza simbólica que representa os objetos e situações do mundo real. (Oliveira, 1992:26-27)

A relação Museu-Escola é fundamental para a efetivação de um trabalho de aproximação com a obra de arte, pois supera e amplia espaços para a produção de sentidos, a elaboração de conceitos, enfim a construção de saberes frente a obra de arte original. O trânsito e a permanência dentro do Museu requer a compreensão por parte dos educadores do processo de aprendizagem como um processo de descoberta e de emoção, o que requer cuidados específicos, pois oferecemos nesta relação a oportunidade diante do desconhecido, a superação do medo do desconhecido, como também o a ressignificação dos conceitos provocados pela própria arte.

O vínculo da arte e da criatividade com a reforma psiquiátrica no Brasil¹

Ana Cláudia Afonso Valladares²
Ana Maria Pimenta Carvalho³

A psiquiatria ao longo de sua trajetória no mundo foi caracterizada por um modelo tradicional de cronificação, exclusão e violência ao doente mental e, ainda, marcada por limitações na Instituição Psiquiátrica. No Brasil, a partir da década de 70, o movimento de Reforma Psiquiátrica tornou-se mais vitalizado e com visibilidade social, caracterizando-se pela desinstitucionalização, mas não como sinônimo de "des-hospitalização", mas de transformação de saberes e práticas em lidar com a loucura, trazendo a necessidade do atendimento inter-transdisciplinar. Nessas considerações estão embutidas novas formas de relacionar em saúde mental, abrindo o

¹ Pesquisa financiada pelo CNPQ/Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde Integral NEPSI/FEN/UFG.

² Artista Plástica, Enfermeira Pediátrica e Arteterapeuta, Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestranda pela Universidade de São Paulo (USP).

³ Psicóloga, Prof^a Dr^a do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP (EERP/USP)

campo para outros profissionais, em destaque para os que lidam com a arte e o processo criativo, na busca de cuidados mais flexíveis e estimulantes. Com este trabalho visa-se mostrar algumas possibilidades das oficinas criativas terapêuticas, que trabalham o elemento "arte", contribuindo para uma maior autonomia e reinserção social das pessoas em sofrimento psíquico. A arte como processo de estímulo à criatividade, permite aos usuários a expressão e comunicação de idéias e emoções, possibilitando o aumento de sua auto-estima e à expansão emocional, diminuindo sua ansiedade. Presume-se que o vínculo das oficinas terapêuticas (arte) com o processo da Reforma Psiquiátrica do Brasil contribui para melhorar a qualidade de vida das pessoas em sofrimento mental, fundamentado dentro de um processo terapêutico de reabilitação psicossocial.

Transformação e criação da sucata hospitalar por crianças hospitalizadas¹

Ana Cláudia Afonso Valladares²
Ana Maria Pimenta Carvalho³

A hospitalização constitui uma experiência estressante e traumática, que determina distúrbios comportamentais diversos, que vão desde a agressividade à apatia. O aporte teórico, que norteia o estudo, repousa na contribuição da arteterapia como transformadora de materiais hospitalar e conseqüentemente facilitadora do processo criativo e imaginário da criança, facilitando, assim, a expressão simbólica e a ordenação de experiências dolorosas prévias com este material. Serão abordados também os vários tipos de sucata hospitalar e suas possibilidades de transformação. Esta pesquisa é constituída de relatos de experiência, fundamentada a partir de transformação de materiais, do comportamento das crianças de suas imagens. A arte, neste contexto, facilita o processo de comunicação com as outras pessoas e é um meio de expressão e de criação. Através dela, as crianças podem ampliar seus conhecimentos sobre o mundo e se desenvolver emocional e socialmente. Enfim, a transformação e criação da sucata no ambiente hospitalar pediátrico ajuda no retorno ao equilíbrio psíquico dessas crianças, melhorando a qualidade no atendimento.

¹ Pesquisa financiada pelo CNPQ/Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde Integral NEPSI/FEN/UFMG.

² Artista Plástica, Enfermeira Pediátrica e Arteterapeuta, Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestranda pela Universidade de São Paulo (USP).

³ Psicóloga, Prof^a Dr^a do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP (EERP/USP)

O balé clássico como forma de inclusão social de crianças portadoras de necessidades especiais

Dilma Barbosa Yamada¹

¹ Mestre em Produção Simbólica pela USP/UFEG, Diretora do Centro Cultural Gustav Ritter, Goiânia.

O Centro Cultural Gustav Ritter, uma das unidades da Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira – AGEPEL, foi criado em novembro de 1988 com as Escolas de Música e Dança. Nesses quatorze anos de existência o Centro cresceu e ampliou sua área de atuação recebendo alunos de classes sociais menos favorecidas e, também, alunos portadores de necessidades especiais. A partir de 1999 passou a desenvolver formas alternativas e efetivas de inclusão. Eliminou, progressivamente, barreiras atitudinais de pais e professores, usando metodologias mais próximas dos limites e dificuldades dos portadores de necessidades especiais, passando a atrair esses participantes de forma natural e espontânea.

Na Escola de Dança, dirigida pela produtora Nilva Lemos, o Grupo Vivências merece destaque pela estruturação de um trabalho que reúne portadores de deficiências mental, motora e, majoritariamente, de Síndrome de Down. Este trabalho teve início com a professora Izildinha Figueiredo, atualmente auxiliada pela professora Graciana Sulino.

Trilha do Projeto

O grupo foi formado com crianças que procuraram a escola, sem nenhum tipo de seleção. Fugindo das obrigatoriedades das sessões de terapia que caracterizam o cotidiano dessas crianças, a professora desenvolveu atividades lúdicas a partir de canções infantis, conquistando a confiança dos alunos.

Alunos não portadores de necessidades especiais foram convidados a colaborar com o projeto, com o objetivo de diferenciar as sessões de atividades lúdicas dos exercícios terapêuticos. Aos poucos, o relacionamento entre as crianças criou um clima de cooperação e interesse permitindo à professora introduzir, paulatinamente, músicas do repertório de balé, obtendo surpreendente aceitação. Motivada pelo interesse das crianças, a professora criou histórias sobre as coreografias em que os movimentos são “cantados” e não “contados” como acontece na técnica usual. O enredo da história guia a coreografia.

A aluna Nyanne é uma colaboradora que participa do projeto desde o início, auxiliando os alunos, que podem seguir a coreografia por imitação. Atualmente esta função já é exercida, também, pelo

bailarino Thiago, que realiza excelente nível de trabalho e conquistou a liderança do grupo.

O Grupo Vivências participa das apresentações da Escola de Dança em igualdade de condições com as turmas de balé clássico e tem representado a Escola em diversos eventos realizados em Goiânia e em outras cidades do Estado de Goiás. Atualmente possui treze componentes e as aulas acontecem duas vezes por semana, com duração de uma hora cada. Nesta comunicação apresentaremos a metodologia do trabalho desenvolvido com o grupo e registros fotográficos.

Coreografias realizadas:

1999 – Chapeuzinho Vermelho

2000 – “As margaridas” - Alice no País das Maravilhas

2001 – “Os Pássaros” - O Quebra-Nozes

2002 – “As Maçãs” - O Mágico de Oz

Consideramos que o papel do Centro Cultural Gustav Ritter quanto à integração do PNEB ganhou significativa importância com este projeto. A contribuição desta atividade é percebida pelos pais, professores e profissionais, passando por avanços na socialização, na auto-estima e no crescimento pessoal de cada participante.

Arteeducação produções: oficinas reflexivas

Edna Onodera¹

Erick Orloski²

Guilherme Nakashato³

A dinâmica das oficinas projetadas pela equipe do *arteeducações produções* para as diferentes exposições realizadas no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (CCBB/SP) 2001/2002 integra o vértice *fazer artístico*, que juntamente com a *contextualização* e a *leitura de imagens* constitui as três esferas da Abordagem Triangular proposta pela Profa. Dra. Ana Mae Barbosa e adotada no projeto do Programa Educativo da instituição. Este *fazer* por sua vez materializa-se numa *prática reflexiva*, objetivo principal da oficina aliada à dinâmica desenvolvida pelos educadores durante a visita.

A concepção destas oficinas demanda primeiramente um trabalho de pesquisa do universo do(s) artista(s), da curadoria e das

1 Bacharel em Artes Plásticas/Instituto de Artes UNESP. Grupo arteeducação produções.

2 Licenciado em Educação Artística/ Instituto de Artes UNESP Grupo arteeducação produções.

3 Licenciado em Educação Artística/ Instituto de Artes UNESP. Especialização em Ensino, Arte e Cultura/ECA-USP. Grupo arteeducação produções.

próprias exposições, para então elaborar uma proposta adequada. Estas são pensadas em consonância com o conceito desenvolvido na visita monitorada, junto à coordenação do grupo. Nesta comunicação serão relatadas duas experiências em dois momentos distintos, uma referente ao ano de 2001 e a outra ao ano de 2002.

Em 2001, no evento de inauguração do CCBB-SP intitulado *Metro – a metrópole em você*, a exposição era composta por instalações do artista brasileiro Tunga. A oficina consistia basicamente em, após ter passado pela visita monitorada, os grupos eram convidados a sentar em torno de um baú de madeira, contendo uma série de objetos referentes ao universo do artista (sinos, cálices...) e da metrópole (sinais de trânsito, objetos de comércio informal...). Um 'oficineiro' convidava os grupos a retirar os objetos e com os mesmos construir uma instalação, contar uma história ou ainda fazer uma performance e depois cada grupo apresentaria seu trabalho aos demais, havendo um fechamento da atividade. Embora os monitores acompanhassem os grupos, toda a oficina era conduzida pelos 'oficineiro', responsáveis pela concepção da proposta.

Já em 2002, na exposição *Pap Brasil – a arte popular e o popular na arte*, o procedimento foi um pouco diferente. Os 'oficineiros' passaram a supervisores de oficina, tendo também concebido a proposta que foi aplicada pelos monitores, no início ou término da visita. Nesta oficina, o monitor reunia o grupo novamente em torno de um baú e lhes contava uma história da cultura popular, como a *Festa no Céu*, por exemplo. Retirava do baú uma grande bola de plastilina (massinha), e dividia em partes para cada integrante do grupo, que deveria modelar um elemento da história ou algo que a mesma tenha suscitado, enfim, um elemento do qual tivesse se identificado. Ao término, cada integrante comentava sobre sua modelagem e o porque da mesma. Esta oficina trabalhava com o resgate do imaginário individual e coletivo de seus participantes em consonância com a oralidade, elemento marcante em praticamente toda cultura popular brasileira.

Com a passagem da condução de todo o processo para o monitor, a oficina – pensada como elemento integrante à visita – ganhou mais unidade, sem haver uma grande quebra de uma parte para a outra. Embora o sucesso desta proposta dependesse de uma série de fatores, como o envolvimento do grupo visitante, o resultado foi bastante satisfatório na maioria dos casos, sendo possível vivenciar a proposta triangular do ensino de arte em sua plenitude.

O brinquedo que ensina a aprender

Eliene Boaventura de Oliveira¹

Este relato trata-se de uma proposta de pesquisa para prática de ensino em Arte, que se sustenta nos seguintes pilares: 1- A escolha da faixa etária de crianças entre 06 anos e 12 anos de idade; 2- A importância da experimentação e do fazer para o processo de aprendizagem; 3- O resultado concreto desse fazer é o brinquedo. Esse projeto decorre de uma experiência como monitora da exposição "Geringonças do Mestre Molina", realizada no SESC de Uberlândia no período de 05 a 31 de Agosto de 2002, cujos trabalhos de coordenação foram realizados pela Equipe de Ação Educativa do Museu Universitário da UFU e do CEMEPE.

Durante as atividades em que a proposta era a construção de brinquedos, pode-se observar que algumas crianças mostraram-se apáticas, sem entusiasmo para confeccionar o próprio brinquedo, comportavam como se o material que estava diante delas não pertencesse ao seu mundo, ao seu imaginário. A partir de tal observação questiona-se: O que é o brinquedo para a criança? Qual sua relação com a aprendizagem? Que relações estão sendo estabelecidas durante o processo da experimentação e do fazer?

No momento a pesquisa inicia o levantamento bibliográfico, cuja intenção é buscar respostas para as indagações. Procurando entender melhor como se dá o processo de construção e criação do brinquedo² pelas crianças, portanto buscou-se na psicologia embasamentos teóricos que relatassem esse processo.

Buscou-se ainda uma conexão entre o brinquedo e o aprendizado³ através da educação, pois ao brincar a criança desencadeia uma ação criativa e ao produzir o brinquedo ela experimenta diversos materiais. Ainda ao brincar ela modifica o significado inicial do brinquedo: um cabo de vassoura perde sua função inicial ao ser transformado em um cavalinho ou em uma espada, resultando, portanto num processo de criação e aprendizado.

Ao observar algumas crianças construindo seus brinquedos pode-se perceber que o fazer desencadeia um movimento, uma necessidade, de encontrar soluções. Esse fazer está muito próximo do processo de construção do fazer artístico. "A arte é uma produção; logo, supõe-se trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos."⁴

Para os parâmetros da psicologia sua análise recai sob a relação lógica da criança e o brinquedo. Enquanto que para a pedagogia trata-

² ARFOUILLOUX, J. C. *O Brinquedo*. In: *A entrevista com a Criança*. Trad. Analúcia T. Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 93.

³ OLIVEIRA, Paulo de Salles. *O que é Brinquedo*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 42.

⁴ BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1986. p. 13.

se de uma relação lúdica. E para o fazer artístico essas representações se dão mediante o processo do fazer.

O Olhar Estrangeiro de Tarsila do Amaral sobre a Cultura Brasileira

Fernando Barbosa Alexandre¹

¹ Aluno do Mestrado do Instituto de História da UFU-MG, Orientadora Profa. Dra. Maria Clara Tomas Machado.

Em tempos recentes, na ocasião das comemorações intituladas "Brasil 500", a empresa Nestlé divulgou parte da produção de Tarsila do Amaral por meio da reprodução em série estampada nos copos de requeijão cremoso. As obras de Tarsila do Amaral – destaque para o quadro *Abaporu* – também foram estampadas em garrafas térmicas, caixas de lenços de papel, lápis, vasilhas plásticas e outras mercadorias ainda hoje disponíveis nos supermercados. Isso tem demonstrado a popularidade da referida artista, considerada um marco na história da Arte Moderna no Brasil. Mas afinal quais as impressões que os consumidores, especialmente os leigos no assunto, tiveram ao ver as obras de Tarsila do Amaral estampadas em mercadorias como as anteriormente citadas? O que, por exemplo, a estampa *Abaporu* diz ao seu universo cultural? Será que eles perceberam a estampa dos trabalhos da referida artista tal como um ícone qualquer da nossa cultura de massa contemporânea – a exemplo das figuras dos Simpsons, Digimon, Piu-piu, e outros? Como a obra de Tarsila do Amaral toca, em nossos dias, os corações e mentes dos consumidores "agraciados" pelo "projeto" de divulgação da Arte no Brasil, em tempos de "500 anos" (de dominação)? Como tem sido a "cara" da Arte brasileira (abrasileirada?) em meio às artes que povoam o nosso universo cultural? O presente trabalho objetiva analisar a obra *Abaporu* de Tarsila do Amaral, procurando enfatizar o aspecto social, verificando como a artista retrata a questão da brasilidade. A metodologia aplicada contou com a investigação de dados documentais sobre a biografia da artista. Empresas como a Nestlé, Cia. Melhoramentos, Alladin, bem como, visitas ao Memorial Tarsila do Amaral (localizado em Capivari – Interior de São Paulo), Museus de Arte (MAC/USP, MAM e MIS/SP) serviram de apoio para o aprofundamento desse trabalho, além de questionários aplicados à população. Os resultados obtidos observou-se que a maior parte dos consumidores desconhecem a referida obra e sua significação no contexto artístico. Verificou-se também que a obra em questão analisada, por meio de um viés formal-sociológico,

resultou em um enquadramento influenciado pela cultura francesa. Esse trabalho atingirá o âmbito escolar, pois será divulgado em escolas de primeiro e segundo graus.

Visões e concepções de alunas de uma Oficina de Desenho do Museu de Arte de Goiânia: um estudo sobre leitura de uma obra de arte.

Ivone Maria Lyra Chaves¹

¹ Especialista em Arte-Educação. Arte-educadora no Museu de Arte de Goiânia – Prefeitura Municipal de Goiânia.

Este trabalho partiu de dois tipos de interesse: de um lado, indagávamos sobre como se processa a compreensão de uma obra de arte e que aspectos são evidenciados na leitura dessa obra; de outro, buscávamos compreender como as várias possibilidades de leitura podem servir de recursos para subsidiar propostas de ação educativa em Museus. Entendemos que é necessário conhecer o modo como o indivíduo apreende certos conceitos sobre e relacionados à arte, e como esta compreensão pode ser refinada, sofisticada, transformando-se em um processo educativo contínuo. Nosso interesse sobre o processo de desenvolvimento da leitura e compreensão da arte e sobre como este processo pode ser estimulado através de ações educativas em Museus, motivaram a realização deste trabalho.

Tomando como base a teoria sobre o desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons (1992), organizamos três questões que foram respondidas por dois grupos de alunas da Oficina de Desenho do Museu de Arte de Goiânia – MAG. Um grupo era constituído pelas alunas matriculadas há dois semestres ou mais na Oficina e o outro pelas alunas recém matriculadas. As perguntas tinham como foco a obra do artista plástico Siron Franco, "Cabeça de Rainha".

Neste trabalho, inicialmente destacamos aspectos da teoria de Parsons sobre o desenvolvimento da compreensão estética, detalhando as características de cada estágio discutido em sua teoria. Em seguida apresentamos informações sobre o Museu de Arte de Goiânia – MAG – evidenciando aspectos de sua história e de sua estrutura organizacional. Situíamos, ainda, as iniciativas pedagógicas do Museu centrando nossos comentários nas propostas de oficinas que o Museu Oferece à comunidade de Goiânia.

Os dados e referências sobre a obra e o artista selecionados, as características do grupo de participantes deste estudo e outros aspectos

da metodologia utilizada para este trabalho são o foco da exposição que fazemos antes de apresentar a análise das respostas dos participantes às três questões propostas neste estudo.

Na análise discutimos as principais aproximações entre as respostas coletadas de cada grupo de participantes e as características predominantes de dois estágios da teoria de Parsons. Consideramos a incidência de respostas em relação aos estágios de Parsons e apresentamos comentários a este respeito.

Finalmente, o estudo focaliza algumas questões fundamentais sobre o trabalho e discute alternativas que apontam para o processo educativo referente à leitura de obra de arte em Museus.

Arteeducação produções: diálogos e reflexões com educadores

José Minerini Neto¹

Diálogos e reflexões com educadores é um projeto desenvolvido pelo arteeducação produções em parceria com o Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo. Voltado a educadores, agentes culturais e ao público interessado em arte e educação, este projeto desenvolve encontros aos sábados com duração de 4 horas tornando-se mais um espaço para reflexão e diálogo sobre as questões da mediação da arte e da cultura e possibilidades de aplicação da abordagem triangular.

Iniciado em 2001 como componente do programa educativo desenvolvido pela equipe do arteeducação produções (que inclui a preparação de monitores, condução de visitas às exposições e atividades práticas em oficina) sob o título *Projeto professor: encontros no centro*, este projeto se re-configura em 2003 abordando todo o calendário de exposições apresentadas no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo durante este ano. O objetivo é ampliar a capacidade de leitura de obras de arte pelos educadores e discutir questões que as exposições suscitam, instrumentalizando os educadores para melhor preparar seus alunos e grupos para as pretendidas visitas às exposições.

Por meio de dinâmicas construtivas, os participantes visitam as exposições e debates são promovidos a partir de então, provocando reflexões sobre o ensino/aprendizagem da arte no mundo contemporâneo e como nós, educadores, podemos agir como

¹ Arte-educador integrante da equipe do arteeducação produções. Professor de arte na rede particular de ensino na cidade de São Paulo. Aperfeiçoamento e Aprofundamento em Arte-educação na ECA/USP.

mediadores e multiplicadores: tanto para ampliar o próprio repertório artístico e estético quanto o daqueles com os quais nos relacionamos.

Desde o início do projeto, materiais gráficos são desenvolvidos enfocando o universo de cada exposição. O processo de editoração já passou por diferentes configurações e procedimentos; desde processos gráficos caseiros (impressão em jato de tinta) até processos mais elaborados com projetos de designers e impressão em gráfica. A intenção é garantir sempre a qualidade da informação. O objetivo do material não é fornecer receitas ou indicar procedimentos de trabalho ao professor, mas apresentar a proposta, discutir a exposição estabelecendo possibilidades de relações com outros artistas e outras obras. A idéia é que este material sirva como ponto de partida e referência para o professor aprofundar sua pesquisa, estendendo o universo tratado na exposição para além do espaço do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo.

Goiânia : Capital Art Dèco - uma proposta de ação educativa

Marilda R. Blumenschein

Paulo Vinicius Gomes

Regina Maria M.S. de Lucena¹

¹ Licenciados em Artes
Visuais pela Faculdade de
Artes Visuais /UFG.

A fundação da cidade de Goiânia para ser a nova Capital de Goiás, substituindo a Vila Boa hoje conhecida como Goiás, deu-se em um momento em que a sociedade mundial ainda vivia consequências da Segunda Guerra mundial e da depressão econômica e a as artes brasileiras eram influenciadas pela reunião de 1922 em São Paulo. A Sociedade goiana buscava com sua Capital, o novo, o moderno, o monumental. Para responder a essa busca os planejadores da cidade elegeram como estilo para os primeiros edifícios públicos construídos na nova cidade, o Art Dèco. O estilo dos edifícios públicos influenciaram a construção de residências não só no centro de Goiânia como também em regiões mais afastadas como Campinas.

Goiânia ainda tem um patrimônio de edifícios e mobiliário urbano que foi reconhecido recentemente pelo Ministério da Cultura como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

No nosso trabalho propomos Ações Educativas com o objetivo

de aumentar o conhecimento, a intimidade e a familiaridade de estudantes, da população local em geral e de visitantes da cidade sobre este rico patrimônio.

As ações educativas constam de dois Cadernos Ativos e um Vídeo Pedagógico. Para sua elaboração buscamos informações na literatura, visitamos e analisamos os edifícios na cidade e entrevistamos pesquisadores/professores especialistas em artes e no estilo Art Déco em especial. Durante nossas visitas fotografamos e filmamos detalhes de três edifícios que escolhemos como mais representativos por uma série de razões: o Palácio das Esmeraldas, residência do Governador, um dos mais conhecidos e ponto central da construção de toda a cidade, a Estação Ferroviária que impressiona pela sua elegância e monumentalidade e por ser o local onde os visitantes desembarcavam para visitar a nova cidade e o Teatro Goiânia que é o mais completo em características Art Déco e também o mais bonito.

Para a elaboração de nossas ações procuramos adaptar os princípios da Metodologia Triangular do Ensino de Artes, buscando valorizar nas ações propostas a leitura das imagens e a interpretação pessoal, colaborando para uma alfabetização visual que leve a um ver mais atento do estilo Art Déco em Goiânia.

Os cadernos e os vídeos são oferecidos a professores de artes, a monitores turísticos para serem usados em programas de visitas itinerantes que sugerimos às autoridades pertinentes.

Cemitério como fonte de ação educativa e cultural

Marissol Martins de Santana¹

¹ Especialista em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais /AVFG.

Esta comunicação tem por objetivo apresentar uma experiência de ação educativa e cultural, realizada no Cemitério Santana em Goiânia. Para isso contamos com a participação dos alunos do 2º ano de Licenciatura em Artes Visuais da FAV – UFG. Esta proposta foi apresentada como trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Artes Visuais, núcleo específico em Ensino da Arte, em 2002, na Faculdade de Artes Visuais, sob a orientação da professora Dra. Maria Elizia Borges.

O cemitério como fonte de pesquisa ainda é tratado com reserva no meio acadêmico devido a certos preconceitos e superstições enraizados em nossa cultura. Na Europa e nos Estados Unidos, os

cemitérios vem sendo estudados, dentro de uma abordagem interdisciplinar, por várias áreas do saber. Entre elas estão a antropologia, história da arte, geografia e a sociologia. Acreditamos ser o cemitério um lugar onde o arte educador poderá recorrer como uma das fontes de ensino da arte.

Tomamos como referência à pesquisa sobre arte funerária no Brasil, realizada há vários anos pela pesquisadora Dra. Maria Elizia Borges e o folder do Cemitério Santana realizado por alunos da FAV – UFG, como projeto final do curso de Graduação em Design Gráfico. O folder foi utilizado na visita guiada ao referido cemitério, como recurso informativo. Nele estão inseridos vários túmulos de períodos históricos e de estilos artísticos diferentes, com os devidos significados simbólicos. Ressalta, ainda, a apresentação de um texto sobre a importância histórica e cultural do cemitério dentro do contexto da cidade de Goiânia.

Os procedimentos adotados para a visita realizado no dia 14 de junho de 2002.

Etapas:

1) Selecionamos: alunos do 2º ano de Licenciatura em Artes Visuais da FAV – UFG. O nosso objetivo foi envolvê-los em um tipo de conhecimento – a produção artística realizada por artistas-artesãos no cemitério;

2) Deslocamento dos alunos para o cemitério;

3) Desbloqueio: na entrada do cemitério levantamos questões provenientes ao local a ser visitado, como o histórico do cemitério, distribuição do folder com leitura explicativa;

4) Visita guiada: percorremos o cemitério fazendo uma leitura iconográfica dos túmulos mais significativos quanto aos aspectos artísticos, históricos e simbólicos;

5) Desenvolvimento de atividades: ao fim da visita os alunos foram divididos em dois grupos para expressarem seus sentimentos sobre a produção artística observada. Para isso escolheram entre os processos de fotografia (tirar foto sobre o local) ou da *frottage* (gravar detalhes do túmulo no papel vegetal);

6) Avaliação da visita: os alunos montaram um painel das suas *frottages* e teceram comentários sobre a atividade vivenciada.

Por meio dos comentários dos estudantes verificamos que algumas metas foram atingidas. Entre elas está a ruptura com o preconceito existente em relação ao local. Foi despertado também, o interesse sobre o tema arte funerária, com a criação de um novo elo na informação sobre a arte, a história e sociedade goianiense. Reconheceram que ali estão sedimentados valores regionais peculiares

que evidenciam uma visão do homem diante da morte. Desta feita, foi possível demonstrar o compromisso dos Educadores do Ensino da Arte, em construir a consciência do olhar para o cemitério como lugar de memória.

Arteeducação produções: dinâmicas de mediação entre a arte e o público

Rejane Coutinho¹

¹ Doutora em Artes pela ECA/USP. Coordenadora do Arteeducação Produções.

A equipe do arteeducação produções vem desde o ano de 2001 desenvolvendo programas experimentais de mediação em espaços culturais na cidade de São Paulo. O objetivo é ampliar o acesso do público aos bens culturais através de dinâmicas de leitura e interpretação de obras de arte nos seus contextos específicos.

Tendo a Proposta Triangular como fundamento da mediação e a pedagogia do questionamento, do diálogo e da construção do conhecimento norteando os processos, a equipe concebe dinâmica inédita e específica para cada nova exposição. Das gravuras de Rembrandt às instaurações de Tunga, o universo da arte é ponto de partida e referência para o desenvolvimento de propostas onde o arte-educador busca ampliar o repertório dos sujeitos envolvidos.

Partimos do princípio de que todas as pessoas, crianças, jovens ou adultos são capazes de interagir e se relacionar com a arte e para eliminar o abismo histórico e elitista que o mundo da arte construiu em torno de si iniciamos a mediação relacionando as questões com as referências culturais e pessoais dos sujeitos. No desenvolvimento, as propostas se apóiam nas três dimensões intrínsecas à arte, ou seja, a decodificação da linguagem, a contextualização e a produção ou reelaboração dos conteúdos tratados. São estas as bases onde se assenta cada proposta concebida e desenvolvida pela equipe.

Entretanto, o que diferencia o trabalho desenvolvido pela equipe do arteeducação produções de outras propostas de mediação é a dinâmica vivenciada pelo conjunto de arte-educadores envolvidos no processo desde a concepção até a aplicação. A construção do conhecimento no coletivo é a base do trabalho, da pesquisa dos conteúdos de cada exposição, passando pela seleção dos conceitos e elaboração das propostas, ao seu desenvolvimento e aplicação. Vivemos um processo de aprofundamento de cada tema, de construção e

apropriação do conhecimento, através do diálogo. É um laboratório de experimentações. Vivemos entre os membros da equipe o processo que acreditamos ser o mais pertinente caminho de aprendizagem. Não é só um processo linear de acúmulos de informação, mas um processo dialético aonde a complementaridade e diversidade de formações e informações vão compondo um tecido vivo e dinâmico, principalmente significativo.

É importante frisar que esta dinâmica não se esgota no momento em que as propostas se configuram, mas se estende durante todo o período em que elas estão sendo postas em práticas junto ao público nos espaços expositivos através de avaliações e adequações. Cumprimos um calendário de reuniões sistemáticas onde, além das avaliações, novas questões surgidas do processo são discutidas e ampliadas. Trabalhar com a construção do conhecimento no coletivo não é tarefa fácil, mas, muito mais prazerosa e instigante.

A equipe é composta de artistas, arte-educadores e produtores culturais com diferentes formações, experiências e interesses. A diversidade de perfis enriquece o processo. O que nós une é a crença de que a arte-educação como mediação pode fazer uma grande diferença na qualidade de vida das pessoas. É esta experiência que gostaríamos de partilhar nesta comunicação.

Álvaro Apocalypse e o "Giramundo: ambientação histórica e processos de construção plástica de bonecos para teatro"

Rosângela Imolesi Aguiar¹

O interesse que motivou este trabalho surgiu em 1979 quando conheci Álvaro Apocalypse e o Grupo Giramundo. A partir de 1993, quando participei da Oficina de Máscaras e Marionetes, oferecida pelo Giramundo durante o Festival de Inverno de Ouro Preto, esse contato se tornou mais próximo, tendo continuidade nos anos seguintes.

O teatro de bonecos realizado pelo Grupo Giramundo incorporou conquistas que vieram das Artes Plásticas, pois seu fundador Álvaro Apocalypse e colaboradores iniciais, Terezinha Veloso e Maria do Carmo Vivacqua Martins eram professores da Escola de Belas

¹ Especialista em Ensino de Arte pela Faculdade de Artes Visuais/UFMG. Arte-educadora do Museu de Arte de Goiânia.

Artes da UFMG. Projetados a partir de inovações plástico-constructivas, mecânicas e técnicas, os bonecos Giramundo possuem características próprias que os diferenciam dos modelos tradicionais e os destacam enquanto construção plástica. Do quintal da casa de Álvaro Apocalypse ao Museu Giramundo, histórias e bonecos nos contam sobre um processo de experimentação e sobre a ousadia e iniciativas do Grupo hoje premiado em Festivais de várias partes do mundo.

Este trabalho foi elaborado a partir de quatro fontes de informação: 1) conversas informais com os membros do grupo, realizadas na Oficina em Belo Horizonte; 2) entrevista com Álvaro Apocalypse; 3) reportagens de periódicos e revistas pertencentes ao arquivo do Giramundo; e 4) um CD-Rom sobre o grupo lançado em maio de 2002. Além da coleta dessas informações realizei uma pesquisa de campo estruturada em duas etapas. A primeira, em fevereiro de 2001 me permitiu acompanhar, anotar e registrar, em fotos, o processo de construção de alguns personagens da peça "Os Orixás". Durante a pesquisa de campo escolhi quatro bonecos para compor este trabalho. Sobre eles, faço uma descrição e análise da forma como são construídos no processo de torná-los personagens.

Os bonecos selecionados foram: o *Arauto 2*, da peça *El Retablo de Maese Pedro* (1976); o *Mágico*, da peça *Circo Teatro Maravilha* (1984); *Pedro*, da peça *Pedro e o Lobo* (1993) e o boneco *Okurin* da peça *Os Orixás* (2001). Os bonecos foram selecionados a partir de dois critérios: primeiro por serem representativos de universos simbólicos distintos – um arauto, um mágico, um menino e um orixá e segundo, por derivarem de quatro técnicas de manipulação antigas e variadas: vara, luva, fio e balcão.

A segunda etapa da pesquisa de campo foi realizada em julho de 2001. Nessa ocasião filmei a apresentação das peças "Pedro e o Lobo" e "Os Orixás" e observei vários momentos das atividades cotidianas da oficina, fotografando projetos de bonecos. Nessa segunda etapa assisti vídeos que documentavam fases do trabalho, anotei procedimentos, observei ensaios e conversei com os construtores, manipuladores que compõem o grupo, fazendo o levantamento iconográfico e bibliográfico dos bonecos e do repertório.

Aspectos do desenvolvimento gráfico de um grupo portador da síndrome de down

Shirley M. Gundim¹

¹ Bacharel em Artes Visuais—Artes Plásticas—UFG. Especializanda em Arte Contemporânea—UFG. Presidente da Associação Down de Goiás.

Esta pesquisa foi realizada com um grupo portador da Síndrome de Down, durante um período de dois anos sob a orientação dos professores Ms. Leda Guimarães e Dr. Raimundo Martins. As aulas eram realizadas quinzenalmente na sede da ASDOWN, onde catalogamos os desenhos de seis sujeitos com idade mais ou menos equivalentes e assíduos às aulas.

O questionamento inicial era averiguar se o desenvolvimento gráfico destes sujeitos seguia as mesmas etapas do desenvolvimento gráfico das crianças ditas "normais". Constatamos com a pesquisa que as etapas do desenvolvimento gráfico dos portadores da Síndrome de Down são as mesmas das outras crianças, porém no portador da Síndrome de Down há uma clara definição destas etapas como é um processo lento necessita de uma intervenção no sentido de incentivá-los ao exercício gráfico.

O portador da Síndrome de Down apresenta comprometimento na linguagem esta pesquisa possibilitou uma comunicação com os sujeitos da pesquisa uma vez que o desenho permite esta possibilidade. O desenho segundo Porcher² é uma espécie de projeção da nossa própria existência é a linguagem mais verdadeira que a própria palavra.

Para análise dos desenhos seguimos as teorias de pesquisadores como Luquet, Lowenfeld e Valdes. Para abordar o conceito de deficiência nos apoiamos nos estudos de Vigotsky, que defendeu a estimulação do pensamento abstrato nos sujeitos com deficiência. Com estas abordagens propomos aulas onde estimulamos o grupo sensorialmente através de sons, cheiros, cores e experiências com obras de Arte contemporânea.

Constatamos através da análise dos desenhos a distinção entre sujeitos que foram integrados socialmente daqueles que foram excluídos. Os sujeitos integrados socialmente apresentaram desenhos com mais detalhes e ricos em informações. Com esta pesquisa notamos que o portador da Síndrome de Down, necessita não só da inclusão social como também de estímulos gráficos para que o seu desenvolvimento ocorra e possa ser alfabetizado futuramente.

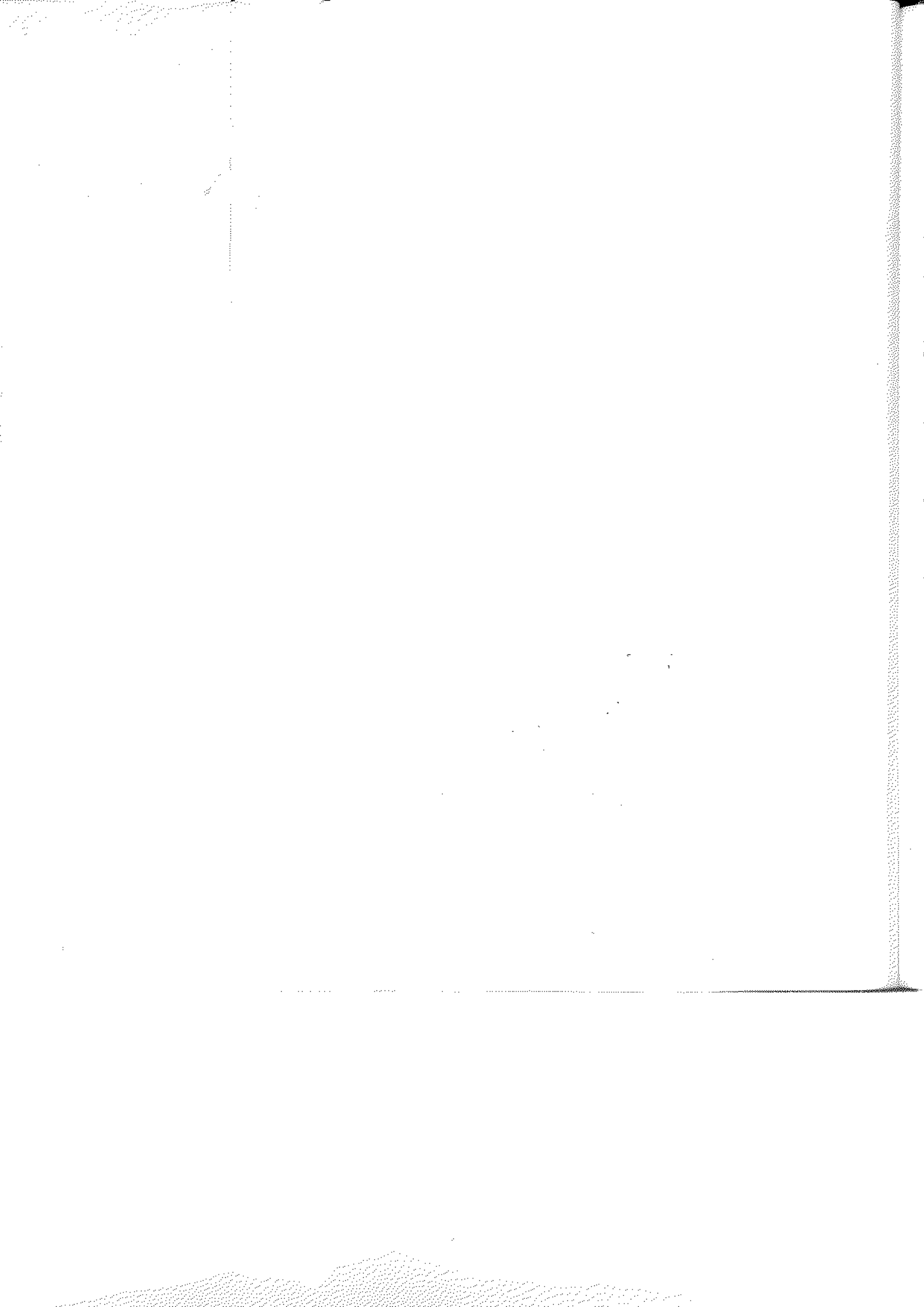
A inclusão já é realidade em nosso estado porém poucas pesquisas abordam as possibilidades destes sujeitos enquanto sujeitos passíveis de intervenções na aprendizagem. São pessoas discriminadas e quando chegam a escola são recebidos por professores sem o devido

² Louis Porcher, Educação artística, luxo ou necessidade. Ed. Summus.

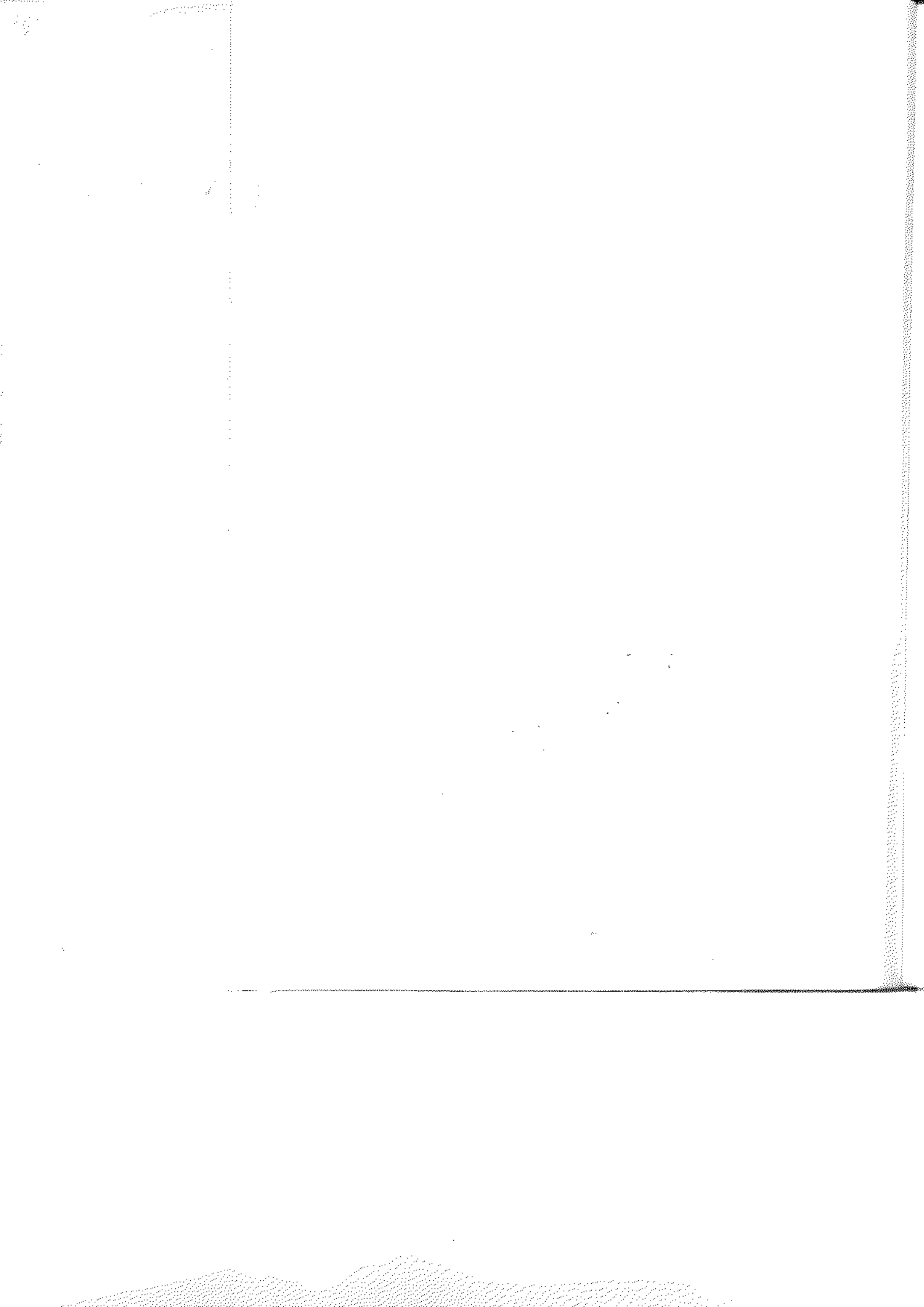
preparo para lidar com a diversidade, sendo avaliados pelos seus déficits e não pelas suas potencialidades. Ocorre também que são classificados ainda equivocadamente como deficientes mentais, o que não é verdade; O portador da Síndrome de Down apresenta um atraso cognitivo. Pesquisadores como Rauven Feuerstein propõe um programa de modificabilidade cognitiva e uma aprendizagem mediada; segundo ele é possível aumentar a inteligência do portador da Síndrome de Down.

Para que a inclusão não seja somente um "faz de conta" precisamos que o portador da Síndrome de Down tenha as mesmas oportunidades das crianças ditas "normais", adquirindo assim cidadania em poder também correr pelos pátios das escolas convivendo com os processos de aprendizagem e dominando-os à sua maneira; O que na verdade a inclusão mostra é que a educação pública necessita de mudança da Pedagogia Tradicional para uma Pedagogia Construtivista, segundo Esther Grossi: "A inteligência não é privilégio de alguns – fica-se inteligente porque se aprende, e que tanto inteligência como desejo são gerados no mergulho com o social."³

3 Ester Pillar Grossi.
Organizadora: Paixão de
aprender. Ed. Vozes.



ARTE-EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES



Arte-Educação e Educação Musical na cidade de Uberlândia entre 1970-2002: relatório parcial

Aline Silva Alves¹

¹ Graduanda pela Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista de iniciação científica PIBIC - CNPq. - UFU - 2002-2003.

Esta comunicação tem por finalidade apresentar os resultados parciais da pesquisa "Arte Educação e Educação Musical na cidade de Uberlândia MG entre 1970 - 2002: criação de um banco de dados." Nosso foco é o levantamento da documentação relativa ao ensino de artes e música no contexto das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), coletados entre agosto e dezembro de 2002. Este levantamento foi feito na biblioteca do CEMEPE (Centro Educacional de Estudos e Projetos Educacionais), - dando continuidade ao realizado por Mirian Carmen Machado, na biblioteca da UFU, na biblioteca Municipal e nas bibliotecas das escolas estaduais e municipais através de consulta ao trabalho de Marilda das Dores Vieira Nascimento. Paralelamente a este levantamento, iniciamos a indexação dessa documentação e fizemos um estudo bibliográfico sobre Arte-Educação e Educação Musical no Brasil.

A pesquisa em questão tem por objetivo geral organizar um banco de dados sobre a Arte-Educação e Educação Musical, em especial no âmbito da SME de Uberlândia, para disponibilizá-lo à comunidade interessada no assunto. Seus objetivos específicos são: levantar documentos produzidos pelos governos municipais de 1970 a 2002 (projetos, programas, folhetos, etc.); levantar nas escolas municipais documentos que registram ações relativas às políticas educacionais (projetos, fotos, relatórios, etc.); levantar materiais nos jornais da cidade e em outros meios de informação e comunicação (emissoras de TV locais, etc.); levantar pesquisas já realizadas sobre o ensino de Arte e Música na cidade; estudar bibliografia sobre pesquisa documental em educação musical no Brasil e estudar bibliografia sobre Arte-Educação e Educação Musical no Brasil.

Este estudo justifica-se como possibilidade de levantar documentos sobre a Arte-Educação e Educação Musical na cidade de Uberlândia, organizando este material em um banco de dados para disponibilizá-los a pesquisas futuras. Metodologicamente, a pesquisa faz uso dos métodos bibliográfico e documental. Foram catalogados 42 documentos e indexados segundo autor e título, data e assunto.

1 Mestre em Arte-educação pela ECA/USP. Especialista em Artes Visuais pela UFG.

2 Especialista em Informática em Educação (UFL) e em Formação para Educação à Distância pela Universidade Virtual Pública do Brasil. Mestranda em Teatro e Educação na ECA/USP.

3 Números colhidos junto à coordenadora do serviço educacional das duas mostras, professora Mirian Celeste (Docente Titular do Instituto de Artes da UNESP)

4 As ações sociais e voluntárias se multiplicaram na última década, no Brasil, segundo dados da UNESCO.

Projeto Solidariad'Arte: do virtual para a realidade das comunidades

Anna Rita Ferreira de Araújo¹
Itamar Alves Leal dos Santos²

Nos programas de voluntariado é comum a contemplação de atividades artísticas com oficinas, apresentações, recreação entre outros. Acredita-se que estas atividades presentes nos objetivos dos projetos voltados para o terceiro setor, por seu caráter lúdico e terapêutico, favoreçam os objetivos de resgate social, sensibilização, formação de consciência e construção de cidadania. Inegável é a eficácia de tais atividades, quando bem desenvolvidas. Por outro lado, é visível o desconhecimento, por parte dos coordenadores dos projetos e dos próprios voluntários envolvidos nas atividades artísticas, do papel cognitivo e formador da arte. Esse desconhecimento perpassa a sociedade em geral, inclusive as escolas e os educadores. E este é um problema estrutural, histórico e cultural do nosso país.

Nas duas últimas décadas, as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de artes vem sendo debatidas e o panorama da arte na sociedade vem se alterando para melhor. A arte-educação vem cada vez mais conquistando seu espaço no cenário educacional e cultural do país. A exemplo, o sucesso dos serviços educativos nas grandes mostras de arte como a "Mostra do Redescobrimento" e "25ª Bienal" em São Paulo, responsáveis pela formação de aproximadamente 350 monitores e o agendamento e acompanhamento de quase 1 milhão de estudantes visitantes, apenas, nestas duas exposições³. Dados como estes mostram que a arte mediada via educação estabelece uma relação mais qualitativa e quantitativa com a sociedade. Desta forma, as ações em arte nos projetos solidários, devem ter um embasamento maior e mais claro no que se refere aos aspectos educativos e sociais. É necessário compreender a arte como linguagem em sua estrutura formal, estética e histórica para ultrapassar as concepções de arte como mero fazer agradável e terapêutico. Sem desconsiderar essas importantes características, temos que formar uma visão da arte como campo de conhecimento e reflexão sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre o indivíduo. A arte é um dos meios de se alcançar a cidadania; de desenvolver a capacidade de ser sensível ao mundo, ao outro e de se pensar a si mesmo.

Preocupados com estas questões e com o crescimento, nos últimos anos, das ações de voluntariado no Brasil⁴ que, muitas vezes, atuam sem se dar conta do grande potencial formador da arte, que

apenas se utilizam desta como alegoria de projetos sociais, surgiu a proposta do Solidariad'Arte: uma comunidade virtual colaborativa (e-group), sem fins lucrativos que visa a troca, reflexão, ações e discussão sobre as experiências de voluntariado em Arte. O Projeto, atuando à 01 ano na Internet e nas comunidades carentes de São Paulo, tem como missão ajudar as pessoas envolvidas com o voluntariado a conhecer mais sobre a arte e compreender seu papel na formação dos indivíduos. De despertar e conscientizar, o artista e o arte-educador, para a importância e o compromisso de cidadania que estes, devem assumir com a sociedade. O projeto Solidariad'Arte se propõe a democratizar e compartilhar o conhecimento, além da solidariedade, entre aqueles que atuam no terceiro setor.

Oficina de Desenho Urbano, as Crianças, os Jovens e a Cidade no Cerrado

*Eliane de Fátima Vieira Tinoco
Rafael Tannús Moreira¹*

O projeto Oficina de Desenho Urbano: as Crianças, os Jovens e a Cidade no Cerrado (O.D.U.) teve seu início no mês de abril de 2001, quando uma equipe multidisciplinar formada por profissionais ligados à Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) – envolvendo 10 secretarias municipais - e à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – através da Diretoria de Culturas/PROEX - se reuniu e começou a planejar ações de desenhos com crianças e jovens e realizou no dia 30 de setembro de 2002 a ação "Desenhando e Construindo a Cidade no Cerrado" em 30 (trinta) praças do município. O tema central foi: "a cidade que você vive e a cidade que gostaria de construir".

Surgido a partir do encontro de idéias envolvendo experiências advindas do âmbito das Artes Plásticas, da Geografia Urbana e do Urbanismo, o Projeto foi agregando novas idéias à medida que aumentava a diversidade de profissionais e estudantes envolvidos nos trabalhos. Pessoas que vêem, no desenho da criança, possibilidades estéticas, culturais, políticas e sociais.

Pensamos o Projeto com os objetivos de:

I –Pensar a cidade e o município através dos desenhos de crianças e jovens realizados em praças assumidas como espaços de encontros, diálogos, trocas e criação.

¹ Bachareis em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia.

2 –Incentivar as percepções da cidade como espaço habitacional e de trocas culturais e sócio-políticas.

3 –Conhecer o município, os distritos e a cidade como resultante de processos sócio-culturais, considerando os "bens naturais e os bens simbólicos" incorporados como valores existenciais.

4 –Encaminhar as proposições feitas pelas crianças e jovens, entendidas como práticas cidadãs, aos órgãos dos poderes públicos e instituições da sociedade civil.

Após o dia 30 de setembro houve a realização de seminários com o objetivo de socializar com os colaboradores os estudos e as etapas do Projeto, discutir metodologias de ações e estabelecer o cronograma de trabalho. Na realização dos Seminários contamos com as presenças de Lilian Amaral e Ana Mae Barbosa.

Todos os desenhos a nós entregues foram aceitos, independente de idade. Os desenhos-desenhados (2833 no total) mostram "muitas cidades" no Cerrado de Minas, com inúmeras solicitações.

Foram organizadas equipes, separadas por cores, de conversas com as imagens: vermelha (setor oeste), amarela (setor distritos), laranja (setor sul), verde (setor norte), azul (setor leste) e lilás (setor central). Uma equipe se responsabilizou por ver, catalogar e conversar com as fotos. Cada equipe discutiu no coletivo, as imagens de um setor ou dos distritos e escreveu um texto a partir das conversas com as imagens-desenhadas.

Com o desenvolvimento do Projeto verificamos as maneiras como as pessoas, sobretudo crianças e jovens, percebem a cidade e quais as mudanças gostariam de propor. A sistematização e apresentação de tais propostas têm o intuito de evidenciar as aspirações das crianças e jovens, bem como disponibilizá-las como necessidades, demandas e desejos a serem considerados na formulação de diretrizes e projetos para o planejamento e desenvolvimento local e urbano de Uberlândia.

Rede Arte na Escola

Maria Cristina V. Biazus¹

Realizado desde 1989 pela Fundação lochpe, o programa Arte na Escola qualifica processos educacionais em arte através de parcerias e convênios com Universidades, Museus, Fundações, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Desenvolvido em duas frentes

¹ Diretora da Rede Arte na Escola.

articuladas - Educação Continuada e Videoteca, trabalha sob o princípio de que a arte é uma atividade de pleno valor cognitivo, de vital importância na formação integral de crianças e jovens.

O programa de Educação Continuada é responsável pelas ações de qualificação de professores das redes de ensino Infantil, Fundamental e Médio, através de grupos de estudo, pesquisa, cursos, seminários e elaboração de materiais pedagógicos.

A Videoteca Arte na Escola, com acervo de vídeos especializados em artes visuais, tem como objetivo instrumentalizar o ensino, proporcionando ao arte-educador o recurso à imagem móvel como elemento motivador ao aprendizado do aluno. Do mesmo modo, oferece aos associados acesso a materiais teórico-didáticos de apoio ao trabalho do professor.

Com parceiros no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Goiás, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará e Distrito Federal, a Rede Arte na Escola promove o Prêmio Arte na Escola Cidadã, que busca identificar, evidenciar e difundir projetos educativos de qualidade no ensino da arte entre os professores. A iniciativa de premiação ocorre desde 2000, identificando excelência de projetos na área de artes desenvolvidos por professores da educação Infantil ao ensino médio vinculados à Rede Arte na Escola.

A Rede Arte na Escola foi premiada pela Câmara Americana do Comércio, na categoria cultura, em 1995, tomando-se finalista do Prêmio Eco Especial 20 Anos, em 2002. Em 1999, recebeu a chancela institucional da UNESCO-Brasil.

Os resultados conquistados pela Rede Arte na Escola motivaram a criação do Instituto Arte na Escola, uma instituição sem fins lucrativos que visa dar sustentabilidade aos esforços de qualificação do programa.

Para conhecer mais sobre o projeto consulte o site: www.artenaescola.org.br

Programa multicultural do Recife

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

A Prefeitura do Recife trabalha para a construção de alternativas para a melhoria da qualidade de vida da população. Na área da cultura, as ações estão pautadas em três princípios norteadores: pluralidade, participação e valorização da cultura local. Nesse contexto, a Secretaria de Cultura e a Fundação de Cultura vêm implementando,

I Mestra em Antropologia pela UFPE e doutoranda em Arte-Educação pela USP.

como uma proposta estruturadora baseada na formação cultural do cidadão possibilitando a renovação e a dinamização da cena da cidade, a partir do aprimoramento dos produtores locais e do lançamento de novos artistas nos diversos segmentos culturais (música, artes plásticas, multimídias, literatura, design, etc.), visando a inserção do jovem na cadeia produtiva da cultura.

A Arte Educação no Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA Proposta de uma Educação Político - Estética

Marly Damus¹

1 Mestre em Teoria e Ensino da Comunicação pela UMEP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Nestes últimos dezessete anos desenvolvendo atividades teatrais com alunos e professores da rede pública e privada, com alunos e professores de classes especiais, com grupos da terceira idade, e recentemente - 1999 a 2001 - com monitores de classes para jovens e adultos de trinta e um assentamentos de Mato Grosso do Sul, posso atestar, sem receio, a eficácia de uma educação mais dinâmica e participativa. Num ambiente lúdico, propiciando a reeducação do ver e do ouvir, as atividades teatrais objetivaram integrar o corpo e a mente, sentimento e espírito. As experiências artísticas, de um modo geral, valorizaram o pessoal, o grupal e, principalmente, o social.

Nas oficinas de Artes Plásticas, bem como, nos laboratórios de Artes Cênicas, exercitaram o corpo, a voz, a dança, pesquisaram materiais alternativos (sucatas) na confecção de bonecos, cenários, figurinos, adereços, etc., o que desenvolveu a cooperação e colaboração entre os participantes estreitando as relações interpessoais e intergrupais. As adversidades, as contradições, e as dificuldades em solucionar os problemas serviram de alavanca para o crescimento gradativo maduro e consciente.

O Teatro incentivou a leitura do cotidiano, fomentou o interesse pela pesquisa literária, histórica, geográfica, artística, folclórica, técnica, sociológica, antropológica e comunicacional. Essa característica interdisciplinar visou a comunicação através da arte e a transformação das estruturas sociais, institucionais, locais e regionais. Transformar a estrutura vigente do sistema educacional, onde impera o mutismo e a inexpressividade, é tarefa urgente de todo educador comprometido

em formar alunos autônomos, produtivos, participativos, criativos, e acima de tudo, felizes. Nossa participação no Projeto PRONERA, que tinha como eixo temático – Terra, Vida e Trabalho - nos impulsionou a trabalhar a arte inserida no contexto histórico respeitando toda a dinâmica dos movimentos sociais. Uma experiência que merece ser relatada foi a apresentação de – Quem Roubou O Meu Futuro – de Sylvia Orthoff encenada pelo Teatro Universitário Gestos e Atitudes da UFMS no assentamento Andalucia no município de Nioaque –MS juntamente com os técnicos da ECOA. Durante e após a apresentação ficamos gratificados com a participação da platéia que se emocionou com o tema. Como professora, eu tenho que deixar registrado que aprendi uma lição de Vida e de Trabalho com esses alunos da minha Terra.

Projeto Arte Educação da Fundação Jaime Câmara

Nívia Claudia Santos Leite¹

A Fundação Jaime Câmara em parceria com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação do Estado de Goiás e do Município de Goiânia, na perspectiva de estar em sintonia com o contexto atual em que a oferta educativa expande-se fora do sistema formal, tem oferecido oportunidades educacionais diferenciadas à crianças e adolescentes, de modo a contribuir com essa clientela para uma educação sólida e transformadora. Tendo em vista a necessidade de assegurar aos alunos os meios capazes de promovê-los social e profissionalmente num contexto global e dinâmico, oferecendo oportunidades para esses escolares virem a ser cidadãos críticos, comunicativos, responsáveis, cooperativos, perceptivos, capazes de enfrentar novos desafios.

Portanto, o Projeto Arte Educação trata-se de um projeto de apoio à Educação formal, oportunizando à clientela de 06 à 14 anos, com pouca ou nenhuma oportunidade de acesso a outras alternativas educacionais em horário inverso ao ensino regular em que se encontra matriculada, o contato com atividades artísticas e culturais (artes plásticas, artes cênicas, arte terapia, atividade pedagógica, cantinho da leitura, capoeira, dança, música - coral e percussão - e oficina de fantoche) que ampliem o seu universo cultural, o desenvolvimento de uma consciência estética, capacidade de exercer sua cidadania,

¹Psicóloga graduada pelo
CEUB – Brasília/DF.

possibilidade de ter domínio da leitura e da escrita, de compreender e atuar em seu meio social e etc.

Este projeto tem sua fundamentação teórica baseada no "Códigos da Modernidade" do educador Bernardo Toro/1996, onde ele enfatiza a importância de a criança ser estimulada a desenvolver atividades onde a arte por meio de seus símbolos, cria condições propícias à aprendizagem e dá curso ao ajustamento da vida emocional e também em Vigotsky, professor e pesquisador russo, que a partir de Piaget, elaborou a Teoria sócio-interacionista, onde o indivíduo se desenvolve de acordo com o resultado de um processo sócio-histórico.

O desenvolvimento do projeto de complementação ao currículo de ensino fundamental, tem fases e etapas bem definidas sob a orientação dos professores, coordenadores de áreas e supervisão do projeto, profissionais estes inseridos no processo que tem a preocupação de estar trabalhando a cultura do Brasil, especificamente a cultura goiana, bem como trazer ao projeto questões temáticas que possibilitem uma maior aproximação da realidade do cotidiano e de assuntos de interesse comum dos alunos, objetivando desenvolver uma aprendizagem significativa, para que assim todos tenham motivação suficiente à consecução dos objetivos propostos.

O Projeto Arte Educação se desenvolve em quatro núcleos situados em bairros distintos, da cidade de Goiânia, nos Setores Finsocial, Conjunto Riviera, Sudoeste e Vila Rosa, atualmente, atende um total de 800 alunos, sendo 200 alunos em cada núcleo de atuação envolvendo um contingente de 61 pessoas.

O Projeto Arte Educação sendo educativo/formativo tem sido avaliado como uma construção, uma caminhada capaz de detectar as possíveis falhas e redimensionando suas ações. A avaliação que se propõe é processual, pautada na ação-reflexão-ação, com a participação de todos os envolvidos, por intermédio de instrumentos adequados.

Projeto Jovens Aprendizes: relato de uma experiência no bairro de Santa Teresa, Rio de Janeiro

Paula Erber¹

¹ Aluna da Faculdade Bennett, Rio de Janeiro/ RJ. Estagiária da Escola de Artes Visuais do Parque Lage.

Esta comunicação tem por objetivo fazer um relato do projeto *Jovens Aprendizes* no qual atuei como artista e orientadora. Este projeto surgiu em 1998 como parte do movimento "Arte de Portas Abertas", desenvolvido no bairro de Santa Teresa, Rio de Janeiro. O objetivo do projeto é "ensinar a olhar" e tornar os jovens pessoas criativas com uma visão crítica e sensível de mundo.

O projeto não tem caráter assistencialista, nem profissionalizante. Pretende envolver jovens e artistas, integrando-os numa proposta de caráter pedagógico e cultural que visa a divulgação da produção artística do bairro e a participação dos jovens como mediadores dessa produção estabelecendo vínculos entre artistas e bairro.

O projeto se desenvolve a partir da participação de artistas do bairro de Santa Teresa que abrem seus ateliês à visitação pública durante um fim de semana, uma vez ao ano.

Em seu primeiro formato os jovens iam para o atelier de um artista. A proposta inicial era que houvesse uma troca entre artista e aprendiz (jovem). Uma vez por semana o artista dava aula e uma vez por semana o aprendiz trabalhava para o artista. Este formato não funcionou bem, pois o aprendiz, por falta de conhecimento, não conseguia ajudar o artista.

A partir de 1999 o projeto se modificou. Foram selecionados jovens de 12 a 18 anos, moradores do bairro, para integrar o projeto e desenvolver as atividades propostas. A partir de então, cada artista, em seu ateliê, faz uma "aula demonstração" das oficinas oferecidas. Cada atelier tem, em média, 5 alunos. As oficinas do projeto incluem: desenho, escultura, gravura, pintura, tecelagem e cerâmica.

Os jovens selecionados escolhem uma das oficinas para atuar como aprendizes. Além das aulas, antes do evento, os aprendizes visitam todos os ateliês, pois trabalham como guias para os visitantes acompanhando-os nas vans que circulam pelo bairro durante a realização do evento "Arte de Portas Abertas".

Cada oficina é um momento de encontro e oportunidade de construir e adquirir conhecimento. Em 2002 foram incluídas novas oficinas: uma de História da Arte e uma Oficina Literária nas quais

todos os aprendizes participavam.

O projeto tem funcionado com e sem patrocínio. No segundo semestre de 2002, o projeto funcionou graças ao trabalho voluntário dos artistas. O projeto já obteve o apoio da BR Distribuidora e a partir de março de 2003 terá apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Na oficina de Gravura procuramos valorizar o bairro de Santa Tereza, sede do projeto. Os jovens saem para observar e desenhar o bairro. Em seguida registram suas percepções na gravura.

Exemplos de trabalhos realizados nesse projeto inclui a produção de uma história em quadrinhos ambientada no bairro, com personagens criados pelos alunos. Um artista e um funcionário de uma oficina mecânica foram inspirados em pessoas reais.

Nesta comunicação mostraremos registros fotográficos da produção dos jovens e trabalhos selecionados do grupo de participantes.

Artesanato, design e intangibilidade.

Richard Perassi Luiz de Sousa¹

Neste ano de 2003, o Departamento de Arte e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul inicia os trabalhos de implantação de um Núcleo de Inovação de Design de Artesanato em resposta ao Edital Via Design/Sebrae. O Núcleo irá interagir com ações de pesquisa e aprimoramento das atividades manuais, que foram desenvolvidas pelo Sebrae/MS, desde 1996. Essas ações visam agregar valor cultural e comercial aos produtos manuais. O parâmetro cultural é definido pela tradição artesanal da arte popular e o parâmetro estético-comercial é determinado pelo design de produto aplicado à produção manual. As pesquisas promoveram o levantamento da produção e das matérias primas utilizadas, reunindo um acervo de informações regionais para serem aplicadas à produção manual. Outro caminho é indicado pelo IPHAN, assinalando o "patrimônio intangível" ou "imaterial", que é composto por diversos valores simbólicos percebidos de modo fragmentário devido a elementos significantes variados, difusos ou indefinidos. Esses valores carecem de objetos materiais que os expressem, indicando também a necessidade de definição de referências para apontarem o objeto indicado como expressão dos valores propostos. Além da necessidade de estudos e

¹ Professor do Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP.

ações de conservação e valorização do artesanato e da arte popular, o trabalho de arte-educação dentro do Núcleo é delineado, portanto, em duas vias: 1 - promoção de conhecimentos sobre a cultura regional e do desenvolvimento da capacidade estética do produtor manual; 2 - desenvolvimento de processos e produtos estéticos indicadores do valor cultural de um dado objeto. O Projeto "Viola de Cocho Pantaneira" desenvolvido pelo IPHAN em parceria com o Programa Artesanato Solidário; Funarte/Minc; IMAP; SEMATUR; Sebrae Fundação de Cultura de MS e UFMS, salientando que a viola, além de ser "um instrumento musical especial, graças à singularidade de forma e à qualidade sonora", é, também, "um símbolo e souvenir do pantanal". A viola, eleita para tornar tangível esse patrimônio imaterial, necessitou de marca e embalagem desenvolvidas pelo Departamento de Comunicação em Arte, como uma ação prévia do Núcleo de Inovação e Design da UFMS.

Projeto Rede Arte na Escola: Pólo - Goiânia.

Tereza Gomes¹

¹ Coordenadora da Escola de Artes Visuais do MAC-Goiânia. Coordenadora do projeto Arte na Escola/GO.

A lochpe é um grupo empresarial que opera nos segmentos de autopeças e equipamentos ferroviário, instituída em 1989 pela lochpe-Maxion S/A. Ela desenvolve projetos na área educacional atuando em quatro frentes: Projeto Arte na Escola, Rede Formare, Programa de Investimento Social Paritário, Memória lochpe. Os projetos dessa fundação são desenvolvidos em Pólos, termo utilizado para denominar o lugar que sedia as atividades financiadas por esta fundação.

O projeto Pólo Arte na Escola - Goiânia, desenvolvido pela Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira - AGEPEL, tem como objetivo geral: "Criar um núcleo de produção e pesquisa comprometida com o ensino da arte em todo o seu pensar e fazer artístico, direcionado a professores que atuam no ensino da arte, da rede pública" e, em específico: "Proporcionar aos professores de artes da rede pública vivências, teóricas e práticas acerca da arte, que possibilitem o resgate e descobrimento do potencial criador individual", bem como, "Promover cursos, oficinas, palestras e grupo de estudo aos Arte-educadores.

Objetivos: o projeto Pólo - Arte na Escola Goiânia, desenvolvido pela Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira - AGEPEL e parceiros (Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Artes Visuais,

Centro Livre de Artes, Secretaria Municipal de Cultura, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Fundação Jaime Câmara) tem como objetivo geral: "Criar um núcleo de produção e pesquisa comprometida com o ensino da arte em todo o seu pensar e fazer artístico, direcionado a professores que atuam no ensino da arte, da rede pública" e, em específico: "Proporcionar aos professores de artes da rede pública vivências, teóricas e práticas acerca da arte no espaço físico da EAV e MAC, que possibilitem o resgate e descobrimento do potencial criador individual", bem como, "Promover cursos, oficinas, palestras e grupos de estudo para os Arte-educadores." (PROJETO: Pólo - Arte na Escola Goiânia).

Principais Ações de Implementação do Pólo-Goiânia:

Convênios estabelecidos : AGEPEL, Sec. Municipal de Educação. Sec. Municipal de Cultura e FAV/UFG.

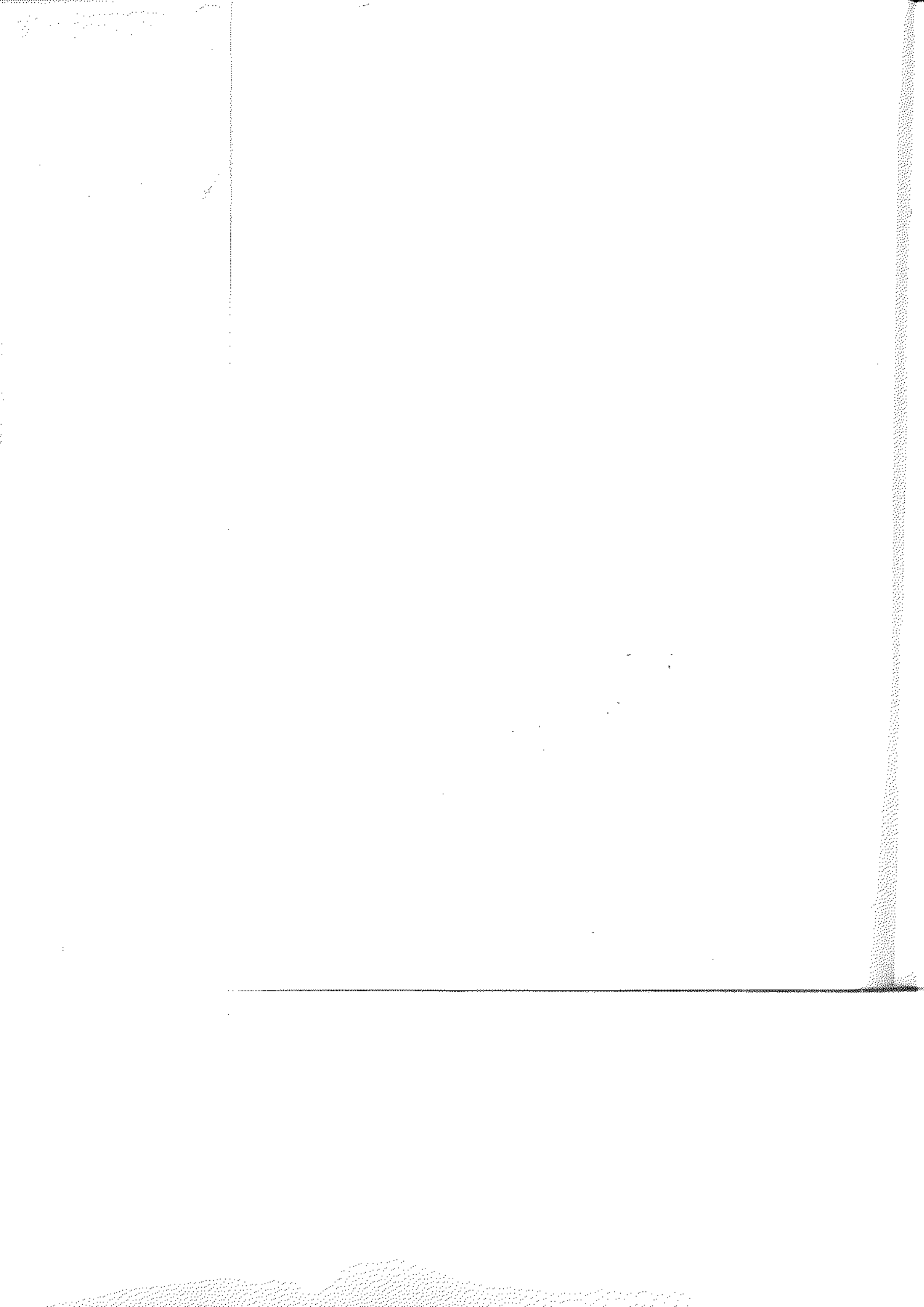
Formação dos Grupos de Estudos - 3 grupos compostos por 10 professores do ensino fundamental e 5 professores das Escolas Livres.

Implementação da Videoteca, Sala de Vídeo (E.A.V).

Encontros Regionais

Ações educativas no MAC. (Abraço o Poteiro).

PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO



Escolas-Parque: Resgate do Histórico e Processo de Preservação¹

Alice Fátima Martins
José Mauro Ribeiro
Maria Célia Fernandes Rosa

¹ Trabalho desenvolvido pela diretoria da AsAE/DF: Prof. José Mauro Ribeiro, Presidente; Profa. Alice Fátima Martins, Vice-Presidente e Profa. Maria Célia Fernandes Rosa, Primeira Secretária.

As Escolas Parque são parte do legado do Professor Anísio Teixeira, que formulou o ideário de instituições educacionais brasileiras de relevância indiscutível, dentre as quais destacamos o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, conhecido como Escola Parque, inaugurado em 1950, voltado para a promoção de uma educação integral e de qualidade para crianças e jovens. Quando da construção de Brasília, Anísio Teixeira elaborou, juntamente com Darcy Ribeiro, o projeto da rede pública de ensino, para atender crianças e jovens que, com suas famílias, se instalaram no Planalto Central. O ideário da Escola Parque foi trazido para o Distrito Federal.

Em Brasília, cada uma das Escolas Parque atenderia a quatro Escolas Classe, de modo que os alunos estudariam os conteúdos do currículo obrigatório na Escola Classe e, no turno inverso, na Escola Parque, desenvolveriam atividades culturais e artísticas, atividades físicas, cívicas e de recreação, com vistas à sua formação para a cidadania.

Ao longo do tempo, o projeto sofreu modificações. Os alunos passaram a freqüentar as Escolas Parque apenas uma ou duas vezes na semana, o que ampliou a o número de Escolas Classe atendidas. Das vinte e oito Escolas Parque previstas no projeto original, apenas cinco foram construídas. Estas, atualmente, atendem à quase totalidade das escolas públicas do Plano Piloto. Além de receber crianças e jovens residentes no Plano Piloto e nas cidades satélites, as Escolas Parque integram o programa de educação inclusiva, recebendo também, em suas turmas regulares, alunos com necessidades educacionais especiais.

Ante a importância das Escolas Parque no projeto educacional de Brasília, a Associação de Arte Educadores do Distrito Federal, juntamente com as comunidades de Brasília e das Escolas Parque, deflagrou o processo junto à 15ª Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, com vistas ao registro do projeto educacional das Escolas Parque como Patrimônio Cultural. Os primeiros resultados desse projeto já podem ser observados na mobilização e envolvimento de professores e alunos em relação ao próprio projeto das Escolas e à tomada de consciência quanto à participação de cada um nessa história.

Encruzilhadas do olhar no ensino da arte: um estudo de percepções iniciais da imagem artística

Anna Rita Ferreira de Araújo¹

¹ Mestre em Arte-educação pela ECA/USP. Especialista em Artes Visuais pela UFG.

Apresentação dos resultados finais da pesquisa de Mestrado da professora Anna Rita Ferreira de Araújo, "As encruzilhadas do olhar no ensino da arte: um estudo de percepções iniciais da imagem artística, realizada na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo sob a orientação da professora Dra. Regina Machado.

Essa pesquisa resulta do objetivo de discutir os olhares iniciais, que são aqui denominados como as primeiras percepções visuais instauradas entre o sujeito e a imagem de uma obra artística. Para apresentá-la, proponho dois percursos que se imbricam em encruzilhadas. De um lado apresento a pesquisa sobre os olhares iniciais, realizada com alunos de 8ª série do Centro de Estudos e Pesquisas Aplicados à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás e, em paralelo, apresento exercícios fenomenológicos sobre a "Guernica" de Siron Franco. O objetivo da dissertação se situa entre estes dois percursos e é neste campo que se dão as encruzilhadas deste trabalho, que visa estabelecer um diálogo com os professores de Arte.

Ao abordar o fenômeno do olhar, numa perspectiva da Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty, esse não se situa em um sujeito, em um local ou mesmo em uma imagem, ele está colocado entre estes elementos. "Entre" os olhares dos alunos de oitava série do colégio de aplicação da UFG sobre a "Guernica" de Siron Franco, que é originada pelo olhar deste sobre a "Guernica" de Picasso e o meu olhar sobre estes. O olhar do pintor sobre o mundo e o olhar do mundo sobre a obra do pintor. O meu olhar sobre os olhares dos sujeitos e dos objetos que cercam esta pesquisa e do olhar destes sobre mim, constituindo assim um ciclo múltiplo e não linear.

Nessa possibilidade de multiplicidade dos planos de significações do olhar, esta pesquisa se constitui em percursos que tem sua gênese num olhar inicial, e que, concomitantemente, se faz inicial a cada novo instante do ato de olhar.

Desenvolvimento de Competências no Ensino de Arte: soluções ou provocações?

Anna Rita Ferreira de Araújo
Jurema Luzia de Freitas Sampaio Ralha¹

¹ Especialista em Arte: Ensino e Produção pela PUC-Campinas e Mestranda em Artes Visuais pelo IA-UNESP.

Nas bases contemporâneas de formação e prática da arte-educação, vemos que a criatividade, a sensibilidade, a percepção do mundo e a reflexão são capacidades que norteiam os caminhos e as abordagens metodológicas da maioria dos programas, fazendo do ensino e aprendizado em artes um estudo do cotidiano sob a ótica da arte e da visão que cada um faz desta.

A Arte-Educação, nesta concepção, passa a ter um caráter social de agente de transformação do processo de ensino assumindo uma visão incluyente da arte e sua dinâmica como naturalmente transdisciplinar. Irene Tourinho (*"Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão"*). In.: BARBOSA, A. M.(org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte.*, São Paulo: Cortez, 2002, p.33) afirma que *"como transformar é inevitável – relacionar e contextualizar exige, no mínimo, esta disposição – o ensino de Arte não está em busca de soluções. Está em busca de provocações"*. Essa possibilidade faz da arte, uma disciplina diferenciada das demais mas, ao mesmo tempo, indispensável ao conjunto das matérias escolares.

Todavia, as 'habilidades e competências' esperadas dos profissionais de arte-educação vem agregando, a cada dia, um excesso de novos conhecimentos e novas abordagens, terminando por exigir tamanha gama de recursos, que está tornando o arte-educador um "generalista", na maioria das vezes, um profissional sem foco. A quantidade e variedade de áreas de conhecimento exigidas na prática profissional terminam por soterrar as especificidades da arte como área de conhecimento e, conseqüentemente, esvaziar seus conteúdos.

A. Gramsci (*Concepção dialética da história*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, p. 12) diz que: *"Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo. (...) O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto de processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer inicialmente, este inventário"*.

É esse "inventário" que nos parece faltar ser efetivamente construído. O ensino da arte, assim como qualquer área de conhecimento, necessita delimitar-se dentro de um processo

sistemizado para que proporcione resultados efetivos e, no caso da arte, provocativos. Para tanto, uma abordagem teórica consistente, para fundamentar este processo, dentro das especificidades do ensino de arte, se faz necessária. A competência, segundo Nóvoa (apud, FRANGE, L.B.P. "Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?", In.: BARBOSA, A. M.(org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002, p.36), "é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão constituídos, são constituíveis a partir dos recursos do sujeito (...) as escolas precisam abrir espaços para a história e o projeto pessoal do aluno, unindo saberes e experiências".

Tomando como base os três aspectos da metodologia triangular (contextualização histórica, leitura da imagem e fazer artístico), e agregando a estes o aspecto social, já presente e inevitavelmente necessário a qualquer prática educacional nos dias de hoje, nossa proposição é de traçar as competências necessárias ao ensino de arte abordando estes quatro aspectos.

Espera-se com isso que, entendendo e mapeando as especificidades educacionais e sociais da arte, as competências em artes deixem de misturar-se com as outras disciplinas, confundindo-se, e passem a estar presente, de forma consciente e transdisciplinar, nos programas, metodologias e projetos que envolvam seu ensino-aprendizagem. Não como "solução", mas como fator provocativo, pertinente e importante na formação de alunos e educadores.

Ensino da Arte e pesquisa em Educação: uma experiência integradora na Escola-Parque de Brasília

Cláudia Maria Soares Bugarin¹
Ingrid Ditttrich Wiggers²

O trabalho realizou-se a partir de dois campos de atuação, o ensino da Arte e a pesquisa em Educação, durante o ano de 2001, na Escola-Parque 210/211 Norte, unidade da rede pública de ensino de Brasília. Considerando que estes campos se apresentam na prática social tradicionalmente de modo fragmentado, enfocaremos aqui um dos principais resultados obtidos: a integração entre ensino e pesquisa³, que se definiu ao longo do processo como um terceiro campo, ou seja, a concretização da atividade como um todo.

1 Professora da Escola-Parque 210/211 - Asa Norte, Brasília.

2 Doutoranda em Educação pela UFSC. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

3 GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil: 1998.

O projeto "Música em movimento: o ouvido brincante" caracteriza-se enquanto uma proposta de educação musical para crianças de 6 a 10 anos, baseada no princípio do ensino da música pelo movimento⁴, visando a ampliação do repertório musical e coreográfico dos alunos. O jogo e a brincadeira são componentes fundamentais deste processo, favorecendo uma relação prazerosa dos alunos com a arte.⁵ O movimento espontâneo das crianças serviu de inspiração para a organização de um roteiro de atividades: um repertório alternativo ao da mídia foi apresentado à turma, que era dividida em pequenos grupos e cada um escolhia uma música para representar corporalmente, com total liberdade.

Ao mesmo tempo, uma pesquisadora em educação interessada na investigação das representações e expressões corporais infantis encontrou na Escola-Parque seu campo ideal de observação. A especificidade do currículo destas instituições, totalmente voltadas para o ensino da Arte e da Educação Física, oportuniza um grande número de atividades corporais diversificadas e de representação do corpo, através de linguagens artísticas. As observações de campo foram realizadas por meio de técnicas de pesquisa integradas às atividades rotineiras de sala de aula. Nesse sentido, elaborou-se conjuntamente procedimentos visando o levantamento do repertório musical das crianças e também a observação da sua performance corporal ligada à apreciação do mesmo. Ou seja, uma vez levantadas as preferências musicais das crianças, através do jogo "A palavra é ...", estas músicas eram vivenciadas corporalmente, seguindo o mesmo roteiro desenvolvido pela professora.

As atividades propostas pela pesquisadora foram inteiramente incorporadas ao projeto de educação, constituindo-se como parte efetiva do seu programa. Desse modo criou-se uma oportunidade de diálogo e de enriquecimento mútuo dos projetos de ensino e de pesquisa. No plano do ensino, tal integração ofereceu referências teóricas para a avaliação da atividade escolar, orientando o seu prosseguimento. Para a pesquisa, resguardou-se o processo de coleta de dados no ambiente "natural" das crianças na escola, preservando-se o contexto que confere significado aos dados. A integração entre ensino e pesquisa propiciou enfim a relação dialética entre fazer música e apreciar música, enfocando-se a expressão corporal infantil. Esta experiência de ensino e pesquisa com crianças foi para nós um caminho possível no sentido de aproximar o discurso da prática pedagógica, atingindo o educando no lugar onde ele está: a sala de aula.

4 TOURINHO, Irene. *Música e ensino básico: considerações a partir de um estudo sobre preferências e hábitos musicais de alunos da 3ª e 4ª séries*. In: *Música: pesquisa e conhecimento*. Porto Alegre, NEA/UFRGS, jun. 1996, p. 99-112.

5 ALVES, Rubem. *A utilidade e o prazer: um conflito educacional*. In: DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, Papirus, 1953, p. 11-3.

1 Doutora em Educação pela UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS.

2 Projeto de Pesquisa integrante do Projeto Integrado *Textos Discursos e Identidades em Educação*, apoiado pelo CNPq, Processos: 47912301-2520810/98-8 e com bolsa de Iniciação Científica da FAPERGS.

Consumos culturais: tecendo algumas idéias sobre identidades musicais juvenis

Elisabete Maria Garbin¹

A presente comunicação relaciona-se a projeto de pesquisa intitulado *Música e Identidades Juvenis - possibilidades etnográficas pós-modernas*² e tem por objetivo contribuir para os estudos das relações entre identidades juvenis, música popular e juventudes. Trata-se de estudo fundamentado por teóricos dos Estudos Culturais (*Cultural Studies*), com características etnográficas de duas escolas públicas, com alunos/as de 7^{as} e 8^{as} séries, utilizando entrevistas semi-estruturadas e observações não-participantes. Os sujeitos da pesquisa têm idade entre 12 e 17 anos, com classes sociais diferenciadas: em uma escola, a clientela é constituída por alunos da periferia e vilas de classe trabalhadora, enquanto que em outra, a clientela é, em sua grande maioria, oriunda de classe média. O tema central das indagações é em torno dos *consumos culturais juvenis*. O que está sendo analisado é o conjunto das informações obtidas através das narrativas dos/as jovens entrevistados/as uma vez que as temáticas das questões semi-estruturadas gravitam em torno dos gostos, preferências e consumos musicais dos/as jovens envolvidos/as na pesquisa. Indaga-se, assim, sobre as preferências juvenis em audiências musicais do cotidiano, como rádios e suas respectivas programações musicais, canais televisivos, cantores/as bandas [nacionais ou internacionais], preferência de estilos musicais, repertório, preferência nas temáticas veiculadas nas letras de canções, ídolos, o tempo consumido para ouvir música [e onde], entre outras.

Dentro da perspectiva de que a música e todas as circunstâncias e produtos a ela relacionados adquirem relevância primordial para a constituição do "ser jovem", "ser adolescente", trago algumas análises já efetuadas. Apesar dos/as jovens entrevistados/as provirem de experiências sociais diferenciadas - o que poderia significar uma desigualdade de acesso em termos de consumos culturais -, seus discursos coincidem na referência à busca de novos territórios [cenários de consumo] que os/as jovens parecem eleger para "instalar-se" temporariamente, como esquinas, parques, calçadas, *shoppings*, etc. e, nestes territórios, partilharem preferências musicais, "azararem" garotas e garotos, comprarem, trocarem e negociarem CDs, dentre outras atividades de lazer juvenis. À maioria das garotas entrevistadas, cabe o lugar de consumidoras de estilos musicais *pop teen* romântico, geralmente, do *hit parade*.

Os resultados parciais das entrevistas analisadas indicam uma relação muito forte dos/as jovens com a "juvenilização midiática", aqui definida como uma época e um setor social que postularam, como uma espécie de "moratória", formas de ser jovem, na escolha, na medida do possível, de adereços, roupas e estilos como tenho estado observando e pude perceber, até então, nas entrevistas e observações, na busca no terreno da vestimenta, quase que unânime, um desejo de "estar diferente" dos seus pares.

Numa última conversa, gostaria de registrar que parto da premissa de que a interpelação de repertório musical midiático e conseqüentes consumos culturais dentre os/as jovens, passa a ser o grande desafio da escola, ou seja, perceber a cultura como produtora de significados [diferentes]; logo, trabalhar com música e artefatos culturais dela provenientes, é um desafio legítimo e sedutor; já que a música cruza fronteiras, especificidades e bairrismos, construindo novos grupos identitários e novos significados em nós, em nossos alunos e alunas.

Joseph Beuys: processo de criação e estruturação de um pensamento sobre a educação do indivíduo

Fernando Peixoto da Costa¹

Elegemos como foco de nosso estudo o artista Joseph Beuys. Pretendemos um olhar que não entronize qualquer aspecto por nós ressaltado da vida do artista. Propondo uma relação que observasse e pensasse – e na melhor das hipóteses fizesse pensar – o processo de criação e estruturação de um pensamento sobre a educação, salientamos desde já que Beuys não propôs uma metodologia e teoria pedagógica que viesse a criar uma "escola" na História da Educação; foi sim, um pensador da educação, entrementes, marginal.

Suas pretensões eram humanísticas, e crêditava à arte uma via de denúncia dos problemas sociais, uma voz que a raiz destes problemas é humano. Logo, para Beuys, a arte seria também o vórtice que conduziria o ser à (re)descoberta da harmonia (social e pessoal), e da beleza (material e espiritual), uma vez que, tais atributos lhes são próprios.

Pontuamos o trabalho com a teoria de Jung, cruzando-a com as investigações históricas de Eliade (nos seus estudos do simbólico e das

¹ Licenciado em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais/UFG.

Histórias das religiões) e com as investigações sobre o simbolismo e poder de Canetti. Ambos autores participam do referencial teórico do trabalho, servindo ainda como fontes documentais para uma abordagem do xamanismo e do animismo.

Na estruturação do trabalho, observamos que as proposições de Beuys traziam subjacente o pensamento de Rudolf Steiner, que por sua vez era filósofo e místico. Na medida que aprofundávamos na discussão, tornava-se notório nas proposições de Beuys um processo inequívoco de individuação, o que nos levou a inclusão de Carl G. Jung no referencial teórico.

Desse modo, a construção do trabalho ordenou-se pela história biográfica do artista (e as fontes dos comentaristas sobre o autor, bem como o uso de entrevistas com o artista). Alinhavamos este material com as teorias interpretativas (Canetti e Eliade) e com a psicologia junguiana. Por fim, nossa abordagem biográfica não segue a formulação proposta pela história oral e/ou história documental. Seguimos um modelo proposto pela psicologia geral e, em especial, pela psicologia particular do modelo teórico de Jung.

O método analítico é o da individuação, os estudos do inconsciente e dos arquétipos serão cruzados e assinalados a partir de eventos de caráter biográfico da história individual do artista, identificados no interior do texto, juntamente com as abordagens simbólicas do evento xamanístico estudado por Eliade e Canetti, vinculando metodologia e teoria à matriz da psicologia analítica e seus intérpretes.

Este trabalho justifica-se pela dificuldade de encontrar material que explore a atuação e idéias de Beuys sobre a educação. Na maioria dos materiais encontramos somente abordagens sobre suas obras (bidimensionais-tridimensionais) e suas ações, mencionando os acontecimentos existenciais, atividade política e pedagógica superficialmente.

Ademais as idéias de Beuys na educação visavam um indivíduo pleno e auto-confiante, pois o educador alemão incitava à todos buscarem suas experiências, valorizando o indivíduo em sua situação atual. Beuys propunha a criação de um organismo social que se autogestione, e isso serve à escola, que esta seja livre, capacitando o indivíduo a exercer sua liberdade. Isso se daria através de uma educação do indivíduo pela arte, modificando o modo de viver do homem, instigando-o a agir criativamente em sua vida, num processo em que o indivíduo seja consciente de que o processo de educação e desenvolvimento é incessante.

Escola-Parque de Brasília: hipóteses para uma pesquisa histórica

Ingrid Dittrich Wiggers¹

As análises que seguem resultaram de uma tese de doutorado que teve como sítio do trabalho de campo a Escola-Parque 210/211 Norte, em Brasília, durante o ano de 2001. Embora não fosse objeto central do estudo, o contexto da produção dos dados adquiriu significativa relevância no processo de elaboração da tese, levando-nos à busca de explicações para a existência de uma instituição educacional pública tão peculiar, considerados sua arquitetura e seu currículo. Concluiu-se, através de consulta a fontes documentais, que a Escola-Parque é símbolo vivo do pensamento de Anísio Teixeira, que no início da década de 60 planejou a rede de ensino de Brasília, como modelo a ser implantado no restante do país.² O conceito de Escola-Parque é um dos que expressam, por sua originalidade e concretização nas condições tipicamente brasileiras, valores de afirmação da identidade nacional perante a civilização moderna do século XX. Entretanto, sua memória, que parece desconhecida pela grande maioria dos que hoje atuam na rede, sequer foi objeto de análise sistemática. Nesse sentido nossa pesquisa indicou hipóteses heurísticas para um trabalho de investigação histórica que consideramos pertinentes divulgar.

Esta história inicia-se em Salvador, onde foi fundada a primeira unidade em 1950³, mas em Brasília poderia ser visualizada em três grandes períodos. O primeiro corresponde à década de 60, quando a escola constituía-se como o núcleo de um complexo denominado "Centro de Educação Elementar". A Escola-Parque visava "o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho", sendo a educação intelectual oferecida pelas Escolas-Classe.⁴ Nesse período a instituição se caracterizava como um verdadeiro centro de extensão cultural para a comunidade,⁵ integrando os migrantes de todo o país e de todas as classes sociais que se instalavam na nova capital.⁵

O "1º Centro de Educação Elementar", formado originalmente pela Escola-Parque 307/308 Sul e por quatro Escolas-Classe circunvizinhas funcionou até a aprovação da Lei Nº 5692/71. A partir de então, conforme o que ditava a nova legislação educacional de cunho tecnicista, a Escola-Parque sofreu um processo de avaliação⁶ que modificou o seu papel no sistema, passando a atender os dispositivos referentes às disciplinas de "Educação Artística" e de

¹ Doutoranda em Educação pela UFSC. Professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

² TEIXEIRA, Anísio. "Plano de construções escolares de Brasília". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Guanabara, v. XXXV, n. 81, jan/mar 1961, p. 195-9.

³ ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/Instituto Nacional do Livro: 1971.

⁴ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/DIREÇÕES DAS ESCOLAS-PARQUE. *Orientação pedagógica das Escolas-Parque*. Brasília: 2001.

⁵ DUARTE, Maria de Souza. *A educação pela arte: o caso Brasília*. Brasília, Thesaurus: 1983.

⁶ GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *A Escola-Parque de Brasília*. Brasília: 1970.

"Educação Física". Nesse segundo período caracterizou-se como um complemento às disciplinas tradicionalmente ministradas pelas Escolas-Classes, deixando de ser o ponto de convergência do processo formativo. Dentro desse novo espírito foram inauguradas mais quatro novas unidades em Brasília.

Com a aprovação da atual LDB, em 1996, colocou-se outra vez o imperativo de se redefinir o papel da Escola-Parque. Nesse terceiro período histórico somos desafiados a olhar criticamente para o passado, pois uma das bases utilizadas na referida legislação foi aquela formulada por Anísio Teixeira. A memória da Escola-Parque deverá ainda mapear a trajetória de resistência histórica de um modelo educacional cuja análise interessa-nos sobretudo porque nele a Arte-Educação ocuparia lugar principal no processo formativo de crianças e jovens.

Escola-Parque: lugar de ser criança

Ingrid Dittrich Wiggers

A concepção da Escola-Parque como "lugar de ser criança" é desenvolvida através da análise da relação entre a arte-educação, a obra de Anísio Teixeira e a criança brasileira, como parte de uma pesquisa de doutorado realizada na Escola-Parque 210/211 Norte, durante o ano de 2001, em Brasília. Uma das questões em estudo se refere ao suposto "desaparecimento da infância" no tempo atual¹, que enfoca as representações e expressões corporais das crianças e justifica a relevância desta análise.

O fenômeno da expansão da escola e sua preponderância na educação humana tiveram por consequência a concepção de que "lugar de criança é na escola"². Em outras palavras, na Modernidade, vive a infância aquele que tem acesso à educação formal. Todavia, há mais de cem anos, educar tem sido, em seu sentido, mais radical, o processo de inculcação do outro – a sociedade – na mente infantil, moralizando-a para se adequar à coletividade socializada.³ A criança, que na Idade Média era considerada como um adulto em miniatura⁴, passou a ser concebida como um adulto em potencial.

Anísio Teixeira fez parte de um grupo de educadores que exerceu a crítica ao modelo tradicional e nesse sentido planejou e implantou, no início da década de 50, a Escola-Parque, uma escola que deveria valorizar a criança como sujeito. Foi dirigida às camadas populares, priorizando o seu acesso ao direito universal de frequentar a escola.⁵

1 POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro, Graphia: 1999.

2 FERNANDES, Heloisa Rodrigues. "Infância e modernidade: doença do olhar". In: GUJRALDELLI JR., Paulo. *Infância, escola e modernidade*. São Paulo, Cortez: 1997, p. 61-82.

3 DURKHEIM, Émile. São Paulo, Abril Cultural: 1973. (Os Pensadores)

4 ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos: 1981.

5 TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. São Paulo, Nacional: 1977.

Esta notável instituição pública caracterizou-se, em sua origem, como uma escola de formação integral, oferecendo, além do currículo tradicional, diversas práticas educativas, como preparação para o trabalho, recreação, educação física, artes, extensão cultural, biblioteca e socialização, não apenas ampliando a cultura escolar, mas articulando-a à cultura infantil. As atividades eram desenvolvidas a partir de "centros de interesse", destacando-se a posição ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem.⁶

Embora desde a sua fundação tenha sofrido rupturas em seu projeto inicial, a Escola-Parque ainda guarda de sua tradição um dos traços fundamentais: a Arte e a Educação Física como componentes educativos.⁷ As aulas de Arte podem oferecer o exercício da percepção, imaginação e fantasia⁸, enquanto a Educação Física facilitaria o amplo acesso à cultura corporal⁹. Ambas podem ser entendidas como oportunidades para as crianças se expressarem enquanto sujeitos, construindo representações do mundo que as rodeia, aspectos imprescindíveis da atividade humana criativa. Esta herança reafirma as Escolas-Parque ainda hoje não apenas como lugar da infância, sobretudo como "lugar de ser criança". Nesse sentido, nossa tese indica que a Escola-Parque representaria um modelo de transgressão ao conceito mais comum de infância na Modernidade – aquele que trata a criança como um "vir a ser" –, colocando o desafio de reinventarmos a infância. Assim o fez Anísio Teixeira através do projeto da escola primária como espécie de "universidade infantil", denominação dada pelo educador à Escola-Parque.

O ensino da arte e a cultura popular

Ízabel Mota Costa¹

O presente trabalho propõe uma estratégia para a utilização da cultura popular (ou cultura de referência do aluno) quanto ao ensino da Arte, através da aplicação dos princípios da Abordagem Triangular. As manifestações selecionadas são o bumba-meu-boi e o tambor-de-crioula da cidade de São Luís, Ma. e, como material de apoio, as danças do jongo das cidades de Guaratinguetá e Cunha, SP.

A escolha dessas manifestações deve-se ao fato de serem bastante populares e portarem variados aspectos: coreográficos, visuais, formas de cantos, dramatizações. Além disto trazem em seu bojo elementos referentes à formação histórica, econômica, política,

6 Éboli, Maria Terezinha de Melo. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas/Instituto Nacional do Livro: 1971.

7 GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL/DIREÇÕES DAS ESCOLAS-PARQUE. *Orientação pedagógica das Escolas-Parque*. Brasília: 2001.

8 FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. e FUSARI, Maria E. de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo, Cortez: 1999.

9 COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo, Cortez: 1992.

¹ Mestre em Múltiplos, pela UNICAMP. Professora do Departamento de Educação Artística da UFMA.

social brasileira. Nelas vamos encontrar uma fonte rica em arte popular. Procuo mostrar que apesar de as escolas, em sua maioria, terem como público alunos de classes populares, pouco ou nada promovem o aproveitamento deste material. O enfoque é qualitativo e envolve observações de campo e experiências pessoais, anteriores e recentes, junto a manifestações da cultura popular. Foram efetuadas, igualmente, observações em salas de aula, entrevistas com arte-educadores e alunos de São Luís e São Paulo. Numa escola da Capital paulista foi realizado um experimento visando aplicar as propostas acima mencionadas.

Pedagogias visuais do feminino: arte, gênero e poder

Luciana Gruppelli Loponte¹

¹ Professora do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Doutoranda em Educação pela UFRGS.

Este trabalho trata das relações entre gênero, sexualidade, artes visuais e poder, levando em conta as teorizações de Michel Foucault, principalmente a respeito de conceitos como poder e discurso. Análise como a sexualidade feminina é colocada em discurso através das imagens produzidas pela arte ocidental, a partir de um olhar masculino bastante particular. Uma pedagogia visual que naturaliza e legitima o corpo feminino como objeto de contemplação, tornando este modo de ver particular como a única "verdade" possível. Ao afirmar que essas imagens produzem uma pedagogia do feminino, pretendo contribuir para a ampliação das análises realizadas no campo do ensino das artes visuais (e conseqüentemente, para a formação docente na área), que nos últimos anos, através das tendências metodológicas e teóricas mais recentes, vêm destacando o papel das imagens na educação sem, contudo, dar a devida importância a conceitos como gênero, sexualidade e poder.

Em uma época de visualidade exacerbada como a que vivemos, falar sobre a educação do olhar é algo que exige muito mais de educadores e educadoras do que supomos. Não basta apenas que nos aproximemos das imagens simplesmente a partir dos elementos formais que as constituem: cor, linha, espaço, figura-fundo etc. As imagens dizem muito, nos produzem, nos significam, nos sonham. Na escola, as aulas de arte, bem ou mal, têm sido o espaço (às vezes, o único) de produção e leitura de imagens. Mas de que forma isso acontece?

Desta forma, uma das intenções deste trabalho é chamar a atenção para a invisibilidade das questões políticas nas análises mais comuns sobre as imagens artísticas, principalmente no que diz respeito

às questões de gênero, sexualidade e poder. Importante para isso é conhecer e problematizar uma outra forma de ver a arte, que emerge (mesmo que a margem do discurso oficial) a partir de um ponto de vista feminista, procurando subverter os olhares canônicos para a arte, tornando visível uma polissemia discursiva, muito além da linguagem formal. As imagens são pedagógicas, em um sentido mais amplo do que podemos entender por pedagogia. Aprendemos sobre gênero e sexualidade através das imagens de arte (práticas discursivas que envolvem relações de poder-saber) e dos discursos que se produzem em torno delas.

Para a compreensão desta "pedagogia visual do feminino", organizo o presente trabalho da seguinte forma: em um primeiro momento argumento que a sexualidade feminina é colocada em discurso no campo das artes visuais (em imagens e textos), a partir de um determinado olhar masculino, tanto no que diz respeito às representações de nus femininos como às produções de mulheres artistas. Em seguida, problematizo a naturalização de um olhar muito particular para as imagens de mulher, localizando as artes visuais como um campo de poder e saber e as imagens como práticas discursivas com efeitos produtivos sobre os sujeitos. E por fim, analiso alguns exemplos de representações artísticas de homens e mulheres artistas, buscando rupturas e resistências em um discurso aparentemente "natural".

O pós-figurativo, o co-figurativo e o pré-figurativo. Uma leitura de cultura e compromisso de Margaret Mead para o âmbito da arte-educação

Marcio Pizarro Noronha¹

A perspectiva de abordagem adotada neste texto é a de uma análise das categorias construídas na obra Cultura e Compromisso (1970), da antropóloga norte-americana Margaret Mead e o modo como estas permitem um entendimento cultural das redes comunicacionais e a criação de uma cultura juvenil particularizada e um processo de ruptura geracional ao mesmo tempo que, uma espécie de compromisso de realização da "ponte" entre os universos da juventude e das gerações anteriores. O texto trata das relações entre a experiência e conhecimento e dos pactos necessários para superar as distâncias entre as culturas juvenis do passado e as do presente. As

¹ Doutor em Antropologia pela USP. Doutor em História pela PUC-RS. Professor da Faculdade de Artes Visuais / UFG.

concepções de pós-, co- e pré-figuratividade apresentadas por Margaret Mead permitem uma compreensão cultural da visualidade e os modos como a Educação Visual passa por outros contextos que não apenas os escolares e por outros suportes que não apenas os textos didáticos.

I Mestre em Educação e professora do Departamento de Artes e Comunicação da UFMS.

Em busca do foco: a educação escolar em arte através de um olhar estético e psicanalítico

Maria Celéne de Figueiredo Nessimian¹

Esta pesquisa visou discutir a educação escolar em arte através de uma perspectiva estética e psicanalítica, a partir de nossa experiência como professora das disciplinas de Prática de Ensino I, II e III, bem como dos Estágios Supervisionados, do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As aulas de arte hoje apresentam uma realidade complexa e passível de inúmeros questionamentos, pois envolvem situações bastante conflituosas de onde emanam forças desconhecidas que traumatizam, criam resistências, angústias, desprazeres, inseguranças, recaindo vigorosamente sobre o desejo e prazer do aluno/estagiário em ser professor. Essa trama de insatisfação nos levou à indagações que originaram esta pesquisa: Por que o alto grau de insatisfação perpassando as aulas de arte, que é considerada pela maioria dos alunos das escolas como uma *chatice* ou como *cultura inútil*? Por que uma disciplina que tem inerente à ela a estética, dimensão também da sensibilidade, pode abarcar tanta falta de desejo e de prazer na sua realização? Assim, a opção pela abordagem teórica não se fez através da didática – métodos, técnicas e pedagogias – mas através da psicanálise, que nos permitiu trilhar pela subjetividade do ser, envolvendo seus desejos e motivações inconscientes. Trilhar por este caminho nos levou diretamente a buscar a essencialidade do conceito do que vem a ser educar, através de uma visão contemporânea da psicanálise em educação, incidindo diretamente nas dimensões da *paixão de educar* e da *educação como sedução*.

Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências

Maria Isabel Petry Kehrwald¹

¹ Mestre em Educação
pela UFRGS.

Esta comunicação apresenta um estudo que retoma e ao mesmo tempo lança um olhar prospectivo para o lugar que ocupa a ação criativa nas abordagens teóricas e práticas, tendo em vista as concepções sócio-culturais e educacionais da última década. Parte do eixo criatividade, centra-se no processo criativo e divide-se em três etapas.

A primeira descreve uma experiência docente realizada na década de 90, relativa à criatividade gráfico/plástica de alunas de um curso de formação para professores do Ensino Fundamental. A proposta de ensino, destinada a desenvolver o processo criativo na área de artes visuais, centrou-se nos estudos de J. P. Guilford e nos fatores que nomeou como pensamento divergente: fluência, flexibilidade e originalidade. Constitui-se na narrativa de uma trajetória pedagógica.

A segunda etapa, traça uma revisão da literatura sobre o tema e verifica o direcionamento dado ao processo criativo nas tendências de ensino da arte explicitadas pelos teóricos deste final de século.

A terceira etapa busca aproximações/implicações entre a experiência docente e os aportes teóricos atuais a respeito do processo criativo, isto é, retoma os dois primeiros momentos e verifica mudanças e permanências suscitadas pela revisitação, entrançando esta tessitura pela mão de teóricos como Vigotsky, Ana Mae Barbosa, Sacristán, Giroux e, muito especialmente, Fernando Hernández.

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

Os resultados da pesquisa apontam para a pertinência de estudos sobre a criatividade, tendo em vista equívocos e lacunas ainda existentes e convidam à construção de um outro olhar sobre o tema, que leve em conta a pedagogia crítica e a perspectiva sócio-cultural, na busca por um fazer-pensar intensional e emancipatório, distanciado do improvisado e de culto ao personalismo. Neste sentido a concepção contemporânea de educação exige uma outra concepção de criatividade, entendida como uma singularidade com valor social.

Respondendo à indagação: quais mudanças, quais permanências? é possível constatar que o que necessita novo enfoque é a base conceitual da temática, para ampliar, desvelar e encaminhar outros pactos pedagógicos, novas narrativas e diferentes itinerários. O monitoramento do processo criativo e a sobrevida de um imaginário controlado

apontam dispositivos que impedem as manifestações divergentes, através de procedimentos que subjazem como parte de um currículo oculto a manipular e negar percepções, emoções e conhecimentos. O que permanece é a necessidade de estudos sobre a criatividade e processo criativo no ensino da arte pois é vigente, ainda, a atitude de improvisação (e cópias) nas práticas docentes, atribuindo ao acaso o direcionamento das ações pedagógicas, fato que indica a necessidade da formação de professores nesta área.

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

Nos rastros das sandálias de professor-pesquisador o pó dos caminhos da formação cultural

*Mirian Celeste Martins¹
Gisa Picosque²*

¹ Doutora em Arte e Professora do Instituto de Artes da UNESP.

² Especialista em Artes Visuais e professora do Instituto de Artes/UNESP, Rizoma Cultural e Espaço Pedagógico.

Especialmente, desde a década de 90, o serviço educativo em instituições culturais vem movendo uma aproximação efetiva com a escola, oferecendo dentre outras ações, visitas monitoradas e cursos para professores. Tal fato vem gerando muitas implicações no ensinar-aprender arte, mas talvez a mais importante seja a de pensar sobre os processos de atuação do professor antes, durante e após a visita de seus alunos à uma exposição, bem como a inserção dessas visitas no contexto curricular.

Em que sentido as visitas às exposições tem potencializado o professor-pesquisador? Terá ele atuado como um formador cultural? Como as instituições tem favorecido sua participação? Que rastros têm sido deixados em seu caminho? Estas questões têm impulsionado nossas reflexões e inquietações.

Na presente comunicação pretendemos inicialmente relatar a experiência dos Programas de Ação Educativa por nós coordenados, em exposições como a Mostra do Redescobrimento em São Paulo (2000) e sua intinerância em outros estados (2000-2002) promovidas pela Associação Brasil + 500, Bienal 50 anos: uma homenagem a

Ciccillo Matarazzo (maio-julho-2001) e 25ª Bienal Internacional de São Paulo (março-junho 2002) promovidas pela Fundação Bienal, Parade: 100 anos de arte (outubro/2001 à janeiro/2002), pela Brasil Connect; a exposição: Albert Eckhout no Instituto Cultural Brennand em Recife (julho à novembro de 2002); O tesouro dos mapas (2002) e Imagem e identidade: um olhar sobre a história – acervo do Museu Nacional de Belas Artes (2002-03), ambas promovidas pelo Instituto Cultural Banco Santos.

Em decorrência de nossas experiências em coordenação de projetos de ação educativa de exposições, trazemos a idéia de professor-pesquisador como formador cultural, em correspondência ao professor em sintonia com as ligações entre arte/cultura/educação.

Nessa perspectiva, focalizando a visita como uma expedição para além de uma mera excursão, exporemos os instrumentos auxiliares elaborados para potencializar a qualidade de recepção dos alunos e os modos de desencadear um diálogo antes e pós-visita em sala de aula; bem como a preocupação de material educativo para professores e aprendizes que possam amparar experiências poéticas e estéticas significativas a partir de exposições. Assim também como, a necessária ampliação da compreensão dos conceitos de leitura, interpretação, mediação, rizoma e projetos.

Perseguir os rastros das sandálias de professor-pesquisador, andarilho da cultura e da educação, nos faz refletir sobre os resquícios, as memórias e as ações refletidas em sala de aula nas escolas e nos programas de ação educativa das instituições culturais. Os caminhos se multiplicam, e com eles, nossa inquietação por fazer mais e melhor.

A formação do leitor de imagens: desafios das relações entre a mídia e o ensino de arte

Olga Maria Botelho Egas¹

Os meios de comunicação e as novas tecnologias invadiram nosso cotidiano, utilizando a imagem como matéria prima para vender produtos, idéias e comportamentos. Diante do universo visual que a mídia nos oferece e reconhecendo a imagem como um poderoso instrumento de aprendizagem, faz-se necessário repensar as questões relacionadas à formação do leitor de imagens, artísticas ou não, no ensino escolar da arte.

¹ Mestranda em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP/SP. Especialista em Arte Educação pela ECA-USP. Especialista em Design Gráfico pela Universidade Anhembi-Morumbi.

2 CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e Educação. Linguagem em movimento*. SP: Senac, 1999 p.19

3 idem p. 28

4 idem. p.138

S HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2000 pXI

6 MARTINS, Miriam Celeste. O sensível olhar pensante. In: FREIRE < Madalena (org) *Observação, registro, reflexão*. SP, Espaço Pedagógico, 1996.

Para Martín-Barbero² “os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola um *desafio cultural*, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela aprendida pelos alunos.” Tomando emprestadas as palavras de Adilson Citelli³ “o discurso pedagógico em exercício ignora a “escola paralela”, a despeito de serem os *media* fenômenos que falam não só para os alunos, mas também aos professores”. Perde-se, portanto, a oportunidade de discutir, no interior da sala de aula, a produção de sentidos das imagens midiáticas, bem como rejeita-se a interpretação da cultura visual do estudante.

É fato que o professor de arte pouco conhece sobre a educação para os meios – educocomunicação, área que investiga as inter-relações da educação e comunicação, pesquisando, através do âmbito das linguagens, as novas configurações nos conceitos de ensino/aprendizagem. O educocomunicador⁴ é o profissional que pensa de forma articulada duas áreas cada vez mais interdependentes na sociedade contemporânea.

Reconhecer a existência de outras formas de processar diferentes saberes demanda incorporar outras linguagens midiáticas à educação. A compreensão da cultura visual implica, como revela Fernando Hernández⁵, em aproximar-se de todas as imagens, de todas as culturas, com o olhar investigativo, capaz de interpretar(-se) e dar respostas ao que acontece no mundo em que vivemos.

E então, cabe indagar: como o ensino da arte pode efetivar a mediação cultural necessária? Realizando um ensino de arte competente na leitura de imagens, artísticas ou não à luz da produção de sentidos. Proponho, inicialmente, investir na sensibilização do olhar do professor de arte “educocomunicador” e crítico, que aprenda a ver e a analisar a imagem a partir daquilo que gosta de ver, por que gosta, considerando o que as imagens midiáticas ensinam e o que ele aprende a partir delas. Bem como, alfabetizar culturalmente o olhar do educando, massificado e banalizado pela mídia, ampliando a discussão da leitura de imagens para as questões relacionadas ao contexto cotidiano do aluno, tais como: publicidade, cinema, design, televisão, graffiti, moda, embalagem, revistas, internet, etc.

Necessitamos exercitar o olhar pensante, como disse Miriam Celeste Martins⁶, o olhar sensível e que é, portanto, afetivo. Olhar que aprecia, pensa, reflete, interpreta, avalia e julga. Aposto que tal exercício seja urgente e necessário, ainda que tal olhar implique em viagem no tempo, aos dias em que todos nós, educadores, corríamos até o sofá ou à vitrine mais próxima, para olhar a televisão pela primeira vez, ávidos aprendizes.

Experiência pictórica e imaginação criadora na infância

Sandra Richter¹

¹ Mestre em Educação pela UFRGS. Doutorado em Educação pela UFRGS. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte-UFRGS.

Desde os primeiros anos de vida a imagem vai ocupando cada vez mais o cotidiano processo de significarmos nossa convivência com outros, tornando relevante discutir processos de configuração de imagens no campo da educação. Não apenas porque vivemos numa sociedade de consumo de imagens onde a proliferação visual vai entorpecendo sentidos desde a infância, nos hipnotizando na aceleração dos meios e nos conformando a não prestarmos muita atenção ao que vemos e sentimos. Essa constatação já se torna mero chavão pela superficialidade de um discurso que não avança em reflexões educacionais para além da mera constatação. Mas, por que ao adentrarmos no intrincado, e às vezes não tão visível, campo das imagens emergem questões obscurecidas por uma pedagogia centrada na palavra. Questões que interrogam a aprendizagem de imagens desde a infância pois diz respeito fundamentalmente ao ato de educar para ver e constituir visões de mundo e de si.

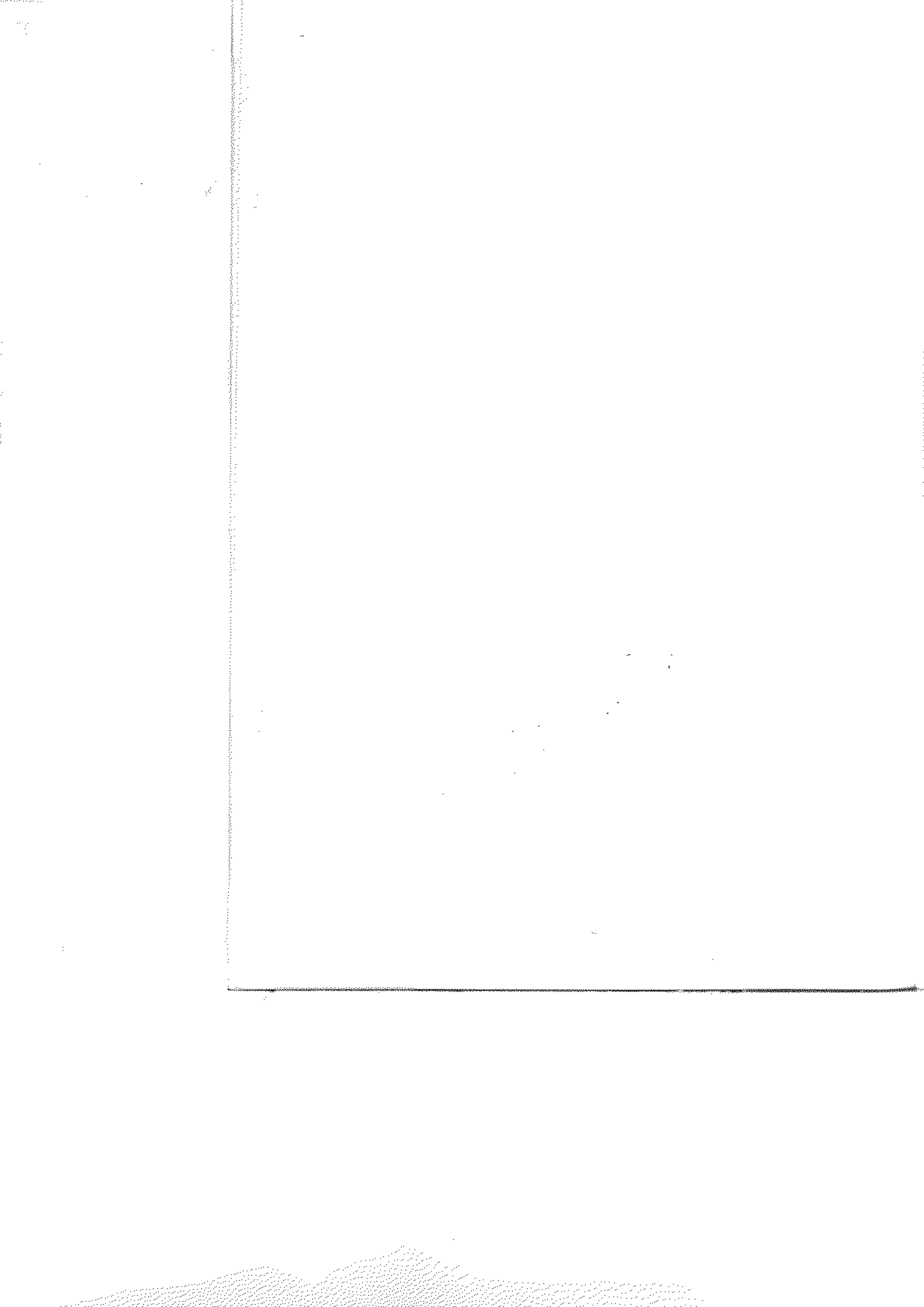
A intenção é problematizar as concepções que sustentam mediações pedagógicas voltadas para o acontecimento plástico na infância para destacar a relação entre processos de criação visual e capacidade interpretativa de constituir significados que toda criança é capaz de realizar para compartilhar sentidos em sua cultura e enfrentar a complexidade de viver com outros. Gaston Bachelard permite extrair que a ação lúdica, no âmbito das amplas possibilidades transformativas das diferentes materialidades, é ato de conhecimento baseado no fazer enquanto dinâmica conquistadora que desperta a matéria pelo tato imaginante que dá vida às qualidades adormecidas nas coisas. Aqui, a importância de também olharmos, nos planejamentos e mediações pedagógicas, para o invisível: a *imaginação*.

Considero importante refletir essa dimensão do "*mais ver*" que nos pensa e nos significa, esse intervalo necessário que nos coloca no devir da imagem. Este *não ver* que transfigura o mundo e nos joga para além de nós mesmos. Trata-se de um paradoxo visual que vem desafiando meu pensar: *olhar o que não vemos* para extrair imagens, por em movimento imagens, configurar sensações e emoções, como modo singular de agir e aprender, de recriar e reinventar realidades. Nesse sentido, abordo a dimensão *criadora* da *imaginação* detendo-me nas produções pictóricas que dão a ver o invisível contido em cada gesto, em cada marca colorida. Os saberes e fazeres visuais permitem,

desde a infância, possibilidades de narrar o vivido através do ato criador de configurar, produzir e interpretar imagens – visíveis ou invisíveis – no encontro transformador entre *corporeidade* e *materialidade*. Encontro poético que produz significados em ambos.

Compreensão que nega tanto o processo linear na construção-invenção da linguagem plástica quanto a predeterminação de resultados evidenciando a necessidade de perseguir o “*como se faz arte*” no espaço e tempo da escola para privilegiar a experiência poética e assumi-la como tarefa educativa comprometida com um laborioso processo de aprendizagem da produção plástica articulado à aprendizagem da reflexão sobre a imagem produzida, isto é, profundamente comprometida com a reflexão sobre o próprio gesto-ato que se instaura na intencionalidade de narrar o feito para criar e inventar significados com outros.

PRÁTICAS, INTERATIVIDADE E INTERPRETAÇÃO



Afinal, os auspícios da pós-modernidade chegaram ao ensino de arte?

Alice Fátima Martins¹

Esta comunicação tem o propósito de indagar sobre a distância entre discussões correntes sobre as linguagens artísticas e o ensino de Arte escolar, a partir da análise de trabalhos em Artes Visuais realizados por alunos de escolas públicas e privadas, para o concurso promovido pela Comissão de Direitos Ambientais do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil/OAB, sobre temáticas ambientais. Os trabalhos premiados ilustram um calendário temático. A participação de escolas de todas as unidades federativas possibilita o esboço de um amplo painel da produção de alunos, especialmente do início de escolarização, que reflete a natureza do conhecimento em Artes Visuais por eles construído.

O conceito de pós-modernidade, aqui referenciado, não é consenso entre pensadores contemporâneos. Alguns, a exemplo de Jameson², reconhecem, na pós-modernidade, aquelas rupturas fundamentais com a lógica da modernidade, enquanto outros ressaltam o aprofundamento das contradições da modernidade, numa espécie de neo-modernidade, a exemplo de Rouanet³. Neste trabalho, o termo *pós-modernidade* refere-se, sobretudo, ao momento de profunda transição em todos os campos da existência humana, incluída a Arte e seu ensino, "um tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser"⁴.

No ensino das Artes Visuais, a pós-modernidade aponta para a possibilidade de construções cognitivas num contexto de diversidades, culturalmente compartilhadas pelos alunos, nas quais indivíduo e coletivo estabelecem diálogos estéticos capazes de produzir conhecimento artístico. No entanto, ao entrar em contato com os trabalhos de Artes Visuais referidos, constatamos, ainda uma vez, que a ação pedagógica dos professores, em Arte, permanece orientada por concepções de ensino conservadoras, apoiadas na reprodução de formas estereotipadas e em conceitos estéticos rasos.

Quanto à formação, as aulas de Arte, nas classes de Educação Infantil e de início de escolarização, são ministradas por professores com habilitação para o Magistério, no curso Normal ou em cursos de Pedagogia. Mas os alunos das últimas séries do Ensino Fundamental

¹ Doutoranda em Sociologia na UnB. Mestre em Educação pela UnB. Professora da Secretaria de Educação do GDF e da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes -DF. Vice-presidente da AsAE/DF.

² JAMESON, Fredric (1997). *Pós-Modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática.

³ ROUANET, P. Sergio (1987). *As Razões do Iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

⁴ SANTOS, D. de Sousa (2001). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento, p.5.

deveriam ter aulas de Arte com professores habilitados para tal. No entanto, constatamos, que, nesse segmento do ensino, do mesmo modo, suas produções são pobres e denunciam total desconhecimento da linguagem visual.

Vivemos, enfim, o tempo do cruzamento das sombras. É fato que temos avançado nas discussões sobre o ensino das Artes Visuais, assegurando conquistas fundamentais tanto no campo conceitual como nas orientações metodológicas. Então, por que alunos de todo o território nacional continuam produzindo, visualmente, de modo empobrecido, explicitando um ideário que pretendíamos superado para o ensino das Artes Visuais?

Se temos aprofundado nossas convicções, perguntas e buscas quanto ao ensino da Arte, é certo que, na escola básica, prevalecem, ainda, velhas concepções e métodos de ensino, ranços persistentes que nossas discussões pós-modernas ainda não conseguiram, sequer, arranhar...

I Trabalho proposto a partir de pesquisa de doutoramento em Sociologia na Universidade de Brasília.

Cinema de ficção científica: visões da sociedade contemporânea sobre o futuro... ou futuros...¹

Alice Fátima Martins

O objetivo desta pesquisa foi indagar a respeito do lugar que a produção cinematográfica de ficção científica ocupa na formulação da visão de mundo do homem contemporâneo ocidental, quanto à sua concepção de vida em sociedade e à sua condição de existência. Tal análise pretendeu estabelecer relações entre as sociedades ficcionais e a sociedade contemporânea; entre imaginários sociais sobre o devir, esboçados nessas produções cinematográficas, e as interpretações do presente, tendo como pressuposto o fato de que o território de projeção do devir está ancorado em interpretações formuladas, no presente, a respeito do homem e sua instalação social. Para tanto, a *linguagem* foi considerada no contexto das relações sociais, como instrumento de comunicação entre os indivíduos e, assim, de instalação relacional, de formulações do imaginário, de produção de metáforas. Nesse sentido, a *linguagem cinematográfica* é compreendida como partícipe na constituição do universo não só de comunicação social na contemporaneidade, mas de formulação de visões de mundo e, no caso do universo da ficção científica, do próprio futuro, ou futuros...

O universo empírico sobre o qual esta pesquisa foi desenvolvida

é um amplo conjunto de filmes de ficção científica que compreende desde aquele que pode ser considerado o primeiro desse gênero, *A Viagem à Lua*, realizado por Georges Méliès, na França, em 1902, até *Inteligência Artificial*, realizado por Steven Spielberg, nos Estados Unidos, em 2001. A delimitação do universo de produção cinematográfica foi orientada pelas categorias de análise, quais sejam *imaginário social*, *mito*, *percepção do tempo*, *futuro*, *modos de organização* e *concepções de sociedade*.

A partir de um amplo painel da produção cinematográfica ocidental no campo da ficção científica, foi definido o recorte do universo de filmes para análise, considerando-se as problematizações neles propostas. Em seguida, foram registradas informações constantes no conjunto de texto e imagens dos filmes, a partir das quais, as categorias de análise foram tratadas. Tais informações foram relacionadas com informações do contexto histórico e social no qual os filmes foram realizados, bem como com as bases teórico-conceituais.

Ficou, então, evidenciado que, efetivamente, o *imaginário social sobre o devir*, formulado pela sociedade ocidental, ganha visibilidade nos filmes de ficção científica. O cinema tornou-se a linguagem artística que melhor traduziu a complexidade da nossa sociedade contemporânea, desde a aurora do século XX, tomando parte ativa no processo de (trans)formação da concepção humana a respeito do universo em que vive, registrando, recriando, indagando, inquietando ou iluminando realidades e imaginários. De modo que o cinema oferece um material empírico rico cuja abordagem sociológica possibilita a ampliação da compreensão do nosso tempo histórico. Quanto ao cinema de ficção científica, suas imagens apontam para o devir, desde a sistematização de informações, no âmbito do senso comum, sobre a vida social cotidiana, entrelaçada com interpretações sobre a produção de conhecimento científico e tecnológico, o que significa um campo profícuo para a fermentação das inquietações dos homens, e das mulheres, em sociedade, quanto ao seu destino.

A história da linha para crianças: uma análise processual

I Professora do DEART-
UFIL.

Andréa Virginio Diogo¹

Ao falar-se em processo de criação, visa-se evidenciar o caráter evolutivo consciente com o qual o artista pesquisador fundamenta o próprio trabalho. Desta forma desenvolveu-se uma pesquisa monográfica onde registrou-se o processo criativo vivenciado na elaboração de uma história infantil sobre o conteúdo linha.

Para enriquecer o processo, coletou-se dados através do estudo teórico sobre o conteúdo linha, a estrutura literária, os aspectos ilustrativos, bem como elementos acrescidos pela narração de uma história sobre a linha, ainda no estágio de elaboração intuitiva.

Na busca de uma ludicidade textual e imagética fundamentou-se o suporte conceitual com relação aos elementos envolvidos no processo de criação nas idéias de Edith Derdik (1989), Fayga Ostrower (1995), Luigi Pareyson (1989), Rudolf Arnheim (1989), e L. Vigotsky (1980). Com base nos pontos de vista destes autores, ampliou-se a compreensão sobre os acasos, a questão da formatividade, o intuitivo, e a imaginação criativa literária.

Por outro lado, os apontamentos de Nelly Coelho (1982), Jacqueline Held (1989), Sônia Salomão (1986), Cecília Meireles (1979), Ligia Magalhães (1984) e Roland Barthes (1972), possibilitaram um aprofundamento com relação aos elementos envolvidos na estrutura literária infantil, bem como o conjunto de fatos que delineiam o perfil dos escritores e a função do fantástico dentro do processo.

Com relação ao conteúdo linha, recorreu-se aos autores Wucius Wong (1998), Fayga Ostrower (1996), V. Kandinsky (1997) e Edith Derdik (1989). Os estudos imagéticos por sua vez se fundamentaram na abordagem de Luiz Camargo (1998) sobre a linguagem ilustrativa.

Esta pesquisa começou a tomar forma em decorrência da afinidade com universo literário infantil e com o desejo de trabalhar um dos conteúdos de arte de forma criativa. Assim o processo metodológico buscou estabelecer aproximações e distanciamentos indo do geral ao particular de modo tal, que, o processo de pesquisar assumiu sinônimos de busca, procura, incorporação, abandono e retomada na ampliação dos horizontes configuradores do cenário criativo.

Estudou-se de forma sistematizada o processo pessoal de criação registrando-o, analisando-o, e estabelecendo diálogos entre os aspectos abordados pelos teóricos em relação aos pontos que se aproximavam ou afastavam-se do fazer individual. Obteve-se ganhos

na vivência por meio da narrativa e pesquisa que se fizeram notar processualmente.

Assim, buscou-se trabalhar os dados coletados juntamente com os já registrados no início do processo, reelaborando uma história e uma ilustração mais lúdica. No decorrer do processo pode-se relatar três versões da história da linha, sendo a última versão considerada a final, visto que, a mesma consegue atingir um aspecto lúdico inegável e característico ao universo infantil. As imagens destinadas a ilustrar dividem-se em dois momentos, o primeiro em uma experimentação de materiais com uma série de sete imagens. No segundo momento retoma-se o desenho e elabora-se uma seqüência de doze imagens, trabalhando-as em etapas utilizando o cromatismo e a colagem.

A pesquisa desenvolvida atingiu – enquanto vivência e coleta de dados destinados a alimentar o processo de criação, o objetivo de ser uma construção narrativa e imagética lúdica conforme desejada.

Um olhar sobre as diferenças: análise da percepção do público sobre o Terreiro em Festa

Beatriz de Jesus Sousa¹

O presente estudo é resultado da pesquisa realizada para elaboração da monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Maranhão e envolve a problemática da leitura visual ligada ao trabalho de dança denominado "Terreiro em Festa". Compõe-se de um aquecimento e três coreografias: "Nação", "Promessa" e "Saudade", criadas a partir da Festa do Divino e do Bumba-meu-Boi Sotaque de Orquestra e Sotaque da Ilha.

A pesquisa trata da análise formal dos elementos da linguagem visual utilizados na elaboração coreográfica do Terreiro em Festa, buscando comparar e investigar como o público percebe as mudanças "formais" ocorridas nas manifestações apresentadas, tais como sua distribuição espacial, cores e linhas utilizados; sua compreensão de conceitos tão multifacetados como a cultura, o popular, o tradicional e o moderno. Tendo atingido diversos públicos, o trabalho provocou reações diferenciadas pois estes se constituem de pessoas de variadas idades e condições sociais, que estavam em situações distintas, com propósitos diferentes e formações escolares que oscilavam desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior, proporcionando variadas

¹ Licencianda em Educação Artística na Universidade Federal do Maranhão. Professora de História da Arte no Centro de Artes Cênicas do Maranhão e integrante do grupo *Ataia*.

visões de mundo e, conseqüentemente, leituras do espetáculo também diferentes.

Ter acesso a estas informações é, sem dúvida, essencial para um estudante de arte e, logo, educador de arte. Compreender a forma como a imagem é lida pelos diferentes públicos, conhecer as associações que são feitas a elementos comuns ao seu "modo de vida", como chama Peter Burke, auxilia o entendimento de como os grupos sociais vêem a cultura, lidam com as diferenças, sem contar que elucida aspectos do conhecimento artístico formal e do acesso a ele.

As análises estão fundamentadas em teóricos como Rudolf Arnheim, ao tratar das relações entre os elementos da linguagem visual e a percepção humana, dentro da análise de obras de arte e de outras situações; Fayga Ostrower por tratar do estudo histórico da arte a partir do conhecimento dos elementos compositivos da linguagem visual, assim como das relações entre eles; Ana Mae Barbosa no que tange à necessidade de uma educação visual; Peter Burke em sua abordagem sobre as culturas e a origem do interesse pelo popular; e, entre outros, Ester Marques ao pesquisar a cultura popular maranhense, em particular o bumba-meu-boi, elucidando os conceitos de tradição e modernidade.

Os públicos foram definidos de acordo com os locais das apresentações: Escola Vila Maranhão, CCH, Erearte, Apicum e SBPC. Aqueles proeminentemente acadêmicos estiveram mais atentos às informações objetivas da imagem no que diz respeito à cor, forma, textura. Já os grupos diversificados na faixa etária, escolaridade, gênero, mantiveram respostas variadas de acordo com as suas particularidades. Todos se mostraram abertos às mudanças, ao dinamismo cultural, assim como demonstraram conhecimento do contexto atual de produção e consumo dos bens simbólicos. Destacaram a interação entre fenômenos modernos e tradicionais, populares e eruditos. E, principalmente, mostraram-se ativos no processo de percepção e leitura da imagem, desconstruindo a sólida lembrança do observador passivo e manipulável.

Arte-Tecnologia-Interatividade: a questão do corpo como objeto da arte numa argumentação pautada na palavra / imagem

Denise Bogéa Soares¹

¹ Designer, Professora de Arte e Mestre em Ciências da Comunicação. Departamento de Desenho / Centro Federal de Educação e Tecnologia – CEFET/MA.

Na pré-história, arte significava a interação entre homem e natureza: transformando-a, transformava-se. Na antiguidade, era sinônimo de ofício e pouco se diferenciava da técnica. Na idade média, a expressão *artes* e *ofício* designava o trabalho que tinha intenção estética – viadutos e pontes, escultura e música, por exemplo, eram considerados obras de arte. No século XIX, somente a criação estética passou a ser arte, ou melhor, belas artes. Contudo, da ruptura expressionista – “arte não imita o visível, cria o visível”, conforme pontificou Paul Klee – em diante, sobretudo após Duchamp, arte passou a ser aquilo que designamos arte. Dessa maneira, o conceito de arte, hoje, suplanta os limites que se foram agregando na trajetória de sua história, sejam os internos – estilo e gênero – ou os externos – formas, modalidades, linguagens.

A tecnologia, por sua vez, enquanto instrumento da cultura, atua sobre o conhecimento e a partir dele, modificando a natureza e o próprio homem, e em face disso não pode ser compreendida apenas como estrutura procedimental, técnica, material ou virtual. Os seus reflexos no ambiente físico e intelectual têm facilitado a difusão de idéias e estratégias vindas das mais variadas áreas do saber e do fazer, criando novos conceitos em especial no campo das artes visuais.

Após as rupturas provocadas pela era do modernismo, que suprimiram a identificação do espectador com a narrativa, esta se tornou, progressivamente, uma âncora para a representação, ganhando espaço principalmente quando os computadores adquiriram a capacidade de produzir e manipular imagens e sons, tornando-se máquinas domésticas, aproximadoras e possibilitadoras de meios interacionais. Nesse contexto, emerge uma nova narrativa e uma busca individual quanto ao sentido da arte, que passa a significar – e também a comentar – a vida, materializando-a através de temas e ações cotidianas. A questão do corpo-como objeto da arte é um bom exemplo, pois transcende as fronteiras entre linguagens, conta com numerosas manifestações em todo o mundo – Barbara Kruger, Cindy Sherman, Stelarc, Orlan –, tem raízes fincadas na arte brasileira – Lygia Clark, Hélio Oiticica –, e aponta para mudanças em várias direções.

Considerando que essa discussão é recente entre nós, a presente

comunicação propõe uma reflexão sobre os fundamentos da relação arte-tecnologia-interatividade, através de um discurso visual sobre referências importantes situadas na arte contemporânea.

1 Mestre em Ciências Sociais - Educação, Especialista em Arte-Educação pela Universidade Federal de Pelotas-UFPEL.

mateus@kerr.com.br

Donald Hugh de Barros Kerr Junior¹

Um dia, eu e meu sobrinho, Mateus, estávamos assistindo um programa para adolescentes da rede de televisão MTV. Tal programa tinha múltiplas janelas que se abriam e várias informações chegavam simultaneamente, e de todos os lados. Quando terminou o programa começamos a conversar sobre o que havíamos assistido, e notei que nossas percepções eram diferentes. Ele tinha, de modo diferente, acessado e construído criticamente as informações. Naquele instante passei a observar as maneiras que o ajudam na aprendizagem diária, em que muitas informações chegam simultâneas (ou pelo menos quase), articuladas umas com as outras, na busca de um olhar múltiplo, e não linear como o meu. Meu sobrinho nasceu no mundo da internet, do videogame, do computador e do zapping da televisão. A multiplicidade e a simultaneidade das informações sempre fez parte dos processos de aprendizagem na sua infância e adolescência.

Partindo desta convivência com Mateus, estabeleci uma problemática para entender o processo de ensinar hoje: Será que noss@s² aprendizes aprendem linearmente como nós aprendíamos na década de 70? Será que o Mateus acessa e constrói criticamente a realidade da mesma forma que eu? Em que medida a aprendizagem de hoje, década de 10/2002, difere da década de 70, quando eu assistia televisão e ia a escola assistir, também aulas? E nós, profess@s, continuamos ensinando da forma como nós aprendemos anteriormente?

Tod@s podem aprender. Sabe-se hoje, com a mais sólida base científica, que a inteligência não é um dom. É sim, um processo. Fica-se inteligente aprendendo, como se tem evidenciado por muitos estudos@s pelo mundo, entre eles, Gardner, Bougton, Parsons, Bello, Barbosa, Efland, e outros.

O Mateus quando vê o programa da MTV, pode estar fazendo esta multiplicidade de conexões, e não se detendo em apenas um aspecto, mas forma um olhar em rede.

Ao lembrar minha experiência, na década de 70, aprendíamos uma coisa de cada vez, em silêncio. Eram-nos transmitidas informações

2 Neste texto, a grafia "@" indica masculino e feminino- grafia utilizada por Lucia Gouvêa Pimentel.

através d@s professores e seus estudos dirigidos. A concepção de espaço e tempo era outra. Era linear. Segundo Gardner, a transmissão do conhecimento para nós, tornou-se fragmentada e imposta.

Embora se considere que aprender requer disciplina, organização, atenção, trabalho, concentração, é preciso pensarmos que este tipo de organização pede outra estrutura, em que o prazer deve assumir mais importância do que em outras décadas.

Partindo da experiência que vivi com Mateus, comecei a realizar experiências pedagógicas em que os conceitos de multiplicidade e linearidade seriam desenvolvidos juntos aos meus aprendizes.

É muito importante a criança reconhecer e imaginar um mundo em constante transformação. O trânsito entre o imaginário e o real considera os aspectos metodológicos lá na educação infantil. O professor deve provocar n@s aprendizes as necessidades e os desejos, impulsionando o processo criativo e múltiplo.

Crítica Genética: estudo dos documentos de processos de criação artísticos e o ensino de arte

Edna de Jesus Goya¹

Este texto é parte da pesquisa "O movimento criador em Processo" que está sendo realizada em nível de doutorado, no Curso de Comunicação e Semiótica, da PUC/SP. O foco do estudo diz respeito a análise do processo de criação, o que inclui todos os documentos que antecedem a finalização da obra impressa dos gravadores goianos: D. J. Oliveira e Ana Maria Pacheco e a opção pelos mesmos deu-se em função da relevância deles para a construção e autonomia da cultura e da arte de Goiás.

A pesquisa busca revelar por meio dos *documentos de processo* de criação dos artistas, quais os mecanismos de construção do pensamento poético, bem como estabelecer outros olhares para a gravura que se ampliem para além do texto final, pronto, acabado, mas pensar sobre todos os fenômenos e mecanismos de construção criadora, o passo a passo do artista rumo a finalização da obra. Para isto será necessário verificar via processo a compreensão dos mecanismos e formas de desencadeamento imaginativo de cada artista, e observar como estes se refletem na obra final, sem perder de vista como os elementos da memória cultural interferem e influenciam nesse processo. Buscaremos ainda via crítica genética, a análise comparativa do

¹ Professora da Faculdade de Artes Visuais/UFMG - GO. Doutoranda em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP.

processo de criação entre os artistas, e uma compreensão e contextualização da gravura enquanto meio de socialização e comunicação, já que a gravura sempre oscilou como forma de síntese comunicativa ente texto e imagem, sem perder de vista, é claro o ensino de artes.

A pesquisa será realizada à luz da abordagem metodológica proporcionada pela Crítica Genética, apoiada pela teoria da percepção de Peirce e a teoria da cultura, de Edgar Morin, ao entender que toda *práxis* humana está inserida num contexto de cultura, de tempo e espaço. O estudo da gênese criativa tem como referência todos os documentos de processo, o que envolve cartas, rascunhos, entrevistas, *make in off*, depoimentos, catálogos artísticos, artigos e rascunhos de uma série de obras dos artistas citados.

Neste texto visa-se discutir as possíveis as formas de contribuições que os documentos de processo, objetos de conhecimento da crítica genética, possam dar à formação do artista, uma vez que via teria da gênese, o aluno em formação terá a oportunidade de conhecer os diferentes mecanismos de construção criadora. Verificar a importância da crítica genética para o ensino de artes, remete-nos a uma rápida passagem mesmo que, grosso modo, pela história desse ensino. Essa exigência se fez no sentido de nos levar a entender seus diferentes momentos o que inclui bases históricas. Após feita uma rápida viagem pela história desse ensino, foi-nos possível identificar os diferentes momentos vivenciados na área e as abordagens epistemológicas implementadas nessa prática: seus fins, suas metodologias, suas metas, enfim. Isso nos torna possível verificar de que modo a crítica genética pode vir a contribuir para com o ensino das práticas artísticas.

A Abordagem Metodológica da Crítica Genética não foi criada em princípio para resolver os problemas do ensino de arte. Tampouco foi pensada de forma filosófica com este sentido, mas para se pensar a análise de manuscritos, com fins de contribuir para com a crítica literários. Hoje, no entanto, os estudos genéticos foram ampliados para o estudo de documentos de processo criador de um modo geral, a partir de uma teoria geral da criação. Acredita-se no entanto, que a crítica genética possa, para o professor e para o ensino de arte vir a transformar-se num instrumento de reflexão e ferramenta básica, capaz de servir de apoio e base para se pensar o processo criador, dentro e fora dos ateliês, ou seja, na sala de aula.

Vê-se a possibilidade da crítica genética poder ajudar o professor de arte no processo de reconciliação entre os extremos da pedagogia artística; dos livre-expressionismos à reprodução das

práticas mecanicistas. Poderá ajudar a ambos (professor, artista e aluno) a repensarem por meio da análise dos diferentes mecanismos de criação de diferentes artistas, suas práticas, a entender diferentes formas de raciocínio de construção da obra, bem como seus próprios processos, individual e coletivamente e levá-los a refletir mais profundamente o desencadear da criação.

Só a antropofagia nos une

Fred Nascimento¹
Tatiana Pedrosa Leal²

Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.

Oswald de Andrade

O desejo de realizar uma montagem a partir da antropofagia cultural nos acompanhava há algum tempo. Tínhamos pela frente um desafio excitante, contextualizar Oswald de Andrade e sua contribuição para a cultura brasileira, sua influência e desdobramentos, o Tropicalismo. Sabíamos que o caminho seria difícil. Que levaríamos muito tempo para fundamentar, e principalmente conceituar o trabalho, além do tempo que teríamos de construção do produto cênico.

Nossos objetivos:

1. Realizar uma montagem teatral que se distancia do teatro convencional / ocidental, aproximando-se do teatro performático / experimental.
2. Lançar mão das propostas de Antonin Artaud, Peter Brook, Grupo Totem, e das teorias sobre a performance e o ator / performer.
3. Tomar como ponto de partida e tema, a Antropofagia Cultural, utilizando trechos do Manifesto Antropófago.
4. Criação de "figuras", a partir de pesquisa na nossa multiculturalidade e nas habilidades individuais.
5. Pôr em prática uma experiência interdisciplinar e intertextual.

Nosso percurso incluiu pesquisas sobre Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral. A Antropofagia como princípio filosófico norteador da encenação. Oswald propõe "deglutir" o saber europeu, mas não o incorporando mecanicamente, e sim dialeticamente, abasileirando-o, criando uma identidade de cultura brasileira. Valorização da cultura

¹ Especialista em Artes Cênicas pela UFPE. Professor de teatro da Escola Municipal de Arte João Pernambuco-Recife/PE. Membro da Equipe de Ensino da Diretoria de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação e Cultura /PE.

² Licenciada em Artes Cênicas pela UFPE.

indígena, negra e mestiça. Insurgindo-se contra a hegemonia branco-européia. Uma reação forte, demolidora, irônica, corrosiva, transformadora, reconstrutora.

O Tropicalismo acrescenta coisas que não existiam na época do manifesto antropófago, a indústria cultural, a televisão, eles queriam ser mais um produto cultural e tinham consciência disso. Absorveram música Pop, e queriam a música comunicativa como o out-door, os quadrinhos, um cartaz. Queriam uma cultura brasileira com influências das nossas manifestações populares, aliada ao Pop mundial, a cultura de massa, passando pela carnavalização. Do Grupo Totem de teatro performático: os "textos móveis", a importância conferida ao corpo, ao gesto, além da encenação a partir de fragmentos conectados durante o processo de montagem. De Antonin Artaud: a busca de outros meios de expressão que não a palavra literária, linguagem não verbal de luz e som, voz e corpo do ator, o espetáculo teatral ritualístico. De Peter Brook, suas propostas de: utilizar ruídos, extratos de línguas mortas, sons primais. O confronto entre o ocidente e o oriente, a cultura dominante e dominada. Da performance: o processo de criação, o intento de "buscar" personas / figuras / personagens partindo do próprio ator / performer.

Após a contextualização/fundamentação, passamos à montagem.

1. Leituras e seleção de trechos do Manifesto Antropófago.
2. Laboratórios práticos para "levantamento" das "figuras", apoiada na multiculturalidade brasileira, focando a cultura indígena, negra e o carnaval.
3. Roteirização e ensaios do espetáculo/ cortejo em forma de bloco de carnaval ao som de "Escapulário" (Caetano Veloso e Oswald de Andrade). Sequência de cenas, mesclando performances individuais com coletivas, centradas num jantar ritualístico, danças indígenas e interação com o público.

Caminhamos para a diluição das fronteiras entre arte popular, cultura de massa e arte canonizada, do imbricamento das linguagens artísticas, apoiadas na arte performance.

Finalmente construímos um "texto espetacular", formando um tecido intertextual, com jovens alunos/atores criadores de novas relações entre símbolos, novas encenações, novas poéticas.

Contemporaneidade: As relações de poder em Ana Maria Pacheco

Gabriel Lyra Chaves¹

¹ Bacharel em História
pela UFG.

Este trabalho é a compilação de parte de uma monografia de final de curso, onde faço uso da atualmente tão falada interdisciplinaridade para realizar um paralelo entre estudo histórico e produção artística. Pretendo abordar como objeto alguns dos aspectos teóricos da questão da pós-modernidade e de sua relação com a arte contemporânea, fundamentando-me em autores como Mike Featherstone, Teresinha Losada, Jean-François Lyotard, Teixeira Coelho Neto, dentre outros.

A partir do início do que se convencionou Idade Moderna, com o fim do período medieval, perceberemos como característica da civilização ocidental a busca pelo novo, conceituado por *moderno*. Este processo terá continuidade até a segunda metade do século XIX, quando haverá o que Lyotard classifica *crise das ciências*. Nesta crise de paradigmas, os próprios conceitos que fundamentam a modernidade, como ordem, evolução, civilização, progresso, dentre inúmeros outros, passarão a ser questionados, dando início à criação de um novo corpo conceitual, que por sua vez apressará ainda mais a desestruturação dos conceitos modernos, seguindo um movimento também conceituado por Lyotard, que por sua vez receberá o nome de *deslegitimação*. Nosso olhar se concentrará na consolidação deste processo, e na posterior modificação que se observa no enfoque do próprio saber, que se dá a partir do que Jameson classifica como capitalismo tardio. Deste momento em diante – final da II Grande Guerra e divisão do mundo em dois blocos distintos, capitalista e socialista – percebe-se que o saber é apenas uma forma de organizar e distribuir determinado tipo de informação, e que a produção e distribuição destas informações surge com uma importância igual, ou até mesmo maior que a produção dos próprios bens de consumo. Este processo gera uma série de transformações em todo o tipo de produção humana, principalmente com a gradual eliminação das distâncias, que se dá tanto pelo avanço nos meios de transporte quanto nos de comunicação. A contemporaneidade, em grande parte uma continuidade, e não uma ruptura com a modernidade, provoca uma série de transformações na produção artística, que buscará inovar vários aspectos característicos do período anterior, como *a)* o rompimento com a *institucionalização* da arte, "apossada" pela academia e pelos museus, ou *b)* com a busca pela utilização de novos materiais, e a proposta de novas temáticas.

Proponho-me a analisar alguns destes traços em alguns trabalhos da exposição *Memória Roubada*, de Ana Maria Pacheco.

Dividirei este ensaio em dois momentos distintos. No primeiro, procurarei explicitar a idéia de "continuidade" implícita no termo *pós*, indicando características do modernismo e do pós-modernismo, suas origens e influências nos meios artístico e intelectual. Exporei também o contexto sobre o qual se constitui a própria contemporaneidade. Posteriormente, como já explicitado, procurarei aprofundar-me na análise da obra acima citada, procurando através dela apreender o trajeto da modernidade, e a crítica construída pela pós-modernidade, ou contemporaneidade, sobre este trajeto.

A arte de Ana Maria Pacheco

Jofre Silva¹

¹ PhD em Arte e Design pela Central Saint Martins CAD, Instituto de Londres, Inglaterra. Professor de semiótica e fotografia da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do projeto de pesquisa "Arte de Ana Maria Pacheco".

A crítica internacional tem sido unânime em reconhecer o alcance da experiência visual do mundo imaginário de Ana Maria Pacheco e a complexidade das diferentes portas de acesso de sua arte. Ela trabalha há trinta anos na Inglaterra e sua obra é vista estabelecendo uma nova noção de centro e periferia. Conseqüentemente, sua produção tem ficado muito distante de seus contemporâneos quando observada as direções seguidas pela arte britânica, européia e norte-americana dos últimos 50 anos. Conhecer seu trabalho é uma experiência transformadora.

A arte de Ana Maria Pacheco faz referências a mitos, histórias e poemas, estabelecendo uma relação com a literatura que é pouco comum nos dias de hoje. Seus temas abordam a natureza da identidade humana; o poder político e sexual; questões históricas e de destino, bem como a forma como se lida com elas; e o indivíduo no mundo das paixões, aspirações e mágica. O caráter narrativo e figurativo de sua obra define um discurso visual voltado para a representação de seres humanos envolvidos em atividades de grande intensidade dramática, semelhante às cenas presentes na história da pintura, escultura, teatro, ópera, filmes e meios de comunicação de massa.

Ana Maria Pacheco tem uma preocupação muito grande com o processo de produção artística e a realização técnica de seu trabalho. Sua arte toma forma por meio de desenhos, gravuras, pinturas e esculturas. A narrativa é utilizada para tentar criar uma condição formal que faça sentido para o que artista quer dizer no contexto do que está pensando: "...uso a gravura como uma forma de circunavegação. Gravo

e desenho muito, mas circunavegando. Nunca faço um estudo direto do trabalho. Quando percebo que internalizei todo o processo mental da visão que tive, passo a entalhar, não estabeleço medida nenhuma... quero lidar com o que eu não sei. Portanto, meu trabalho é uma contínua descoberta" (Pacheco: 15/01/2003).

O trabalho de Ana Maria Pacheco é tema de pesquisa da Faculdade de Artes Visuais, UFG. A iniciativa destina-se ao estudo de suas gravuras, pertencentes à "Coleção Rhodes Ferreira Pacheco", do Museu de Arte Contemporânea do Estado de Goiás, com o objetivo de identificar, relacionar e interpretar os temas constitutivos de seu discurso visual e seu processo de produção artístico-tecnológica. A apresentação deste projeto é acompanhada de projeção de imagens em slides, ilustrando diferentes momentos de sua produção de desenhos, gravuras, pinturas e esculturas.

Cinema: representando e/ou vivendo o real?

Maria Helena Braga e Vaz da Costa¹

Entendendo que as representações fílmicas são potenciais mapas de significados através dos quais o mundo contemporâneo pode ser explorado, alguns autores consideram as representações fílmicas do real como essenciais para as experiências do real. Buscando exemplos em textos fílmicos e em fatos concretos, reais, este trabalho procura oferecer uma compreensão da estreita relação existente entre a realidade concreta, sua imagem fílmica e a influência das representações na construção do entendimento destas próprias imagens.

A educação pela performance¹

Quéfren Crillanovick²

Abordar a performance como meio de apresentação do eu e de espelhamento do outro é delimitar um território para a investigação dos usos do corpo e os processos de construção de identidade. O corpo do performer pode ser pensado como um instrumento de expressão de suas paisagens interiores, onde gestos criadores originam-se de espaiamentos e metamorfoses identitárias. Assim, refletir sobre

¹ Doutora em Estudos de Mídia pela University of Sussex (Brighton, Inglaterra), Professora do Departamento de Artes da UFRN e coordenadora da Base de Pesquisa Artes Visuais, Cultura e Representação.

² Esta comunicação reúne parte das reflexões desenvolvidas em minha dissertação de mestrado, *Corpo e Identidade na Performance: Monitores na Pele*, defendida em 2002, no Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

³ Mestre em Arte pela Universidade de Brasília.

as redefinições corporais e os usos do corpo realizados por performers pode ser um caminho para alargar a compreensão acerca dos processos contemporâneos de construção de identidades. Por outro lado, pode contribuir, também, para uma reflexão acerca da importância do corpo como expressão artística e identitária de indivíduos comuns, imersos em sociedades cujos parâmetros de identificação modernos – a exemplo de classe social, profissão, religião, sexo e nacionalidade, entre outros – estão em profundo processo de questionamento.

Na performance, o artista produz uma experiência sensorial de expressão da alteridade, que exige uma atenção e participação intensivas dos espectadores, que são convidados a decodificar movimentos, gestos, comportamentos. No contexto de uma ritualização estética e cerimonial, o performer promove redefinições expressivas nas práticas discursivas corporais. Ali o artista está, é, apresenta-se, mostra-se, trazendo ao mundo, comunicando ao outro, sua forma particular de dialogar, transgressivamente, consigo próprio e com a rotina da vida.

No que diz respeito ao questionamento do caráter mecânico e irrefletido de nossos hábitos, ações e crenças, estes são colocados em uma situação de arte e contextualizados como tal. Passam a ser ritualizados, inclusive pelo recurso à repetição, de palavras, gestos e imagens, o que proporciona muitas vezes um efeito hipnótico sobre o espectador. Comer, beber, dormir, defecar e urinar podem nunca mais ser apenas comer, beber, dormir, defecar e urinar. Explorados em seus múltiplos significados, tais atos tornam-se artísticos.

O deslocamento e o estranhamento produzidos pela performance podem, inclusive, esvaziar de sentido os esquemas cognitivos e sensoriais dos indivíduos, gerando estados biopsíquicos que fazem da performance uma experiência singular, não tanto pelo contato inesperado com um outro absurdamente exótico, mas, ao invés, pelo acesso a conteúdos e formas relacionados a algo intensamente familiar.

Em duas performances por mim realizadas, intituladas *Monitores* e *Estou na pele*, o processo de criação esteve marcado pela busca de elementos que expressassem minha tentativa de atribuir novos significados a gestos ordinários, banalizados tantas vezes em nossas rotinas. Em tais performances também procurei provocar o receptor a refletir sobre sua experiência corporal e identitária cotidiana, com especial ênfase na caracterização de formas como os indivíduos usam seus corpos.

Portanto, a performance está potencialmente associada à educação, exigindo do espectador uma postura ativa no processo de

recepção e compreensão das ressignificações gestuais experimentadas, propostas e promovidas por um artista, que se torna um motivador, ou ainda, um interventor educacional promovendo experiências formativas.

Fotografia na Escola: Arte, Ciência, Memória Histórica, Identidade e Expressão

Solange de Souza Vergnano¹

¹ Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis - CEFET.

A fotografia surge como obra de um mago, observador da natureza, que, percebendo detalhes, os efeitos da luz e de diferentes matérias, consegue imprimir imagens sobre diferentes superfícies. Esta técnica que intrigou e encantou o século XIX, continua exercendo fascínio, congelando o tempo, construindo realidades, produzindo múltiplos significados.

A técnica fotográfica, por sua característica interdisciplinar, seu caráter científico e estético - a formação da imagem, a composição, o enquadramento, a luz, a revelação - e como registro histórico, pode ser considerada importante recurso no cotidiano escolar. A fotografia é, ainda, fonte de memória, indispensável para a constituição da identidade individual, para o auto-conhecimento e para a compreensão dos signos presentes em nossa sociedade global e individual.

Sempre presente como fonte documental ou objeto estético nas práticas do cotidiano escolar do CEFET de Química, a fotografia surge como elemento de pesquisa mais aprofundado em nossa Escola quando, em 2001, um grupo de professores e alunos trabalhou, trabalhou na criação do laboratório de processamento fotográfico P&B, onde o caráter técnico foi o principal enfoque. Dando continuidade a esses estudos, em 2002, apresentamos um projeto que propunha a criação do Setor de Preservação de Fotografias do CEFET de Química de Nilópolis. Aliando pesquisa tecnológica com a preservação cultural, o Setor seria responsável pela catalogação e investigação histórica, pelo estudo estrutural e do processamento do objeto fotográfico e das possibilidades de acondicionamento, guarda e uso do acervo a fim de proporcionar longevidade a esse material.

A partir disso, o estudo da imagem fotográfica, tanto a produzida por profissionais quanto a de amadores passa a ser uma realidade constante em nossa Escola, em busca do desenvolvimento do "olhar intelectual", minucioso, curioso. Olhar capaz de descobrir significados, produzir relações e criar novas imagens, fruto do questionamento e da

1 Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Belas Artes de São Paulo.

2 Percepção, através dos sentidos, do mundo exterior, faculdade que possibilita a experiência de todas as "paixões" — aquelas da "alma" e também aquelas físicas, do corpo, da "sensualidade".

3 Johan Huizinga. *Homo Ludens*. 4.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 151.

4 Lúcia Santaella, "Os dilemas da estética". In: *Estética: de Platão à Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994, p. 128.

5 Herbert Read observa que "o ser humano se torna ser humano total, e seu modo de vida uma contínua celebração de sua força e imaginação" quando pratica a arte. Em: *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986, p. 61.

imaginação. O trabalho não se resume em analisar o objeto impresso. Busca-se, também, o resgate de técnicas expressivas desenvolvidas no passado, a produção de fotos com diferentes enfoques: "realistas", "pictóricas", "simbólicas" e a criação de efeitos diversos no processamento em laboratório.

Propomo-nos, então, a colocar em pauta uma discussão a respeito do espaço da fotografia no processo educativo, não como formação técnica, mas como uma reflexão sobre o estar no mundo e a manipulação das idéias e imagens.

A aula de arte: vivência de plenitude e êxtase

Sônia Regina Fernandes¹

Uma aula de arte é em si especial, referenciando-se como aula e como arte, ou seja, como aula da arte. Trata-se da aula para além do ato mediador previamente programado e definido, que cultiva a realidade fenomenológica da arte, mostrando-se em si fenômeno artístico: arte.

O ensino-aprendizagem da arte instala-se na intensidade da participação de seus agentes-fruidores. Efetivamente a arte acontece como um processo ativo de percepção. Perceber é um ato de ir ao encontro do que intimamente se quer perceber e relacionado ao meio de ver as coisas.

As relações humanas com o mundo acontecem através dos sentidos, dos órgãos da individualidade: ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, constituintes da manifestação da realidade humana. Na percepção, a arte evidencia-se estética, condição de *estesia*², possibilitando a experiência profunda do prazer que conduz à cognição, *onde-quando* afirma o trânsito entre o cognitivo e as sensações. Como escreve Huizinga: "A coisa percebida é antes de qualquer coisa concebida como dotada de vida e movimento (...) produto de nossa reflexão"³.

A aula de arte é uma vivência instalada com a pretensão de remeter os envolvidos às fontes originais ou mesmo às secundárias, de forma a desmistificar os conhecimentos assimilando as coisas, compreendendo-as em suas evidências de constituição. Então, o sentido de aula de arte é atingido quando se volta à estética, como uma ciência normativa, "que visa aos fins, (...) daquilo que age sobre nós"⁴. A aula de arte faz com que o sujeito esteja voltado para o estar voltado para.

Merleau-Ponty explica que a arte representa pulsação,

vitalidade, respiração, sensação de se estar vivo. Como em uma celebração do potencial humano⁵, tem nas limitações humanas sua matéria-prima. A arte pode significar a manifestação da plenitude do vigor humano⁶, vivendo no ser que pulsa e se expondo no pulsar que perturba, deixando à mostra o coração trêmulo⁷. De fato, é preciso que sejamos movidos a ficar à flor da pele para que exista a experiência estética, para que o corpo e a alma percebam em profundidade aquilo que parece invisível. Baumgarten observa: (...) o estado daquele que é transportado para fora de si mesmo por suas sensações é o êxtase (visão, alteração da alma, arrebatamento)⁸.

Então, primeiramente, nessa vivência de plenitude e êxtase, a aula de arte volta-se para a fenomenologia⁹ de seu ser *experiência*, cumprindo-se no pensamento artístico que ultrapassa o pensamento ingênuo, comum, sobre todas as coisas. Em sua afirmação, deve fazer com que as coisas sejam vistas emergindo na consciência como um produto direto "do coração, da alma, do ser tornando em sua atualidade"¹⁰ e como objetos de linguagem, sempre signos, oxímoros¹¹. É assim, que ela exhibe-se aula verdadeiramente constituída na arte: que a serve em sua representação com vistas a uma leitura que contemple o seu todo significante.

(...) agora os ouvidos dos meus ouvidos despertam e agora os olhos dos meus olhos estão abertos.

(E.E.Cummings)

6 Eduardo Portella. *Teoria da comunicação literária*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1970, p. 22.

7 Essas palavras fazem referência ao pensamento de Clarice Lispector em: *Um sopro de vida (pulsões)*. São Paulo: Rocco, 1999.

8 A. G. Baumgarten. *Estética: a lógica da arte e do poema*. Vozes: Petrópolis, 1993, p. 71.

9 A fenomenologia delinea-se como uma fenômeno-lógica ou lógica dos fenômenos, cuja dificuldade inicial, adverte-nos Husserl, estaria na inversão reflexiva do curso natural do pensamento.

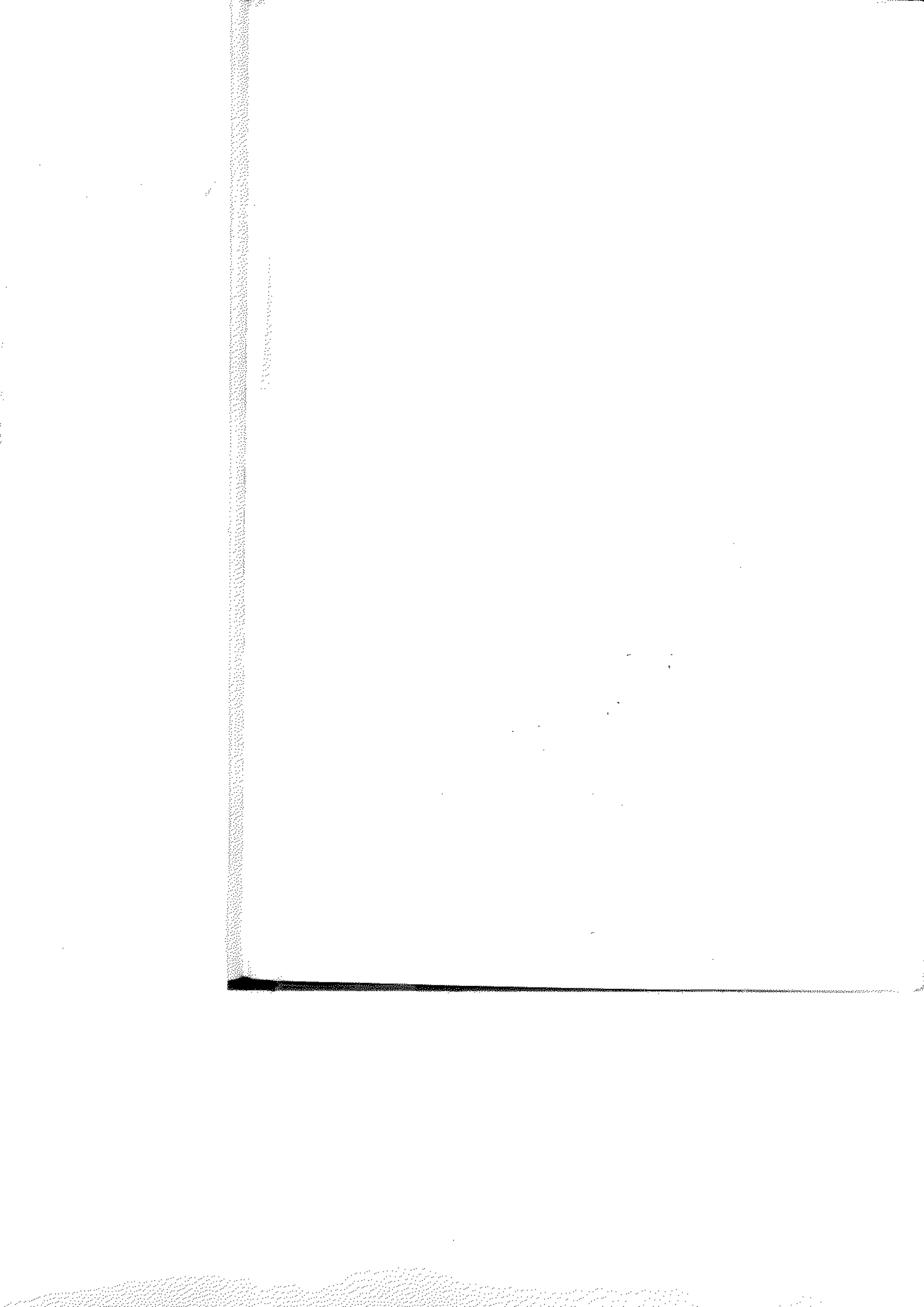
10 Gaston Bachelard. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 2.

11 Na sua presentificação ela reúne sentidos contraditórios.

A dança como processo ritualístico: uma comunhão entre os estudos de Marcel Mauss sobre as técnicas corporais e Rudolf von Laban sobre as qualidades do movimento na construção do trabalho "Terreiro em festa"

Tânia Cristina Costa Ribeiro¹

O presente trabalho focaliza as contribuições a respeito dos estudos realizados por Marcel Mauss e Rudolf Von Laban no processo de construção do trabalho "Terreiro em Festa" realizado pelo ACAIA-Grupo de Práticas e Estudos Corporais, sendo este uma estilização das danças populares maranhenses, visto sobre o prisma ritualístico. Considerando a Dança sobre o enfoque educativo, devemos privilegiar o que temos em nossa cultura corporal, porém para que não se configure uma dança sem consistência, perdendo assim seu caráter artístico, foi necessário o uso de suportes teórico-práticos que pudessem ressignificar a concepção de dança como arte. E pensando numa relação educação-mundo nos dias atuais vimos como necessário partir dos estudos de Marcel Mauss com suas Noções de Técnicas Corporais e Rudolf Laban no seu estudo de qualidades de movimentos que construímos um trabalho permeado pelo ato coletivo articulado, consistente e relacionado ao contexto dos alunos que compõem esse trabalho. Foi a partir de uma pesquisa liderada pelos próprios alunos sobre os elementos que compõem a cultura dancística, as quais reafirmam nossa cultura corporal, que constituímos uma base para o processo criativo possibilitando-nos um olhar sobre a realidade, levando-nos a transformá-la. Tal experiência resultou num trabalho que veio discutir a relação entre a tradição e a modernidade. Desta forma acreditamos que uma prática educativa em arte deve permitir o compartilhar, que somado ao interpretar, poderá comungar com a dança elaborada pelos alunos e a dança vivida pela sociedade, constituindo-se como um grande ritual.





Campus Samambaia, C.P. 131
Fones: (62) 521-1107 - 521-1358
Fax: (62) 205-1015 - grafica@cegraf.ufg.br
CEP 74001-970 - Goiânia-Goiás-Brasil



XIV CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO
DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL

“Culturas do ensinar e culturas do aprender” - tema geral do XIV Congresso Nacional da FAEB - lança olhares diferenciados sobre relações entre arte, sujeitos, contextos, aprendizagem e ensino. Os Anais mostram a produtividade e as tensões especulativas advindas das experiências em curso na área de arte-educação no Brasil, levantando questões para professores, pesquisadores e alunos de artes. Fruto da colaboração de profissionais de diversas regiões do país, os textos aqui publicados apresentam um cenário vivo do trabalho dos arte educadores.

*Profa. Dra. Irene Tourinho
Coordenadora do XIV ConFAEB*

Apoio:



PROEC
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura



ISBN 85-89576-01-9



9 788589 576017