

A presente edição da Revista de Educação da APEOESP contém subsídios para os professores da rede pública estadual, associados do nosso sindicato, que se inscreverão nos próximos concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação e que participarão das provas instituídas pelo governo. Organizada pela Secretaria de Formação, esta publicação contém as resenhas dos livros que compõem a bibliografia dos concursos, realizadas por profissionais altamente qualificados, de forma a contribuir para que os professores possam obter o melhor desempenho nas provas.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de registrar nossa posição contrária às avaliações excludentes que vem sendo promovidas pela Secretaria Estadual da Educação que, além de tudo, desrespeita os professores ao divulgar extensa bibliografia a poucos dias da prova, inclusive contendo vários títulos esgotados. Esperamos, no entanto, que todos os professores possam extrair desta da Revista de Educação o máximo proveito, obtendo alto rendimento nas provas dos concursos e avaliações.

Nossa luta por mais concursos prossegue, com a periodicidade necessária diante de uma drástica redução no número de professores temporários, agregando mais qualidade ao ensino e profissionalizando, cadavez mais, o magistério estadual. A periodicidade dos concursos a cada quatro anos – com ritmo mais acelerado nos próximos dois anos – foi uma conquista nossa e vamos exigir que seja efetivada.

A diretoria

1. ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. Outras terras, outros sons. São Paulo: Callis, 2003.
2. BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2007.
3. BERTHOLT, Margot. História Mundial do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2004.
4. BOURCIER, Paul. História da dança no Ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
5. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org). Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007.
6. OSTROWER, Fayga. Universos da arte. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
7. PAVIS, Patrice. A análise dos espetáculos. São Paulo: Perspectiva, 2008.
8. PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.
9. PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral. São Paulo: Perspectiva, 2005.
10. SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 2007.
11. SANTAELLA, Lúcia. O que é cultura. In: ----- . Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003, p. 29-49.
12. SANTOS, Inacyra Falcão dos. Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança, arte, educação. São Paulo: Terceira Margem, 2006.
13. SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 2000.
14. SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula. São Paulo: Perspectiva, 2008.
15. VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: UNESP, 2008.

1. ALMEIDA, Berenice; PUCCI, Magda. Outras terras, outros sons. São Paulo: Callis, 2003

A música como instrumento de educação

As crianças e os jovens necessitam do desenvolvimento de diversas capacidades para que enfrentem os desafios do mundo hoje e no futuro. Entre essas diversas capacidades, podemos ressaltar três delas como importantes: o deslumbramento com o aprender, o conhecimento de si mesmo e o conhecimento e respeito do outro.

Pelo trabalho com a educação musical através de sons de outras terras, os alunos passam a se apropriar de sua cultura e a respeitar as demais.

A música é um bom recurso educativo para que educadores possam desenvolver aspectos importantes na formação da personalidade das crianças e, além disso, a música pode auxiliar em novas aprendizagens. Com o trabalho musical podemos aflorar nos alunos, entre outros fatores, os seguintes:

- A concentração;
- A Imaginação;
- As possibilidades expressivas.

O livro “Outras terras, outros sons”, tem como ideia central a educação musical através da reflexão sobre a pluralidade cultural. Pela diversidade musical, os alunos ampliarão seus horizontes, passarão a valorizar outras culturas e a compreenderão respeitando-as. O projeto do livro propõe o conhecimento histórico, cultural e musical de outros povos.

O multiculturalismo na educação musical

Diversos aspectos do multiculturalismo podem ser abordados na educação, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. Todos nós temos a necessidade de compreender outras culturas para ampliar nossos horizontes.

Se verificarmos o que é realizado nas escolas na área de educação musical, vemos que a música brasileira abordada não possui seus elementos

genuinamente brasileiros. Infelizmente, não é dado o devido espaço para particularidades regionais e étnicas. Isso traz uma grande perda, pois ao se compreender a nossa diversidade cultural estamos devidamente preparados para “enveredar” por outras terras, outros sons, sem haver perdas da nossa identidade.

Multiculturalismo como fenômeno

Quando se vivencia a música e sua pluralidade é preciso entender as várias expressões que fazem a união e os confrontos entre os povos. Mas, infelizmente, hoje o que se vê é um tratamento preconceituoso às expressões culturais de outros povos.

A educação musical tem como um dos seus maiores desafios o encontro de formas criativas de aproximação da diversidade cultural sem cair em folclorismos vistos com preconceito. Todas as manifestações culturais cabem na educação, incluindo o folclore e não apenas ele.

O fundamental é compreender quem realmente somos com um olhar investigativo. Precisamos conhecer e ouvir músicas de etnias que formaram a cultura brasileira estando atentos às suas particularidades.

O multiculturalismo é item da história do Brasil e é muito importante compreendermos o outro para compreender a nós mesmos, fugindo de concepções antigas ou arraigadas.

A música dos povos

Introdução aos conceitos que permeiam a música étnica

Através de uma reflexão sobre a música étnica, o professor poderá fomentar um debate acerca de um pensamento que não existe um tipo de música melhor ou pior que outro, mas sim a presença de uma variedade que faz com que cada uma delas tenha singularidade.

O significado da palavra etnia está relacionado à raça e povo. Portanto, música étnica condiz a raças, povos e etnias. Estamos refletindo sobre uma música que está calcada nas tradições e raízes de um povo. Por algum tempo, uma maneira de definição da música étnica era um tipo música de desvinculada à indústria fonográfica. Outra definição de música que estava distante dos veículos de comunicação. Essa ideia não existe mais e foi derrubada, pois temos a oportunidade de ouvir a música produzida em qualquer lugar do mundo em nossa casa ou encontrá-la em lojas de discos, documentários de TV, etc.

Poderá acontecer o evento de algum aluno ter estranhamento à música africana ou indígena. A postura do professor não deverá ser punição e sim a ele carecerá desenvolver estratégias para instigar reflexões úteis para a vida do aluno e para a educação musical. A busca pelo conhecimento deverá ter caráter aberto e investigativo.

Durante os estudos de música étnica, não podemos nos ater a autores e suas biografias, mas na procura de entendimento sobre o universo que cercava aquelas formas musicais e estaremos, assim, formando o gosto estético dos alunos.

Aos educadores, durante o estudo da música, compete a busca pela compreensão de diversas formas e de que maneiras elas podem ser utilizadas em sala de aula.

Um breve histórico sobre a etnomusicologia

A etnomusicologia consiste no estudo da música de diferentes povos, e sendo assim, é o estudo das etnias musicais. O termo “música étnica” conglomerar termos como música folclórica, de raiz, tradicional etc. A música étnica apresenta aspectos que envolvem religiosidade e profano, o anonimato ou autoria das canções, a forma lúdica ou rígida, o ritualismo, os momentos de iniciação etc. A música também pode ser produzida de modo espontâneo ou induzida, coletivo ou individual. Ela pode ter múltiplos significados e funções.

Em cada uma dessas músicas, se encontra um etnos particular, uma essência e personalidade única, sempre relacionadas a um povo, lugar ou função. A música étnica possui componentes universais, que são agradáveis aos ouvidos contemporâneos.

As questões essenciais atualmente estudadas pelos etnomusicólogos são:

- *A universalidade da música* – os etnomusicólogos buscam focalizar na análise musical de diferentes culturas, estruturas básicas que aparecem em todas as músicas;
- *As existências de intercâmbio étnico musical* – as trocas culturais são importantes e enriquecedoras para a música popular;
- *A contextualização* – é preciso vincular o estudo da música ao contexto não apenas social e econômico, mas também ao seu relacionamento com a mitologia e a simbologia.

A mistura étnica na música brasileira

Há muito na música brasileira que precisamos conhecer. Precisamos conhecer o outro, aquilo que não é daqui e veio para cá, possibilitando-nos um olhar diferente sobre as manifestações musicais brasileiras.

A música brasileira não pode ser definida como música de um só tipo, pois há a grande “mistura” étnica, ficando impossível falar dela no singular de tão plural que ela é.

O livro propõe aos educadores um estudo de elementos da música dos povos que fizeram parte da nossa formação étnica, que são os índios, portugueses e africanos, demonstrando enfoques acentuados de cada etnia musical.

Apresentação das atividades

O livro traz atividades que são propostas através da seguinte divisão:

- Audição comentada de um CD de apoio do professor (que acompanha o livro);
- Contextualização através de um número significativo de informações sobre as etnias;
- Prática vocal e prática instrumental para o desenvolvimento do repertório sugerido.

O livro também é dividido em três momentos. Estes momentos trazem dados relevantes das nossas etnias formadoras. São eles:

- Momento indígena;
- Momento português;
- Momento africano.

A música indígena

A música indígena está completamente voltada para a vida em sociedade, sendo presente em todos os rituais. A música indígena tem forte relação com elementos da natureza e a temática religiosa.

Entre as várias características da música indígena podemos elencar:

- A forma cíclica – melodia que se repete criando um estado de transe nos rituais;
- O modalismo – as melodias não possuem a referência tonal-harmônico característica da música ocidental;
- A presença do pulso marcado sistematicamente – geralmente é marcada com os pés e maracas, dando um caráter hipnótico à música.

Timbre anasalado

O pesquisador Mario de Andrade identificou o uso do timbre nasal usado pelas várias raças indígenas percebeu que esta característica permanece na voz brasileira.

Instrumentos musicais

Os instrumentos musicais indígenas podem ser divididos em instrumentos de percussão e de sopro.

- Percussão - sua função vai além de marcar o ritmo e sim provocar um certo estado de transe. Muito utilizada na cultura brasileira e em outras culturas do mundo. Divide-se em chocalhos e tambores.
 - *Chocalhos* – existem vários tipos como os globulares, os de feira, os de vara e os tubulares. Exemplo: Maracá e paus-de-chuva.
 - *Tambores* – geralmente são cobertos por pele animal, porém existem os de cerâmica, de troncos ocos ou escavados que podem ser percutidos com ossos ou baquetas de madeira. Exemplo: tambor de carapaça de tartaruga, tambor de fenda, etc.
- Instrumentos de sopro – possuem um estilo místico no imaginário indígena. Podem ser produzidos de bambu, madeira, cabaças e até mesmo de ossos. As flautas são muito utilizadas pelos índios, existindo diversos tipos como as nasais, transversais sem orifícios, ocarinas, retas com orifícios, flauta de pan com vários tubos, toré etc.

Danças

As danças têm um caráter ritualístico para os índios. As danças dos índios servem para celebrar momentos importantes da comunidade como, por exemplo, a colheita, a caça e os rituais de passagem. A ornamentação nestas danças é fundamental através do uso de brincos, cocares, colares e até mesmo a pintura corporal. As danças geralmente são realizadas no coletivo e em formato circular, sendo binárias. Exemplo: Toré, Xondaro etc. Várias

danças do Brasil foram influenciadas pelas danças indígenas como a Catira e o Caboclinho.

A música portuguesa

A música portuguesa vai muito além do conhecido fado, tão divulgado aqui no Brasil pela mídia. Podemos encontrar na cultura portuguesa as baladas épicas, os cantos de trabalho em terças paralelas, danças, romances e villancicos, cantos de pastoras, o repertório de guitarra portuguesa e as melodias do fado e modinhas seresteiras.

Referências portuguesas na música brasileira

- Perfil melódico – na maioria das canções brasileiras vemos um caráter harmônico próximo da forma portuguesa de se compor.
- Melodias com quadraturas estróficas – as quadrinhas estão evidentes no nosso repertório de parlendas, histórias, e cantigas.

Folguedos

Vários folguedos do Brasil tiveram origem nas danças portuguesas, sendo elas as populares e profanas até os autos religiosos. Podemos citar:

- Pastoris - folguedo que descreve a viagem dos pastores à Belém enquanto cantam e contam o nascimento de Jesus. Com o passar do tempo os pastoris passaram a incorporar elementos profanos.
- Reisados – auto popular que tem origem nas festas portuguesas chamadas Janeiras e Reis. São cortejos realizados em períodos natalinos e apresenta vários episódios com temas profanos e religiosos. Dentre eles está o bumba meu boi.

- *Bumba meu boi* – festa popular realizada em várias regiões do Brasil. É bem-humorada e bem rica em sua simbologia. Há após as visitas festivas às famílias amigas a encenação cômica do enredo de Catirina e Pai Francisco, onde ela grávida deseja comer boi. O boi é morto e após tentativas de pajés, o boi ressuscita para a alegria de todos.

Danças

Diversas danças influenciaram a cultura do Brasil, dentre elas podemos destacar:

- Ciranda – dança de roda popular no Brasil que antigamente era dançada pelos adultos trabalhadores do campo. Muito difundida no Norte e Nordeste do Brasil. Existem dois tipos de ciranda: a praieira nordestina e a do sudeste.
- Cacuriá – depois da Procissão do Divino, na festa dos pratos, os maranhenses dançam o cacuriá. Mesmo sendo dançada após a Festa do Divino tem caráter profano.

Instrumentos musicais

A maioria dos instrumentos de cordas brasileiros utilizados até hoje tem origem portuguesa.

- Cordas portuguesas

- Violão – é o mais conhecido instrumento brasileiro presente em gêneros musicais como choro, MPB, samba etc.
- Viola – conhecida como viola caipira pertence à música sertaneja.
- Cavaquinho – possui quatro cordas e é usado em choros, moçambiques, fandangos e congadas brasileiras.

- Rabeca – espécie de violino rústico usada pelos cantadores de cordel nordestino em Folias do Divino, no moçambique e em fandangos.

- Percussão

- Pandeirão-adufe – pandeiro quadrado sem platinela encontrado em alguns folguedos brasileiros.
- Caixas – usadas nas festas do Divino, cacuriá, cocos, congadas e maracatus. Também conhecidas como alfaias. A diferença entre a caixa usadas nas fanfarras e as alfaias está na presença nas caixas de esteiras na parte inferior do instrumento que dá caráter militar.

A música africana

A música para os africanos integra a vida social e religiosa, e tem como sentido básico a comunicação, sendo ela espiritual, mística ou cotidiana.

O modo africano de se lidar com a música é muito peculiar, pois ela faz parte da vida da sociedade e esta é uma das características mais marcantes do continente.

Sua polirritmia é rica e complexa, sendo composta por tambores de diversos tipos e tamanhos. Podemos nela notar:

- A suavidade das kalimbas que ilustram as histórias infantis;
- A sonoridade única do canto contrapontístico dos pigmeus que se funde ao som de insetos da floresta;
- O som das Koras de Mali que pode se fundir a outros instrumentos de cordas ocidentais.

Referências africanas na música brasileira

- Ritmo

Os elementos que compõem os ritmos africanos foram incorporados à música brasileira. Isso é visível em manifestações populares como o samba, o bumba meu boi etc.

- Canto

O canto responsorial, onde há uma alternância entre o solista e o coro, é uma das formas mais características do canto africano. O puxador, cantador ou mestre é designado como o responsável pelo canto inicial e o coro pode ser acompanhado por instrumentos musicais.

- Dança e música

A dança e a música possuem direta conexão com a cultura africana, fato este também visto na música brasileira. Exemplo: congadas, maracatu, capoeira etc.

Instrumentos musicais

A maioria dos instrumentos de percussão utilizados no Brasil é de origem africana. Podemos citar:

- Atabaque – utilizado em terreiros de candomblé;
- Cuíca – também conhecido como puíta ou tambor de onça, imita o som de boi;
- Zabumba – é um tambor largo que usa baqueta para ser tocado e produz som grave. Utilizado nos forrós, baiões e xotes nordestinos;
- Pandeiro – tem platinelas e é o símbolo do samba brasileiro. Também utilizado no fandango;
- Pandeirão – não tem platinelas, tem diâmetro maior, é utilizado no Boi do Maranhão;

- Tamborim – é um tambor pequeno tocado com baqueta dupla, utilizado nas escolas de samba;
- Agogô – utilizado no samba e no maracatu e produz duas notas;
- Reco-reco – raspador de madeira ou metal usado em várias partes do Brasil;
- Caxixi – chocalho cheio de sementes e que se juntou ao berimbau;
- Ganzá – chocalho feito de metal que acompanha o pulso da música;
- Xequerê – chocalho com sementes fora da cabaça;
- Berimbau – utilizado na capoeira, acompanhado pelo caxixi e tem origem angolana;
- Kalimba - conhecida também como sanza ou piano de cuia, feita de cabaça ou madeira com lâminas de ferro percutidas com os dedos;
- Marimba e xilofone – instrumentos formados por placas de madeira (que formam o teclado) de diferentes tamanhos percutidos com baquetas. Embaixo dessas placas há tubos ou caixas de madeira;
- Orocongo - conhecido como urucungo é o ancestral do violino e possui apenas uma corda.

Observações

Ao final do livro encontramos várias partituras comentadas das músicas selecionadas e que se encontram no CD de apoio ao professor. Também encontramos uma sugestão de bibliografia e de discografia que poderão servir instrumento de pesquisa na ampliação dos conhecimentos musicais.

2. BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2007.

I- As mutações do conceito e da prática

Ana Mae Barbosa

A autora se coloca contra os currículos nacionais que recomendam a pluralidade, que são uns instrumentos de homogeneização. Defende a necessidade de propiciar meios para que o professor desenvolva a capacidade de compreender, conceber e fruir arte, para que o ensino seja organizado de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização.

Mudanças no ensino da Arte

Maior compromisso com a cultura e com a história - inter-relação entre ler, fazer, contextualizar a obra de arte, entender a Arte na Educação como expressão pessoal de identificação e desenvolvimento intelectual, desenvolver a elaboração, criatividade e flexibilidade, a alfabetização visual, o compromisso com a diversidade cultural, o reconhecimento da importância da imagem para o desenvolvimento profissional.

// - Transformações no Ensino do Arte

Irene Tourinho

Por muito tempo o ensino da Arte teve um tratamento curricular alheio ao processo que compreende a atividade artística como conceber, fazer/ criar, perceber, ler e interpretar, em decorrência da ausência de conhecimento teórico e prático da educação da Arte e de sua função pedagógica na escola. Alunos, professores e artistas são identidades que se constroem nas relações e nos contextos. O ensino também. A autora sugere a necessidade de reinventar a escola e o ensino da Arte, que está em busca de provocações, um aspecto em evidência é a questão da avaliação deste ensino, que deveria priorizar as diferenças individuais. Entretanto, há o perigo de se reforçar a individualização, enfraquecendo-se as relações e interações. A autora coloca, ainda, o ensino da arte em questão quanto à necessidade de pertencer a um campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, de ausência de parâmetros que fundamentem a avaliação.

/// - Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?

Lucimar Bello R Frange

Compreender arte é um grande desafio, pois instaura questões pelas associações que permitem realizar, convocando diversas áreas do conhecimento. A Arte contemporânea está ancorada mais em dúvidas do que em certezas e a educação nas diferenças e diversidades. Segundo Elliot Eisner, os programas de Arte que são significativos para as crianças, capacitam-na a pensar mais inteligentemente sobre ela e suas diversas manifestações no mundo. Na inter-relação arte e ensino, alguns termos são usados no Brasil: Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, Arte e seu ensino. A Educação Artística foi instituída pela Lei 5.692/71 com a implantação da Licenciatura curta. Há algum tempo vêm sendo realizados, no país, encontros de arte-educadores que discutem arte e cultura, arte e vida, arte e comunicação. Em 1987, fundou-se a FAEB, Federação de Arte de Educadores do Brasil, que através de fóruns nacionais busca aprofundamentos conceituais na área. Destacam-se os objetivos: manter o ensino da Arte na escola; rejeitar, denunciar a Educação artística polivalente; ressemantizar a Arte, suas especificidades e suas relações interculturais, além das possibilidades interdisciplinares; incentivar, ampliar e aprofundar as reflexões sobre Arte e Filosofia, Arte e Cultura, Arte e Sociedade; divulgar, socializar e discutir as pesquisas sobre a Arte na contemporaneidade e seu ensino.

Arte-educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação e suas relações significativas. Segundo Ana Mae, o papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor e o aluno vêm o papel da Arte fora da escola. Um dos papéis da Arte é preparar para os alunos novos modos de percepção, largamente introduzidos pela revolução tecnológica e pela comunicação de massa. Educação através da Arte é terminologia criada por Herbert Read, em 1951, e que no Brasil foi representada pelas Escolinhas de Arte. Arte e seu Ensino tornaram-se comum desde 1989, através do 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História.

IV- Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transposição: atitudes e valores no ensino de Arte

Mirian Celeste Martins

A autora problematiza a educação da arte, levantando as bases filosóficas e ideológicas da Lei 9394/96. Ressalta que a lei não propõe só uma mudança na terminologia, mas sim a construção de um projeto pedagógico que considera a arte como área de conhecimento, com conceitos e procedimentos específicos. O professor de arte tem de conhecer os meandros da linguagem artística em que trabalha. É preciso conhecer seu modo de percepção, como são

construídos os sentidos, o aprimoramento do olhar, do ouvido e do corpo. Para Perrenoud, ensinar é, antes de tudo, fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação. Essa avaliação deve considerar a turma, o ano, o horário, o sistema de comunicação e trabalho. O processo ensino-aprendizagem só será possível se forem considerados os conteúdos trazidos pelos aprendizes e que estabeleçam pontes aos conhecimentos fabricados artesanalmente pelo professor. Na opinião da autora, o que ocorre nas escolas é uma maquiagem de aprender e de ensinar Arte, e não o seu sentido. A construção da área de conhecimento Arte engloba sua história, seus códigos específicos. Serão os professores fruidores de Arte? Os alunos falam de si com seus trabalhos ou falam apenas do artista que estudam? Mirian defende a transformação, incentivando o professor à pesquisa e ao trabalho transdisciplinar, voltado não só para a Arte, mas para a história, meio ambiente, linguagem verbal, para os avanços da ciência e da tecnologia. O professor, como mediador que intervém, mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização de alunos e professores. O objetivo maior é propiciar aos aprendizes não só o conhecimento de artistas, mas fazê-los perceber como em diferentes tempos e lugares puderam falar de seus sonhos, de seus desejos, de sua cultura, esperanças e desesperanças por meio da Arte e através de situações didáticas, situações em que é necessário planificar, introduzir, animar, coordenar, levar a uma conclusão.

V - Caminhos metodológicos

Maria Cristina de Souza Rizzi

Todo conhecimento apresenta uma inscrição histórica e sócio-cultural. O que é importante ser ensinado, como os conteúdos de aprendizagem podem ser organizados e como os alunos aprendem Arte.

Eisner acredita que a Arte é importante por si mesma, por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a humanidade. Uma equipe de professores patrocinada pelo Getty Center for Education in the Arts (EUA) abordou, através de pesquisas na Arte Educação, uma sistematização de ensino. Pela proposta triangular, postula-se que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção

da experimentação com a codificação:

- Ler obras de arte inclui a crítica, a estética, e envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica do aluno;
- Fazer arte é ação do domínio da prática artística;
- Contextualizar é quando operamos no domínio da história da arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. A proposta triangular aponta para a pertinência na escolha das ações e conteúdos, considerando a coerência entre objetos e métodos.

VI - A educação do olhar no ensino da Arte

Analice Dutra Pillar

O papel da arte na educação está relacionado aos aspectos artísticos e estéticos do conhecimento. Entende-se por educação estética as várias formas de leitura, de fruição, que podem ser possibilitadas às crianças, tanto a partir do seu cotidiano como por obras de Arte. Compreender o contexto dos materiais utilizados, das propostas das pesquisas aos artistas, é poder conceber a Arte não só como um fazer, mas também como uma forma de pensar em e sobre Arte. O homem é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem como se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos. Quando passa do *olhar* para o *ver* é que realiza um ato de leitura e de reflexão. Não conseguimos aprender o mundo tal qual é. Construimos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer. Ver é atribuir significado, está relacionado às nossas experiências e o que estamos vendo. O que se vê não é dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar e o que nos é significativo. A imagem é, hoje, um componente central de comunicação. Combinada com seu caráter realista, é o que tem levado à falsa afirmação de que as imagens comunicam de forma direta. Estudos sobre leituras de obras de Arte levam à necessidade de se compreender como a criança lê imagens. Feldman propõe a leitura de uma obra a partir de questionamentos do que vemos. Qual a linguagem, a organização das formas, as cores, texturas, etc. Saunders aborda o estilo e traz informações sobre o artista. Foucault, em uma leitura da obra *Lãs meninas*, de Velásquez, enfatiza as relações entre o visível e o invisível. Entretanto, as considerações das crianças sobre a imagem estão relacionadas a personagens de desenhos animados da televisão ou do vídeo. As leituras mostram a diversidade de significados e o quanto o contexto, as informações,

as vivências de cada leitor estão presentes ao procurar dar um sentido para a imagem. Quando fazemos uma leitura, explicitamos noções de natureza sensível. Compreender implica ver construtivamente a articulação de seus elementos, tonalidades, linhas e volumes. O ensino da Arte dentro de uma visão contemporânea busca possibilitar atividades interessantes e compreensíveis à criança, entendendo os processos de sua leitura.

VII - Multiculturalidade e Interdisciplinaridade

Ivone Mendes Richter

Multidisciplinar: trabalho entre disciplinas sem que se percam suas características.

Interdisciplinar: interpelação entre duas ou mais disciplinas, estabelecendo-se uma relação de reciprocidade e colaboração com o desaparecimento das fronteiras. Através da interdisciplinaridade, substitui-se uma concepção fragmentária do conhecimento por uma unitária.

A transversalidade supõe que determinados temas sejam objetos de estudo em todas as disciplinas, um dos temas é a pluralidade cultural ou multiculturalidade. Em educação, utiliza-se interculturalidade, que implica em uma inter-relação entre culturas. As questões multiculturais só serão resolvidas pela flexibilização de atitudes e valores. Os educadores devem criar ambientes de aprendizagem que promovam a alfabetização cultural de seus alunos nos diferentes códigos culturais, objetivando promover a igualdade por intermédio da mudança educacional e demonstrando que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os povos e grupos humanos. No Brasil, precisamos levantar o problema da desigualdade social e da discriminação.

Trabalhar com multiculturalidade no ensino da Arte supõe ampliar o conceito de Arte, combatendo a visão predominante dos conceitos como Belas Artes em contraposição à ideia de artes menores ou populares.

VIII - Multiculturalidade e um fragmento da História da Arte/ Educação Especial

Fernando Antonio Gonçalves de Azevedo

Da atitude de não aceitar o dogma passivamente nasce o estranhamento, um dos fundamentos para a concepção de educação crítica que se fortalece ao dialogar com a diversidade. A multiculturalidade se traduz no respeito e na valorização das singularidades. O autor se refere ao portador das necessidades especiais como pertencente a uma das culturas minoritárias no espaço escolar. Dá preferência ao trato da pessoa especial como pessoa diferente, por ser mais abrangente e por incluir minorias que vêm lutando por afirmar suas construções culturais. Ser destacado da média, ser diferente do contexto comum, pode se tornar uma possibilidade de crítica da média, de busca de concepção de Ser no mundo, que lança olhares críticos e novos sobre a realidade. O autor reforça a necessidade do respeito ao cidadão, através da inclusão (direito seu) em uma vida de participação e interferência na organização de nossa sociedade.

IX – Interdisciplinaridade

Ana Amália Barbosa

A atitude interdisciplinar é uma alternativa para conhecer mais e melhor, é uma atitude de reciprocidade que impele a troca e o diálogo, é uma atitude de desafio, de envolvimento e de comprometimento. A autora fala de sua experiência: quando ministrava aulas de inglês, iniciou-se na mesma instituição o ensino das aulas de Arte, o que proporcionou a utilização do conteúdo de uma área na outra. Através do pensar e discutir Arte, os alunos desenvolveram uma fluência maior na língua inglesa. A autora questionou na época o fato de ter a sensação de que uma disciplina estava utilizando a outra, o que seria o real significado da interdisciplinaridade. Percebeu que o que fica na memória são os momentos em que o aprendiz toma conta de seu aprendizado. Acredita que para o professor trabalhar com interdisciplinaridade não seja necessário o domínio de diversas disciplinas; o professor deve saber montar uma rede na qual as diferentes disciplinas falem a mesma língua. A cognição desenvolve-se por meio de conexões, uma intrincada rede de associações, e o aprendiz é ativo e engajado na construção de sua própria rede de conhecimentos.

X - Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte

Lúcia Gouvêa Pimentel

É importante desenvolver a competência de saber ver e analisar a imagem, para que se possa, ao produzi-las, fazer com que tenham significação. A autora acredita que devemos conhecer os meios tradicionais e os que usam tecnologias contemporâneas de produção da imagem. Muitas vezes, a Arte impulsionou o aparecimento de tecnologias devido à preocupação estética com a imagem. O uso da tecnologia na escola acontece em defasagem com seu aparecimento. Na escola, as aulas de informática têm um currículo voltado para a aprendizagem de edição de textos, não havendo o ensino de tratamento de imagens. É preciso que o professor esteja preparado para explorar os programas e propiciar o aprendizado de Arte, que deve estar presente com os meios tradicionais e com recursos tecnológicos contemporâneos, como vídeo, scanner, computador, ateliê, fotocópia, para pensar em Arte de forma mais abrangente. Através desses recursos, a tarefa irá se tornar mais rápida e menos dispendiosa, possibilitando releituras, desconstruções e criações por manipulação da imagem. Entretanto, para alguns trabalhos ou estudos, pode ser preferível utilizar um material/ técnica tradicional. O uso da tecnologia possibilita aos alunos a capacidade de pensar contemporaneamente.

XI - Aprendizagem da Arte e o museu virtual do Projeto Portinari

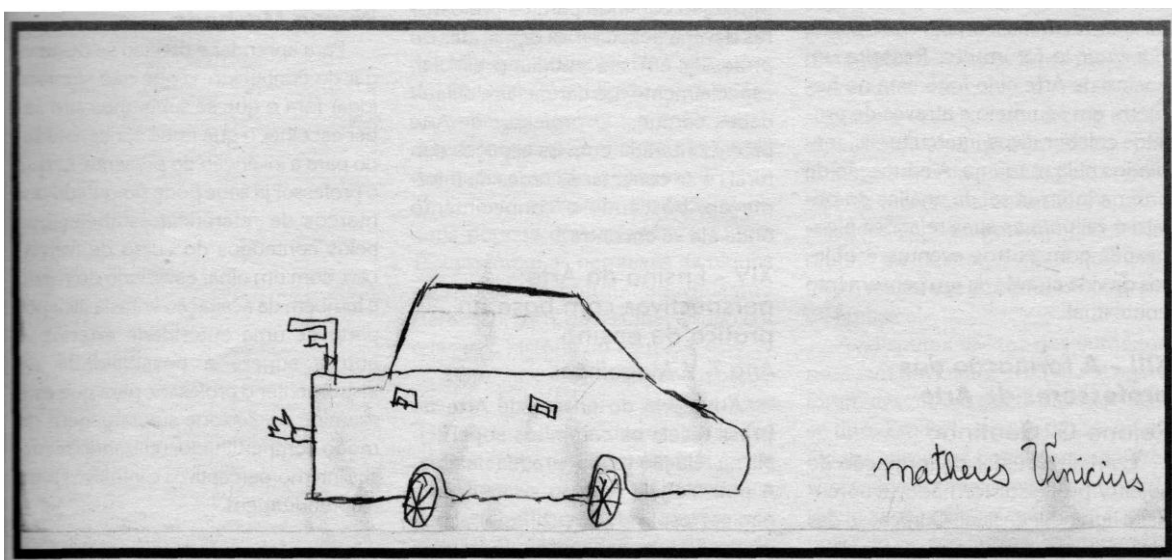
Adriana Portella

Os museus virtuais se multiplicam na Internet e são instrumentos de educação. A abordagem tem como base a Viagem ao mundo de Candinho, setor do site destinado às séries iniciais do ensino fundamental, objetivando a investigação sobre a maneira como as novas mídias produzem metáforas que contribuem para a prática do ensino de Arte no Brasil. A autora convida a percorrer o site através das opções:

- Galeria: todos os quadros selecionados na ordem de sua criação;

- Brincando com Candinho: jogos desafiadores;
- Histórias de menino: recordações de Candinho. Ajudam a compreender como escolhia o assunto. A utilização das novas tecnologias educativas pode provocar uma renovação na pesquisa cognitiva através de um novo tratamento da informação, que permite imaginar cenários e melhorar a eficácia da aprendizagem. Pierre Lévy afirma que a multimídia favorece uma atitude exploratória e lúdica, face ao material a ser assimilado. É um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa. Relações e interações fazem com que o aluno seja capaz de interagir na pluralidade do mundo circundante. O contato com a imagem age no processo de construção do conhecimento. A diversidade da obra de Portinari e a sua temática oferecem espaço para a reorganização e a reconstrução de conceitos.

Viagem ao mundo de Candinho aponta para a existência de recursos motivacionais, para a facilidade de entendimento da estrutura do hiper-documento, para a adequação do vocabulário ao nível do usuário, para o uso de ilustrações, animações, vídeo e recursos sonoros, para a interatividade. O contato com obras de Arte pela internet nos possibilita a compreensão de como diferentes códigos humanos podem ser transformados sem se perder a essência, contribuindo com o desenvolvimento da sensibilidade estética e da apreciação de diferentes obras e estilos.



A autora afirma a importância da atitude crítica, criativa e política frente aos projetos educacionais existentes na Internet e a promoção do ensino da Arte através dela.

1. Redes de comunicação: ambientes coletivos de criação e de distribuição da Arte

A arte da telemática acentua as condições funcionais do intercâmbio e do circuito de mensagens. O artista da telemática é um criador de ambientes interativos que promovem eventos, ações, cuja participação fica diluída nos nós de uma rede de comunicação. É no processo de distribuição da Arte e em cada leitura/ interferência que o produto artístico se define. As pessoas são elementos ativos, co-autores num sistema participativo, com certo grau de liberdade e possibilidade. O comportamento humano constitui-se no próprio objeto estético. A Arte do computador tem que ver com a emancipação da Arte dos espaços tradicionais, como os museus. O ciberespaço dinamiza a relação input e output num contexto coletivo, restituindo a pluralidade das vozes.

2. Comunidade de ensino e aprendizagem de Arte

A autora afirma que a Internet intensifica o diálogo coletivo por meio de seus recursos, como o chat, o site, o e-mail, o fórum etc. Ressalta um ensino de Arte cujo foco está no homem, em seu meio e através de projetos colaborativos-interculturais, mediados pela máquina. A educação de arte na Internet sai da análise do objeto e vai para as suas relações e conexões com outros eventos e objetos da vida através de um pensamento contextual.

XIII - A formação dos professores de Arte

Rejane G. Coutinho

É preciso cuidar da formação do sujeito/ professor formador e aprender a aprender ensinar. O fracasso das licenciaturas curtas e plenas polivalentes de

Educação Artística, criadas após a promulgação da lei 5692/71, promoveu a busca para reformulação dos currículos. Hoje, quase todas as licenciaturas em Arte do país vêm buscando adequar-se à nova LDB 9394/96 e aos PCNs. Entretanto, a adequação destes cursos tem operado apenas na superfície, pois envolve novas posturas conceituais definidas por matizes ideológicos. Somente os cursos que basearam-se no fortalecimento dos bacharelados, aprofundando as linhas de pesquisa e propondo um deslocamento das disciplinas de licenciatura para os centros de educação, apresentam uma reforma de educação coerente. Entretanto, essa separação pode acentuar o distanciamento entre quem faz Arte e quem ensina Arte, devido à maioria dos cursos de pedagogia não estarem preparados na formação atualizada de seus próprios educadores.

A autora considera a pesquisa como método de investigação privilegiado na formação do arte-educador, por propiciar meios de relacionar e elaborar conhecimentos, pesquisas que promovam competências de lidar com questões como produção, apreciação, reflexão do próprio sujeito e das transposições de suas experiências com a Arte para a sala de aula. Inclui a necessidade do professor entender como os alunos crescem e se relacionam com o meio social e cultural. O investimento nos programas de formação contínua para os professores deveria auscultar as demandas do professor em seu cotidiano escolar, especialmente nas carências e dificuldades comuns. O professor de Arte precisa interagir com os espaços culturais e se conectar às redes de informação, buscando o conhecimento onde ele se encontra.

XIV - Ensino da Arte: perspectivas com base na prática de ensino

Ana T. V Magalhães

A história do ensino de Arte no Brasil revela os caminhos superficiais na relação teoria/ prática na área. A polivalência revelou-se ineficaz e não corresponde ao profissional que pretende formar, contribuindo para a superficialidade da área, impossibilitando o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística. Smith justifica a necessidade de um ensino de arte com aprendizado sequencial para engajar-se no mundo artístico-estético com certo grau de autonomia, julgamento, independência e experiência. É necessário ressignificar os currículos escolares e a formação do professor, preparando-os para um posicionamento crítico frente às novas perspectivas teórico-metodológicas. A

autora defende que o estágio supervisionado é a principal ação-reflexão-ação desenvolvida dentro da disciplina Prática de Ensino em Artes Plásticas, proporcionando ao aluno um diálogo constante com a realidade circundante, atuando de forma contextualizada. Reforça a necessidade de uma visão ampla para que não sejam reforçadas as formas existentes de opressão institucional, sendo o currículo um terreno privilegiado de lutas na busca de significados e sentido. As ações educativas desenvolvidas no espaço do museu estão centradas nas visitas monitoradas em que acontecem as leituras e as releituras de obras de Arte, palestras, oficinas e outros eventos de natureza artístico-cultural, ancorados no entendimento crítico da abordagem triangular.

XV - Rasas Razões

Regina Machado

Para aprender é preciso se desapegar do conhecido, o que não significa jogar fora o que se sabe, mas sim saber escolher o que pode ser aproveitado para a invenção do presente. O que o professor já sabe pode ser guiado por marcos de referência estabelecidos pelos conteúdos do curso de formação, com um olhar esvaziado do medo e também da aceitação entusiástica por parte de uma autoridade exterior. A autora sugere a possibilidade de instrumentar o professor, para que este examine e selecione sua bagagem de modo compartilhado, utilizando recursos interno-perceptivos e intuitivos para a aprendizagem.

Síntese elaborada por Lizete Moraes

3. BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

O teatro primitivo

O teatro é tão velho quanto a humanidade. O raio de ação do teatro inclui a pantomima (arte de identificar o homem com a natureza e com os elementos

próximos de nós) de caça dos povos da cidade, do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos. A mímica é um exemplo de teatro primitivo com a qual o homem usa o próprio corpo para se expressar. Nesse tipo de teatro, o artista também utiliza elementos simples, mas, que com o decorrer da peça, se tornam mágicos e envolventes. Situações e materiais são tirados da vida cotidiana. Ele engloba também rituais religiosos. Seu palco é uma área aberta de terra batida. Seus equipamentos de palco podem incluir um totem fixo no centro, um feixe de lanças espetadas no chão, um animal abatido, um monte de trigo, milho, arroz ou cana-de-açúcar. Assim também, vestígios do teatro primitivo sobrevivem nos costumes populares, na dança em volta do mastro de maio ou da fogueira de São João. É assim que o teatro ocidental começou, nas danças do templo de Dionísio, aos pés da Acrópole.

Egito e Antigo Oriente

A história do Egito e do Antigo Oriente Próximo nos mostra o registro dos povos que lançaram as bases da civilização ocidental. No Egito, e por todo o Oriente, a religião e os mistérios, todo pensamento e ação, eram determinados pela realeza. As fontes das quais emergiu a imagem do antigo Oriente estiveram limitadas a alguns poucos documentos: o Antigo Testamento e as narrativas de alguns escritores da Antiguidade. Mesmo Heródoto, o pai da história, é vago em relação à história do teatro.

Com as escavações arqueológicas, os historiadores conseguiram descobrir coisas muito importantes para o teatro: o código das tabuinhas cuneiformes, o ritual mágico-mítico do casamento sagrado, as disputas divinas dos sumérios, a origem do diálogo na dança egípcia, a organização de Osíris. Ao lado dos textos que sobreviveram, as artes plásticas nos mostram algumas evidências, que devem ser interpretadas com cuidado, a respeito da origem do teatro. O culto aos mortos está manifestado tanto nos túmulos pré-históricos como nas pirâmides e câmaras mortuárias do Egito. Os textos das pirâmides deram origem a perguntas sobre o estado do teatro, no Egito antigo. Chama atenção o caráter dramático dos textos encontrados. Esses achados não nos dão chaves para as artes teatrais, mas, ao contrário, nos levam a alguma confusão, pois verificamos os diálogos, mas nos falta o elemento principal do teatro: o público. Ele existe nas danças dramáticas cerimoniais, nas apresentações dos mistérios de Osíris, que foi um deus que se tornou homem. Sobre a entrada da emoção, existe o conflito dramático e, assim, a raiz do teatro.

No segundo milénio a.C., enquanto os fiéis do Egito faziam peregrinações e asseguravam-se das graças divinas erigindo monumentos, os mesopotâmicos descobriam que seus deuses severos e despóticos estavam ficando mais suaves. Eles estavam descendo à terra e, com essa descida, iniciava-se o teatro. Sacerdotes e sacerdotisas faziam o casamento sagrado, realizado uma vez por ano nos maiores templos sumérios. O rei Hamurabi, entretanto,

cancelou o casamento sagrado e escreveu um drama intitulado A conversa de Hamurabi com uma mulher, considerado pelos orientalistas um drama cortesão. As artes plásticas da Mesopotâmia dão testemunho da riqueza musical que exaltava a majestade dos deuses nos grandes musicais.

As disputas divinas dos sumérios possuem um caráter teatral. Até agora foram descobertos sete diálogos desse tipo. Em forma e conteúdo, os diálogos sumérios consistem na apresentação de cada personagem, exaltando seus próprios méritos e subestimando os dos outros. Era teatro no

ambiente e no garbo do culto religioso e demonstra que os antigos mesopotâmicos possuíam, pelo menos, um senso de poesia dramática.

As civilizações islâmicas

A fé comum do Islã trouxe, pela primeira vez aos povos do Oriente Próximo, um sentimento de solidariedade. Talhou um novo estilo cultural, segundo os preceitos do Alcorão. O desenvolvimento do teatro foi asfixiado sob a proibição maometana de Deus, o que significou a sufocação dos antigos germes do drama no Oriente Próximo. Contrariando os mandamentos do profeta, além do Monte Ararat desenvolveram-se tanto espetáculos populares quanto folclóricos. A paixão e a farsa, associadas em contraditória união aos mistérios europeus, permaneceram como irmãs hostis sob a lei do Alcorão. Ambas encontraram seu caminho para o coração das pessoas e tornaram-se teatro, formando uma plateia entre a gente comum.

A divisão do Islã entre sunitas e xiitas, como resultado da controvertida sucessão de Maomé, deu origem a taziyé, forma persa de paixão, uma das mais impressionantes manifestações teatrais do mundo. O enredo de taziyé é composto de fatos históricos adornados pela lenda. Os intérpretes são amadores, dão o texto a partir de um roteiro, embora a maior parte seja representada em pantomima, enquanto o diretor comenta a ação. Papéis femininos são representados por homens e os figurinos são feitos de qualquer maneira. Hoje, Teerã possui um moderno teatro, com todo tipo de equipamento técnico. Seu programa inclui obras clássicas do repertório internacional, mas o povo do campo apega-se aos espetáculos tradicionais.

Quatro fatos principais influenciaram o desenvolvimento histórico e cultural da Turquia e, portanto, do teatro turco. Foram eles: os rituais xamânicos e da vegetação, a influência da antiguidade, a rivalidade com Bizâncio e a influência do Islã. A personificação e o ridículo eram as fontes vitais de motivos e inspiração na comédia turca. Os principais personagens da comédia turca, Pischekar e Kavukeu, e os dois personagens do teatro de sombras, Karagoz e

Hadjeivat, viajaram através da Grécia. Hungria e Áustria. Havia mímicos turcos, judeus, armênios e gregos nessas trupes, mas sempre havia os ciganos, versados em todo tipo de malabarismo, magia, danças e jogos acrobáticos. Hoje, nas cidades principais e especialmente em Ancara, os teatros oferecem um repertório que, somado aos dramaturgos e compositores turcos, é verdadeiramente internacional em seus espetáculos de ópera, comédia musical, bale e drama.

As civilizações indo-pacífico

Na Índia clássica, a dança e o drama eram dois componentes igualmente importantes, de um grande e único credo: ambos serviam para expressar homenagem aos deuses. As três grandes religiões da Índia (bramanismo, jainismo e budismo) emprestaram suas formas específicas ao culto e ao sacrifício, à dança, à pantomima e à recitação dramática. Nem as campanhas vitoriosas de Alexandre, o Grande, nem os ensinamentos de Maomé conseguiram minar a vigorosa força interna do hinduísmo. Seus deuses e heróis dominavam tanto o palco celestial quanto o palco da realidade terrena.

A origem do teatro hindu está na ligação estreita entre a dança e o culto no templo. Na tradição da Índia, o próprio Brahma, criador do universo, criou também a arte do drama e tudo que sabemos a respeito do teatro é derivado de uma única obra: o Natyasastra de Bharata. Todas as trilhas do passado convergem para ele. Bharata assentou a pedra fundamental da arte do teatro hindu.

O drama clássico indiano engloba toda a extensão da vida, tanto na terra como no céu. A linhagem espiritual do drama clássico hindu pode ser traçada nos diálogos expressos em formas de baladas, que eram recitados nos ritos sagrados. Ele é contemplativo e o autor situa seus personagens numa atmosfera de emoção.

Quando o hinduísmo, vindo da Índia na esteira dos marinheiros, mercadores e sacerdotes indianos, estendeu seu domínio sobre os impérios ilhas da Indonésia, desenvolveu-se em Java, a mais bela e famosa das formas teatrais do sudoeste da Ásia: o teatro de sombra ou wayang. As origens do wayang remontam à época pré-hindu dos cultos ancestrais javanese. Ele adquiriu seus aspectos característicos durante o período áureo da civilização indiano-javanese. Wayang significa sombra e, mais tarde, espetáculo. Nunca se tornou mero entretenimento profano e até hoje não perdeu sua função mágica de mediador entre o homem e o mundo metafísico. Seus graciosos atores - as figuras planas recortadas em couro transparente e os bonecos esculpidos em

madeira -, com seus olhos estreitos e enigmas, são hoje altamente valorizados pelos curadores de museus e colecionadores.

China

Cinco mil anos de história medeiam nosso tempo e as fontes do teatro chinês. Milênios, impérios e dinastias inteiras separam os dias do primeiro conservatório imperial de música daqueles que testemunharam a legitimação do drama chinês. Esse amadurecimento só foi possível devido ao colapso do sólido poder de um império, a sombra de Gengis Khan. A mola propulsora íntima desse drama foi o protesto, a rebelião camuflada contra o domínio mongol. Os dramaturgos eram eruditos, médicos, literatos. Sua mensagem era passada de mão em mão em livros de impressão artesanal.

O aplauso do povo, entretanto, pertencia aos malabaristas, acrobatas e mimos. Ainda hoje, na Ópera de Pequim, numa das mais altamente consumadas formas de teatro do mundo, a arte dos acrobatas possui seu lugar de honra. O teatro de sombras, entretanto, permaneceu como uma forma favorita do teatro chinês. O período da dinastia Tang (618-906) assistiu ao nascimento do livro impresso, ao grande florescimento da pintura e da poesia lírica e foi também durante este período que teve lugar o mais famoso evento da história do teatro na China: a fundação do chamado Jardim das Peras, academia teatral imperial, fundada pelo imperador Ming Huang, que amava as artes. Nessa academia, trezentos jovens recebiam treinamento em dança, música instrumental e canto. No Jardim da Primavera Perpétua, uma escola paralela ao Jardim das Peras, um grupo de trezentas moças, escolhidas a dedo por sua majestade, era treinado para alcançar a perfeita graça e elegância do movimento e da dança.

Nos séculos XIII e XIV, tanto no norte que estava nas mãos dos mongóis, quanto no sul, as duas formas características do drama chinês desenvolveram-se mais ou menos simultaneamente o Drama do norte e o Drama do sul. Os chineses comparam o drama do norte ao esplendor da peônia e o drama do sul ao brilho sereno da flor da ameixeira. A escola do norte escreve sobre o valor e os deveres tanto na guerra quanto no amor e a escola do sul preocupa-se com os sentimentos e pequenas indiscrições.

Comparados com a primazia da tradição artística local, os estilos teatrais do Ocidente tiveram pequeno impacto na China. Os music halls e o teatro de variedade dos grandes portos não constituíam padrão para a cultura teatral chinesa. O estilo da Ópera de Pequim revela mais da essência da arte e de representar do que qualquer das espetaculares revistas de Hong-Kong. O drama falado, de estudo ocidental, surgiu pela primeira vez durante a revolução de 1907. Diálogos improvisados na linguagem cotidiana e a atuação realística preenchem a trama da ação previamente esboçada. Após 1919, um renascimento literário brotou em círculos estudantis. As pessoas estudavam

dramaturgia, direção, cenografia, iluminação e estilos de interpretação do teatro ocidental.

Novos clubes e agências teatrais surgiram e foi fundada uma academia nacional de teatro. Jovens autores do país inspiravam-se na revolução política e literária que se iniciara no começo da década de 30. Fundaram um grande número de grupos de teatros. Desde 1962, o então recém-fundado Comitê de Produções Dramáticas para apreciação tem-se esforçado para desenvolver o drama falado.

Japão

O teatro pode ser descrito como uma celebração solene, estritamente formalizada, de emoções e sentimentos. Sua mola propulsora está no poder sugestivo do movimento, do gesto e da palavra falada. Dentro desses meios de expressão, os japoneses desenvolveram uma arte teatral tão original e única que desafia comparações. Os estilos distintos do teatro japonês constituíam, ao mesmo tempo, um marco. Cada um deles reflete as circunstâncias históricas, sociológicas e artísticas de sua origem. As danças Kagura testemunham o exorcismo dos ritos mágicos e são tradicionalmente incluídas nessa categoria, com todas as diversas danças e ritos sacrificais representados com o propósito de ganhar os favores dos poderes sobrenaturais por meio da magia da pantomima e da máscara; os Gigaku e Bugaku são danças que refletem a influência dos conceitos religiosos budistas; as peças Nô dos séculos XIV e XV glorificam o ethos do samurai; as danças Sarugaku e Dengaku assemelham-se aos divertimentos populares de Carnaval do Ocidente; as farsas Kyogen anunciam a crítica social popular; o Kabuki foi encorajado pelo poder crescente dos mercadores; o Shimpa mostra a tendência sentimental no palco; no Shingeki, os jovens tomam a palavra; o Bunraku perfaz o teatro de bonecos de Osaka. A arte dos espetáculos de bonecos perpassa todo o teatro do Extremo Oriente. Durante o período Heian, os espetáculos de bonecos viajaram através do país com as trupes ambulantes, evocando em todos os lugares a arte rematada do teatro de marionetes japonês. Kabuki e o teatro de bonecos competiam pelos favores do público. Sob a influência europeia, surgiram grupos de teatro, com o nome de Shimpa, que queriam reformar o teatro japonês. Outro movimento, cuja influência continuou até os anos 30 deste século, foi o Shingeki, que apresentou Shakespeare ao palco japonês.

Grécia

A história do teatro europeu começa aos pés da Acrópole, em Atenas, o berço de uma forma de arte dramática cujos valores estéticos e criativos não perderam nada de sua eficácia, depois de um período de 2500 anos.

Para a Grécia, isso significava os sagrados festivais em homenagem a Dionísio, deus do vinho, da vegetação e do crescimento, da procriação e da vida exuberante. Quando os ritos dionisíacos se desenvolveram e resultaram na tragédia e na comédia, ele se tornou o deus do teatro.

É à Esquilo que a tragédia grega deve a perfeição artística e formal. Seu pai pertencia à nobreza e ele teve acesso direto à vida cultural de Atenas. Esquilo escreveu, ao todo, noventa tragédias; destas, setenta e nove chegaram até nós. Quatro anos depois de ganhar um prêmio com os Persas, Esquilo enfrentou, pela primeira vez, no concurso anual de tragédias, um rival: Sófocles. Os dois foram amigos e dividiram os louros da tragédia.

Com Eurípides teve início o teatro psicológico do Ocidente. Era um cético que duvidava da existência da verdade. Ele concedia a seus personagens o direito de hesitar e duvidar.

A comédia grega não tem um ponto culminante, mas dois: o primeiro deve-se a Aristófanes e acompanha o cimo das tragédias de Sófocles e Eurípides; o segundo ocorreu no período helenístico, com Menandro. Nenhum dos poetas trágicos aventurou-se na comédia e vice-versa. A comédia antiga é um precursor daquilo que viria a ser a caricatura política. Aristófanes viveu em Atenas durante toda sua vida. Menandro, ateniense, moldava caracteres. Escreveu cento e cinco peças, mas apenas oito lhe valeram prêmios. A comédia de caracteres exigia a atuação conjunta e concentrada dos atores, bem como um contato mais estreito entre o palco e a plateia. Com o término do teatro de pedra de Dionísio, começava a apresentação de grandes clássicos gregos e surgia o mimo primitivo. Enquanto o épico homérico e o drama clássico glorificavam os deuses e heróis, o mimo prestava atenção no povo anônimo.

Roma

Tanto em suas características dramáticas quanto arquitetônicas, o teatro romano é herdeiro do grego. Como na Grécia, os deuses também faziam parte do teatro: Tália, a musa da comédia, e Eutérpia, a musa da flauta, eram as deusas padroeiras do teatro. O teatro romano divide-se em um período de atividade dramático-literária e, em outro, para criar uma arquitetura digna. Quanto ao florescimento da literatura dramática, este período corresponde aos séculos III e II a.C., quando prosperam as peças históricas e as comédias. O anfiteatro não pertencia aos poetas. Seu teatro era o espelho do Império Romano e era muito mais um show business organizado do que um lugar dedicado às artes.

O teatro romano era também um instrumento de poder do Estado. Roma procurou organizar a arte do drama com base no programa de suas festividades. As celebrações festivas deviam muito à família dos Cipiões, que ajudaram a fortalecer o nome de Roma na cultura. Seu primeiro dramaturgo foi Lívio Andrônico, que escreveu sobre a casa dos Cipiões e traduziu a Odisseia para o Latim, para o uso em escolas romanas. Logo após, aparece Gneu Névio, primeiro romano notável da literatura. Foi criador do drama romano e sua peça mais famosa foi Rômulus, que retrata a fundação de Roma. Depois, aparece Quinto Ênio, que obteve fama com sua obra Anais. Escreveu também peças como Aquiles, Alexandra e Sabinas. Ele era popular tanto junto ao povo quanto aos aristocratas. Flauto era um dos grandes poetas cômicos de sua época. Os modelos dramáticos de suas comédias foram as obras da Comédia Nova Ática. Publius Terentius Afer, hoje mais conhecido como Terêncio, foi o segundo dos grandes poetas cômicos de Roma. Ele procurava, em suas comédias, imitar o discurso cultivado da nobreza romana. O teatro romano cresceu sobre o tablado de madeira dos atores ambulantes da farsa popular. O primitivo teatro de pedra romano foi construído por Pompeu. Durante seu consulado, obteve permissão para edificar um teatro de pedra.

Os dois traços característicos do Império Romano eram a síntese e o exagero. O Coliseu é um exemplo desta combinação, denominado assim por causa da colossal estátua de Nero, representando-o como o deus do sol. O declínio do drama romano e a extinção da comédia abriram as portas do teatro estatal para uma espécie rústica de farsa, conhecida como fábula atelana, que, apesar de sobreviver à tragédia, perdeu terreno para o mimo. Ao contrário dos atores atelanos, o mimo romano não necessitava de nada mais do que ele próprio, sua versatilidade e sua arte de imitação. O mimo não fazia diferença entre parodiar os deuses antigos e expor ao ridículo os seguidores de uma nova fé.

Bizâncio

Enquanto a cidade de Bizâncio tornou-se a nova capital do Império Romano e lhe dava o seu nome, o esplendor de Roma empalidecia, um dos primeiros atos oficiais imperiais com o qual o imperador cativou os bizantinos, foi a inauguração do Hipódromo, que, durante um milênio, seria o palco de amargos conflitos históricos, mais do que teatro e circo (seu objetivo principal). Nele, houve corridas de biga e combates entre gladiadores. O grande enigma do teatro bizantino reside no fato de nunca ter produzido um drama próprio. Contentava-se com o caleidoscópio colorido das variedades, da revista e com espetáculos de solistas que já vinham prontos e com extratos de diálogos e peças líricas que eram recitados no palco por declamadores, em atitude trágica. Mimos, pantomimas, cantores, dançarinos e trágicos participavam igualmente dos espetáculos do teatro bizantino, mas não eram seus representantes primordiais. A principal atração consistia em combates de animais e jogos de gladiadores na arena.

A Celebração da Páscoa, que cinco séculos mais tarde se tornou o embrião do drama cristão da Igreja, era, em Bizâncio, a ocasião de um cerimonial que, de uma igreja a outra, serpenteava pelas ruas da cidade num cortejo solene. Desde o início, a liturgia da Igreja Oriental assumiu um caráter dramático, com suas recitações alternadas, hinos cantados por um solista e cores respondentes, sermões dos dias festivos e diálogos intercalados. O cerimonial da corte era uma demonstração do poder e da exclusividade do imperador: uma cortina vermelha partia-se para revelá-lo sentado num trono, como numa cena teatral, e o curso do cerimonial, rendendo-lhe vassalagem, era tão rigorosamente regulado quanto os rituais litúrgicos em honra de Deus. O fato dos mimos e atores que exibiam suas artes diante do imperador deverem ser todos condenados pela igreja revela uma falta de consistência lógica. Para isso, era preciso traçar uma distinção entre atores, que representavam diante de personalidades imperiais e desfrutavam de todos os direitos civis, e desrespeitosos bufões, que se metiam em brigas nos festivais campestres.

A idade Média

O teatro da Idade Média é tão colorido, variado e cheio de vida e contrastes quanto os séculos que o acompanham. Provocou e ignorou as proibições da Igreja e atingiu seu esplendor sob arcos abobadados dessa mesma Igreja. A representação nas igrejas é uma nova forma de arte. Seu ponto de partida foi o serviço divino das duas mais importantes festas cristãs, a Páscoa e o Natal. O autor tornou-se o cenário do drama. O coro, o transepto e o cruzeiro

emolduravam a peça litúrgica, que se expandia cada vez mais, e desenvolviam o eco das antífonas solenes, provenientes das alturas imaginárias às quais se dirigiam.

O auto pascal do século XIII e XIV era uma ação ritual modesta e imaginativa, conformada ao âmbito físico do cenário da igreja. As representações de lendas, alegorias e milagres muito cedo deixaram o interior das igrejas. Pretenderam e alcançaram efeitos que necessitavam de uma área não restrita, que permitisse fazer soar o fragor da batalha e o estrépito das gargalhadas.

O desenvolvimento do palco processional e do palco sobre carros deu-se de maneira independente da literatura dramática. Sua natureza móvel oferecia duas possibilidades: os espectadores podiam movimentar-se : de um local de ação para outro, assistindo à sequência das cenas à medida que alteravam a própria posição; ou, então, as próprias cenas, montadas em cenários sobre carros, podiam ser levadas pelas ruas e representadas em estações predeterminadas. As cenas eram apresentadas na famosa roca, carregada em procissão de uma estação a outra. Mais tarde, as encenações passaram a ser feitas em palcos simultâneos, dispostos em espaço aberto, onde o público assistia tanto da rua como das janelas das casas próximas. Enquanto os cidadãos atenienses abastados e os ambiciosos cônsules romanos haviam competido pela honra de financiar espetáculos teatrais na comunidade do tardo Medieval, seu lugar foi ocupado pelos grêmios e corporações. Ao lado do Evangelho, descobriram e exploraram as inesgotáveis reservas do mimo, da arte do ator em todas as suas potencialidades - o Carnaval e a representação camponesa, a farsa, a *sottie*, a alegoria e a moralidade. O problema artístico do teatro medieval não foi o conflito trágico entre Deus e o mundo, mas antes a submissão do mundo a Deus.

A Renascença

As duas molas propulsoras da Renascença foram a liberação do individualismo e o despertar da personalidade. O teatro dos humanistas, desenvolvido a partir da atividade de ensino e promovido por sociedades acadêmicas especialmente fundadas para esse propósito, foi visto com alta consideração tanto ao sul quanto ao norte dos Alpes. Em Aristóteles, os humanistas encontraram a necessária autoridade antiga para o drama, em harmonia com as regras de Vitruvius para a forma do palco. O teatro dos humanistas envidou seus melhores esforços para encarar a herança medieval, relacionando-a com a nova e contrastante teoria da arte da Antiguidade e preparando, assim, uma base intelectual e teatral para o novo espírito da Renascença.

A tragédia humanista seguiu uma trilha sombria. Na tentativa de punir seus heróis com o destino da antiga perdição e ruína, chafurdou em sangue e horror. Em geral, na época da Renascença, os autores da comédia não podiam queixar-se de uma falta geral de magnanimidade. O ar fresco da sapiência humanista e as inescrupulosas lutas políticas pelo poder levaram à fuga para outro extremo, à busca de um irreal e idealizado mundo de *pura humanidade*, um mundo no coração da natureza. Surgem, então, as peças pastorais. Ao ideal humanista da harmonia do universo correspondeu à sistematização matematicamente precisa da arte e da ciência, a construção de um equilíbrio harmonioso entre o detalhe e o todo. É iniciado o desenvolvimento do palco em perspectiva.

Os festivais da corte foram uma prática abundante no tempo da Renascença. Seria, porém, subestimar as forças motivadoras desses grandes festivais, interpretá-las meramente como uma expressão do prazer das cortes em representar. Por trás disso, escondia-se a reivindicação do poder político, a expressão de medidas táticas e razões de Estado.

Já no desvanecer da Idade Média, o monarquismo e a cavalaria cederam seus papéis de liderança às classes médias emergentes. Guildas, corporações e o que os testemunhos contemporâneos chamam de academias vulgares, vernáculos, tornaram-se forças vitais na vida cultural. O cultivo humanista do drama, de um lado, ia ao encontro do impulso lúdico das classes populares, de outro.

Barroco

O Barroco reviveu a abundância alegórica do fim da Idade Média e a enriqueceu com o mundanismo sensual da Renascença. Palavra, rima, imagem, representação, fantasmagoria e aplicações pedagógicas uniam-se agora à música, que emergia, de mero elemento de acompanhamento do teatro, para uma arte autônoma. O Barroco viu o nascimento da ópera. Das cortes da Itália, a ópera seguiu em marcha triunfal, levada pelo patrocínio de papas, príncipes, reis e imperadores.

Na França, essa ideia renascentista de *fusão das artes* gerou uma forma de teatro especificamente adequada à corte e à alta sociedade. Nesta forma teatral, a parte principal dizia respeito à dança: o *bailei de coar*. Ele respondia ao reclamo de pompa da corte e abria um infinito campo de ação para homenagens magnificamente encenadas. Os bastidores, em nível e deslizantes, construíram a grande novidade do teatro barroco. O palco assume a forma de lanterna mágica, emoldurado por um esplêndido arco no proscênio. O recém-desenvolvido sistema de bastidores laterais alternados possibilitava a ilusão de profundidade e as frequentes trocas de cena.

Commedia dell'Arte: comédia da habilidade. Isto quer dizer arte mimética segundo a inspiração do momento, improvisação ágil, rude e burlesca, jogo teatral primitivo, tal como na Antiguidade, quando os atelanos apresentavam, em seus palcos itinerantes o grotesco, de tipos segundo esquemas básicos de conflitos humanos, demasiadamente humanos (a inesgotável, infinitamente variável e, em última análise, sempre inalterada matéria-prima dos comediantes no grande teatro do mundo). Mas isto também significa domínio artístico dos meios de expressão do corpo, reservatório de cenas prontas para a apresentação e modelos de situações, combinações engenhosas, adaptação espontânea do gracejo à situação do momento. A Commedia dell'Arte estava enraizada na vida do povo, já o teatro espanhol barroco estava diretamente ligado à tradição do medievo tardio não por suas técnicas, mas por seus temas. Os atores ambulantes eram capazes de lançar pontes entre países.

A Era da cidadania burguesa

Em toda a Europa, o século XVIII foi uma época de mudanças na ordem social tradicional e nos modos de pensar. Sob o signo do Iluminismo, instituiu-se um novo postulado: o da supremacia da razão. Ideias humanitárias, entusiasmo pela natureza, noções de tolerância e várias filosofias fortaleceram a confiança do homem na possibilidade de dirigir seu destino na terra. A deusa da Razão foi colocada no lugar de Deus. O teatro, por sua vez, foi também chamado a assumir uma nova função. O palco viu-se convocado a ser o fórum e o baluarte da filosofia moral e prestou-se a este dever com decoro e zelo, na medida em que não preferiu refugiar-se no reino encantado da fantasia ou do riso da Commedia dell'Arte. O teatro europeu estava dividido entre a pompa e o naturalismo.

A França não enviou para o exterior nenhuma trupe ambulante, mas seus clássicos foram encenados em toda a Europa, que aprendeu a graça do movimento com os mestres de dança franceses, a conversação elegante com professores franceses, as delicadezas culinárias com os cozinheiros franceses. Quem quer que aspirasse à cultura, lia e escrevia em francês. Paris ditava a moda até para Estocolmo e Moscou. O primeiro país no qual o teatro tomou autoconsciência de suas potencialidades nacionais foi a Dinamarca, que já servira outrora de porta de entrada para novos impulsos teatrais vindos da Europa. Johann Christoph Gottsched era um professor de literatura apaixonado por teatro. Ele discutiu as possibilidades de decidir-se por uma fábula cômica, trágica, épica ou esópica. Um ponto essencial era que a comédia, por expor o vício ao ridículo, deveria proporcionar não somente prazer, mas também uma lição, isto é, riso saudável sobre as tolices humanas. Lessing, um poeta dramático do teatro alemão, não concordava com as reformas de Gottsched,

dizendo até que seus pretensos melhoramentos referiam-se a assuntos desnecessários ou se tornariam coisas piores. Lessing tinha a ideia de proporcionar aos alemães um teatro nacional, mas essa ideia fora por água abaixo. Surge, então, o Sturm and Drang (tempestade e ímpeto), um movimento constituído por jovens dramaturgos contra o estado político e social das coisas.

Um certo número de definições teóricas fora proposto para distinguir o classicismo do romantismo. O romantismo floresceu em toda a Europa. Era cosmopolita e, ao mesmo tempo, despertava impulsos nacionais nos países individuais. O teatro, por outro lado, era a arte dirigida para fora e viera a ser, nesta época, associado às técnicas de palco. Tanto mais forte, porém, era seu impacto na estrutura íntima do drama e na arte das interpretações e, em última análise, nas artes da representação cênica.

Do Naturalismo ao presente

A era da máquina havia começado. A ciência empreendeu a tarefa de interpretar o homem como produto de sua origem social. Fatores biológicos foram reconhecidos como forças formativas da sociedade e da história. Numa época em que a sociologia começou a investigar a relação do indivíduo e da comunidade e a derivar novas teorias estruturais das mudanças, observadas na vida coletiva, os historiadores da cultura precisavam claramente, também, de novas categorias de classificação. Émile Zola, em seu escrito *Lê Naturalisme au Théâthre* (O Naturalismo no Teatro), cunhou uma senha programática para a nova abordagem, que se tornou a divisa da luta social contra a burguesia convencional. Zola exigia um drama naturalista que atendesse a todos os requisitos do palco, sem se apegar às leis obsoletas da tragédia clássica. Foi devido às reivindicações e à grande benevolência de Zola que André Antoine criou o Théâtre Libre (Teatro Livre). Em Berlim, o impulso para o teatro naturalista originou-se no descontentamento crítico com os estereótipos do teatro comercial e como reação contra a tutela da censura, um grupo de homens engajados no campo da literatura e do drama seguiu o exemplo do Teatro Livre de Paris e fundou a Associação Teatral Freie Buhne. Em Londres também não foi diferente: para colocar o valor literário acima de considerações comerciais e contornar a censura, espelhando-se no Teatro Livre de Paris e no Freie Buhne em Berlim, foi criado o Independent Théâtre Society.

A conversa entre o escritor Vladimir Ivanovitch Nemirovitch-Dantchenko e o jovem teatrólogo Stanislávski resultou na fundação de um novo empreendimento teatral privado: o Teatro de Arte de Moscou. Desde os

cuidados prodigalizados no início até o planejamento de todos os detalhes artísticos e organizacionais, permaneceram características desse teatro.

O realismo cênico, como proposta programática, originou-se em Paris e foi da França também que proveio, como reação, o abandono deliberado do Naturalismo: o Simbolismo. Stéphane Mallarmé, o príncipe dos poetas, afirmava que a tarefa do poeta não era nomear um objeto, mas conjurá-lo com o poder de sua imaginação.

Pesadelos e utopias, o determinismo por trás das decisões individuais, as visões socialistas do porvir, o conflito entre o instinto livre e os restos castradores de religião, tudo isto se foi somando a um fardo tão pesado que rompeu a linguagem coerente. Nasce, assim, o Expressionismo. O grito era uma forma de expressão, uma resposta a tudo que acontecia na época. O progresso técnico e a competição pelo mercado levaram à Primeira Grande Guerra.

O Surrealismo surgiu como uma nova palavra de ordem para uma forma de arte que pretendia ser não-naturalista, não-realista, super-realista. No Futurismo, os critérios para o teatro do futuro deveriam ser a dinâmica da máquina, a mecanização da vida, o princípio funcional do autônomo.

O século dos grandes diretores contou com um segundo trunfo além de Stanislávski: Max Reinhardt. Verdadeiro herdeiro do espírito do barroco austríaco, gostava de abandonar-se à magia festiva do teatro. Era parte da natureza de sua arte e de sua personalidade recorrer generosamente a recursos caros, espalhar no palco todas as riquezas apreensíveis de atmosfera e cor de expressão visual e intelectual. Com a Revolução Russa, o teatro assistiu a uma ruptura das mais elementares, radicais e duradouras com a tradição. Nos anos imediatamente posteriores a 1917, uma violenta pressão foi exercida para levá-lo à mobilização política. Bertold Brecht propôs a questão dialética: o teatro serve para o entretenimento ou para propostas didáticas? Avaliando meio século de experimentos, ele chegou à conclusão de que tais fatores levaram o teatro a uma situação em que qualquer ampliação ulterior da vivência intelectual, sócio e política destinava-se a arruinar a vivência artística. Obsoleta, a opereta foi suplantada pelo musical. Agências mundiais trouxeram sucessos da Broadway a Viena, a Ópera de Péquim a Paris. Os teatros do mundo tornaram-se propriedade comum de teatro mundial.

Síntese elaborada por Joacir C. Leite

4.BOURCIER. Paul. História da dança no ocidente. São Paulo: Martins Fontes, 2001

Resumo feito por Sílvia Fabricio de Campos

CAPÍTULO 1 – A PRIMEIRA DANÇA FOI UM ATO SAGRADO

O primeiro documento que apresenta um humano indiscutivelmente em ação de dança tem 14000 anos. Ainda é necessário elaborar um trabalho muito importante de levantamento e de comparação, pois os especialistas da pré-história se preocuparam muito pouco com a história do movimento. Por isso, o bom senso aconselha manter uma atitude objetiva e descritiva sobre os documentos iconográficos estudados. Ou seja, tem-se como regra, examinar bem os documentos, não ir além das constatações evidentes e não ceder à tentação de imaginar sistemas de ritos mágicos.

A orquéstica madaleniana

O ecossistema paleolítico baseia-se nos animais; as danças só poderiam referir-se a eles.

As grutas são santuários. Comprova-os o uso da sepultura ritual. Portanto, não se deve excluir a ideia de uma dança religiosa.

Quatro documentos

É preciso considerar que o número de documentos é limitado e que há um rigor em sua seleção.

Numa parede de uma gruta do período pré-histórico, isolado de qualquer outra representação, fato raro, está representado o ancestral dos dançarinos sobre o qual seguem as constatações:

- Corpo e caráter da dança: o personagem executa um giro sobre si mesmo.
- Vestimentas: o traje apresentado é elaborado.

Por analogia, nota-se que em qualquer parte do mundo e em qualquer época as danças sagradas se executam através de giros.

Imitações desta figura foram encontradas em outras grutas de outras cidades. Deve-se acreditar que a humanidade dispunha de uma espécie de fundo cultural comum.

As representações de grupo começam a ser frequentes no período mesolítico, descobre-se uma cena gravada que apresenta uma roda de sete personagens dançando em torno de dois personagens centrais que se contorcem no chão. O movimento vai da direita para a esquerda, ou seja, é o da direção aparente dos grandes astros, o Sol e a Lua. Observa-se que todas as rodas espontâneas, mesmo as das crianças, giram na mesma direção e que as rodas têm as virtudes de uma dinâmica de grupo, como acontece em geral nas danças africanas.

Em suma, segundo os documentos conhecidos, a dança nos períodos mesolítico e paleolítico está sempre ligada a um ato cerimonial. O estado de despersonalização que parece ser procurado é favorecido pelo uso de

máscaras de animais que fazem parte do rito. Observar que a máscara é substituída pela maquilagem.

A partir do período neolítico, a condição humana se transforma. De predador o homem transforma-se em produtor; descobre as práticas da agricultura e da criação de animais, torna-se senhor do seu destino.

Esse fato traz duas consequências, a população aumenta e os homens passam a se organizarem em grupos mais poderosos do que a família.

Nascem as cidades, cada uma com sua personalidade própria, suas próprias divindades protetoras, com frequência um animal simbólico, um totem. Os ritos religiosos personalizam-se em cada grupo à medida que este descobre sua identidade. Cada grupo terá sua ou suas danças próprias.

Em nenhum lugar foram encontradas representações de danças agrárias miméticas muito antigas. Porém, foram resgatadas em grande número, representações de combates cerimoniais dançados.

Observa-se na África do Sul cenas de dança, em solo ou coletivas, entre as pinturas rupestres, os participantes vestidos de animais de forma mais ou menos realista. Levam a supor um culto totêmico dançado. Mostra que os agrupamentos humanos tinham sua divindade-totem.

Assiste-se a uma mudança no sentido da dança: a identificação com o espírito conseguida pela dança com giro - passa-se a uma liturgia, a um culto de relação, e não mais de participação. Enfim, os documentos mostram o nascimento da dança cerimonial leiga.

A dança nos antigos impérios

Por falta de documentação, fala-se com grande precaução da dança dos antigos impérios médio-orientais. Um grande período sem evidências estende-se entre o abandono da pintura parietal e o surgimento de uma iconografia orquéstica na cerimônia e em outras artes plásticas. Muito pouco chegou até os dias de hoje sobre a dança no oriente médio.

Entretanto, o Egito praticou amplamente as danças sagrada, litúrgica (principalmente a litúrgica funerária) e, enfim, de recreação. São numerosos os documentos iconográficos sobre a dança no Egito, apesar de estarem dispersos, mal classificados e serem textos herméticos.

Os hebreus, por causa da religião, não representavam seres vivos, assim, o conhecimento sobre a dança hebraica baseou-se em textos escritos, essencialmente a Bíblia.

A dança tinha um caráter paralitúrgico, abandonada à espontaneidade da multidão, porém praticada em um contexto religioso. Apresentava rodas, danças em fileiras, giros e era praticada sem máscaras. A dança do povo hebreu não foi transformada em arte.

CAPÍTULO 2 – A DANÇA, DOM DOS IMORTAIS

A civilização grega é completamente impregnada pela dança, comprovam inúmeros documentos coletados em Creta¹. Muitas vezes abordada como dança da beleza ou dança da feiúra.

Creta herda tradições que detectamos desde o início da história, cuja quais os Gregos transformarão completamente. Estes viam na dança a religiosidade, consideravam-na divina porque dava alegria.

Na concepção de Sócrates, a dança forma o cidadão completo, além de ser um exercício capaz de proporcionar uma postura correta ao corpo. É fonte de boa saúde e expulsa os maus humores da cabeça. Portanto, a educação deve conceder muito espaço à dança, pois o corpo também é um meio de se conquistar o equilíbrio mental, o conhecimento, a sabedoria.

CAPÍTULO 3 – A IDADE MÉDIA INVENTA A RETÓRICA DO CORPO

Sabe-se pouco sobre a dança na alta Idade Média, a evidência é que haviam retomado um papel quase paralitúrgico. Dançavam a dança de roda fechada ou aberta e, geralmente, ao som do canto gregoriano. Entretanto, ela não foi integrada à liturgia católica. Esta recusa é pelo fato de a dança estar ligada, muitas vezes, ao culto pagão.

Dessa forma, a Idade Média realizou uma ruptura brutal na evolução da coreografia, normal em todas as culturas precedentes que destacaram três fases da dança: dança sagrada; dança de rito tribal totêmico; e dança de espetáculo, de divertimento. Foi essa última fase que caracterizou a dança na Idade Média cristã. Sob esta visão surge a dança espetáculo. Somente com o estabelecimento da cultura feudal (cultura leiga) é que começaria uma evolução interna.

A dança metrificada é reinventada, a métrica ou a poesia da música, servindo de apoio, marcam os passos de dança. Ocorre a evolução da dança nobre.

CAPÍTULO 4 – O BALÉ DE CORTE

No século XII a dança de corte assinalará uma nova etapa. A dança metrificada separa-se da dança popular e torna-se uma dança erudita, onde além de saber a métrica é preciso, também, saber os passos. Surge o profissionalismo, com dançarinos profissionais e mestres de dança, até então a dança era uma expressão corporal de forma livre.

A partir deste momento, toma-se consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo.

CAPÍTULO 5 – A INVENÇÃO DA DANÇA CLÁSSICA

A sociedade do balé de corte – exclui-se a massa popular, que não tinha direito à cultura ou qualquer possibilidade de elaborá-la – cai na inação. É aprisionada

¹ Foi a primeira civilização que surgiu na Europa, ao lado dos micênicos.

num modo de vida rígido, submetido a regras minuciosas de horários. Sua única função seria dar uma representação de si mesma. Além disso, o gosto pela mitologia, transcrita quase que literalmente da sociedade do tempo, invade a arte oficial. É o gosto pela Antiguidade.

Assim, surge uma arte artificial e rigorosa, em que o significante tem mais importância do que o significado, o gesto mais importância que a emoção que o produz. Há ruptura entre interioridade e exterioridade, o que explica o fato de a dança clássica ser um repertório de gestos sem significado próprio.

Uma outra consequência é que a expressão individual, o pitoresco, o natural são recusadas em favor de uma ordem estabelecida com desejo de perenidade.

CAPÍTULO 6 – O DESABROCHAR E A MORTE DA ESCOLA CLÁSSICA

Século XVIII, surge a classe burguesa rica que assume a direção da sociedade. No plano ideológico é a cidade que passa a dar o tom, não mais a corte. As novas ideias, as “luzes” são uma nova abordagem das doutrinas e dos fatos pela razão liberada da opressão da autoridade e difundem-se nos salões. Neles se encontram e se confrontam os nobres, os burgueses, os “talentos”: os artistas e os intelectuais, que ocupam uma categoria especial. Até as pessoas do povo são atingidos por uma literatura difundida por vendedores ambulantes.

No plano religioso, a Igreja perde grande parte de sua influência, mas não desiste.

As artes mostram que o grande negócio do século é ser feliz: nada de grandes máquinas moralizadoras ou heroicas, mas obras que têm rosto humano.

Este século foi um momento crucial para a dança: um grande público potencial, um sentido de festa que desvia o lirismo heroico para uma ópera tentada ao prazer dos ouvidos e dos olhos, uma técnica que evolui esta forma de felicidade imediata que é o virtuosismo como material do espetáculo.

CAPÍTULO 7 – A DANÇA ROMÂNTICA

A ênfase sobre o indivíduo acarretou a rejeição das regras impostas pela sociedade no século XVII: a sensibilidade tem primazia sobre a razão; o coração e a imaginação assumem o poder, sem o controle de uma autocensura. O resultado é uma inflação dos sentimentos e de sua expressão.

O balé também se tornou a expressão de sentimentos pessoais. Na literatura e nas artes plásticas, os artistas abandonavam a Antiguidade e procuravam novas emoções nas literaturas estrangeiras. Porém, na dança, esse abandono não foi possível. A Ópera² detinha o monopólio do balé. Seu público era da classe rica conservadora, estática numa sociedade em movimento.

² Teatro, local onde se canta a ópera.

CAPÍTULO 8 – O NEOCLASSICISMO

Período em que triunfou o academismo. A Europa foi invadida por inúmeros professores. Com três séculos de tradição, ainda não havia chegado os tempos de transformações.

CAPÍTULO 9 – A DANÇA MODERNA “MADE IN USA”

Este capítulo segue relatando os precursores da dança moderna com nacionalidade americana. Em destaque François Delsarte, descobridor dos princípios fundamentais da dança moderna. Concentrou sua reflexão e suas experiências nas relações entre a alma e o corpo.

CAPÍTULO 10 – A ESCOLA GERMÂNICA E SUA LINHAGEM AMERICANA

Destaca a história da coreografia, uma nova abordagem do movimento, a rítmica. O método consiste em educar o aluno fazendo-lhe praticar um solfejo³ corporal cada vez mais complexo, com movimentos tão claros e econômicos quanto possível. A intenção desses movimentos corporais era que a dança fosse o produto da música, que jorrasse como um crescimento espontâneo.

CAPÍTULO 11 – DANÇAR HOJE

No início do século XX a dança não muda mais do que a classe onde recruta seus espectadores. Uma pequena fração privilegiada pela fortuna e pela educação apropria-se da dança, conservada em estado de divertimento elegante, refinado, aberto apenas aos iniciados. O grande público é mantido afastado de uma arte que nada diz a sua sensibilidade. Somente no fim da década de 50 apagou-se os tabus de classe.

TESTES

1. O primeiro documento que apresenta o ser humano em ação de dança tem 14000 anos e pertence à Pré-história, Idade da Pedra. Esta apresentou respectivamente três períodos distintos:

- (a) mesolítico, paleolítico e neolítico.
- (b) paleolítico, mesolítico e idade do bronze.
- (c) paleolítico, mesolítico e neolítico.
- (d) idade da pedra lascada, idade da pedra polida e idade do metal.
- (e) idade do ferro, mesolítico e neolítico.

2. Os documentos analisados da pré-história apresentam-se

- (a) na forma de [pintura rupestre](#).
- (b) na forma de escrita rupestre.
- (c) na forma de grafia rupestre.
- (d) na forma de depoimento vivo rupestre.
- (e) na forma da descoberta do fogo.

³ Caderno ou livro de exercícios musicais, contendo trechos de cantos em que as dificuldades vêm graduadas.

3. Ao proporcionar para o aluno uma dinâmica de grupo utilizando a expressão corporal por meio da dança de roda, pode-se dizer que ocorre uma manifestação artística com herança

- (a) nas danças de rua, manifestação cultural que surgiu na época da grande crise econômica dos EUA, quando os músicos e dançarinos que trabalhavam nos cabarés ficaram desempregados e foram para as ruas fazer seus shows.
- (b) nas representações de grupo que começaram a ser frequentes no período mesolítico, verificado em cena gravada que apresenta uma roda de dança com movimento que vai da direita para a esquerda, ou seja, é o da direção aparente dos grandes astros, o Sol e a Lua.
- (c) nas danças de rodas das crianças, que surgiram acompanhadas de cantigas e muito divulgadas nas escolas de educação infantil no momento de recreação.
- (d) no Egito praticavam amplamente as danças sagrada, litúrgica (principalmente a litúrgica funerária) e, enfim, de recreação.
- (e) na dança de caráter paralitúrgico, que abandonava a espontaneidade da multidão, porém praticada em um contexto religioso. Apresentava rodas, danças em fileiras, giros e era praticada sem máscaras.

4. A dança metrificada é reinventada a partir

- (a) do balé da corte.
- (b) das marcas iconográficas da pré-história.
- (c) da dança de caráter litúrgico.
- (d) da dança de expressão de forma livre.
- (e) métrica ou poesia da música.

5. A Proposta Curricular de Artes evidencia a importância da história da dança como conteúdo, numa perspectiva das diversas linguagens artísticas e seus usos cotidianos: que se reflete na especificidade da experiência estética através das formas de Arte; que geram um tipo particular de conhecimento, diferente dos conhecimentos científicos, filosóficos, religiosos, um conhecimento humano, articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da cognição. Esse conhecimento possibilita ao aluno :

- I. Perceber que ainda se encontra nas sociedades apenas uma pequena fração privilegiada pela fortuna e pela educação que apropriou-se da dança.
 - II. Observar que a dança é conservada em estado de divertimento elegante, refinado, aberto apenas aos iniciados.
 - III. Ver que o grande público é mantido afastado de uma arte que nada diz a sua sensibilidade.
 - IV. Saber que somente no fim da década de 50 apagou-se os tabus de classe.
- (a) Todas estão corretas.
 - (b) apenas a II está correta.
 - (c) I, II e III estão corretas.
 - (d) I e IV estão corretas.
 - (e) III e IV estão corretas.

Gabarito

1- c, 2- a, 3- b, 4- e, 5- a

5. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

1. ARTE E CULTURA

A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver

Raimundo Martins

São muitas as visões e versões de cultura.

A palavra cultura foi considerada por Raymond Williams, uma das palavras mais complexas da língua inglesa e tem ao longo tempo adquirido uma incessante expansão de conceitos, teorias e debates.

O confronto ideológico e político entre civilização e cultura, diga-se França e Alemanha, foi-se aos poucos dando força à palavra cultura pela dimensão social, uma visão mais abrangente, nascida no coração do iluminismo. O conceito de cultura lutou com ferocidade edipiana contra os seus progenitores. A versão francesa de civilização era abstrata, alienada, mecanicista, utilitária, escrava de uma crença obtusa no progresso material; a cultura, na versão alemã era holística, orgânica, sensível, autotélica, recordável. O conflito entre cultura e civilização, assim, fazia parte de uma intensa querela entre tradição e modernidade.

Diante disto a cultura atingiu status preferencial. O princípio historicista de Herder alastrou-se durante o sec.XIX a ponto de converter-se em algo semelhante a uma nova ciência, o tempo influencia e causa mudanças em nossa maneira decisiva de ver e entender o mundo, exigindo revisão, transformando muitos aspectos do conhecimento humano. Os embates ideológicos entre França e Alemanha nas rivalidades ou distinções no modo de construir visões e versões do mundo e da cultura funcionaram como fermento na produção de ideias, paradigmas teóricos e práticas de investigação que fundamentaram e orientaram o desenvolvimento das ciências humanas e das artes no século XX.

O predomínio da linguagem sobre o pensamento como objeto de investigação filosófica desencadeou uma mudança de paradigma que passou a ser conhecida como “virada linguística”. Para o estruturalismo,

que buscava explorar as inter-relações através das quais o significado é produzido numa cultura, os significados de uma cultura são produzidos e reproduzidos por práticas e atividades que funcionam com sistemas de significação. Assim estruturalistas e semióticos construíram interpretações de uma gama diversa de fenômeno. Filmes, rituais, símbolos e formas passaram a ser objetos de estudo, vistos com textos que comunicam significados, isto é signos.

O desenvolvimento de um paradigma próprio - o estruturalismo - das e para as ciências humanas trouxe credibilidade científica e expandiu o conceito de cultura, contagiando arte. A visão de arte como linguagem produziu expressões tais como: texto visual, sintaxe visual, semântica das imagens etc.

Nos entremeios das viradas linguísticas e culturais

Linguagem e imagem foram objetos de estudo e críticas dos intelectuais da escola de Frankfurt, discussões de posições dúbias e contraditórias. O eixo epistemológico do debate centrava-se nos conceitos e nas imagens da arte como foco e referência para análises e avaliação de novas práticas e experiências culturais que emergiam em paralelo às rápidas transformações técnicas e sociais.

As imagens fixas, bi ou tridimensionais perdem para a experiência coletiva proporcionada pela imagem em movimento (cinema), oferecendo ao público a possibilidade de conjugar “percepção crítica” e “prazer estético”, contrariando os cânones de uma prática erudita e desmistificando o rito da contemplação como uma fruição individualizada.

O cinema causou num impacto profundo, trazendo uma nova visualidade e forma de recepção que, diferentemente da arte, “é coletiva, e seu sujeito me a massa” (Martin-Barbero, 2003).

Essas transformações têm grande alcance porque ampliam as possibilidades relação e diálogo dos indivíduos com a arte, com a imagem e com a cultura visual.

“À medida que o sec.XX avança, “a difusão da imagem como representação visual subverteu a distinção entre “cultura superior” e cultura inferior”, vigente até então, e desencadeou uma rápida valorização de formas culturais com o cinema e a televisão”. (Martins, 2005).

A pluralização da palavra cultura intensificou a dimensão social das transformações, vinculando esse fenômeno a uma virada cultural mais ampla em termos de ciência política, geografia, psicologia, antropologia e estudos culturais. A palavra “arte” muda e mantém distância de adjetivos como “erudita” e “belas” aproximando-se de “popular”, “comercial” e “massa”.

A entrada em cena da cultura visual

A cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura.

A obra de arte tradicional está unida ao conteúdo, certamente, mas com uma diferença: a obra de arte é produzida pela intervenção ativa de um sujeito, o artista, que pode estar trabalhando de maneira realista para criar um objeto que imite a natureza; ou, romanticamente, para expressar a pura um sentimento interior; ou ainda, em abstrato para expressar a pura experiência visual. A obra de arte em todos estes casos representa, enquanto a imagem oferece uma evidência. O significado da obra de arte é a intenção do artista; o significado da imagem é a intencionalidade do mundo. Se o mundo como quadro (na expressão de Heidegger) encaixa a realidade em um marco para dar-lhe sentido, o mundo como imagem toma sua intencionalidade do objeto, como seu rastro material. A imagem se toma se captura; ao contrário a obra de arte se faz, se fabrica.

A construção social do visual

A virada cultural criou condições para reflexões que reorientam o foco das investigações para complexas inter-relações entre imagem, história, poder, e conhecimento. A partir dessa revisão, as representações visuais passaram a ser investigadas como construções e processos ideológicos que motivam e produzem posições subjetivas. Como consequência o conceito de autonomia da arte foi substituído pelo conceito de intertextualidade.

A cultura visual e as práticas do ver

O campo de estudo da cultura visual articula, como fundamento, o princípio de que a experiência visual é contextual, ideológica e política. A articulação entre posicionamento ideológico e político fomenta interesse por estudos teórico críticos de diferentes períodos e regimes escópicos.

1.2 Audiovisual e antropologia – um casamento possível entre arte e ciência

LUCIANA HARTMAN

Neste capítulo temos uma abordagem do debate antropológico sobre a relação entre arte e ciência a partir da ambiguidade que a linguagem audiovisual tem despertado na disciplina (antropologia) ao ser aplicado na “reprodução da realidade” e na criação de novas obras artísticas e/ou antropológicas.

O uso os recursos audiovisuais podem apresentar alternativas para a tradução dos significados de expressões culturais, sendo assim os antropólogos não só registram e analisam os fenômenos pesquisados como novas obras expressivas.

Há muito tempo a Antropologia, na tentativa de compreender as distintas culturas humanas, tem-se alternado entre teorias relativistas e universalistas. O impasse entre estas abordagens teóricas leva ao questionamento: afinal, o conhecimento e o significado das formas culturais produzidas pelas mais diferentes sociedades são comunicáveis e traduzíveis ou não?

De um lado temos as tendências universalistas que buscam uma provável unidade na diversidade de manifestações humanas, e, de outro, as perspectivas relativistas que privilegiam as diferenças, especialmente aquelas que podem ser descritas em seus próprios termos.

Ao longo do tempo ocorre uma oscilação dessas teorias que deram forma ao fazer antropológico, percebe-se uma inversão gradual entre as

pretensões objetivistas-universalistas e as subjetivistas-relativistas. “Os antropólogos passam a dar ênfase ao relativismo interpretativista de Geertz : “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” e a cultura dessas teias e sua análise, portanto “não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado”. Colocam a si mesmos e à disciplina apenas mais um nó nessa teia onde passam múltiplas possibilidades de interpretação e de atribuição de significado às expressões culturais.

A antropologia passou pela primeira crise, em que o objeto dá lugar a especificidade de um campo de estudo, a cultura, foi uma crise posterior, instaurada pelo relativismo, levado ao extremo pelos “pós-modernos” e abalou a disciplina em suas respostas sobre o que caracteriza nossa humanidade, tornando-nos humanos.

Mas, afinal, o conhecimento e o significado das formas culturais, produzidas pelas mais diferentes sociedades, podem ser comunicados e traduzidos ou não? Diversas correntes antropológicas procuraram estabelecer critérios e propostas de abordagem para realizar esta tradução, ou “interpretação das culturas”, mas só depois da crise do relativismo, apontado pelo antropólogo Luiz Eduardo Soares (1994). Em consequência disso, o texto, até então o meio mais privilegiado de produção do conhecimento antropológico começou a ser escrutinado, investigado, sendo considerado ele próprio um produto de sujeitos e teorias produzidos por uma cultura, ou seja, passou a ser considerado relativo ao que é concebido como conhecimento antropológico nesta cultura.

Estas certezas chamadas de “autoridade etnográfica” (James Clifford) foram sacudidas por questionamentos como: se o meio de transmissão do saber antropológico é a escrita, a que regras (culturais) está submetida? O que pensam os nativos de sua própria cultura?

A partir disso os nativos passam da condição de objeto para o status de sujeito antropológico, compartilhando o fazer da obra. Apoiando - me na afirmação da antropóloga Sylvia Cayubi Novaes de que a comunicação intercultural, com um dos temas caros à Antropologia, seria mais viável através de imagens do que através do texto, quero introduzir a questão do uso de recursos audiovisuais na disciplina.

- Audiovisual e Antropologia - um namoro de longa data

Não houve, segundo Piault uma Antropologia, antes e outra depois da imagem. O surgimento da disciplina vem colado à revolução tecnológica que permitiu apreensão de imagens em movimento, e que ambos - numa relação de interdependência – estavam voltados naquele momento a explorar a alteridade do mundo.

Segundo Piault, tanto o cinema quanto a Antropologia desenvolveram, desde o final do sec.XIX, uma “obsessão inventorial” a favor de e para um mundo branco, europeu, civilizado.

Grande parte da crítica construída por Piault é que os registros com imagem e som constituíam desejo de supremacia do homem ocidental projetado no outro.

A Antropologia audiovisual deve ser considerada como um lugar onde os processos dessa produção serão problematizados, inserindo-a no seio de uma reflexão epistemológica sobre o próprio desenvolvimento da disciplina.

O objetivo de grande parte dos antropólogos utilizarem imagens é uma prova de “ter estado ali” (Geertz). A fotografia, por exemplo, era tida como “espelho do real”. A ideia de indissociabilidade entre registro imagético, fosse ele fílmico e fotográfico, e realidade, então dará a tônica desses trabalhos.

Para tentar compreender como este ideal de “reprodução da realidade” relaciona-se mais com impressão que se transmitir ao expectador do que com o registro em si. O próprio *Nanook of the North*, o primeiro filme etnográfico para muitos, produzido na década de 90, no qual podemos conhecer os artifícios utilizados por Flaherty para conferir uma “impressão de realidade” ao modo de vida do povo retratado. “Os truques utilizados na produção do registro fílmico levam o sociólogo Paulo Menezes a fazer a provocante afirmação: filmar o “o verdadeiro” não parece ser o melhor caminho para se atingir o verossímil”. De certa forma, o audiovisual, como linguagem, era adaptado ao intuito de parecer real.

A fotografia e mais recentemente, o vídeo passaram também a ser considerados um recorte da realidade, resultante do olhar de um sujeito que foi preparado, educado por uma cultura. Imagens, tais como os textos, escreve Novais, são artefatos culturais.

A crise relativista e os implementos tecnológicos na área de captação audiovisual possibilitaram que as imagens de toda forma ocupassem papéis importantes na cena antropológica.

1.3 Cenários interculturais: globalismo, imigração e conformação das identidades argentinas na experiência da diáspora

REJANA DE OLIVEIRA

A problemática da globalização atravessa nossas sociedades, constituindo-se tanto em um tópico da linguagem empresarial, do discurso político quanto dos debates acadêmicos. Trata-se de um fenômeno resultante da intensificação das relações sociais, em que acontecimentos locais são modelados por eventos que ocorrem em escala mundial. Um processo de ampla proporção que envolve nações, nacionalidades e grupos sociais.

A necessidade de analisar este cenário é resultante dos esforços empreendidos no sentido de tentar compreender o contexto em que identidades argentinas estão inseridas, contexto este, que vem marcado pelo processo de globalização e que é resultado de um dos aspectos de maior afirmação.

Destaque na conformação do global, a aceleração dos fluxos migratórios.

É importante pensarmos se a evolução das novas tecnologias de informação e comunicação facilita a compreensão desse outro ou se nos leva a repetir esquemas binários que dividem o mundo entre aqueles que pertencem e aqueles que não pertencem a uma determinada cultura ou sociedade. Esta reflexão mostra-nos que o processo de globalização está fortemente implicado na reconfiguração dos processos migratórios e suas consequências.

Podemos apontar que a aceleração da globalização da economia e presença imigratória cada vez mais significativa está promovendo uma pluralização cultural crescente no interior dos Estados-Nação.

Ver a globalização como um processo essencialmente econômico que aponta liberação dos mercados e integração de economias nacionais como uma nova ordem global, exclui a questão cultural. Parto para o entendimento que pensar a globalização hoje é pensar a existência e o convívio de diferentes grupos e indivíduos, em que a diversidade e as semelhanças estão presentes no mesmo contexto. A globalização opera no conjunto das instituições sociais e, a partir daí, influencia a política, a economia, a cultura e a sociedade.

Vamos tentar compreender como este processo global transcende o aspecto econômico e passa a conformar aspectos relevantes da diáspora e das identidades argentinas.

A experiência da diáspora configura hoje um novo Carter às identidades culturais, afastando a ideia de dispersão de povos causada pela perseguição política e religiosa, a diáspora assume elementos que permitem entendermos as identidades como fluidas e em constantes recomposições.

A diáspora argentina, considerado um fenômeno novo, acontece em um ou dois momentos específicos, o primeiro foi político e se deu na segunda metade da década de 1970, elevando o número de imigrantes argentinos em 54.7%. O outro momento significativo da imigração argentina foi ao final dos anos 90, início de sec. XXI. Pensando na experiência da diáspora, uns exemplos de como as identidades argentinas vão se constituindo de maneira diferenciada pode ser as distintas experiências migratórias dos sujeitos pesquisados. Os imigrantes da década de 70 se “queridos” e “esperados” no Brasil. Já os que emigraram nos anos 90 em sua maioria, afirmam que se sentem “indesejados” e “discriminados”. Há depoimentos de argentinos que nos dão uma ideia sobre os momentos de emigração: ser turista é uma coisa, trazemos lucros ao Brasil; quando se é imigrante a procura de espaço para viver, somos considerados concorrentes. A globalização trouxe consigo a necessidade da construção de novos modelos e a busca de novos paradigmas, substituidores da identidade veiculada ao Estado-Nação.

É possível dizer que as identidades argentinas são resultados das distintas dinâmicas culturais de que participam, ou seja, são construídas tanto a partir de trajetórias individuais quanto a partir de marcos coletivo, mas serão sempre sociais, pois implicam processos de alteridade. Essas identidades são plurais por definição, independente do espaço em que estão inseridas. Os limites para a construção identitária são fluidos e as relações nós-eles sempre são dinâmicas e processuais.

A mídia no processo de construção noticiosa acerca da identidade argentina recorre a esquema de distinção “que acabam adjetivando” e estereotipando o outro (no caso o argentino), em um movimento de afirmação da alteridade que, em alguns momentos o inclui em seu universo. A alteridade se converte, então, em forma de participação fragmentada e diferencial da identidade argentina, em um campo de significação que penetra na cultura do grupo em questão de diferentes formas e intensidades.

No marco de tal debate, revela-se, portanto, a percepção de que mais do que instâncias de representação, as mídias vão se constituindo de forma crescente, nos lugares onde se elaboram, negociam e difundem os discursos, os valores e as identidades. No entanto, apesar de a mídia ser um lugar privilegiado de construção e gestão das identidades culturais, ela é (apenas) uma dentre as muitas instituições sociais a que os sujeitos imigrantes estão veiculados. Esses sujeitos estão em contato com inúmeras instituições e constroem múltiplas formas de mediações sociais, por meio das quais suas

experiências são constantemente tencionadas e suas identidades continuamente reconstruídas.

1.4 POR UMA ESCUTA DA OBRA DE ARTE. **Célia Maria de Castro Almeida**

A cultura tem sido valorizada e transmitida, pela educação, entendida aqui como formação/socialização do indivíduo, formação escolar. Ao discutir a relação entre uma e outra à luz do pensamento de Arendt, Forquin afirma era a cultura o conteúdo da educação; é por ela que se transmitem às novas gerações o conhecimento, as competências, as instituições, os valores e os símbolos que se constituíram durante gerações e caracterizam dada comunidade humana, definida de maneira mais ou menos ampla e mais ou menos exclusiva.

Nesses termos, é incontestável a relação entre educação e cultura, pois:

Quer se tome palavra “educação” no sentido amplo, de formação e socialização de indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar. É necessário reconhecer que toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

Os conteúdos escolares incluem conhecimentos, competências, crenças, hábitos, e valores que, como parte de uma cultura e tendo passado pela seleção e decantação, a sociedade reconhece como necessários à formação/instrução escolar. Portanto, a seleção dos fragmentos de cultura a serem transmitidos no processo educativo merece de educadores grande atenção, daí ser preciso uma reflexão crítica sobre os critérios de seleção.

Ocorre um desencontro entre cultura escolar e cultura de referência dos estudantes: A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos

aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo). O problema da fome, do desemprego ou os maus-tratos, o racismo e a xenofobia, as consequências do consumismo e muitos outros temas-problema que parecem “incômodos”. Consciente e inconscientemente se produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente.

A cultura escolar predominante nas escolas do país se mostra “engessada”. Não há espaço para o currículo oculto. Não se valorizam as subculturas que são expressões de grupos minoritários de uma sociedade: membros de um movimento de hip-hop, torcedores de um time de futebol etc. A grande questão é como estabelecer um diálogo entre cultura escolar (formada por fragmentos de um patrimônio cultural), cultura dos alunos e cultura dos professores (fragmentos de várias subculturas)?

A experiência está perdendo o sentido na educação. A experiência é passada, sobretudo através de narrativa, onde pode ser partilhada. Mas a narração tradicional está em declínio, o narrador já não existe para passar sua experiência acumulada em anos, o surgimento da imprensa impossibilita sua existência. Contribuem para esse resultado os princípios da informação jornalística como novidade, brevidade, inteligibilidade e falta de qualquer conexão entre uma notícia e outra, bem como diagramação e a forma linguística. A narração transmite ao ouvinte a experiência com propósito definido de “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.”

Larrosa(1996) discute o ato de ler com experiência e critica a forma como a leitura se apresenta na educação escolar. Lamentando a perda da experiência na sociedade contemporânea, faz crítica à educação escolar orientada por métodos, técnicas e respaldada por artefatos técnicos. Ele entende que ocorre não a experiência, mas o experimento.

No entendimento desse autor para que uma leitura (texto literário e texto visual) se configure como experiência no sentido benjaminiano e heideggeriano, o professor não poderia expressar sobre o texto nenhuma idéia dos possíveis sentidos a serem dele extraídos nem indicar qual (is) desse (s) sentido(s) é (são) correto(s) e verdadeiro(s); se assim agir estará tomando uma atitude autoritária e dogmática que priva os alunos da possibilidade de se porem à escuta do texto.

O professor não pode pretender saber o que o texto diz e transmitir aos alunos esse saber que ele já tem. Nesse caso, ao estar antecipando o resultado, as atividades de leitura dos alunos seria um experimento, um simples meio para chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade etc. o que deve ocorrer é o relacionamento do saber do professor e do aluno. Isso possibilita ao aluno o desenvolvimento da escuta do

texto a ser lido (a escutar o que cada um pode ter) sem reduzir o papel do professor de administrar o ato de ler.

LEITURA DA IMAGEM NO ENSINO DE ARTE

A leitura de uma obra de arte na educação escolar no Brasil tem o interesse despertado com a publicação do livro *A imagem no Ensino de Arte* (1991), da Ana Mae Barbosa. Antes as atividades de arte se limitavam ao fazer _ desenhar, pintar, modelar etc., orientadas por uma pedagogia da auto expressão e pelo ensino do desenho geométrico.

No Brasil, a difusão da imagem e prática de leitura no ensino artístico se deve a Barbosa. Ela divulgou intensamente ideias e propostas metodológicas de autores estrangeiros que trataram desse assunto e junto com colaboradores desenvolveu vários projetos que puseram em prática suas ideias sobre como trabalhar com imagem mediante o que, de início, chamou de “metodologia triangular”. Ocasionalmente uma mudança radical no ensino de arte compreendida como modernista – centrado na livre expressão e no fazer artístico – e que passou para um ensino pós-moderno de arte, em que ao fazer artístico se agregam o estudo da história da arte e a análise interpretativa da produção artística.

Na concepção da autora a educação artística na educação escolar não objetiva formar artistas. “O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte” e, ainda, possibilitar-lhes o acesso aos bens culturais.

A autora critica os PCN-Arte (Brasil 1998) que se apropriaram de suas ideias em parte de modo equivocado. Caso não tivesse ocorrido tal orientação oficial, “abordagem triangular teria sido, apropriada melhor, mais pessoalmente por cada professor e se transformaria numa metodologia pessoal”.

É de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutras.

Na leitura da obra de arte temos tensões e desafios, o desinteresse dos alunos na aprendizagem da leitura está ligado em grande parte aos equívocos dos professores que não tiveram em sua formação elementos teóricos e práticos suficientes para sustentar o exercício desse tipo de atividade, Entretanto o problema maior não está na falta de domínio de conteúdo, no repertório escasso de obras, na falta de familiaridade com a leitura da imagem, nem nos recursos insuficientes com que podem contar na escola. O problema reside na

dificuldade em se livrarem de suas ideias totalizantes e homogeneizadoras das grandes metas narrativas; na dificuldade em escutar uma obra de forma aberta, sem preconceitos, subvertendo o que está dado como certo. Buscando nos atalhos por entre frestas, a singularidade da experiência; na dificuldade em permitir que alunos façam a própria escuta para que, juntos (docentes e discentes) possam contribuir com suas vozes para a construção coletiva dos sentidos da obra.

1.5 Imagem do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais.

Alice Fátima Martins

As imagens, sejam analógicas ou digitais, tornaram-se onipresentes em nosso cotidiano. A abrangência e os desdobramentos dessa constatação causam um dissenso.

No ensino das Artes Visuais temos avançado muito pouco na abordagem das imagens fotográficas e cinematográficas, embora não haja dificuldade em reconhecer esse papel fundamental na reformulação e reformulação contínua das concepções e representação do mundo, de mundos. A pauta é refletir sobre o propósito de inserir a linguagem cinematográfica no ensino de Artes Visuais, tanto em contexto na educação formal, quanto não formal. Para tanto, serão levantadas algumas questões relativas ao cinema, na formação das visões de mundo, na contemporaneidade, bem como nas implicações entre visualidade fílmicas, os contextos culturais e educacionais diversas e o ensino de Artes Visuais.

Das imagens analógicas às imagens digitais há um espaço preenchido de um avanço tecnológico surpreendente. As possibilidades de registro com o advento da fotografia, no sec.XX, provocando choques e transformações inimagináveis nas impressões e projeções de imagens fixas de toda natureza, de pequeno e grande porte. As imagens em movimento desde sec.XIX, projetadas em grandes telas, ante olhos extasiados pela modernidade chegou à multiplicação das salas de cinema e popularização dos DVD, computadores, aparelhos de celular, iPod, mp4 e outras parafernalias.

De fato, as imagens, analógicas fixas ou digitais, fixas ou em movimentos, ocupam o cotidiano do cidadão contemporâneo, habitantes das grandes cidades, passa despercebido, bem como suas dimensões, de suas formulações, das realidades diversas que re(a)presentam à sua percepção e interpretação de mundo. Vivemos a definitiva embriaguez virtual...

Com meio século de treinamento intensivo, desde a primeira projeção pública de cinema, em Paris no ano de 1895 - na ocasião as pessoas que assistiram

ao filme antológico *L'arrivée d'un train en gare*, realizado pelos Irmãos Lumière, viram um trem chegando à estação, reagindo com um grande susto, movidas pelo medo do atropelamento - as narrativas cinematográficas, contando histórias e projetando visões de mundo que se apoiam na utilização de efeitos especiais cada vez mais sofisticados, propiciados pela tecnologia que progressivamente torna mais complexa a produção de imagens sonoras. Não há mais estranhamento. Acontece uma familiaridade com os eventos cinematográficos.

(Walter Benjamin 1986), em seu clássico texto *A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica*, escrito em 1936, foi um dos primeiros pensadores no Ocidente a atribuir, ao cinema, o papel de treinar os habitantes das cidades e seus complexos urbanos para conviver com as cada vez mais frequentes situações de choque a que são submetidos cotidianamente.

A ilusão de realidade de que se valem as obras fotográficas e, sobretudo, as cinematográficas, brinca com a percepção da plateia. Assim, raramente é levado em consideração o fato de que, em última instância, toda imagem constitui um conjunto de pontos de vista que decorrem de certos modos de interpretação da realidade, recortes que enfatizam determinadas informações em detrimento de outras: “o que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é “o mundo”, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem”. (Flusser, 2002).

Em última instância, as imagens que o público vê nas fotos e nas telas de cinema não representam a realidade, mas o ponto de vista do fotógrafo e do cineasta a respeito daquela realidade, que o público, em geral, assume como se fosse seu.

O que pode ser apreendido disso é que, efetivamente, as imagens, fotográficas ou cinematográficas, dentre outras, significam mais que as informações objetivas que elas pareçam revelar à primeira vista.

Superando as imagens analógicas, ópticas, a instauração e rápida popularização das imagens digitais, também denominadas numéricas, cujo principal projeto, não é o registro documental e a re(a)presentação do mundo, mas a instauração de realidade própria.

As imagens digitais chegam às telas do cinema, dentre outros espaços, ampliando possibilidades na criação de universos ficcionais, possibilitando a concepção de cenários virtuais, personagens artificiais com vida própria, independentes de atores que as possam interpretar. São metáforas imagéticas de uma linguagem ultra sofisticada, que recriam uni(multi)versos em modalidade high tech de recontar histórias sobre nós e o mundo, mundos, em que acreditamos viver.

Indubitavelmente, a instauração do cinema como linguagem e como entretenimento trouxe mudanças profundas e irreversíveis nas visões de mundo de homens e mulheres desde a modernidade.

A banalização dos processos de produção de imagem

Na era da imagem digital, numérica, a produção de imagens fixas e em movimento coloca-se ao alcance para um número cada vez maior de pessoas, o custo dos equipamentos acessíveis e mais facilmente manipuláveis por leigos, e a programas que possibilitam a edição de imagens de modo mais facilitado.

Essas imagens circulam em um fluxo intenso, ocupando espaços-tempos do mundo contemporâneo e seus cidadãos configurando uma nova dimensão de mundo.

Sites de relacionamento, registros de guerras, invasão de privacidade, fazem uso de imagens que questionamos sua veracidade. São seres humanos exercitando suas experimentações, promover produtos ou ter suas próprias imagens e narrativas trazidas a público, inseridas e reconhecidas a nessas tramas, dessas malhas de pixels...

Sobre a formação de públicos para a interpretação das imagens cinematográficas

Tendo em vista que a linguagem cinematográfica constitui uma das formas de expressão mais relevantes na formação das visões de mundo da contemporaneidade, desde a imagem analógica à digital, da óptica à numérica, com elemento estruturante dos imaginários sociais, no âmbito dos estudos voltados para o ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual, as narrativas cinematográficas não podem ficar relegadas ao segundo plano. Num trabalho realizado por estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, em 2004(FAV/UFG), à saída do cinema as pessoas eram convidadas a falar sobre o filme assistido. Isto fazia parte do projeto de pesquisa Visões do Futuro: projetando o devir em interpretação de filmes de ficção científica(Martins,2005). Dois grupos foram formados, um de professores e outro de estudantes de ensino médio. Em dias alternados, assistiam e discutiam os filmes de ficção científica, buscando esclarecer dúvidas, ampliar as possibilidades de leitura, construindo interpretações mais autônomas e críticas a respeito das narrativas em questão. Verificou-se que as discussões posteriores ao assistir os filmes levavam a um entendimento até então não despertado, isto é, os filmes de

ficção científica passavam a ter um significado. Em geral é assim que o grande público se relaciona com as narrativas cinematográficas: sem refletir sobre elas, não se dão conta como essas imagens penetram em seus cotidianos, seu comportamento, contribuindo de modo decisivo para a constituição de suas identidades. Mas, contudo, ainda observamos a presença reduzida das imagens técnicas em geral, e das cinematográficas, em particular, seja dos programas de formação de professores em Artes Visuais, seja dos programas de Artes desenvolvidos na Educação Básica. De um lado, essa constatação reflete a ênfase que ainda prevalece nos modos tradicionais de produção de imagem no campo das Artes Visuais - pintura, desenho, gravura, dentre outros - decorrentes de certa resistência a incorporar as imagens analógicas e digitais, e suas questões estéticas, suas possibilidades de realização, reprodução, seus modos de inserção nos sistemas de artes e veiculação com a indústria cultural.

Sobre as relações e as tensões entre o cinema, as Artes Visuais e o seu ensino: uma discussão em curso

Até 1990, no nível de graduação, o Cinema era considerado uma habilitação do curso de Comunicação Social, no nível de pós-graduação, sempre esteve na área de Artes. Só a partir daquele ano “os cursos de graduação que assim o desejassem foram autorizados a implantar currículos autônomos, ou seja, currículos específicos que ultrapassam o debate do vínculo às Artes ou às Comunicações (Gatti 2005). Mais recentemente, o campo do Cinema e Audiovisual passou a integrar a área da Comunicação.

A especificidade do campo decorreria do fato de que os estudos sobre Cinema teriam constituído, em seu exercício, crítica e análise, uma matriz teórica peculiar e irreduzível, apesar do indiscutível e intenso diálogo com outras matrizes, tais como a Linguística, Semiótica, Psicologia, Economia, Filosofia, dentre outras áreas, além de sua natureza tangente ao campo das Linguagens e das Artes.

Finalmente, após algumas propostas e reformulações, o referido documento conclui pela sugestão de que seja criada uma sub área denominada Comunicação Audiovisual, que contemplaria as questões relativas ao cinema e ao audiovisual, inserida na área de Comunicação.

Na prática: quando o cinema vai à escola, são enriquecidas as possibilidades de visão e inserção dos sujeitos em seus próprios contextos

Se quisermos pensar em estratégias de ensino em consonância com ao mundo atual, precisamos notar que as mudanças técnicas implicam necessariamente mudanças de pensamento e de visualidade (Fabris, 1998), mudanças no modo de pensar, classificar e explicar o mundo. No contexto educacional devemos ter projetos com esses novos parâmetros de cognição, dar aos estudantes a oportunidade de constatar técnicas, seus pressupostos formais e conceitos estéticos, enriquece e amplia as possibilidades de relações, representações e recriações do mundo, nele localizando-se.

Essa é orientação do projeto de pesquisa. Outro modo de ver a imagem cinematográfica no ensino de artes visuais, numa escola pública de ensino médio.

Futuro do presente: adolescentes e suas representações visuais sobre o futuro a partir de filmes de ficção científica – um grupo de alunos assiste a filmes de ficção científica e depois editam pequenos vídeos, no ambiente virtual, digitalizando seus desenhos, capturando imagens na internet.

Esses são breves exemplos de transformação do ensino de Artes Visuais, algumas possibilidades estéticas, formais, conceituais e cognitivas das imagens cinematográficas, sem prescindir do diálogo com imagens de outras naturezas, enriquecendo as oportunidades de aprendizagem sobre nós mesmos, nossas narrativas e identidades em constante processo de reconfiguração.

2.1 Entrelaçamentos entre trajetórias pessoais e profissionais

Ayrton Dutra Corrêa

É necessário conhecer as diferentes linguagens pelas quais os artistas se expressam e de que forma as trajetórias pessoal e artística repercutem em sua produção.

Assim, na via de um artista plástico com um universo rico, complexo e, muitas vezes, até contraditório no que se concerne aos valores estabelecidos pela sociedade, este é envolvido em uma lógica dialética, na qual eventos concretos da vida dos indivíduos e da sociedade são vistos como interdependentes em um intercâmbio transformacional.

Cientes de que o homem é produto de sua época, desdobrando o seu ser social em formas culturais, consideram que nessa interação/ação com o

mundo, o indivíduo-artista descobre novas qualidades, reconsiderando até mesmo valores culturais.

Ostrower (1996), que respalda essa situação diz: ao aprofundar certo conceito valorativo, ou afirmar certas necessidades de vida que são negadas dentro do contexto cultural, as soluções criativas que o homem encontra, concretizam sempre uma extensão do real. Ainda que formulem caminhos utópicos, partem do real.

Essa realidade, assim considerada, oferece suporte para o entendimento das relações individuais e profissionais que se entrecruzam no fazer do indivíduo artista-plástico ao longo de sua carreira. Assim sendo, as trajetórias de vida, tanto pessoal, quanto profissional, encontram suporte na concepção de Ortega y Gasset (1970), salientando que a trajetória é vista a partir da análise de diferentes idades, fases, etapas em que o homem se vê imerso durante um tempo finito de vida.

Tessitura temática - o artista como pessoa

Nessa dimensão, o artista plástico é pensado em uma visão holística, isto é, um ser que se constrói através das relações inter-humanas e culturais. A identidade do artista se molda e é mediada nas relações sociais.

A identidade descrita tem tudo a ver com os traços de personalidade que o indivíduo deixa transparecer, tanto de maneira voluntária como de maneira involuntária em sua obra de arte. As representações sociais de que o artista tem de sua visão de mundo vêm ao encontro da personalidade do ser que produz arte.

No domínio das relações interpessoais, a teoria vygorskyana é enfática no sentido de que o indivíduo deixa transparecer o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, processando informações (em interação com o social), podendo restaurar seu comportamento e desenvolvimento numa auto regulação em relação ao contexto em que se envolve. É a própria identidade individual em relação aos outros, possibilitando a confiança em suas ações, a criação de atitudes diferenciadas, o discurso, a objetivação, a interpretação e a resignificação.

O indivíduo artista busca captar e configurar as realidades que o cercam, na tentativa de uma compreensão de vida, de si próprio e do mundo. Ostrower (1996) posiciona-se dizendo que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma”. Para a referida artista plástica, a criação está embasada na interligação de três componentes: o sensível, o consciente e o cultural.

O sensível diz respeito a um potencial, uma disposição, um estado de excitabilidade sensorial. O indivíduo tem parte da sensibilidade ligada ao seu inconsciente e outra ao consciente, a partir da percepção (Função Psicológica Superior), que é a elaboração mental das sensações.

O consciente é entendido como a intencionalidade de uma ação. Se refere ao modo de sentir, de pensar extremamente individual, à individualidade subjetiva de cada ser humano, como também sua cultura.

O cultural é a forma material e espiritual articulada entre os sujeitos de um grupo, como convivem, comunicam-se e veiculam tais formas, através de vias simbólicas para futuras gerações.

Portanto, nas reações sociais em que o artista, cada vez mais, exercita sua criatividade e, como diz Antonio Ciampa, uma metamorfose vai ocorrendo.

Trajetória artística

Como ser social que é, e dotado de sensibilidade exacerbada, o artista vive momentos de grande emoção durante o período de concepção de sua obra de arte. O artista é um sensível, intuitivo e criativo vivente entre os homens comuns, pois sabemos que este é voz que se alteia através dos materiais que utiliza para criar suas obras. É através de sua arte que estabelece novas formas de expressão, de ideias, de sentimentos.

Como aponta Iaiá (2001), é importante salientar que os parâmetros vivenciais podem combinar-se de inúmeras maneiras, uma vez que a trajetória de cada artista é construída de modo idiossincrático, tendo como back ground seu grupo geracional e como interpreta os acontecimentos de seu mundo. Compreendemos que as transformações pelas quais passa o artista ao longo de sua carreira estão ligadas a alterações vivenciais que envolvem o pessoal e o profissional na construção do conhecimento artístico.

2.2 Arte, tecnologia e contemporaneidade: no caminho da apoptose.

Nara Cristina Santos

Não que a arte (então o artista) e a técnica (então o técnico) se repulsam, é preciso admitir que elas se atraem mutuamente, retornando sem cessar para essa origem comum consignada pelo termo inaugural de *tekhne*, esta designação unificante de arte e técnica no critério do “saber-fazer”. Separadas pela evolução, que consagra logo a cisão entre uma dimensão prática do

“saber-fazer” (na direção da ciência e da práxis) e uma dimensão artística dessa última (impelindo na direção da esfera, da criação e da poesia), arte e técnica determinam no fundo as duas vertentes de uma mesma preocupação: o manuseio experimental da realidade, a reconfiguração daquela nos signos legíveis constituindo um inventário e uma sinalização do real. A técnica, no que ela permite uma aproximação mais controlada do mundo, a arte, no que ela recoloca o ser no coração da realidade mais intensamente vivida, são dois procedimentos cognitivos.

Os efeitos históricos da técnica sobre a arte podem ser ao mesmo tempo reveladores e limitadores da criação artística. O desafio reside em operarmos nesta dinâmica geradora de conhecimento. A arte recorre à técnica para gerar o processo de seu acontecer. O valor artístico na aliança entre arte e técnica está em duas linhas que se balizam, a primeira (em expansão), espera da técnica que ela alargue o campo da arte; a segunda (em declínio) não tem futuro livre, e rejeita a tese da técnica como potencial de fecundação da arte.

Através das inter-relações do contexto da arte e do contexto da ciência, a arte e a tecnologia poderiam ser compreendidas como um sistema, um processo vivo de transformação, de transmissão, no caminho da apoptose à metamorfose. Em grego, apoptose designa a queda das pétalas ou das folhas, sentindo que foi adotado à sequência de descobertas feitas em Biologia para designar o fenômeno pelo qual o organismo “inventa” uma morte celular programada, radicalmente distinta da necrose, para encaminhar o organismo para seu estado do acontecimento.

Ao compreendermos a arte na sua condição sistêmica, poderíamos dizer que ela apresenta um caminho, da apoptose à metamorfose, uma outra dinâmica estrutural e uma emergência da artemídia, quando envolve, no seu acontecer, o artista, a obra, o interator, o entorno, o contexto, num singular entrelaçamento. Esse entrelaçamento artístico, tecnológico, cultural, social, histórico, concorre para a expansão da arte com sistema no contexto da arte contemporânea.

2.3 A leitura de imagens sob o ponto de vista da semiótica: uma crítica acerca das críticas

Sandra Regina Ramalho e Oliveira

Focando o currículo de arte em um dos seus três parâmetros

De acordo com os Parâmetros Curriculares nacionais/PCN's (1997), o Ensino de Arte deve ser organizado contemplando fazeres e pensares que se insiram em três focos orientadores: a produção artística (o fazer), a fruição (o entender ou tentar entender) e a reflexão (a teorização, incluída a contextualização).

O trabalho do professor de Artes irá nortear-se, basicamente por estes três campos inter-relacionáveis: a prática da linguagem visual, o exercício analítico dos fazeres dos artistas e dos próprios alunos e a reflexão teórica sobre o fazer e o compreender a Arte, expressão visual dos educandos e as imagens, de um modo geral, considerando essas produções nos respectivos contextos socioculturais, nos quais foram concebidas.

Não há como não situar o ensino de Arte neste universo, por dois motivos: primeiro, porque os parâmetros nacionais preponderam sobre outras normas, sejam elas estaduais ou parte de um projeto pedagógico de uma escola. Em segundo lugar, os parâmetros são suficientemente abrangentes para abrigar quaisquer outras inserções que o professor considere adequadas ou necessárias (questões inclusivas de gênero ou voltadas às pessoas de necessidades especiais).

Os três sintéticos parâmetros compreendem toda uma diversidade de questões que dá ao professor de Arte um universo considerável de conhecimento para organizar e atualizar; ele não pode estagnar.

O professor de Arte deve fazer uso da pesquisa científica, focando os fenômenos artísticos e estudá-los com profundidade, buscar alternativas, modos diferentes para conduzi-las em sala de aula. Evitar a ausência de foco no contexto.

6. OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PARTE I - INTRODUÇÃO

Capítulo I – Encaminhamento didático

A obra trata-se de um relato e uma reflexão sobre uma experiência docente de arte de Fayga Ostrower a operários, onde a autora procurou mecanismos para a facilitação da aprendizagem dos mesmos. A autora buscou como metodologia para o curso a realização de uma série de palestras ilustradas e debates, onde o foco principal era a iniciação na linguagem visual e a apreciação da arte. A autora deveria ser clara e objetiva ao ministrar estas aulas, sempre com o propósito de divulgar a arte e promover a sua compreensão.

Capítulo II - Diálogo

Ao iniciar o curso, a autora primou por não haver indícios de superioridade nas relações entre ela e os operários. Ficavam reunidos por volta de duas horas conversando, discutindo, olhando-se, folheando livros ou vendo desenhos diversos, ou seja, refletindo sobre arte. O material usado nas aulas eram baratos e simples. O uso de reproduções desempenhava uma função pedagógica importante, pois era a forma dos alunos se familiarizarem com o universo da arte. A autora buscou o tempo todo um diálogo com a turma, sendo fundamental a participação de todos nas aulas externando dúvidas, anseios e opiniões.

PARTE II – ESPAÇO E EXPRESSÃO

Capítulo III – Movimento visual

O tema principal abordado foi o espaço e a relação forma-conteúdo. As noções de espacialidade têm fácil compreensão uma vez em que a percebe. O espaço está presente na medida em que traduzimos tudo o que queremos comunicar em imagens espaciais, ou seja, usamos intuitivamente imagens de espaço ao falarmos ou nos expressarmos.

Obras foram apresentadas aos alunos, com a intenção de que ao mostrar essas obras, a experiência do artista e seu posicionamento social eram ali desvendados. Foram selecionadas obras com conteúdos expressivos

diversos de Van Gogh e Leonardo Da Vinci. O grupo também realizou pequenos exercícios práticos. Na verdade estavam colocando em prática noções teóricas, refletindo posteriormente sobre o conteúdo das formas empregadas nos exercícios. A forma acaba incorporando o conteúdo e ambos fundem-se em uma única identidade.

Capítulo IV – Orientação e Direções Espaciais

Um contorno funciona como limite, e ao mesmo tempo que delimita forma um espaço interno, determinando uma forma. Ao vermos o limite da forma percebemos qual é a sua estrutura. Há relações entre o espaço externo, o interno e a superfície. As referências visuais da forma são seus limites.

Ao se indicar em uma obra de arte uma linha vertical ou horizontal, dá-se a ela uma direção vivenciada carregada de emoção, onde surge a ideia de repouso ou ação, linearidade ou mobilidade.

Capítulo V – Intuição – Análises e Sínteses

É a partir de uma mobilização interior do artista que surge a experiência artística, o fazer artístico. Esta paixão que move o artista não está presente apenas na realização de obras de arte e sim em todos os âmbitos da vida.

- Análise: decomposição da imagem em seus diversos componentes e reconhecimento do seu conteúdo expressivo.

- Síntese: atos de compreensão e de percepção, interiorização do conhecimento.

As ideias e noções surgem através de caminhos intuitivos, e esses caminhos não são inteiramente racionais e tampouco são irracionais. É um caminho típico do homem e a nossa percepção é um ato constante de intuição.

Ao intuir, o homem pode ser capaz de criar. A criação utiliza como guia a sensibilidade.

PARTE III – ELEMENTOS VISUAIS

Capítulo VI – Linha

A linha configura um espaço e uma dimensão, e através dela têm o espaço direcional. Seu movimento visual se dá no tempo e no espaço e existem possibilidades diversas de se modular o movimento da linha.

Trata-se de cada segmento linear que cria uma dimensão espacial. A linha possui intervalos, contrastes de direção e velocidade variada. As qualificações expressivas determinam que tipo de espaço a linha pode caracterizar. Podemos analisar o movimento visual das linhas verificando seus tempos expressivos articulados.

Capítulo VII - Superfície

As linhas ao delimitarem uma área definem um novo elemento visual, com propriedades e caráter espacial. Este novo elemento criado é a superfície. Duas dimensões na superfície são fundamentais: altura e largura (caráter bidimensional).

A superfície é um elemento de características mais estáticas que dinâmicas e sua movimentação se dará a outros fatores visuais na obra.

Capítulo VIII – Volume

As dimensões que determinam o volume são altura, largura e profundidade (caráter tridimensional). As qualidades espaciais do volume são: planos relacionados em diagonal, superposições ou sobreposições, profundidade e noção de cheio e vazio (densidade).

Linhas e superfícies fazem parte do volume, passando assim a desempenhar um novo papel na formação de um espaço tridimensional. A profundidade é essencial para a noção visual do volume. O volume é claramente percebido em obras Renascentistas e Barrocas, que se utilizam do ponto de fuga e linhas diagonais na sua composição (utilização pelo artista da perspectiva).

Capítulo IX – Luz

A luz é o contraste apresentado entre o claro e o escuro. O artista opta em colocar na sua imagem efeitos de iluminação que é a distribuição de manchas claras e escuras na obra. Este efeito de contraste, este jogo de claro-escuro dá maior destaque aos objetos representados e pode existir independentemente da incidência de um foco de luz.

O que permite a um observador a identificação da presença da luz em uma obra é o fato de a composição ter sido elaborada em contrastes de claro e escuro, graduando-se as intensidades destes contrastes. As ideias de contração e avanço, de retração e expansão podem ser fruto do uso da luz e seu jogo estabelecido pelo artista.

Capítulo X – Cor

A cor pode ser vista de uma forma e percebida de outra. Qualquer cor é excitante para os sentidos e provoca reações a quem a vê em uma obra. As cores isoladas não dizem tanto de suas relações.

Podemos diferenciar uma cor graduando vários tons em torno de uma cor dominante e estabelecer relações entre eles. Estas são as chamadas tonalidades. Além disso, podemos criar escalas de claro-escuro e escalas cromáticas (escala que vai de um tom saturado a acromáticos). O uso de diferentes tonalidades em uma obra permite dar a ela um ritmo e uma movimentação provocando entendimentos e sensações diversas ao observador.

PARTE IV – COMPOSIÇÃO

Capítulo XI – Semelhanças e contrastes

Os artistas através das semelhanças introduzem sequências rítmicas e através de contrastes articulam tensões espaciais nas obras. Estas semelhanças e contrastes são perceptíveis do ponto de vista formal. Não podemos esquecer que a forma estabelecida em uma obra de arte se torna uma linguagem.

Em uma obra há variações e inversões formais. Um quadro pode nos oferecer a leitura de uma profundidade sobre o tema retratado, um peso visual e uma tensão interior. Um artista tem a capacidade de explicitar a vida em uma imagem e ao mesmo tempo nos faz refletir sobre ela.

Capítulo XII – Tensão espacial – ritmo

Em uma estrutura visual há variações de ritmo e de contraste. Através da apresentação de contrastes a tensão espacial é dominante nas relações formais. A tensão espacial une as várias partes de uma composição em uma totalidade expressiva.

A tensão passa a dar um conteúdo emocional à obra, um tom de dramaticidade expressiva. Em qualquer expressão é indispensável o mínimo de tensão espacial.

Capítulo XIII – Proporções

A proporção em uma obra de arte deve ser entendida mais do que apenas um fator estético. Ela deve ser entendida como um fator estrutural importante para a ordenação interior da forma e seu sentido expressivo.

Pode ser também definida como a justa relação das partes entre si e de cada parte com o todo, agindo como a medida das coisas. A proporção é o que

traz harmonia entre os elementos que compõem uma imagem e uma unidade na diversidade. Cada elemento é inter-relacionado e a definição de seu tamanho, distanciamento e alinhamento está dentro da proporcionalidade.

PARTE V - ESTILO

Capítulo XIV – Arte Pre-histórica

O estilo de uma obra corresponde à visão pessoal do artista ou à visão cultural de uma determinada sociedade de um determinado momento histórico. O estilo não é algo estagnado. Mudam-se as épocas e mudam-se os estilos.

A evolução do homem é importante ser observada, sobretudo o processo de desenvolvimento físico e psíquico. O homem foi buscando o aprimoramento corporal de acordo com as necessidades cotidianas. As mãos humanas na pré-história, por exemplo, adquiriram funções diversificadas que iam além do locomover e segurar. As mãos passaram a executar os pensamentos caracterizando todo o fazer humano.

Dentro deste “fazer” está a representação gráfica do pensamento e da memória. A partir daí surgem os desenhos rupestres, onde a pintura realizada em cavernas com pigmentos naturais nos dá dados importantes sobre os primórdios humanos. A temática mais recorrente destas obras são a representação da caça de animais de grande porte e representados de perfil. Estes desenhos representam as primeiras e mais antigas manifestações artísticas e são obras de qualidade relevante e que não são nada primárias. A expressão através dos desenhos mostra uma identidade social pre-histórica.

Capítulo XV – A deformação na arte – correntes estilísticas básicas: naturalismo, idealismo, expressionismo - tendências surrealistas e fantásticas

Qualquer forma criada por um artista resultará em um distanciamento da natureza e ao dar forma à imagem, o artista a deforma. É inevitável no fazer

artístico a deformação ou distorção. Esta deformação é que dá características próprias à obra.

- Naturalismo: os artistas descrevem fenômenos naturais em suas obras, principalmente a luminosidade, transmitindo emoções geradas após a observação. Trata-se de uma atitude objetiva e o artista tenta em suas obras uma transcrição exata dos efeitos de cor que o fenômeno natural produz, sem esquecer de suas particularidades, ex.: impressionismo.

- Idealismo: nas obras de estilo idealista a orientação espacial passa a ser frequentemente estabelecida através de eixos centrais (ou zonas de energia centrais). Ao mesmo tempo em que as proporções são dinâmicas, apresentam traços estáticos, predomínio de semelhanças sobre contrastes e equilíbrio entre ritmos e tensões. São as obras consideradas clássicas, ex.: renascimento.

- Expressionismo: trata-se de obras que mostram a intensificação das emoções indo além dos limites da ocorrência da naturalidade ou normalidade. As formas estruturais do espaço são caracterizadas por uma movimentação maior. Os contrastes prevalecem e encontramos fortes tensões espaciais.

- Surrealismo: tratam-se das artes fantásticas, não representando uma corrente estilística e sim uma temática específica. Esta temática procura ilustrar a presença de aspectos imaginativos irracionais dentro da nossa realidade. Os artistas fazem ligações estranhas entre objetos familiares. A arte surrealista parte de componentes individuais realista e os recombina em contextos incoerentes deliberadamente.

Capítulo XVI – Arte contemporânea

O Dadaísmo é a arte da absurdidade, sendo a maioria das obras um protesto contra a guerra e contra a racionalidade desta cultura. Os artistas desenvolveram novas possibilidades formais e todo um vocabulário novo que veio a enriquecer a linguagem nos vários campos da arte, principalmente no

âmbito da arte contemporânea. A arte, a partir de então, se enveredou por caminhos abertos pela vertente dadaísta.

Na arte contemporânea há uma forte tendência da abstração da figura. Encontramos dentro da arte contemporânea a arte abstrata, a arte cinética, a arte aleatória, os happenings, a pop art, a arte minimalista e a arte ambiental.

ENCERRAMENTO

Ao término do curso, Fayga Ostrower pôde perceber o quanto seu trabalho foi significativo aos operários. Eles mostraram gostar da experiência vivida, das discussões e reflexões realizadas. A partir da arte puderam conhecer mais sobre a humanidade e sobre suas formas expressivas.

QUESTÕES

1) *A experiência docente relatada por Fayga Ostrower em Universos da Arte foi fruto de aulas oferecidas a:*

- a) Adolescentes
- b) Operários
- c) Trabalhadores rurais
- d) Estudantes da Academia de Arte
- e) Críticos de arte

2) *O objetivo central destas aulas era:*

- a) Fazer com que os alunos fizessem reproduções fiéis de obras de arte
- b) Estudar profundamente os paradigmas da História da Arte
- c) Conhecer artistas e seus traços estilísticos
- d) Conhecer técnicas de pintura

- e) Divulgar a arte e promover a sua compreensão.
- 3) *Sobre as relações interpessoais nas aulas, Fayga Ostrower priorizava:*
- a) Autoridade
 - b) Autoritarismo
 - c) Respeito
 - d) Diálogo
 - e) Superioridade
- 4) *Os elementos visuais de uma obra são:*
- a) Linha, superfície, volume, luz e cor
 - b) Linha, superfície, materialidade, luz e cor.
 - c) Tensão espacial, semelhanças, contrastes e proporções
 - d) Tensão espacial, linha, cor, proporções e volume
 - e) Volume, luz, cor, racionalidade e superfície
- 5) *Sobre o estilo em uma obra podemos afirmar:*
- a) Que é estagnado
 - b) Que não apresenta mudanças
 - c) Que corresponde a visão pessoal do artista ou a visão cultural de uma determinada sociedade de um determinado momento histórico
 - d) Que o reconhecendo verificamos as técnicas empregadas
 - e) Que conforme as épocas mudam, o estilo permanece eterno.

Gabarito

- 1) B
- 2) E
- 3) D
- 4) A
- 5) C

7. PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PARTE I – AS CONCEPÇÕES DA ANÁLISE

1) O ESTADO DA PESQUISA

O termo “análise do espetáculo” não é um termo utilizado com felicidade. A palavra analisar é decompor, cortar, fatiar, o que dá uma ideia de “despedaçamento”, e não uma ideia de visão global do espetáculo ou da encenação. Porém, a análise do espetáculo passa pelo reconhecimento da encenação, que reúne, agrega vários fatores.

Não cabe à análise a preocupação de estabelecer um repertório de signos que constitui a representação e são observados na encenação. A análise se dá em uma apreensão global do que é apresentado.

A análise apresentada se fundamenta na experiência individual do espectador perante o fenômeno cênico. A divisão que se fundamenta um texto não é a dinâmica do espetáculo propriamente dito. Não podemos reduzir o ato teatral em unidades de texto. O espetáculo é visto de modo global. A teoria e a análise do espetáculo se dão de modo distanciado.

2) OS INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

O método mais simples para analisar uma representação é através do comentário verbal. As imagens e emoções vivenciadas durante o espetáculo podem ser traduzidas através de uma descrição verbal.

A tomada de notas de um espectador ou de um crítico durante um espetáculo não se faz sempre necessário, porém se o quiserem realizar pode ser um instrumento de registro de sua visão ou comentário. As anotações podem ocorrer através da escrita ou do desenho. Questionários podem ser distribuídos aos espectadores para que o objeto teatral seja, de certa forma, dimensionado.

Elementos visuais podem acompanhar a encenação e são instrumentos de consulta anterior ou posterior ao espetáculo por parte do espectador, sendo eles os programas, anotações de encenação, material de divulgação, texto publicitário, fotografias, vídeos (DVD) e CD-ROM.

O ator é um arquivo vivo do teatro, levando com ele emoções, impressões e memórias. Esta arqueologia através do ator se torna uma maneira viva de contar diferentemente um mesmo espetáculo. O uso cotidiano das mídias nos traz uma nova impressão do espetáculo, e estas mídias podem ser incorporadas no espetáculo vivo. A informatização se faz presente na análise dos espetáculos.

PARTE II – OS COMPONENTES DA CENA

1) O ATOR

A análise do espetáculo deveria iniciar pela análise do trabalho do ator, uma vez que ele é o centro da encenação, porém é o elemento mais difícil de ser analisado pela sua complexidade. O ator é o elo vivo, é o coração do espetáculo. É ele que faz a intermediação entre o texto do autor, as diretivas do diretor e o espectador.

O ator acaba sendo também um espectador do espetáculo em um outro ângulo. Este ator precisa se fazer “presente” ou ter “presença cênica”, não deverá “perder” a sua personagem (manter sua atuação), manter uma boa

dicção do seu texto para que o mesmo seja compreendido, utilizar a gestualidade e gerir suas as emoções. Diversas categorias históricas ou estéticas se dão para identificar meios de atuação (naturalista, brechtiana, artaudiana etc.)

O trabalho do ator exige uma atuação corporal, onde operadores são fundamentais:

- A extensão e diversificação do campo da visibilidade corporal;
- A orientação ou a disposição das faces corporais;
- As posturas;
- As atitudes;
- Os deslocamentos;
- As mímicas;
- A vocalidade;
- Os efeitos do corpo;
- A propriocepção do espectador.

2) VOZ, MÚSICA, RITMO

A voz no trabalho do ator não pode ser desassociada do corpo, sendo a voz um prolongamento do mesmo. A análise da voz exige um conhecimento aprofundado do aparelho vocal. O aparelho vocal compreende:

- Aparelho respiratório: é responsável pela inspiração e expiração;
- Laringe: é o órgão que produz as variações de altura que se pode dividir em registros e modos de emissão;
- Ressonadores: são constituídos pelas cavidades que o som laringiano deve atravessar para chegar ao ar livre, sendo eles a faringe, cavidade bucal,

nasofaringe e fossas nasais. Os ressoadores dependem da mandíbula, língua, músculo da faringe, laringe, velo palatal e lábios.

O que dá um colorido especial à voz do ator são as emoções que ele expressa, porém ao mesmo tempo deverá ter cuidado para que estados involuntários e inconscientes não sejam trazidos para o público. O ator deverá tomar cuidado com sua dicção, com a melodia produzida pelas frases e pelos ritmos das palavras produzidas. O ator deverá escutar sua própria voz para verificar a curva das frases enunciadas.

A música no espetáculo se dá por qualquer evento sonoro, sendo ele vocal, instrumental e ruidoso, ou seja, tudo que pode ser audível pela plateia. A música influencia a percepção global do espetáculo, ela propicia um “clima” diferenciado ao espetáculo e tal atmosfera criada gera um verdadeiro cenário acústico.

O ritmo é um elemento sonoro e temporal. O ritmo se dá em relação à encenação e em partes significantes. O ritmo do espetáculo une os diversos materiais da representação e pode ser compreendido como “musicalidade do espetáculo”.

3) ESPAÇO, TEMPO, AÇÃO

O tempo manifesta-se de maneira visível no espaço.

O espaço situa-se onde a ação acontece e se desenrola com uma certa duração.

A ação concretiza-se em lugar e momentos dados.

Na ação teatral ambos estão interligados formando um triângulo com ângulos fundamentais.

4) OUTROS ELEMENTOS MATERIAIS DE REPRESENTAÇÃO

São elementos materiais que são significantes para o espetáculo.

O figurino vai além da simples roupa que o ator utiliza, ou do uso de máscaras, perucas, postições, joias, acessórios e maquiagem. O figurino faz parte da primeira impressão e o primeiro contato do espectador com o ator.

As grandes funções do figurino são:

- A caracterização;
- A localização dramática para as circunstâncias da ação;
- A identificação ou o disfarce do personagem;
- A localização do gestus global do espetáculo, ou seja, da relação da representação, e dos figurinos em particular, como universo social.

A maquiagem atua como máscara, figurino ou acessório e é o que está mais perto do corpo do ator agindo como uma “membrana fina”. Dá expressão ao rosto através de seus traços e pode ser utilizada no corpo também.

O objeto é tudo aquilo que está em cena e constitui por natureza, no palco, um material flexível, manipulável. Podem ser:

- Elementos naturais: água, fogo, terra;
- Formas não figurativas: cubos, cones etc.;
- Materialidade legível: objetos brechtianos;
- Objeto encontrado e reciclado no espetáculo;
- Objeto concreto criado para o espetáculo;
- Objeto ao mesmo tempo mostrado e nomeado;
- Objeto nomeado no texto pronunciado;
- Objeto assinalado pela didascália;
- Objeto fantasiado pela personagem;
- Objeto sublimado, semiotizado, posto em memória.

A iluminação se faz como elemento chave na representação, pois ela existe visualmente e tem também a função de colorir e relacionar os elementos visuais (espaço, cenografia, figurino, ator e maquiagem), conferindo a eles uma certa atmosfera.

O tato, o olfato e o paladar podem ser estimulados no ator e no público de acordo com as propostas cênicas. Um aroma pode ser colocado na encenação, uma proposta de toque a algum objeto ou ainda pratos podem ser degustados.

5) O TEXTO IMPOSTADO

O texto é pronunciado, enunciado, “impostado” em cena: texto produzido, lançado e emitido em todos os sentidos possíveis e em todos os sentidos.

O texto impostado já está presente, colorido por uma voz, versão concreta e vocal de um texto pronunciado que o espectador ou auditor não tem que ativar com sua própria voz, como faz o leitor do texto escrito.

O texto impostado já está integrado a uma encenação. As características de impositação variam de acordo com a proposta de encenação.

PARTE III – AS CONDIÇÕES DA RECEPÇÃO

1) A abordagem psicológica e psicanalítica

Toda obra possui uma aura que proporciona sensações, sentimentos e emoções, tanto no espectador quanto no próprio ator. O processo de criação, a relação entre o artista e sua criação e a análise da obra envolvem interferências de fatores psíquicos e psicológicos.

O consciente e o inconsciente se fazem presente interferindo na obra e na sua compreensão de certa forma.

2) A abordagem sociológica do espectador

As peças e obras teatrais permeiam o campo sociológico. O teatro possui uma função social de levar códigos e provocar reflexões na plateia. Além disso, os atores encaram o ato teatral como sua profissão.

Dentro de cada obra há discussões históricas e ideológicas que são provocadas e oferecidas ao público. Valores e questões políticas, por exemplo, podem ser trazidos e são fatores de análise.

3) A abordagem antropológica e a análise intercultural

As relações culturais presentes no espetáculo podem expressar elementos da diversidade cultural que temos em nossa sociedade. Principalmente no teatro ocidental o sincretismo está presente, tomando contato com uma certa “mestiçagem cultural”, mostrando assim uma complexidade que o mundo possui.

CONCLUSÃO

A análise dos espetáculos necessita de uma revolução, pois mudanças ocorreram nos modos de representação e oferecem um novo olhar. É necessária uma quebra de paradigmas, o que proporcionará novas leituras para o espetáculo teatral e também outras formas de análise.

8. PILLAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Nos anos de 1980, o ensino da arte começou a tomar novos rumos com a difusão de leituras e releituras. No campo da leitura, muitos estudos têm sido efetuados em relação à leitura da imagem, em geral, e da obra de arte. Podemos dizer que a leitura de imagens é uma forma de traduzir algo com formas, cores, texturas e volumes.

O que observamos tem sempre a marca, registro do conhecimento e imaginação de quem observa.

Na pluralidade da leitura, o olhar de cada pessoa está abarrotado de experiências anteriores, associações, lembranças, interpretações, fantasias, expectativas etc, que constituem a construção de conhecimentos visuais. Portanto, o que vemos é o que conseguimos interpretar do que é visto, o que é significativo.

Na Leitura Crítica do mundo, Paulo Freire diz que o aprender está vinculado a uma relação dinâmica de linguagem e realidade.

A leitura da imagem precede a leitura da palavra cita Paulo Freire e Luiz Camargo.

Na leitura da obra de arte, segundo Aumont (1955) – “a obra de arte tem uma inventividade claramente superior a qualquer outra imagem.”

A leitura de uma obra de arte seria a possibilidade de estabelecer um significado, sentido e compreensão a obra.

Podemos alterar nossas visões da realidade ao vermos uma imagem e “saboreá-la” nos seus diversos significados.

Releitura a reinterpretação, através da pintura, colocando nossos propósitos na construção de um novo sentido no contexto.

Há um grande distanciamento entre releitura e cópia. Pois na cópia não há criação. Na releitura, há uma transformação no referencial, pois o artista parte de uma obra para criar o seu próprio trabalho.

Um dos modos de se falar da imagem é a intertextualização.

A intertextualidade, segundo Pañuela é a relação da imagem como relação ao amor.

A intertextualização se divide em: explícita e implícita.

A compreensão do desenvolvimento estético - Maria Helena Wagner Rossi

Na classificação dos estágios da compreensão estética Abigail Housen e Michael Parsons são muito considerados.

Estudos de Housen determinou cinco tipos de leitores: *Accountive*, *construtive*, *classifying*, *interpretative* e *re-creative*, que são também denominados estágios do desenvolvimento estético.

Os estágios são:

- estágio *Accountive* (descritivo narrativo) é uma leitura egocêntrica;
- estágio *Construtive* (construtivo) é o julgamento baseado naquilo que o leitor acredita ser verdade;
- estágio *Classifying* (classificativo) é um olhar subjetivo e arbitrário, com associações das próprias experiências;
- estágio *Interpretative* (interpretativo) é estético-individual, baseado nas informações de imagem.

À medida que o leitor evolui, cresce sua habilidade de leitura. Durante toda vida haverá o desenvolvimento estático.

O arte-educador brasileiro se em propostas pedagógicas que correspondem a: conteúdos, metodologias e objetivos didáticos.

Tecnologias, produção artística e sensibilização dos sentidos - Diana Domingues

O artista, ao trocar seu ateliê e oficina por laboratórios com recursos computacionais e multimídia, e elementos científicos, articula, interdisciplinarmente, conceitos operacionais.

Na integração das tecnologias, o sistema biológico se conecta aos sistemas artificiais, adicionando-se, transformando-o, fundindo ciências humanas e biológicas.

As interfaces de um novo campo sensorio motor são disciplinas dos processos mentais.

Com os softwares sofisticados gerando imagens, cinema, vídeo, sons, formas, textos etc, digitais de realidade virtual, modificando nossa relação com o mundo, transformando toda e qualquer barreira.

Segundo Mc Luhan, o artista é um especialista que consegue perceber e enfrentar as mutações sensoriais.

Arte e Tecnologia

A relação arte e tecnologia diz respeito à transformação da matéria, pelo artista, para o processo de trocas de informação em micro-unidades de partículas do mundo imaterial, incorporando a área científica à linguagem artística por meio de elementos plasmáveis, possibilitando, assim, expressões de autores ligadas a fenômenos vitais.

O público, ao interagir, modifica a idéia inicial proposta pelo artista. Torna a arte mais participativa. A incorporação da tecnologia na arte faz com que as artes participativas das comunicações sejam favorecidas pelas tecnologias digitais.

Arte tecnológica é toda prática de conotação artística que se serve das novas tecnologias, tendo por objetivo um fim artístico.

Edmond Cochot, Frank Popper e Píer Luigi Capucci com uma arte tecnocientífica manifestaram-se nos anos de 1960 e 1970.

A arte e a Tecnologia eletrônica

As imagens são geradas por meio de diversas técnicas e procedimentos eletrônicos, originando uma metamorfose em montagens sucessivas.

Imagens e metamorfose

A bagagem de imagens criadas e transformadas eletronicamente nos traduz um processo metamorfofísico dessas imagens.

Transformando imagens gravadas, em fitas ou em programas, recriam-se figuras, modelando formas e modulando o tempo. O tempo é tocado, plasmado, ganhando materialidade, criando as formas mais diferentes das experimentadas na realidade.

Imagens científicas

Mudando-se o rumo da arte, ciência e tecnologia, no campo das imagens, em momentos e espaços metamorfofísicos, numa dimensão ampliada e atomizada do universo. É imensa a lista de produções da *Artificial Life*, com enorme sofisticação na mídia e documentários. Na Vida artificial as produções são extremamente importantes para a *Genetic Art*.

As representações fechadas, terminadas de uma tela, escultura, ou mesmo de um vídeo, são superadas, pois as tecnologias admitem a comunicação do público ao tecido da obra, aumentando as perspectivas de interação, comunicação e troca de informações.

A interatividade tecnológica

Hoje há duas formas de interatividade durante o processo de criação e fruição.

A interatividade criativa ocorre na fusão do ilusório do artista com o da máquina, ou seja, as idéias do artista movem-se nas potencialidades dos bancos de dados, contaminando-se com a máquina. Dentre as produções mais interessantes em imagens computadorizadas estão os artistas: Michel Bret, Yoichiro Kawaguchi, Mervé Huitric e Monique Nahas. Nos trabalhos de computação gráfica estão: Toy Story, Like a Rolling Stones e City of Lost Children.

A probabilidade dinâmica e processos de aplicativos multimídicos originam-se de forma diferenciada de um quadro ou pintura.

Na arte interativa, administrada por computadores, a partir de links, se produz arte transformando o objeto, com a passagem aberta, e autorizada ao público, durante a criação.

Os ambiente Virtuais

O necessário é a relação corpo, espaço, arquitetura, em experiências que envolvam todos os sentidos.

Nas instalações tecnológicas, ocorrem trocas e mudanças de energias do corpo e a energia artificial dos aparelhos. O artista propõe, nestas mobilidades, os recursos de vídeo e os recursos computacionais.

Nas instalações de vídeo estão: Paik Bill Viola, Runztel, Mutandas e Gary Hill.

As vídeoinstalações e multimídias exploram as tecnologias de vídeo e interface eletro-eletrônico, propiciando a inclusão do participante nas imagens. A fruição surge através de atividades sinestésicas, recriando-se figuras e interagindo no sentido pleno.

Com as interações computadorizadas, podemos ser levados aos limites do virtual e real. Nesta área podemos citar os trabalhos de Jeffrey Shaw e Nancy Patterson, e nas várias situações na *Exposição do Futuro*, na *Cidade das Artes das novas Tecnologias* em Montreal, *O Sonho Telemático* de Paul Sermon, Jill Scott em *Fronteiras da Utopia*, na qual a interação é presencial ou não, e o real se funde com o imaginário.

No campo da dança e música, o produto obtido é uma inversão na relação tradicional, em que a música composta é conduzida pelos movimentos do corpo. Podemos citar a *intersection* de Don Ritter, do Canadá, *Inter Dis-Communication Machine* de Kajuhiky Hachiya, Japão.

Msaki Fujihata, no seu trabalho interativo em network e escultura *Global Interior Project*, mostra um trabalho no qual as pessoas podem falar e discutir a metafísica do real.

Em *Trans-E, My Body, My Blood* é oferecido um ritual de corpos e diálogos que experimentam alucinações virtuais em tempo real, onde as pessoas podem intervir e se comunicar no mundo real com o imaginário.

Nas realidades virtuais temos as montagens de Marine Safety, em Rotterdam, durante a Isea 1996, em que as imagens são projetadas em 360°, com a interatividade do real com o virtual.

A arte na rede

A socialização da arte e de obras se dá em áreas compartilhadas pelo autor e o público, através de *websites* artísticos.

Hoje, a internet é um veículo de divulgação de trabalhos de artistas, produções interativas, museus virtuais, galerias planetárias etc. Como por exemplo, Frank Popper

que, no Centro Georges Pompidou, foi o primeiro a usar redes telemáticas com o evento Eletra.

Assim vão se somando as produções às técnicas interativas, a robótica e as redes de comunicações.

Na sociedade da cibercultura é de suma importância as comunidades virtuais.

O homem, ao ser assistido por um computador, agrega uma comunicação integral e integrada, com a informatização, numa espécie de desmaterialização do corpo.

Assim, cabe aos especialistas e artistas em cultura eletrônica, pela criação, evidenciar que as tecnologias modificam nossa maneira de sentir, nos ampliando.

As relações Arte/Tecnologia no Ensino da Arte -Cláudia Zamboni de Almeida

Por volta dos anos de 1980, o ensino da arte foi introduzido no Brasil com novas abordagens, que valorizaram a imagem, comprometidas com o desenvolvimento estético e artístico.

As relações das artes com as tecnologias das imagens da arte contemporânea são merecedoras de um espaço nas aulas de leituras.

Compreensão das relações entre arte e tecnologia

Ao incorporar novas ferramentas, invadir as inovações, dispositivos tecnológicos e avanços científicos, o artista contemporâneo revela percepções extracorporais, chamando o espectador a participar e a ser um co-autor da sua obra.

Três paradigmas foram estabelecidos por Lúcia Santaella no processo evolutivo de produção de imagens considerando-se os recursos, instrumentos ou técnicas disponíveis em cada época: **pré-fotográfico**, **fotográfico** e **pós-fotográfico**.

As imagens dos computadores podem ser **sintéticas** ou **analógicas**. A computação gráfica e o vídeo fazem parte, atualmente, do nosso cotidiano.

A contemporaneidade artística encontrou, nas produções de imagens, a hibridação, não sendo mais os museus os espaços restritos das artes. Hoje, elas estão na Internet, nas *home pages* de artistas com possibilidades de interatividade à distância.

Hoje, vivemos num intenso mar de imagens, uma interpolação frenética de imagens, provocando os sentidos e sendo o desafio para o homem contemporâneo, que se vê carregado de informações visuais.

Convocações Multissensoriais da Arte do século XX - Ana Cláudia de Oliveira

Com toda mescla de movimentos nas mais diversas áreas, na passagem do século XIX para o XX até a 2ª Guerra Mundial, encontrou-se uma trajetória de identificação dos elementos nas suas linguagens: a pintura, a fragmentação analítica das imagens; escultura com a tridimensionalidade através da bidimensionalidade pictórica, a música, som, dança e movimentos com especificidades numa complexa reunião intersemiótica.

A mutação do papel do receptor gerou transformações na concepção de arte, direcionando o espectador pelo intelecto, sensorial e sensibilidade a participar por inteiro da obra de arte.

Estes estímulos no prazer de sentir prazer estético aparecem como um desafio gigantesco no final do século XX.

O artista quer re-humanizar os homens, mostrando modos e finalidades da arte, recolocando as tecnologias a seu serviço.

Articulação multissensória e recepção na arte contemporânea, com todas as conquistas tecnológicas, sentem o contraste dos ambientes museológicos, no distanciamento e proximidade dos objetos da arte.

No Brasil, destacam-se dois artistas operando na inserção do receptor na construção da obra: Lígia Clark e Hélio Oiticica, cuja obra tem o propósito de causar emoção estética e satisfação sentimental.

As Escuelas da Pintura al Aire Libre do México: Liberdade, Forma e Cultura - Ana Mãe Barbosa

Integrando a arte como cultura e livre expressão, de 1913 e 1920 a 1933, época em que a liberdade de expressão era associada ao conhecimento sistematizado, e baseado nas escolas de Dudley, onde se pretendia despertar a juventude para a apreciação da Arte mexicana, recuperando o orgulho nacional.

A 1ª Escuela al Aire Libre foi criada em 1913, tendo como diretor Alfredo Ramos Martinez.

José Vasconcelos, Reitor da Universidade do México, cria possibilidades de veículos de divulgação do modernismo e muralistas, popularizando a Arte. Destacando-se Orozco, Rivera entre outros que, mais tarde, se opuseram às políticas culturais de José Vasconcelos.

As escuelas al Aire Libre multiplicaram-se, comprovando as diversidades raciais e sociais dos alunos, exibindo as obras produzidas de crianças e adolescentes.

Pelos resultados obtidos, foram submetidas a um currículo vigente em outras escolas, perdendo o caráter experimental que tinha possibilitado o seu sucesso.

Educação estética, arte e cultura do cotidiano - Marly Ribeiro Meira

Uma reflexão sobre a dimensão estética do conhecimento em arte e sobre a arte.

Ítalo Calvino, artista pós-moderno, afirma que o poder sucessivo da imagem reforça a idéia que, na arte criam-se métodos de apreensão, compreensão e reflexão.

O conhecimento tem uma base comum, a **forma** e a **formativa**, para Cassier (1995) os sistemas simbólicos são um esforço humano para se relacionar com as diversidades e compreender o vivido densa e inexplicavelmente.

Essa idéia simbólica de Cassier para Herbert Read (1957) diz reivindicar a arte como prioridade genética e histórica.

São vitais as interatividades, entre espaços e tempos estéticos do cotidiano, no movimento de busca de um equilíbrio.

Com as restrições da ciência e metafísica tradicionais fez-se a sensibilidade e o emocional apagar a corporalidade, ao singularizar as características, garantindo um simbolismo generalizado.

Com Cassier, iniciou-se um processo de análise profunda como hermenêutica da construção coletiva, pelo qual a plasticidade se configura como uma imagem primordial de realidade imaginativa.

Michel Maffesoli (1996) em sua análise crítica sobre o papel estético na sociedade, o estético é fundamental, ao mesmo tempo, por meio de sutis estratégias convenientes dos poderes.

Hoje, a estética é uma conexão direta da obra de arte e fundamental para formação de outras formas de experiências.

Com consciência política precisamos integrar a arte, educação e a cultura às necessidades de nosso povo.

Para os neurobiologista Maturana e Damásio, é de suma importância a sensibilidade e emoções para se resgatar a cultura e interações, na construção do conhecimento estético.

Paulo Freire (1977) e Ítalo Calvino admitem que o olhar pede: reciprocidade, paixões e parcerias solidárias e intensas.

Na articulação da força emocional da imagem, o papel do professor traduz elementos sensíveis, fruindo diretamente na arte, as formas, plasticidade, resultando em interações significativas no plano dos valores e atitudes.

Analice Pillar (1996) em comentários diz que ao lermos uma obra de arte, “Estamos nos valendo de nosso conhecimento, artístico ou não, para dar significação à obra”.

O ator e a visualidade - uma experiência com alunos atores - Mirna Spritzer

Experiências de alunos-atores da UFRGS sobre o quadro *A Parábola dos Cegos* de Bruegel e o texto teatral *Os Cegos*, de Ghelderode. As diferenças e semelhanças dos

personagens do texto com a pintura revelam uma composição com qualidades bem distintas.

Construindo imagens que se transformaram e transformam todos materiais visuais oferecidos para os atores, transpondo para a composição de um corpo, para emoção, voz, intelecto.

As transformações das imagens na literatura infantil - Suzana Rangel Vieira da Cunha

A possibilidade de sermos iguais ou parecidos com os personagens é encontrada nos contos.

Três são as formas ancestrais de narrativa: a mitológica, a folclórica e a fábula, que se originam no final do século XVII, na França destinando-se à literatura infantil. O primeiro livro produzido foi *Orbis Sensuallium Pictus*, escrito por Comenius, Alemanha 1654.

No passar dos séculos a concepção de infância mudou, e a literatura também. Hoje a literatura infantil tem um grande papel no cotidiano da criança, com o mundo infantil passando a ter uma identidade específica de bens, se destinado a suprir e satisfazer o mercado de trabalho.

Imagem da arte na literatura infantil

Artista já consagrado, Gustave Doré, quando ilustrou Júlio Verne, com seu estilo próprio, não tinha a intenção de extrapolar a texto literário.

Atualmente, alguns ilustradores buscam em obras consagradas, elementos para os seus trabalhos.

Com relação à arte, são feitas referências, evidenciando-se grandes artistas plásticos criando jogos significativos e signos plásticos, formais, de cores e compositivo.

Em meados do século XX, inserindo, colando, adaptando, enriquecendo e variando características de artistas, o ilustrador artista atual busca referência da história da arte, ou algum cânone estético.

Atualmente, as ilustrações e textos visuais estão relacionados com a realidade imaginada ou real, convocando as crianças a conhecê-los e percorrê-los.

Dalmatas - amizade e preconceitos - Lezi Jacques Fleischmann

Fazendo-se a análise da ação-pedagógico cultural do desenho de Disney (1955), fundamentando-se no conceito de literatura infantil, desmistifica-se a ingenuidade do desenho.

O desenho origina-se em Londres, com Roger e Anita se casando e, ao mesmo tempo, a união de seu cachorro dálmata - o Pongo com Prenda.

A principal trama do desenho desenvolve-se pelo interesse de Cruela Devil, colega de Anita, pelos filhotes do casal de dálmatas.

Analisando-se o desenho, tem-se a nitidez da política de identidade utilizada por Disney, onde o racismo, os padrões de beleza, gênero, valorização do trabalho intelectual e as relações de poder econômico encontram-se na construção dos personagens e a trama.

Ao criar imagens e textos sonoros, que se introduzem no universo emocional infantil, Disney nesta cultura infantil tem formado gêneros raciais e de classes defendidos e definidos por elites econômicas de uma sociedade estratificada em classes, reforçando a rejeição à imagem do preto, idealizando a cor branca. Mudar a imagem do negro na sociedade, e nas mídias integradas, torna-se um fator de urgência, trabalhando com noções de raça e preconceitos.

A infância e a Imaginação - O papel da Arte na Educação Infantil - Sandra Richter

Na ação lúdica construtiva, a ação racional e imaginação criadora, destacam-se os autores Jean Piaget e Gaston Bachelard, que construíram e desmontaram concepções epistemológicas enraizadas no: raciocínio, a imaginação e o sonho. Para ambos o conhecimento significa pensá-lo como atividade, ação, exercício e movimento.

O primeiro organizador para Piaget (1975) é a ação sobre o objeto, transformando-o, e descobrindo as leis que regem as transformações.

Passando a interagir e participar, cada vez mais intensamente, com racionalidade na experiência, assimilando regras lógicas gerais, o universo do adulto é o meio de desenvolvimento da criança.

Criando situações e espaços para o exercício da liberdade, a criança age e faz, sobre a matéria e o tempo momentos, da ação.

Três são os tipos de conhecimento figurativo: a percepção, a imitação e a imagem mental.

Para Piaget, o fazer artístico do desenvolvimento da criança se estabelece nos jogos de ficção e jogos de construção. O jogo de exercício é o primeiro que aparece na criança, surge depois o jogo simbólico, que, à medida que a criança cresce, transforma gradualmente em representações, bidimensionais e tridimensionais.

Temos, ainda, o jogo das regras sociais ou interindividuais, diferentes do símbolo.

São nos jogos de construção que estão as questões específicas da arte, que permitem a transição entre as três categorias de jogo, por envolver, transformar e acomodar simbolismos.

Ao se estabelecer na criança o jogo, o trabalho, a imaginação e a razão, solidificam-se o pólo extremo da assimilação espontânea do real, para o sistema lógico de significação, organizadas no espaço e tempo.

A atividade lúdica se insere no conhecimento baseado no fazer segundo Bachelard.

O indivíduo criador se expressa, intuitivamente, complementando ao conteúdo, conhecimento, vontade, sentimento e a aparência. Há na fruição lúdica uma interação nos jogos infantis que, por meio artístico, joga esteticamente revelando um fator de conhecimento cultural.

Todas as experiências e ações estéticas resultam na: alegria do fazer, compreender, espontaneidade e concentração e como adversário o inusitado e maravilhoso, com a beleza do momento.

9. PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

A Natureza da Aventura

Em nossos dias, a atividade teatral é vista como um sistema de significação com múltiplos códigos – gestualidade, cenário, figurino, iluminação – entre os quais se inclui também o linguístico. A representação é constituída por um conjunto de sistemas de signos que só adquirem significado uns em relação aos outros. Essa complexa articulação remete à “espessura de signos”, expressão criada por Roland Barthes para definir a noção de teatralidade.

A natureza heterogênea dos elementos que compõem a representação teatral – objetos, sonoplastia, maquiagem – faz com que ela não se configure como tradução cênica de um texto, uma vez que este último se elabora na diacronia de um sistema único, a língua. É da combinação entre texto e outros sistemas de signos que emerge o significado pretendido pelos emissores do complexo discurso que é a representação. Assim, outros signos presentes na encenação podem atribuir à determinada fala de um personagem, por exemplo, um sentido que ela provavelmente não teria, caso apenas o texto tivesse sido considerado. Nas palavras de Bernard Dort, a cena “não realiza mais ou menos um texto: ela o critica, o força, o interroga”.

A própria noção de gênero dramático se encontra profundamente abalada; seu estatuto, outrora límpido, perde a especificidade; o teatro contemporâneo não se atém mais aos gêneros. Hoje, textos de toda e qualquer natureza, escritos para serem representados ou concebidos para outros fins, podem ir para a cena; não é mais necessariamente o modo de escrita que caracteriza o teatro. Assim, a ficção entranhada em romances, contos, poesias, fábulas, mas também as considerações presentes em cartas, depoimentos, biografias, notícias, documentos históricos constituem atualmente matéria-prima de concepções cênicas.

Dentro desse quadro aparece a tendência que atraiu nossa atenção e passou a fazer parte da interrogação que nos mobilizou: a presença de textos de caráter narrativo em importantes encenações contemporâneas, no Brasil e fora dele. No caso do nosso país, alguns exemplos

especialmente interessantes das últimas décadas são eloquentes: A Mulher Carioca de Vinte e Dois Anos, de Aderbal Freire Filho, baseado em romance de João de Monas; A Vida Como Ela É, de Luiz Arthur Nunes, a partir de crônicas de Nelson Rodrigues; O Vau da Sarapalha, de Luiz Carlos Vasconcelos proveniente de um conto de Guimarães Rosa; ou, como não poderia deixar de ser, a histórica encenação de Macunaíma, de Mário de Andrade, assinada por Antunes Filho. No plano internacional, entre múltiplas referências, merece destaque a encenação do Mahabharata, realizada por Peter Brook em Paris em 1985, exemplo de excelência de transposição do épico para o dramático.

Outro campo contido nas preocupações que nos moveram é o das relações entre o teatro e a educação. Desde Platão, o homem vem se colocando uma relevante questão: saber se e como o fazer e o fruir teatral podem contribuir para o crescimento de todo e qualquer indivíduo. As respostas, historicamente circunscritas, vêm se sucedendo sob diferentes roupagens. As posições defendidas sobre o tema hoje, em vários países ocidentais, imbuídas de nítida dimensão emancipadora, são evidentemente tributárias de um longo percurso histórico. Elas tendem a valorizar o teatro, enquanto instrumento de desenvolvimento pessoal e coletivo, vetor de uma formação crítica conduzindo a uma educação para a liberdade e autonomia.

Inerente à dimensão formativa do teatro está a experiência estética vivida por aquele que atua; assim, o aguçamento da percepção sensorial e a “consciência do corpo em jogo” são trazidos para o primeiro plano. Surge daí a fértil contradição apontada por Pierre Voltz, como o cerne da potencialidade educativa do teatro: a contradição entre o prazer lúdico e a experiência estética da restrição das formas.

A prioridade brasileira número um no campo das relações entre o teatro e a educação, do ponto de vista institucional, é, sem dúvida, o avanço significativo da formação inicial e permanente dos professores e coordenadores de oficina. Mais do que nunca, a capacitação profissional aparece como a pedra de toque dos esforços pela habilitação de uma jovem geração capaz de propor novas funções sociais para a representação teatral, e este é o alvo para o qual nossa atenção está dirigida.

Chegamos assim a nossa questão. A visão contemporânea da posição ocupada pelo texto não dramático na representação, combinada à ênfase no aspecto lúdico do fazer teatral, constituem a moldura desse trabalho.

Um desafio de grandes proporções dentro da reflexão pedagógica atual sobre o teatro, tanto em sua vertente especificamente escolar, quanto no âmbito da ação cultural é o confronto com o pensamento do outro, presente na materialidade do texto. Entrar em relação com um texto de ficção é mergulhar em outra lógica, é experimentar outras identidades, outros pensamentos, outras existências, o que implica naturalmente um poderoso exercício de alteridade.

EXPERIMENTAÇÃO DE PRÁTICAS TEATRAIS

Nossa intervenção em Tetuán partiu, portanto, do pressuposto ao qual nos referimos acima: a possibilidade – democraticamente partilhada por todos os humanos – de agir como sendo outro, dentro de limites circunscritos de espaço e tempo, ou seja, a possibilidade de atuar dramaticamente. Assim fundamentada, a investigação iria enfatizar a importância do

desenvolvimento dessa capacidade de jogo, enquanto fator que conduz o indivíduo à ampliação da consciência sobre sua inserção no mundo.

O objetivo preciso consistia em proceder à construção, experimentação e avaliação de práticas teatrais que articulassem jogos e textos de caráter narrativo. Em médio prazo, pretendia-se que os resultados obtidos abrissem novas e concretas perspectivas para a formação de docentes em teatro pela Universidade de São Paulo.

A ideia de integrar jogo teatral e texto narrativo encontrou no Marrocos um terreno privilegiado. No mundo árabe, em que a palavra vem a ser fundadora da civilização, não é o dramático, mas sim o épico que caracteriza as manifestações mais relevantes da literatura. O conhecimento da visão de mundo árabe passa necessariamente pelo exame de manifestações como a narrativa, a fábula, o provérbio e o ditado. Nesse sentido, cabe lembrar as palavras de Anatol Rosenfeld: "A maneira pela qual é comunicado, o mundo imaginário pressupõe certa atitude em face desse mundo ou, contrariamente, a atitude exprime-se em certa maneira de comunicar. Nos gêneros manifestam-se, sem dúvida, tipos diversos de imaginação e de atitudes em face do mundo"

OFICINAS: AÇÃO E IMPROVISO

Em oficinas nas quais se experimenta o teatro de maneira lúdica, a intervenção do coordenador ocorre de modo a propor gradativamente modalidades baseadas nos elementos fundamentais da linguagem cênica: espaço, ação, personagem. Criam-se assim condições para que o papel do jogador possa emergir no próprio momento do jogo, não sendo ensaiado anteriormente, nem imposto de fora. Nesse processo, a relação interpessoal, que possibilita a cumplicidade dentro da ação improvisada, tem um destaque especial. Uma parcela do próprio grupo, em altemância, atua como plateia envolvida no processo, dando retomo aos jogadores acerca das soluções por eles obtidas.

Quando se procura caracterizar o universo marroquino hoje, talvez a noção de conflito - teatral em si mesma - seja a que melhor possibilite esboçar um quadro dos impasses daquela cultura. Por um lado, observa-se a força de preceitos religiosos ancestrais. As relações cotidianas entre homens são reguladas pelo Alcorão; a crença e a prática religiosas são internalizadas como evidências; homens e mulheres vivem em universos paralelos. Se os corpos tendem a ser negados, o corpo feminino é sistematicamente velado e os contatos envolvendo ambos os sexos costumam ser cercados de proibições. No entanto, simultaneamente a essas peculiaridades tradicionais da vida em sociedade, a industrialização progressiva, os novos hábitos de consumo e a eclosão de padrões de comportamento em ruptura com modelos antigos, difundidos pela mídia, revelam o crescente fascínio exercido pelos valores ocidentais.

Comprimido entre o apelo a autenticidade e o desejo de poder se beneficiar com as conquistas do Ocidente, o marroquino vai forjando suas respostas - muitas vezes carregadas de resíduos conflitais - através de acertos feitos consigo mesmo. Assim sendo, antes do início da investigação vieram à tona, de modo contundente, questões incontornáveis sobre a viabilidade de um processo de ação cultural dentro do contexto no qual nos propúnhamos a agir. No decorrer dos encontros, quais dos limites ou benefícios dessa ação cultural poderiam

vir a ser atribuídos à especificidade da cultura islâmica? Que incidências teria sobre o processo o fato de uma brasileira, recém-chegada a Tetuán, ser a responsável por sua coordenação? Correríamos o risco, tanto os participantes quanto a própria pesquisadora, de possuir, talvez de modo não consciente, visões apriorísticas sobre os padrões culturais do outro?

Uma vez formados os grupos de jogadores voluntários nas três instituições, iniciaram-se as oficinas, em francês, a segunda língua oficial do país. Propusemos procedimentos baseados nas noções de jogo teatral e de jogo dramático. Nos primeiros encontros, o clima revelava curiosidade por parte dos jogadores, assim como considerável cautela tanto por parte deles, quanto da pesquisadora. Todos os sentidos se mantinham ainda mais especialmente apurados do que o habitual em situações similares, na tentativa de decodificar atitudes e reações dos estudantes marroquinos. Paulatinamente, jogos visando à intensificação da consciência sensorial, assim como outros, tendo em vista a comunicação não verbal, através de imagens corporais, ritmos, gestos, objetos, começaram a ser experimentados com crescente prazer. As propostas lançadas pela coordenadora configuravam-se como problemas de atuação a serem resolvidos coletivamente, a partir da temática que o grupo quisesse abordar. Assim, por exemplo, se apresentava o enunciado de uma proposta para resultar em comunicação não verbal, emitida pela pesquisadora: "Em subgrupos de quatro ou cinco pessoas, estabelecer acordo sobre um objeto a ser transportado coletivamente, concentrando-se em tomá-lo real; após, a plateia dirá qual foi o objeto visto". Desse modo, o aprendizado da comunicação teatral acontece através do universo que os jogadores querem fazer vir à tona; sua visão de mundo pouco a pouco vai se revelando, sem que haja sugestões temáticas por parte da coordenação da oficina.

JOGOS E AÇÃO CÊNICA

Uma vez conhecidos os princípios e as regras que constituíam a moldura do trabalho conjunto, uma relação de confiança foi se estabelecendo dentro dos grupos, o que permitiu que os jogadores conquistassem novas capacidades simbólicas vinculadas à corporalidade. A reflexão - oral e escrita -sobre a experiência vivida constituiu uma vertente igualmente importante do processo. Dois trechos de depoimentos escritos revelam o teor do aprendizados: A proposta de jogo libera o espírito e o corpo vai junto. (M. T., ENS)Aprendi a aceitar o olhar do outro, a liberar meu corpo e permitir que ele se exprimisse sem vergonha e sem complexos. É maravilhoso experimentar todos os sentimentos humanos sem vivê-los na realidade,é fazer uma prospecção mais profunda no interior de si mesmo. (A. H., INBA).

Na sequencia, jogos abordando a ação cênica, a relação entre o espaço real e o lugar fictício, assim como a construção de personagens através de fragmentos de figurino, de associação com a movimentação de animais, ou de imagens corporais trocadas entre os jogadores, favoreceram a formulação de novos conhecimentos sobre as funções do teatro e sobre as próprias competências dos participantes Um de nossos princípios de atuação era levar o grupo a perceber que apropriar-se do texto é estabelecer relações significativas com ele e a partir dele. No âmbito dessa pesquisa, a apropriação de textos se desdobrou em propostas que levaram os participantes a precisar, recortar, ampliar, deslocar, criticar significados desses textos, através de ações de caráter lúdico. Muitas foram as modalidades lúdicas experimentadas a partir de diferentes tipos de texto narrativo, como contos, novelas,

fragmentos de romance. Entre os autores, estiveram presentes tanto os anônimos das *Mil e uma noites*, quanto escritores marroquinos contemporâneos.

SUCESSO DAS OFICINAS

Dois exemplos ilustram as trajetórias dentro das oficinas no que diz respeito aos jogos teatrais com provérbios.

1) A palavra de quem tem ouro é exaltada e a palavra do homem pobre, rejeitada.

Numa cela, três presidiários mantêm entre si uma nítida hierarquia. Um deles é um homem rico e autoritário, que exerce seu poder sobre um segundo, obrigando-o a desempenhar papel de palhaço, o que é feito de modo patético e servil. Este último, por sua vez, subjuga um terceiro, derradeiro elo da cadeia de exploração. Em dado momento, o primeiro recebe a notícia de que será libertado, emitida em voz off. Dirige-se a um personagem imaginário, tentando convencê-lo a deixar que o palhaço também saia da cadeia. O contentamento manifesto em seu rosto revela que o pedido foi aceito. Ambos partem, juntos. O terceiro homem, apesar de suplicar por sua liberdade, nada consegue e permanece sozinho na cela. A cena ocorre sem fala, com grande concentração dos jogadores, que se comunicam através do olhar e das ações. O espaço restrito e as grades da prisão são tornados reais a partir da movimentação e dos gestos dos três participantes. A maquiagem usada pelo jogador palhaço causa impacto entre os estudantes da plateia, que analisam seu efeito. O clima, absolutamente não realista, é poético e melancólico (ENS).

2) Ele compra o peixe que ainda vive no mar:

Uma jovem caminha com uma amiga em direção a um hammam - balneário público - enquanto lhe relata suas expectativas em torno do encontro amoroso que teria logo a seguir. Explicita a importância do banho para que pudesse se sentir suficientemente segura de si diante do homem desejado. Despede-se da amiga. Chega ao local, despe-se e começa a se banhar, quando, repentinamente, termina a água. Coberta de sabonete e xampu, oscila do ataque de cólera ao completo desânimo. Conclui-se a cena e a plateia destaca os aspectos importantes daquilo a que tinham assistido. O chuveiro tinha sido solucionado de modo interessante, na medida em que era figurado por uma estudante da oficina, de pé, com a cabeça abaixada entre os dois braços estendidos perpendicularmente ao tronco. Os objetos imaginários - sabonete, torneira, xampu - tinham estado palpáveis, contribuindo para a intensidade do jogo (INBA). A tessitura de relações entre os jogadores e os provérbios ocorreu no âmbito da própria descoberta da linguagem cênica.

ÊXITO DA LINGUAGEM TEATRAL

Durante esse período, sobretudo nas primeiras semanas, a coordenadora tinha como tácita a ideia de que era inevitavelmente vista como "exótica" na perspectiva dos diferentes grupos. Reiteradas menções elogiosas à cultura brasileira no que tange ao futebol, carnaval, novelas e música popular, nessa ordem, de certa maneira confirmavam aquela sensação. A sutil estranheza vivenciada por ambos os lados, no entanto, nunca constituiu propriamente uma dificuldade. Pelo contrário, estimulava o desejo de compreender o outro, fonte de tantas surpresas. Se no início, a leitura do comportamento dos participantes pela coordenação buscava identificar as diferenças, na vã tentativa de circunscrevê-las e aprisioná-las, pouco a

pouco o processo de trabalho teatral foi ganhando corpo, passando a nos envolver a todos e a desafiar-nos para conquistas coletivas. Nossa diversidade de práticas culturais, evidentemente, não poderia se dissolver. O processo, no entanto, fez com que deixasse de ocupar o primeiro plano e passasse a ser vista como um trunfo muito especial, constitutivo do acordo que nos reunia e que a cada dia nos impulsionava para novas descobertas em nossa aventura teatral. O confronto com o outro permitiu o alargamento das consciências e dessas trocas saímos todos transformados. Para a coordenadora do trabalho e possivelmente também para os membros das oficinas, tolerância hoje é bem mais do que uma ideia vagamente importante; transformou-se em valor cuja plena significação foi gradativamente desvendada no bojo do seu complexo exercício cotidiano. Ao encerrarmos a investigação, constatamos, agora de modo especialmente nítido, a relevância de seus pressupostos. O aprendizado de teatro mediante abordagem lúdica diz respeito a todos os seres humanos, ultrapassando a diversidade de padrões culturais e demolindo qualquer prerrogativa de dom especial como pré-requisito.

Os grupos envolvidos dispunham de plena autonomia para estabelecer os limites do seu envolvimento no processo. Nunca existiu a tirania de um ponto de chegada a ser necessariamente alcançado, seja na figura de uma montagem final, seja em termos do desbloqueio de padrões e atitudes diante do corpo. Esse cuidado tornou possível o estabelecimento de um clima de confiança que fez crescer a disponibilidade para o jogo cênico. Receios legítimos dentro do contexto marroquino eram passíveis de virem à tona. O relato oral de um participante revelou, por exemplo, o alívio sentido quando, dentro de uma improvisação, encontrou uma solução teatral que o liberou de um contato físico previsível com a mão de uma colega, contato esse considerado potencialmente excitante no plano sexual.

10. SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 2007.

Estética do movimento criador

A criação pode ser observada como contínua metamorfose, sendo um percurso feito de formas incertas. O que também podemos refletir é sobre o conceito de obra acabada, uma vez que a realidade da mobilidade é presente. Estamos diante assim, sob o ponto de vista do artista, de uma estética em criação. O artista, no ato criador, levanta hipóteses e as testa permanentemente. Como consequência desta movimentação, vemos em vários momentos, diversas possibilidades de visão de uma mesma obra. O artista ao criar faz um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, onde o inconsciente e o consciente fazem intervenções no processo. Como resultado

final da criação temos uma nova realidade, que será avaliada pelo artista e posteriormente pelos receptores.

Trajeto com tendência

O artista geralmente é movido para vencer um desafio, sendo assim, vai em busca da resolução e da satisfação da sua necessidade. Este desejo o move para a ação. A tendência não mostra a solução para esse problema, mas mostra o rumo que o artista poderá seguir, e o processo vivido explica essa tendência. Vale ressaltar que esta tendência é maleável. O rumo e a vagueza, nas quais o artista é fiel, movem o ato criador e geram o trabalho. O processo criador pode ser caracterizado como um percurso que possui um objetivo a ser atingido. O artista tem a necessidade de produzir obras para o mundo e nunca está totalmente satisfeito, ele precisa renovar a sua criação ao realizar novas obras.

A arte é uma insatisfação do artista, e ele a combate produzindo mais e mais obras. É uma busca incessante que nunca se completa ou se chega a um fim. A necessidade nunca está plenamente satisfeita. O artista tenta expressar uma profunda verdade, porém nunca consegue o êxito total.

O acaso está presente no processo criativo, aliado com a tendência. O artista precisa aceitar a intervenção do acaso. O artista presencia este acaso e é o agente e testemunha do ato criador. Em meio a um turbilhão processual, o artista dialoga com a obra em criação. O receptor também faz parte do processo de criação.

Recompensa material

Trata-se do trabalho indispensável de dar aos olhos o conhecimento das formas. A recompensa material seria o trabalho de manipulação de fontes e materiais. O pensamento passa a ser ação. O ato criador se dá em procurar por possíveis formas que concretizem o projeto do artista. O pensamento e a ação andam em conjunto, um não existe sem o outro.

A sensibilidade e as sensações permeiam o trabalho de criação. Isto é variante e mutável. Uma imagem, por exemplo, pode afetar a sensibilidade e trazer sensações marcando profundamente o artista. O ato criativo caminha em direção a um efeito estético e sendo o artista o primeiro receptor da obra, ele é o primeiro a ser atingido por ela.

O artista se utiliza da matéria para produzir sua obra. A matéria é tudo aquilo que o artista recorre para a concretização de uma obra, e ele escolhe, manipula, transforma de acordo com sua necessidade. Ou seja, a matéria é tudo aquilo do que a obra é feita, o que dá corpo à obra. Para o ator, uma de suas matérias é seu próprio corpo, assim como para o bailarino. Há casos em que a matéria é modificada no processo criativo e ganha mais artisticidade. Esta situação é verificada principalmente em obras de artes plásticas, onde objetos têm seu significado ampliado e ganham uma natureza artística.

A relação entre forma e conteúdo não pode ser uma dicotomia. Não serão encontrados nenhum elemento separado do todo e menos ainda no conteúdo da obra, se tiver isolado do todo. Forma e conteúdo se fundem em uma obra.

Ao produzir uma obra, o artista depara-se com tensões psicológicas que acabam fazendo parte de suas obras. O artista enfrenta angústias, necessita de paciência, aparenta estar em desequilíbrio, porém, muitos precisam produzir para encontrar seu equilíbrio pessoal. O prazer está também presente no desenvolvimento artístico, sendo que o ato criador oferece muitos e diferentes encantamentos. A obra de arte se desenvolve em um ambiente emocionalmente tenso.

Abordagens para o movimento criador

Ação transformadora

Através de dois momentos transformadores que são a percepção e a seleção de recursos artísticos, o artista pode criar uma ordem seletiva e realizar fusões verificando que seus movimentos estão atados a outros.

A percepção no ato criador pode ser uma forma de exploração do mundo pelo artista. A imaginação passa a servir como um instrumento de criação da realidade. Esta percepção pode ser seletiva, uma vez que selecionamos aquilo que é significativo e considerado relevante.

Os recursos ou procedimentos criativos são os meios encontrados pelo artista para concretizar a obra. Há uma singularidade encontrada em cada artista para a concretização de suas obras.

Movimento tradutório

O artista, em alguns casos, recorre a outras linguagens para auxiliarem o seu percurso criador. Este recurso pode se dar através de códigos pessoais, rabiscos, desenhos, músicas ligadas à obra etc. Pode ser que algum dia essas formas de registro possíveis sejam traduzidas por ele mesmo ou por outra pessoa.

Processo de conhecimento

A criação é o conhecimento obtido por meio da ação. Os artistas utilizam diversos meios para armazenar informações, sendo que esses meios agem como auxiliares no percurso de produção da obra e nutrem o artista e a obra em criação.

Construção de verdades artísticas

O foco é a verdade artística em criação. Trata-se da verdade buscada pelo artista, ao longo de seu trajeto em direção à obra. Esta verdade está sob a ótica da sua construção.

Percurso de experimentações

As experimentações são recursos de investigação artística. Ao realizar uma obra, o artista levanta hipóteses e as investiga. O ato criador mostra as experimentações do artista. Podemos encontrar rascunhos, croquis, esboços, como formas de testes diversificadas.

11. SANTAELLA, Lúcia. O que é cultura. In: ----- . Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003, p. 29-49.

No sentido original, a palavra latina *cultura*, significava o ato de cultivar o solo, e em todos os seus sentidos, seja social, intelectual ou artístico, cultura é uma metáfora derivada daquela.

Surgiria, posteriormente, os sentidos conotativos da palavra. Um exemplo disso é a expressão cultura anima (cultura da alma) de Cícero. A expressão tinha relação com a filosofia e a aprendizagem de modo geral.

O emprego do sentido conotativo da palavra compreende a ideia de crescimento, proliferação e desenvolvimento que o termo original indica. Uma ideia relacionada aos quatro princípios que governam a vida: ela tende a se expandir como um gás para ocupar todo o espaço disponível; ela se adapta às exigências do espaço que se tornou disponível; ela se desenvolve continuamente em níveis de maior complexidade; quanto mais complexo for o nível de sua organização, mais rapidamente a vida cresce.

Assim, é natural a disposição para o crescimento da cultura. Em meio a condições favoráveis, a cultura se alastra, floresce, aparece, faz-se ostensivamente presente.

1. NA CULTURA, TUDO É MISTURA

Para Paul Valéry cultura é mistura, pois a mistura é o espírito e a cultura é a morada do espírito. Apresentada como uma simples brincadeira silogística, aí está enunciada toda uma condição fundamental para se entender o que está acontecendo com a cultura das sociedades pós-industriais, pós-modernas e sociedades globalizadas deste início de século. No premiado livro *Culturas*

Híbridas, nota-se tais questões na análise que o antropólogo argentino, radicado no México, Néstor Garcia Canclini, faz da cultura na América Latina.

2. A PROLIFERAÇÃO DOS SENTIDOS DE CULTURA

O breve mapeamento do campo da cultura apresentado pela autora é posto sob a hipótese de que uma cartografia analítica, quando suficientemente móvel, em vez de funcionar como camisa de força que impede a apreensão da fluidez do território, funciona como um sistema de alerta e de sinalização para as dificuldades apresentadas pela evanescência dos caminhos.

2.1 Um termo elusivo

Dentre as numerosas definições de cultura há consenso de que a mesma pode ser aprendida. Podendo manifestar-se por meio de instituições, padrões de pensamento (ideologias) e objetos materiais, a cultura permite a adaptação humana ao seu ambiente natural, é gradativamente variável.

Ao longo da história foram empregados dois sinônimos para a palavra cultura: o primeiro é tradição e o segundo, a civilização.

Uma definição básica para o termo cultura é a de que a parte do ambiente é feita pelo homem. Nesta definição está implícito o reconhecimento de que a vida humana é vivida num contexto duplo: o **habitar natural** e seu **ambiente social**.

Dessa forma, cultura é mais do que um fenômeno biológico e inclui todos os elementos do legado humano maduro que foi adquirido através de seu grupo social de maneira consciente ou em meio aos processos de condicionamento como as crenças e os modos padronizados de conduta, por exemplo.

Já o conceito popular de cultura é o de **refinamento** e está relacionado à ideia de alguém possuir a capacidade de manipular certos aspectos da nossa civilização propiciando-lhe prestígio.

Porém, do ponto de vista científico a pessoa culta é capaz, tão-somente, de manipular determinados fragmentos da cultura na qual está inserida. Desse ponto de vista, a mais rude economia, o rito religioso mais arrebatado, um simples conto popular são todos igualmente partes da cultura (Herskovits 1952: 17-18).

De acordo com Barnard (1973: 613), embora o termo cultura tenha tido sua origem no mundo latino, a palavra só foi se tornar corrente na Europa na segunda metade do século XVIII, quando o termo começou a ser aplicado às sociedades humanas. Aos significados herdados, logo se juntaram tantos outros que, antes da última década do século XVIII, a proliferação de seus sentidos levou o filósofo alemão J.G. Von Herder a afirmar **que nada poderia ser mais indeterminado que a palavra cultura.**

Depois disso, em 1934, A. Lawrence Lowell chegaria a dizer que **nada no mundo é mais elusivo do que a cultura.** A tentativa de abranger seu significado em palavras é como tentar agarrar o ar com as mãos, quando descobrimos que ele está em tudo exceto no que se pode agarrar.

Houve empreendedores para tal tentativa, os antropólogos A. L. Kroeber e Clyde Kluckhohn levantaram nada menos do que 164 definições de cultura. Das quais foram extraídas seis categorias:

- a) Descritiva, com ênfase nos caracteres gerais que definem a cultura;
- b) Histórica, com ênfase na tradição;
- c) Normativa, enfatizando as regras e os valores;
- d) Psicológica, enfatizando, o aprendizado e o hábito;
- e) Estrutural, com ênfase nos padrões;
- f) Genética.

As seis categorias podem ser reduzidas a dois tipos de definições principais:

- A)A primeira, uma definição restrita, que utiliza o termo para a descrição da organização simbólica de um grupo, da transmissão

dessa organização e do conjunto de valores apoiando a representação que o grupo se faz de si mesmo, de suas relações com outros grupos e de sua relação com o universo natural;

B)Um segundo tipo mais amplo de definição, e que não contradiz o primeiro, de acordo com o qual a cultura se refere aos costumes, às crenças, às línguas, às ideias, aos gostos estéticos e ao conhecimento técnico, que dão subsídios a organização do ambiente total humano (cultura material, os utensílios, o habitat, e ademais, todo o conjunto tecnológico transmissível).

2.2 A concepção humanista e a antropológica

Para Raymond Willians (1958) os termos cultura e civilização são sinônimos e possuem quatro sentidos comuns:

- a) Um estado geral ou hábito da mente tendo relações próximas com a ideia de perfeição humana;
- b) Um estado geral do desenvolvimento intelectual numa sociedade como um todo;
- c) O corpo geral das artes e do trabalho intelectual;
- d) Um modo geral de vida, material, intelectual e espiritual.

Os três primeiros sentidos estão associados à ideia humanista de cultura, ao passo que o quarto sentido às concepções antropológicas.

Se por um lado, as concepções humanistas de cultura são seletivas, separando aspectos das atividades humanas, as concepções antropológicas não são seletivas. A esta última aplica-se o termo cultura a trama total da vida humana numa dada sociedade. De maneira que o termo abriga a herança social inteira e a qualquer coisa que possa ser adicionada a ela.

Se por um lado os antropólogos evitam julgamentos de valor por medo de incorrerem em etnocentrismos, por outro lado os humanistas defendem necessidade de se avaliar as diversas formas de atividades e objetivos humanos.

Assim, a concepção antropológica de cultura é plural e relativista, o que significa que o mundo está compartimentado em diversas culturas, sendo que cada uma possui um valor em si mesma. A concepção humanista de cultura parte da ideia de que algumas pessoas “têm” mais cultura do que outras. Da mesma forma que alguns produtos humanos podem ser mais culturais do que outros (artes visuais, música ou literatura).

Há entre ambas as concepções de cultura a necessidade de se distinguir o cultural do biológico na vida humana e social. É dessas duas concepções que derivam os sentidos de cultura que se tornaram correntes: o sentido lato e o sentido estrito.

Constam no sentido lato os aspectos característicos de uma forma particular de vida humana. O sentido estrito é uma província das humanidades, cujo objetivo é interpretar e transmitir às gerações futuras os sistemas de valores em função dos quais os participantes em uma forma de vida encontram significado e propósito.

Nos dois sentidos apresentados, a cultura pode ser pensada como uma agente causal que afeta o processo evolutivo através de meios exclusivamente humanos. O que faz da cultura um recurso indispensável para o crescimento do controle humano no sentido em que nossa espécie muda.

Para Williams (1967) a concepção humanista tem ênfase idealista, pois apresenta a cultura como um processo e um estado de cultivo sob um prisma universalista. Um conceito que expressa um ideal de perfeição humana o que facilita, de certa forma, o conflito com a ênfase nas culturas particulares que acentua as diferenças nos modos pelos quais o ser humano encontra significado e valor na sua vida e, até mesmo concebe a perfeição.

Dessa forma, a ênfase própria da moderna antropologia e sociologia é relativa e comparativa, enquanto a ênfase idealista tende a ser absoluta e é comumente associada à herança clássica e cristã europeia. Entre as duas

ênfases está o sentido mais comum de cultura: um corpo existente de trabalhos artísticos e intelectuais.

Um trabalho artístico ou intelectual não necessariamente se conforma à ideia de um estado mental, perfeito, previamente associado a valores e significados tradicionais conhecidos.

Considere-se que se por um lado há o sentido humanista universal e do outro há o sentido antropológico relativista. Faz-se, com isso, a necessidade de distinguir alta cultura, baixa cultura, cultura de massas, ou outras denominações para o conceito de cultura e que se tornaram comuns no século XX.

Há ainda o fato de que a cultura pode ser vista como um corpo de trabalho artístico e intelectual ao qual um grande ou até mesmo um supremo valor é conferido. Essa condição dificulta aceitar os usos que a antropologia e a sociologia fazem da palavra cultura, uma vez que seus usos são neutros, referindo-se ao que as pessoas fazem ou pensam, sem levar em consideração qualquer mérito artístico ou intelectual. Pois, esses usos incluem elementos da vida social e econômica, especialmente institucional, que nada tem a ver como o sentido artístico e intelectual de cultura.

2.3 Cultura e civilização

Ao longo da história foram abundantes as distinções que se fez entre cultura e civilização.

Se o termo cultura deriva do sentido de crescimento natural, o termo civilização é derivado da condição de cidadão (*civis*, no latim). Um termo que se contrapõe a barbarismo (o qual, também, é uma condição social cujo significado original é o modo de vida de um grupo estrangeiro).

Barnard (1973) afirma que para os escritores como Kant, Coleridge e Matthew Arnold a cultura representa essencialmente as condições morais do indivíduo, e com isso está inevitavelmente associada a valores espirituais. Ao

passo que a civilização significa as convenções da sociedade à qual estão associados valores materiais.

De modo que para Kant a propriedade externa constitui meramente a civilização, mas a ideia de moralidade pertence à cultura verdadeira. Essa distinção é derivada do ceticismo sobre o valor da civilização que tem sua origem em Diderot, Rousseau, Hebert – pensamento que atinge seu auge no início do século XX com Spengler.

Matthew Arnold defende a ideia de cultura como auto perfeição moral e Toynbee, ao contrário, entendia a civilização como o mais alto desenvolvimento das culturas sociais a partir de suas origens primitivas.

Alfred Weber e R. M. Maclver reservavam o conceito de cultura para a área de valores e significados, e para o conceito de civilização a área de organização material. Sendo que para Weber a civilização é tida como um produto da ciência e tecnologia relacionando-se primariamente com a natureza e não com o homem, por isso é universal e acumulativa. A cultura refere-se à interpretação humana expressa em significados e valores (filosofia, religião e arte).

Já, Maclver apresenta a seguinte distinção entre cultura e civilização relacionando a cultura com os fins e a civilização com os meios. Neste caso a ordem tecnológica da civilização é determinada pela ordem cultural dos significados e valores.

3. A CULTURA NA ANTROPOLOGIA

3.1 Os precursores

Permanece a presença da relação entre cultura e civilização nos escritos dos antropólogos modernos. Dentre os quais E. B. Taylor foi seu primeiro expoente. O autor definiu a cultura como um todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma

sociedade. Tal concepção teve influência dos intelectuais Vico e Herder que defendiam a cultura como um todo integral.

Para Martinon (1985), a obra de Taylor marcou o reconhecimento da coextensividade da cultura com o simbólico o que abriu uma gama de possibilidades para aquilo que poderia estar circunscrito sob a denominação de cultura.

De fato e por direito, tudo aquilo que pode ser entendido como uma organização, como uma regulação simbólica da vida social pertence à cultura, sendo esta a maneira pela qual se agenciam num mesmo todo, elementos tão diversos quanto a arte e a arquitetura, com ou sem arquiteto, as posturas nas práticas do parto, micção, defecação, os rituais do casamento, morte, a escritura ou o arco e flecha. São todos traços culturais que formam o conjunto de modelos diferentes de organização da vida social.

Todas as vezes que os aspectos e segmentos da vida social puderem ser discernidos e compreendidos a partir de uma coerência simbólica, tratar-se-á aí de cultura.

A maior crítica em relação à definição tyloriana de cultura viria nos anos 1960, do século XX, quando George Stoking (1968) refuta o consenso de que as raízes da antropologia moderna estão em Tylor. Para este último autor a definição tyloriana de cultura é menos antropológica do que parece, e ademais as verdadeiras raízes do conceito estariam espalhadas nos escritos de Boas.

Para Barnard e Spencer (1996), a história antropológica da cultura teve início a partir do momento em que se admite a utilização da palavra cultura no plural “culturas”. Nessa pluralidade está localizada o sentido moderno de cultura na antropologia.

Há que se considerar, ainda, que o primeiro a defender a ideia de pluralidade irreduzível em cultura e a relatividade histórica das culturas humanas foi Herder. Isso além da ênfase no trabalho de artistas e intelectuais como o ponto mais alto da expressão cultural faz de Herder o fundador não

apenas do sentido antropológico, mas também do sentido humanista de cultura.

3.2 Herder e a modernidade

Antecipando algumas tendências atuais, especialmente na semiótica da cultura, Herder rejeitou a dualidade entre atividade material e não material. Um contraponto ao pensamento de que a cultura estaria relacionada a buscas espirituais e a civilização com o progresso material.

Para Herder os artefatos são parte da cultura da mesma forma que o são as ideias, as crenças e os valores. Cultura não é só o que os homens pensam, mas também o que fazem.

A relação mais estreita entre a concepção de cultura de Herder com a semiótica diz respeito a sua preocupação com os determinantes culturais que ajudam a produzir um sentido de identidade coletiva. Determinantes identificados principalmente com a linguagem, símbolos e valores compartilhados, costumes e normas de reciprocidade.

Para a antropologia moderna e em oposição às posições iluministas, é também antecipadora a visão de Herder de que os elementos irracionais são significantes agentes modeladores das culturas sociais. Sendo que, diferente dos pensadores marxistas, não considerava ideias e crenças como epifenômenos, superestruturas de uma base econômica determinante.

Por outro lado, em concordância com as teorias marxistas, na sua visão de um todo cultural como um campo de tensão, não apenas entre as subculturas dentro de uma mesma cultura, quanto na relação de diferentes culturas entre si antecipando a concepção marxista da sociedade como uma arena de classes em luta. Tal concepção tornou-se dominante especialmente na América Latina entre os anos 1960 e 1980 como meio de análise dos diferentes níveis e estratos culturais, populares ou de elite, como representações de conflitos de classes sociais.

Herder influenciou direta e indiretamente pensadores tais como Hegel, J.S. Mill, Spengler, Eliot e Toynbee.

Seu modo de tratar toda manifestação de cultura como essencialmente autônoma, embora histórica e funcionalmente inter-relacionada, caracteriza a múltipla causalidade dos processos culturais, o que veio se provar como um conceito útil para o estudo das culturas sociais (Barnard 1973: 619).

3.3 A escola de Boas

A ponte entre a visão pluralista de Herder e a antropologia moderna está em Franz Boas, que foi educado na tradição alemã e que Herder era parte e que acomodou seu próprio trabalho às emergentes exigências empíricas da antropologia anglo-americana.

Boas não deixou uma teoria consistente de cultura, mas um conjunto de problemas que iria ocupar os antropólogos americanos por um bom tempo.

Se de um lado a cultura era vista por Boas como alternativa pluralista e relativista contra o racismo científico e evolucionismo etnocêntrico. Por outro lado, ele deixou uma tensão sem resolução entre a concepção de cultura como um conjunto de fragmentos históricos e a cultura como um todo integral expressando o caráter de um povo particular.

Nessa concepção pluralista das diferenças humanas, Boas foi herdeiro legítimo de Herder. Uma concepção que abarca a possibilidade da tolerância relativista, quanto pode dar margem à intolerância política da exclusão e purificação, quando põe ênfase na integridade interna (O caráter ou espírito de um povo).

O que caracterizou a escola de Boas foi a visão de cultura como diversidade o que repercutiu na obra de Benedict que enfatizou tanto a diversidade quanto a integração interna das culturas específicas. A sua proposta de concepção chama a atenção para o *ethos*, o tom moral, emocional e estético característico de uma cultura particular.

Em 1917, Kroeber havia introduzido a ideia da cultura como super orgânica, A cultura é acima de tudo, *sui generis*, não devendo ser reduzida a quaisquer outros fatores não culturais, tais como raciais, psicológicos etc.

Aqui a cultura não é um produto das ações humanas, ao contrário, é aquilo que produz ou conduz essas ações. Produzindo uma lógica própria independente dos pensamentos dos indivíduos específicos.

3.4 A antropologia britânica

Os antropólogos europeus estavam mais voltados para a antropologia social do que cultural. Assim, a preocupação da antropologia americana com a cultura não foi compartilhada com os europeus.

Para o inglês Radcliffe-Brown, que faz analogia entre a sociedade e os conceitos biológicos de organismo e vida acreditava que a antropologia é um ramo das ciências naturais. Logo, a cultura não passava de uma abstração vaga.

Já o termo Culturalista era o adjetivo quase pejorativo utilizado pela escola inglesa em oposição ao termo menos ambíguo e tangível, “estruturalista” que, antes dos anos 60, referia-se ao estudo das estruturas sociais. Suspeita-se ainda que a rejeição em relação ao termo cultura, por parte dos ingleses, está relacionada a uma inquietação britânica mais ampla no que diz respeito ao sentido humanista da cultura.

Malinowski, que diferente de Radcliffe, aceitava a existência de uma ciência da cultura, propôs uma teoria funcionalista da cultura. Essa teoria considerava a cultura como um aparato instrumental dirigido para um fim.

O termo funcionalismo utilizado por Malinowski designava a concepção de cultura como integrada, como parte de um sistema de elementos mutuamente interdependentes. Posteriormente o termo funcionalismo seria empregado a ideia de cultura como um aparato instrumental a serviço de necessidades biológicas e psicológicas.

Assim, Radcliffe fazia questão de distinguir sua teoria biológica da cultura de Malinowski. Este último denominava-se por arqui-funcionalista. Sendo que, ainda que de maneira distinta, entre os anos 1930 e 1959, imprimiram ambos os pensadores a mesma importância que os americanos conferiam aos processos culturais.

3.5 O estruturalismo de Lévi-Strauss

Na França a civilização prevaleceu sobre a cultura. Uma exceção pode ser encontrada na obra de Lévi-Strauss, cuja visão de cultura foi fortemente influenciada por Boas.

Lévi-Strauss trouxe para o campo da antropologia as contribuições conceituais do estruturalismo linguístico. Para o pensador os elementos universais na atividade do espírito humano podem ser compreendidos como partes irreduzíveis e suspensas em relação ao tempo que perpassa por todas as formas de pensar dos seres humanos.

Em sua teoria, as oposições básicas entre masculino e feminino, natureza e cultura, servem para explicar porque as atividades tão diversas como agricultura e arte ajustam-se para formar uma única cultura integrada. A partir desse pensamento, a cultura pode ser entendida como um sistema simbólico que resulta da criação cumulativa da mente humana.

O trabalho de Lévi-Strauss está voltado para a descoberta das estruturas dos domínios culturais: mito, arte, parentesco e linguagem, bem como dos princípios da mente que geram essas elaborações culturais.

3.6 Áreas da antropologia cultural

Neste item estão apresentadas brevemente algumas das áreas e temas de estudos mais tradicionais e correntes na antropologia cultural.

Os traços da cultura

Há consenso entre os antropólogos de que a cultura está relacionada com ações, ideias e artefatos que os indivíduos numa dada tradição aprendem, compartilham e avaliam.

As ações, ideias e artefatos são englobados sob a rubrica do comportamento ou costumes. Sendo que, os costumes ou comportamentos são a delimitação dos elementos mínimos significantes que podem ser isolados no comportamento. Esses elementos são os traços de cultura, que estando associados em grupos de elementos são chamados de complexos.

Designa-se ainda como **instituições** os sistemas organizados de comportamento de grupo, as quais são definidas pelos cientistas sociais como grupos de atividades em funções específicas de necessidade e satisfação: Família, Educação, Economia, Política, Religião, entre outras.

A cultura como fenômeno histórico

É apenas na dimensão histórica que a cultura pode ser de fato estudada. Isso, com vistas à origem de seus elementos através das inovações e de sua difusão.

Os elementos culturais têm uma história cronológica. Isso envolve questões tais como origem, crescimento e diferenciação culturais através da história.

A cultura como fenômeno regional

Os elementos culturais apresentam uma distribuição geográfica o que define certos costumes, artes, religiões, etc. como pertencentes às regiões em que eles existem. Sendo que, determinado hábito social de uma região pode ser absorvido por outras regiões.

Os padrões culturais

A cultura tende a ser padronizada. O que se dá pela repetição de comportamentos similares aprovados pelo grupo, de modo que a cultura adquira uma estrutura reconhecível. Quando os indivíduos ajustam seu comportamento de acordo com o padrão aprovado, a cultura permanece estável.

As funções dos elementos culturais

Para entender os elementos da cultura, tanto a forma quanto a função devem ser exploradas.

As configurações da cultura

A cultura tende a ser integrada e apresenta configurações (premissas, valores e objetivos) mais ou menos consistentes que lhe conferem unidade. A maior preocupação da antropologia contemporânea são os estudos sobre os fatores integrados da cultura.

Estabilidade e mudança na cultura

Os comportamentos individuais variam, inovações ocorrem, mesmo as configurações básicas da cultura podem mudar. O ritmo das mudanças culturais varia muito, dependendo das possibilidades que se apresentam para que o crescimento e o desenvolvimento possam se realizar. Para se processar a mudança enfrenta-se a resistência da estabilidade.

Há que se considerar que a estabilidade é um princípio necessário como garantia de coesão para a sobrevivência da cultura. É um princípio ligado à adaptação.

Os sistemas culturais

As condições de diversidade e dinamicidade tornam qualquer cultura um fenômeno sempre complexo. Por isso, é possível identificar padrões não muito bem definidos e consistentes com variações internas múltiplas nas culturas.

Por esse motivo, alguns antropólogos buscam distinguir conjuntos de subpadrões dentro de uma cultura chamando-os de subculturas.

Há ainda a utilização de um termo mais geral para se referir a qualquer corpo significativo e organizado de comportamento cultural: sistemas culturais.

A aculturação

Quando dois grupos culturais são postos em contato, eles absorvem elementos culturais um do outro. Quando isso acontece com alguma continuidade, o processo de transferência é chamado de aculturação.

A continuidade da cultura

As tradições culturais se acumulam sem quebras de continuidade. Elementos culturais, uma vez inventados, passam de um indivíduo para o outro através do aprendizado. Eles são compartilhados de uma geração a outra.

O *continuum* cultural se estende da origem da existência humana até o presente. As culturas se cruzam e recruzam, fundem-se e dividem-se.

A simbolicidade da cultura

A produção material e imaterial humana possui significado. Sem o conhecimento de seus significados, esses elementos culturais são incompreensíveis. Tais elementos culturais só têm significado porque são

signos, sob esse ponto de vista as culturas costumam ser chamadas de sistemas de símbolos. Para entendê-los nada mais apropriado que a semiótica.

4. DA SEMIÓTICA AOS ESTUDOS CULTURAIS

A partir dos anos 1960 e 1970, surgia uma nova tendência na antropologia cultural. Tal tendência concebia a cultura como símbolos e significados o que atrairia nos anos 1980 aos antropólogos ingleses.

A ênfase na coextensividade da cultura e os símbolos e significados foi grandemente devida às discussões que vieram à tona a partir de estudos sobre os primatas não humanos levados a efeito nos anos 1960. Tais estudos conduziram ao questionamento da noção dos antropólogos evolucionistas de que a cultura é um fenômeno confinado ao reino humano. Outros evolucionistas colocaram o advento da cultura simbólica, muito mais do que a cultura material e sua transmissão, o avanço significativo da espécie humana.

A ênfase da antropologia no caráter simbólico da cultura encontrou forte complementaridade na semiótica da cultura nos anos 1970.

De acordo com a definição de Cassirer, apud Nöth, (2000), a cultura é um sistema “simbólico de formas”. Assim, a semiótica é uma ciência da cultura, pois ela é a ciência universal dos signos e símbolos.

A semiótica da cultura não é um campo homogêneo. Muitas correntes se desenvolveram: semiótica cultural evolucionária, desenvolvida pela Escola de Bochum; em contraponto à tradicional antropologia cultural; a corrente da semiótica cultural antropológica, tal como aparece nas obras de Kelkar (1984), Singer (1991), junto com a etnosemiótica, por exemplo, de MacCannel (1979), Voigt (1992) etc.

O empenho para a ampliação da pesquisa linguística, teórico textual e literária através de seu contexto cultural mais amplo encontra-se em Roland Barthes e, especialmente, Umberto Eco.

Já o dialogismo bakhtiniano é, sobretudo, uma teoria da cultura. Outro campo importante para a contemporaneidade são os chamados “*cultural studies*”.

Os estudos culturais foram introduzidos na Inglaterra. Em 1963, sob influência do pensamento de R. Williams estabeleceu-se o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos em Birmingham sob a direção de Richard Hoggart. No início foram influenciados pela concepção marxista de cultura como ideologia. Nos anos 1990, os estudos culturais foram incorporados ao sistema universitário britânico.

A penetração dos estudos culturais nos Estados Unidos dá-se a partir dos anos 1980 e continua até hoje. Os estudos culturais foram se estabelecendo em vários países da Europa, assim como Austrália e Canadá.

12. SANTOS, Inaicyrá Falcão dos. Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança, arte, educação. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

Na trilha do mito da senhora Ayántoke, mulher estéril que Xangô fertiliza depois de ouvi-la fazer soar o Batá, encontra-se a concepção dos músicos profissionais tocadores de tambores e a proteção as suas famílias. Enlaçando o mito do alto e trazendo-o ao solo brasileiro, Inaicyrá permite compreender uma peculiaridade do tempo em que havia perseguição policial aos que seguiam o culto dos Orixás: os tambores eram destruídos antes dos iniciados serem presos.

A constante interligação, entre Nigéria e Brasil/Bahia, entre passado e presente, entre sagrado e profano, entre terreiro e teatro, é o que enriquece a singular contribuição acadêmica da artista e professora Inaicyrá Falcão dos Santos. Porque é artista, é possível uma proposta educacional radicalmente criativa e bela. Porque é educadora, é possível uma proposta de arte que transborda valor humano e transcendência.

Contudo, é a significativa experiência pluricultural da autora que marca o entrelaçamento da proposta artística e educacional. Se o Batá é o guardião, na proposta metalinguística, é a ancestralidade que ilumina o caminho. Seria o único caminho, de fato, à filha de Mestre Didi, Alàpini, Sumo-Sacerdote do Culto dos Egun, neta de Mãe Senhora. Porque tão segura da própria identidade, a autora pode percorrer o mundo, tanto nas trilhas geográficas quanto acadêmicas e ensiná-las a quem queira aprender.

Do que denomina “germe inspirador” da proposta metodológica da etnóloga Juana Elbein dos Santos, segue, de fato, “desde dentro para desde fora”. Pode, então, valer-se de Krishnamurti, como de Eliade, de Marco Aurélio Luz, como de Joseph Campbell, de Valerie Preston Dunlop, como de Malcolm X. Sem contar que nos leva, com jeito encantado de criança, pelas mãos de Ana Maria Machado e sua magistralmente doce *Bisa Bia, Bisa Bel*. É a descoberta das múltiplas temporalidades integrantes e necessárias a quem busca e se recria como identidade.

Não estamos todos em busca de quem somos? Recebemos da autora que “na criação, o artista une-se à ciência e através da sua capacidade intelectual, abstrai da forma real um novo conceito estético simbólico, dominando seu instrumento através da técnica, experiências acumuladas, emoção, sensibilidades e profunda consciência do seu ser”. Haveria tempo melhor do que este, tempo conturbado que vivemos, para contar com cooperação artístico educacional tão significativa?

O pensamento generoso da autora não concebe o fechamento da vida em um sistema único. Dança, canta, cria, porque precisa que a força se expresse por toda senda. Educadores são seres de fogo, descendentes do sábio e sofrido Prometeu, e também da interessada e abençoada Ayán.

Educadores serão tão mais de Ayán, quanto mais partilharem com os educandos: “O reconhecimento do educador e do educando, a partir de suas experiências e mundos, seria uma das formas mais sadias do trabalho educacional criativo, fazendo com que esta realidade possa levar o educando consciente a criar o seu próprio caminho de auto descoberta.”

A maioria dos estudos conhecidos acerca da tradição africano-brasileira têm sido analisados a partir do aspecto antropológico ou da transmissão oral; a linguagem corporal e o aspecto educativo têm tido pouca consideração entre os estudiosos da área em questão.

O que a autora quis realizar foi a elaboração de uma proposta na dança-arte-educação, procurando recuperar elementos estéticos e mítico presentes na tradição africano-brasileira, enquanto criação coletiva. A experiência específica realiza-se no conhecimento teórico e prático vivenciado no universo mítico do tambor Bata, entre os Yorubá, na Nigéria e seus descendentes no Brasil; depois dessa experiência pode gerar a elaboração de um poema e montagem cênica “Ayán: Símbolo do Fogo”, cujo resultado ofereceu os fundamentos para uma metodologia no desdobramento da vivência pedagógica pluricultural e na construção de uma identidade individual.

O conjunto dos elementos vivenciados foi concretizado na elaboração do poema “Ayán: Símbolo do Fogo”, roteiro inspirador da criação cênica e que abre este trabalho. Embora fonte de inspiração tenha sido na tradição religiosa

Yorubá, o tambor Batá consagrado ao orixá Xangô e aos ancestrais, os egunguns na Nigéria, o meu objetivo foi o de transcender esse contexto, apreendendo e atualizando esse universo místico na busca da potencialização da força espiritual criativa e física no desempenho da expressão cênica. Procurando assim, avançar na reflexão no que se refere à questão do universo que envolve a mitologia dos orixás no contexto artístico e educacional brasileiro.

Portanto, ao formular o resultado desse processo na expressão cênica, mostra o desdobramento dessa tradição no contexto contemporâneo, como expressão individualizada de arte e de proposta no trabalho pedagógico.

A trilha percorrida na criação cênica de “Ayán:Símbolo de Fogo” e a experiência de ensino no Departamento de Artes Teatrais da Universidade de Ibadan, Nigéria, me proporcionaram elementos conceituais para uma proposta pedagógica com relação à formação do indivíduo brasileiro. A prática foi desenvolvida progressivamente, e cada passo em busca do conhecimento foi realizado dentro da realidade na qual eu e as alunas estávamos inseridas.

Tal proposta foi, então, sendo enriquecida pelas alunas, que traziam suas diversidades físicas, espirituais e intelectuais; esse enriquecimento surgia de diversas maneiras: através de respostas a questionários, discussões, seminários, exercícios técnicos e criações cênicas.

Procurando compreender a dança, sobretudo, como expressividade do movimento humano, sem fragmentação. A autora buscou ainda interligar essa visão com uma compreensão crítica, em um primeiro momento, com o texto *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado e, num segundo momento, por meio da realização de um evento popular na cidade (na medida em que isso fosse possível) à qual a aluna pertencia, ampliando com isso a vivência da sala de aula e da história individual com a comunidade. O resultado dessa articulação foi expresso nas criações cênicas individuais ou em grupos.

Metodologicamente, o caminho percorrido iniciou-se na prática com a experiência de campo e depois na teoria, por meio da elaboração do processo da pesquisa do universo do tambor Batá, concretizado no poema “Ayán: Símbolo do Fogo” e volta à prática com a montagem cênica.

Ao extrair os aspectos vivenciais da tradição estudada e aplicá-los à prática pedagógica, cheguei à formulação de uma proposta metodológica de dança-educação.

Em decorrência das experiências artísticas, no trabalho didático, foi estimulado aos estudantes a tomarem consciência do seu ser, à valorização da sua singularidade, da sua sensibilidade e da sua criatividade, levando em consideração o aspecto cultural de cada um.

A fim de conseguir a realização proposta, foi utilizado o seguinte procedimento:

- Exercícios físicos para o desenvolvimento técnico, explorando as qualidades do movimento: dinâmica, espaço, ritmo, planos, contração, equilíbrio, respiração, relaxamento, alongamento;
- Exercícios criativos: a partir de estímulos auditivos, visuais, táteis e literários, os estudantes criavam movimentos de acordo com a sensibilidade de cada um. Esses exercícios iniciaram o processo de composição da coreografia;
- Leitura de livros específicos sobre a dança, cultura brasileira e de outros assuntos relacionados com o tema em questão. Acredito que, pela leitura, o aluno aprende a apreciar o contexto cultural da dança e sua implicação com arte e cultura;
- Pesquisa de campo: o estudante, por intermédio da observação, participação e entrevistas, pode compreender melhor o evento, o que ajuda no conhecimento da realidade que enriquece o seu processo criativo.

Essa pesquisa evidencia, por um lado, características etnográficas e educacionais: por um lado, características artísticas, no que concerne à reflexão sobre o processo criativo e a criação estética.

A educação deve ser o crescimento do indivíduo em todas as suas capacidades e necessidades para seu desenvolvimento como ser total. A integração do ser possibilita, ao indivíduo, o imaginar, criar e o executar. Portanto, consideramos que os objetivos da dança na educação devem englobar o aspecto emocional, intelectual, físico e espiritual, a fim de que a personalidade do educando seja desenvolvida através de experiências conscientes. A dança na educação deve também proporcionar o estudo do corpo, como instrumento de comunicação, a consciência sobre a história individual, sobre o próprio pensamento, sobre a ação e a técnica da dança.

Considerando esses aspectos, a reflexão crítica e a compreensão histórico-cultural devem ser o alicerce da dança na educação, sem que se esqueça de sua natureza humana e seu poder de transformação da sociedade.

Vamos encontrar na proposta metodológica da etnóloga Juana E. dos Santos, um germe inspirador. A Autora propõe trabalhar a realidade de um fenômeno “desde dentro para fora”, como uma possibilidade de superar os obstáculos etnocêntricos, impertinentes na participação e na interação, neste caso, interação entre educador/educando, artista/comunidade. Os conhecimentos e interpretações vão estar fundados numa experiência participativa; a perspectiva etnológica da autora concebe a natureza do método como sendo intrinsecamente constituído na experiência iniciática da religião Nagô. Diz Juana E. Santos: “Estar ‘iniciado’ significa aprender os elementos e valores de uma cultura ‘desde dentro’, mediante uma inter-relação dinâmica no seio do grupo; ao mesmo tempo, significa poder abstrair dessa realidade

empírica os mecanismos do conjunto e seus significados dinâmicos, suas relações simbólicas numa abstração consciente ‘desde fora’”.

Nesta perspectiva, o pesquisador deverá seguir três níveis que se inter-relacionam entre si, o que Juana qualifica como “experiência iniciática”.

O primeiro nível é o factual ou o da realidade empírica do decorrer do ritual. O segundo nível é o da revisão crítica ou da desmistificação das ideologias estranhas e reformulação dos elementos específicos do sistema. O terceiro nível é o da interpretação dos símbolos, ou seja, o da significação funcional e dinâmica dos conteúdos do sistema.

Pretendo, com isso, mostrar que a vivência da expressão corporal na dança-educação também deve partir do aspecto intuitivo do aluno. É importante mostrar que embora trilhem um contexto social, com valores culturais massificadores e globalizantes, é importante desde o início a definição, na medida do possível, dos territórios, das diferenças históricas do ser humano na sala de aula e conseqüentemente no mundo.

A nossa busca com esta proposta de trabalho artístico educacional é encontrar um estímo original para expressar e falar do corpo, com enfoque no indivíduo. Isto vai ser possível com a troca “de fora para dentro e de dentro para fora”. Descobrir pelo movimento corporal a si mesmo e ao outro sem dicotomia.

A busca da criação e conseqüentemente a origem de uma proposta pluricultural na dança-arte-educação brasileira, através da história do indivíduo e da mitologia, significou uma base de expressão original. Considerou-se o mito dentro de uma perspectiva histórico-religiosa-artísticas e também dentro de uma perspectiva intuitiva

Foi percebido pela autora que, no decorrer da história, o ser humano, com o intuito de entender as forças e os mistérios que governavam o mundo, desenvolveu uma curiosidade filosófica e científica. Ele vem tentando dominar a natureza e o seu próprio destino, Nessa busca frenética, procura se defender fazendo com que o invisível e indescritível se torne visível e o super-humano, humano. Surgem, assim, nos primórdios, o antropomorfismo, o que gera a ideia dos deuses semelhantes aos seres humanos.

Dentro desse espírito, a religião torna-se um veículo através do qual o homem se relaciona, toma conhecimento dos conteúdos ocultos e simbólicos de um universo.

O mito é compreendido na atividade ritual, na tradição Yorubá, para reconstruir a vida no terreiro, arrebanhando um sistema de valores míticos e que influenciam os pensamentos, a natureza e a forma da cultura africano-brasileiros.

Na dança, o elemento dramático e a relação com o poder extraterreno são manifestados quando o indivíduo ou grupo em êxtase procura a comunhão com esse poder sobrenatural, refletindo um determinado estado emocional.

O papel da dança no rito é o de absorver o fazer implícito no próprio contexto religioso. O movimento corporal é, portanto o elemento integrador na comunicação com o sobre-humano e dissemina as mensagens.

Dessa forma, a montagem cênica foi construída por meio da abordagem de um conteúdo mítico que emerge da expressão oral da cultura africana e brasileira, de um universo significativo, como uma reafirmação deste, dando-lhe vida, almejando a retomada de emoções mais inconscientes do indivíduo e de um povo.

Essa montagem cênica considerou ainda, o significado (conteúdo) do símbolo iconológico, o tambor batá e seu universo mítico e a trajetória criativa, a evocação simbólica através da representação cênica, do significante.

Na montagem cênica de “Ayán: Símbolo do Fogo” procurou situar à experiência mítica na cultura e no indivíduo, na perspectiva da expressão oral da cultura africano-brasileira. Outro aspecto importante foi à materialidade do discurso, o que concernia ao movimento corporal, elementos da composição coreográfica; fui ao encontro do espectador através de qualidades rítmicas, gestuais, vocais, visuais da performance, a expressão sensível realizada.

Características específicas da dança Batá

- Ritmo produzido pelo tambor bata;
- Uso do esforço ou energia;
- Ênfase da expressão individual, improvisação;
- Flexão dos joelhos, extensão das pernas, deslize e sapateado;
- Uso espontâneo do espaço em direções variadas;
- Pulos, voltas e giros ocasionais em direções variadas;
- Movimentação sustentada com gestos rápidos, cortados e diretos;
- Flexão e extensão dos braços;
- Uso acentuado da escápula, ombros e tronco, que repetidamente se contraem, elevam-se e liberam-se (jiká), procurando explorar, no corpo do indivíduo, as possibilidades de extensão e dinâmica do movimento;
- Movimento de forma súbita (edjá bata) entre uma frase rítmica e outra na dança, característica fundamental da performance Batá na Nigéria;
- Movimento do quadril para fora, que se afasta do centro, e inclinação do corpo da cintura para frente;
- Diferenças de interpretações entre sexo, idade e contexto;
- Dançarino com sensibilidade e habilidade para conhecer os orikís e responder imediatamente à chamada dos tambores, o que permite também a fluência do movimento;

- Dançarino com resistência muscular;
- Pés descalços, que fazem desenhos complexos no chão;

Características específicas da dança Batá no aspecto social:

- Danças não coreografadas;
- Estímulo do dançarino influenciado pela história pessoal;
- Inexistência de uma plateia definida;
- Dançarinos ágeis, energéticos, entusiastas;
- Apresentação em qualquer espaço físico;
- Variação de gestos e movimentos conforme a dinâmica dos sons produzidos pelos tambores;
- Improvisação essencial no interior da estrutura;
- Figurino incorporado à movimentação;
- Figurino incorporado à movimentação;
- Mulheres utilizam mais o quadril, braços e mãos;
- Homens utilizam mais as pernas, ombros, tronco e expressão facial;

Características específicas da dança Batá no aspecto ritual

- Obedece à prática do ritual;
- Realiza-se, sobretudo, em homenagem ao orixá Xangô;
- Dinâmica variável no clímax vigoroso (lanku, na Nigéria; alujá, no Brasil);
- O iniciado pode carregar o oxé, o qual enfatiza a ação dos gestos.

Tendo em mente os pressupostos e as hipóteses, a prática pedagógica foi planejada com o objetivo geral de estimular a capacidade criadora das alunas para recriar, levantar hipóteses e reelaborar conclusões, com a visão de quem só um fazer consciente e informado, torna possível a aprendizagem dos gestos e movimentos corporais da tradição brasileira, possibilitando a transformação social desses alunos.

O desenvolvimento da proposta seguiu, em termo de ordem cronológica, três momentos básicos e interligados: exercícios técnicos envolvendo consciência corporal e estética do movimento; exercícios criativos, desenvolvidos sob a forma de laboratórios e, por último, a montagem cênica, incluindo pesquisa do tema e criação/expressão artística.

Pré determinados, estruturados e com objetivos específicos, os exercícios técnicos, embora impliquem numa repetição, têm também certo grau de flexibilidade. Essa é a forma pela qual se estabelece o respeito ao educando no processo. Fazer um movimento, tomar consciência do seu corpo, senti-lo, é

fundamento e determinante do desempenho de cada um. Ao mesmo tempo em que se desenvolve essa dinâmica de dentro para fora, há o complemento pela estética do movimento.

Nessa prática pedagógica, a autora procura a familiarização das alunas com o estilo de linguagem corporal, através de uma consciência corporal. Foi possível nos valer de uma linguagem de características particulares observadas nas danças e no gestual do povo brasileiro. Essas características são os motivos perceptíveis a que se recorre inúmeras vezes na dança e que definem um estilo.

A sensibilidade, a imaginação criadora, a memória e o corpo afinado eram elementos importantes no processo. Desta forma, eram objetivos:

- Sensibilizar as alunas na percepção de suas sensações e sentimentos internos;
- Desenvolver a autoconfiança em suas próprias habilidades;
- Desenvolver a capacidade de pensar, sentir, vivenciar e refletir;
- Incentivar a iniciativa própria e a criatividade;
- Estimular a imaginação e a concentração;
- Desenvolver nas alunas a capacidade de uma visão prospectiva da realidade, estimulando uma atitude criativa, imaginativa e participativa.

Dentro destes objetivos, a autora procurou ainda:

- Permitir uma montagem cênica original, a partir do estilo proposto, com a capacidade criadora de cada aluna;
- Familiarizá-las com os eventos de suas comunidades no decurso da pesquisa, levantando hipóteses e reelaborando conclusões;
- Estimular o poder crítico de discernimento entre a dança popular e a dança arte criativa;
- Tornar a aluna apta a selecionar a música, o com, o título e cenografia que comunicassem a intenção do trabalho como um todo;
- Fomentar uma perspectiva interdisciplinar consciente, informada, para chegar ao conhecimento do fazer artístico.

A autora conta ainda que, dentro dessa experiência, registrou algóis de grande importância: além da organização dos fatos, na produção do conhecimento, o comprometimento e a amizade também foram importantes nesse processo de produção. As alunas sentiam-se capazes de exprimir suas potencialidades, havia um sentido de autoestima que se acentuava com o desenrolar do trabalho.

Procurando cultivar comportamentos, crenças, lendas e valores transmitidos oralmente, de forma coletiva, de geração a geração, detentores típicos de uma sociedade, estamos querendo conquistar, de modo consciente e intencional, um espaço na dança-arte-educação. Consideramos que essas forças geradas pela raiz do movimento, recarregam o indivíduo no tempo, no ritmo de corpos,

no ritmo dos mundos, aproximando-nos à nossa força de origem, da evocação dos poderes cósmicos, das suas interligações com os seres humanos.

Nessa perspectiva, entendemos a recuperação do conhecimento filosófico e prático da tradição africana brasileira, como um dos aspectos fundamentais no enriquecimento, na formação do indivíduo brasileiro.

A experiência enriquece a formação educacional do brasileiro, sobretudo, quando o trabalho realizado com uma visão descolonizadora. A dança, dessa forma, torna-se um elemento importante na socialização humana. Mas, para isso, o educador precisa também tomar para si a sua identidade pluricultural. A esse respeito, o Evento SECNEB (1982) ofereceu uma grande contribuição ao afirmar que “Há a necessidade do educador assumir a sua identidade pluricultural a fim de estar apto a realizar as novas propostas exigidas por uma educação vinculada à realidade nacional”. A renovação dos manuais didáticos não é efetiva, continuando eles a reproduzirem conteúdos colonialistas, omissos e deformantes com relação à participação histórica e cultural do africano e do índio na construção do Brasil, ainda que sob formas supostamente modernas.

O exame que estamos propondo, o de introduzir a tradição do indivíduo como recriação estética pluricultural na dança-arte-educação, aponta uma possibilidade de uma práxis pedagógica educativa centrada no cultivo do diverso, respeitando a heterogeneidade cultural constituída pelos alunos na sala de aula.

No que concerne à tradição brasileira na arte-educação, em particular na dança, falta um aprofundamento histórico e político. A dança é um instrumento da consciência corporal, cultural e social. Trata-se de um elemento transfigurador. Toda dança tem uma hereditariedade que reflete as ideias de cada período de sua cultura. Cada sociedade, cada grupo de pessoas, desenvolve suas próprias regras sobre as quais as estruturas das danças são definidas.

A educação de uma criança na sociedade tradicional africana, de forma geral, inclui aprender as diferenças entre as danças, o que é permitido, o que é aceitável, o que é proibido. A dança reforça as crenças tradicionais, os valores, mesmo nas ocasiões em que parece ser puramente festiva. O africano, através da música, do canto e da pantomima, capta o sobrenatural, que é a própria vida, com seus ritmos e ciclos, vida expressa em termos dramáticos. Assim, todos os importantes acontecimentos na comunidade são acompanhados pela dança e música acentuando seu significado.

Trata-se então de uma proposta abrangente, que é; sobretudo, um conjunto de princípios fundamentados na arte e na tradição cultural que alcançam sua legitimidade dentro de uma prática. Considerá-la, portanto, como uma das

disciplinas num currículo, dicotomiza-a, impossibilita a compreensão do todo. A integração fortalece o sentido do ser próprio. A proposta do projeto educacional Minicomunidade Oba-biyí da SECNEB (Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil), por exemplo, apontou uma possibilidade: “Os temas se constituem de referências aos princípios que regem o Universo. De acordo com esses princípios é selecionado um conto do patrimônio cultural da comunidade que os represente, adaptado pelo grupo de trabalho em texto e em auto coreográfico, constituindo-se no núcleo irradiador das atividades didáticas e criativas”.

O exame de uma proposta com aspectos estéticos e místicos do sistema cultural, da Tradição Africana Brasileira, como pesquisa no processo da criação artística e no processo de formação do indivíduo, foram realizados com experiências teóricas e relatos de experiências vivenciadas, nos âmbitos da vida artística e pedagógica.

Buscando reconhecer a função do espaço, aquele o qual o orixá participa das cerimônias, no terreiro, e aquele no qual o indivíduo é entusiasmado por ele, de forma poética, no teatro. Foi possível também perceber a tradição como transmissora dos fatos, da descrição daquilo que realmente existe, e da tradição formadora de indivíduos, aquela que, quando incorporada ao indivíduo atua com a possibilidade da troca e do crescimento. A autora procurou ainda encontrar nessa pesquisa a integração do movimento corporal, da representação dramática com raízes rituais, magnificando o sagrado, absorvendo a herança do processo civilizatório africano.

Durante a experiência, a autora procurou ainda, mostrar possibilidades de criação e prática pedagógica no reconhecimento dos valores da tradição do seu povo, partindo especificamente da tradição africano-brasileira. Acredito que a construção do conhecimento, a inversão dos caminhos, ou seja, primeiramente o aprendizado do conhecimento do que somos, do nosso local de origem, depois o conhecimento dos outros, reconhecendo e respeitando o diverso, pode contribuir na construção de uma sociedade mais justa e saudável.

13. SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 2000.

Sobre o autor: compositor canadense, que se dedica também ao ensino de música para crianças e adolescentes. Liderou ampla pesquisa sobre o ambiente sonoro em Vancouver, chamada The world soundscape project (Estudo multidisciplinar sobre o som ambiental, suas características e modificações através do tempo e sua influência sobre as pessoas). Esse projeto é praticamente desconhecido no Brasil, bem como a sua produção musical, literária

e plástica. Sua principal filosofia é: "Abre-te para os sons do mundo e descobre os sons que te rodeiam, interessantes ou não, necessários ou não, sonhados ou não, para poder influir no futuro desse ambiente sonoro."

Sobre a obra: série de textos publicados originalmente como 5 livretes, muitas vezes reeditados, antes de transformarem-se neste livro.

- O compositor na sala de aula: ocupa-se da criatividade.
- Limpeza de ouvidos: expansão dos conceitos tradicionais de treinamento auditivo.
- A nova paisagem musical: estudo para solucionar o problema da poluição sonora, considerando a aula de música multidisciplinar.
- Quando as palavras cantam: o meio do caminho entre música e palavras.
- O rinoceronte na sala de aula: provavelmente o capítulo mais importante para professores, no qual o autor resume seu pensamento filosófico sobre a música e suas relações com as outras artes e com a vida.
- Além da sala de aula: ensaios escritos quando o autor abandonou o ensino profissional e foi viver no campo.

Todos eles são descritivos de suas experiências e não prescritivos, podendo cada um, ao lê-los, adaptá-los à sua própria realidade.

1. O COMPOSITOR NA SALA DE AULA

Schafer trabalhou com estudantes entre 13 e 17 anos e, em uma experiência, "A máscara do demônio da maldade", com crianças da escola primária. Todas as partes do capítulo são transcrições das aulas, desde o primeiro contato até o resultado final e conclusões estabelecidas.

Primeiro contato: procura estabelecer o que é música e por que os estudantes gostam ou desgostam dela. Conclusões: todos podemos gostar de mais de um tipo de música, pois a atividade artística é um processo acumulativo; a música não é propriedade de pessoas ou grupos, todas foram escritas para todos e devemos ser curiosos em relação a ela, não implicando, entretanto, gostar de tudo que se ouve; é preciso ter curiosidade para procurar o novo e coragem para sustentar gostos que não são comuns, afinal o gosto artístico é individual. O que é música? Através das definições dos alunos procura-se estabelecer a definição mais abrangente. Conclusões: melodia é uma sequência organizada de sons; ritmo é uma sequência organizada de apoios; música é uma organização de sons (ritmo, melodia etc.) com a intenção de ser ouvida; as definições não são definitivas, pois o tempo faz com que elas mudem, já que explicam "coisas". **Música descritiva:** descobrir o caminho para perceber a potencialidade de improvisação dos alunos. Começou-se com "imitação da natureza" com os instrumentos e vozes disponíveis.

Conclusões: não devemos pensar que compositores são pessoas que morreram há muito tempo, pois cada um que reage a uma sugestão e a transforma em música original também o é; algumas coisas podem ser descritas em música com considerável precisão desde que o ouvinte tenha imaginação (eventos naturais de um único som); algumas coisas são

impossíveis de serem descritas, como eventos naturais que não possuem um som próprio definido (neblina, voo de pássaros, sendo a descrição a textura do evento); coisas estáticas, como uma árvore, uma pedra, podem ser descritas pelo seu ambiente sonoro.

Texturas de som: em que se exploram alguns materiais básicos utilizados pelo compositor para suscitar diferentes respostas emocionais no ouvinte.

Conclusões: o compositor usa os parâmetros musicais (agudo-grave; lento-rápido; curto-longo) para produzir algo com significado e movimento, podendo restringir-se a alguns deles somente; para criar uma textura envolvendo os vários parâmetros musicais, sem que se tornem uma "confusão musical", é preciso entremear aos sons o silêncio, que é considerado como as janelas da música; o objetivo principal da experiência de textura é que os alunos ouçam o que estão tocando. **Música e conversa:** com o grupo Standard do quinteto de sopros, o autor quer que os alunos aprendam a ouvir e a improvisar; com a improvisação os alunos conversam entre si.

Conclusões: os alunos vão descobrindo como variar e transformar pequenos motivos, resguardando um elemento como elo de ligação entre eles; na música, a clareza é conseguida através do contraste entre diferentes tipos de textura.

2. LIMPEZA DE OUVIDOS

Notas e exercícios fizeram parte de um curso de música experimental oferecido ao 1º ano da universidade Simon Fraser.

Objetivo principal: levar os alunos a abrir seus ouvidos, notando sons que não haviam percebido, fazê-los ouvir muito seu ambiente e perceber como eles próprios participam dele, injetando-lhe sons. Partiu-se do princípio de que só produzindo sons poderemos entender o som, assim como só se aprende música verdadeiramente fazendo música. Pode-se fazer isso sem grandes refinamentos. O importante é que os sons produzidos são nossos e sabemos como foram feitos.

Cada discussão é seguida de uma série de exercícios que visam à percepção do que se discutiu.

Ruído: é o negativo do som musical, é o som indesejável; é o som que interfere no que queremos ouvir.

Citação de Schopenhauer: a sensibilidade do homem para a música varia inversamente de acordo com a quantidade de ruído com a qual é capaz de conviver. Para os insensíveis é que a música de fundo foi inventada: para o homem sensível aos sons, o mundo está repleto de ruídos.

Silêncio: ausência de som; seu contrário é o chamado "ruído branco": todas as frequências audíveis de um som complexo; é um recipiente dentro do qual é colocado um evento musical, protegendo-o do ruído; é uma caixa de possibilidades, pois tudo pode quebrá-lo.

O homem gosta de fazer sons e o silêncio é a rejeição da personalidade humana; o homem o teme como teme a ausência de vida; não há nada tão sublime ou atordoante do que o silêncio: o último é a morte.

Som: introduzido na escuridão e esquecimento do silêncio, ilumina-o; o momento do impacto sonoro é o íctus, que separa o silêncio da articulação; quando cortamos o silêncio com o som, sentimos-nos livres; a partir daí o som se

expande horizontalmente e, sozinho, é bidimensional. Os exercícios visam a demonstrar como o som pode permanecer vivo no espaço silencioso.

Timbre: a cor do som (a estrutura de seus harmônicos); é a superestrutura que o distingue de outro; ele traz a cor da individualidade à música.

A orquestra e a fala humana dão ao som uma "alegria de viver"; na fala, o timbre muda com a frequência dos fonemas, ao contrário dos instrumentos, nos quais as mudanças são menos rápidas.

Amplitude: som forte - som fraco: a terceira dimensão do som, dando a ilusão de perspectiva (G. Gabrieli compôs sua Sonata piano e forte logo depois das experiências pictóricas com perspectiva de Cello e Masaccio). O som forte, para a psicologia, é pensado como um vórtice, envolvente, opressor, por vezes pesado. O som fraco se dissolve, escapa dele mesmo, afasta-se do centro de gravidade. Pode-se concluir que o som se movimenta à vontade do compositor entre o horizonte acústico e o ouvinte; cada peça é uma paisagem sonora, delineada no espaço acústico tridimensional.

Melodia: é o movimento do som em diferentes alturas; pode ser qualquer combinação de sons, livres ou organizadas: amplitude, timbre e silêncio podem estar contidos numa melodia; quando a palavra é associada à melodia, pode sugerir as inflexões musicais adequadas.

Textura: produzido por diálogos de linhas melódicas temos o contraponto, com seus movimentos paralelo, contrário e oblíquo; não é coincidência que o desenvolvimento de contraponto tenha ocorrido quando o poder das cidades e guildas medievais começa a substituir o poder feudal. Como num desenho, muitas linhas criam uma textura densa, enquanto poucas linhas produzem uma textura clara; exceto para efeitos especiais, a clareza é mais desejável na música.

Ritmo: é direção, é o movimento de um trecho; divide o tom em partes regulares ou não; o ritmo regular sugere divisões cronológicas do tempo; o ritmo irregular aumenta ou comprime o tempo real. A música utiliza-se de ambos. A sociedade ocidental tem pouca polirritmia e as sociedades que manifestam maior aptidão rítmica (africanos, árabes, asiáticos) são aquelas que têm estado fora do toque do relógio mecânico.

A paisagem sonoro-musical: combinação de possibilidades expressivas dos capítulos anteriores. Os exercícios propostos são todos para chegar a uma composição improvisada com o maior número de sons descobertos, com um máximo de contraste de cada um dos elementos já estudados.

3. A NOVA PAISAGEM SONORA

A definição de música, como já foi dito, tem evoluído através do tempo. Com o acréscimo de sons de instrumentos de percussão, a adição de sons eletrônicos e até os ruídos do som ambiente (música concreta) temos todo um universo sônico.

O ensino tradicional de música pretende o domínio técnico dos instrumentos para a execução da literatura típica dos mesmos. Desenvolveu um vocabulário teórico para alcançar esse objetivo. Para o novo som que temos, as práticas de ensino devem ser outras, já que envolvem outras disciplinas, como acústica, psicoacústica eletrônica, jogos e teoria da informação. São elas necessárias para registrar as formas e densidades das novas configurações sonoras da música de hoje e de amanhã.

Ambiente sônico

Após uma pesquisa de audição de dois dias, chegou-se à conclusão de que os sons ouvidos podem ser divididos em sons produzidos pela natureza, por seres humanos e por máquinas elétricas ou mecânicas. Foi dito aos alunos que observassem se os sons ouvidos seriam os mesmos de outros tempos, como uma pintura, um poema, a descrição de evento, uma fotografia.

Conclusões: quando havia poucas pessoas envolvidas com o campo, os sons da natureza predominavam. À medida que as pessoas estão em cidades, os sons da natureza vão se afastando e tornam-se humanos; depois da Revolução Industrial, então temos mais sons mecânicos que outros tipos.

A respeito do silêncio

Como ele está desaparecendo, tornou-se moda falar dele. Cada vez menos lugares são santuários de silêncio, como igrejas, bibliotecas e ambientes naturais, além das salas de concerto, onde a música é cercada por silêncio, O silêncio absoluto, como já se disse, é aterrador por denunciar a falta de humanidade. O silêncio ao qual o autor se refere é somente a ausência de sons musicais tradicionais; a diferença entre sons desejados e não desejáveis (ruído). Já que cada vez mais escutamos música em casa, deveríamos ter o cuidado de exigir dos construtores o nível controlado de ruído dentro de casa. Não há legislação específica para se conseguir isso, foi a conclusão da pesquisa dos alunos.

Uma nova definição de ruído

Com um aparelho para medir a intensidade do som, o autor e alguns alunos percorreram vários locais para medir o nível de ruído e o modo como cada um percebia esse ruído. Hoje, como o ambiente sonoro é muito complexo chegou-se à conclusão de que ruído é qualquer som indesejado, independente de qual seja sua fonte.

Esgoto sonoro: uma colagem

Relato de experiências com ultrassons e infrassons, sons com muita intensidade, além da sensação dolorosa (cerca de 120 db): coisas estranhas

acontecem: queimaduras, aumento de pressão arterial, morte de cobaias, distúrbios emocionais;

- A ciência do som começou a se desenvolver a partir da II Guerra, com aplicações com o sonar.

- Para um trabalho de concentração, o silêncio é necessário para preservar as condições de funcionamento do sistema nervoso; a superioridade da inteligência depende do grau de concentração.

- O progresso da civilização criará mais ruído e talvez chegue o tempo em que não haja um lugar silencioso para ir. Em 1959 foi criada a *International Association Against Noise* (Associação Internacional Contra o Ruído) para resolver questões de alcance internacional.

- Para Schopenhauer, o ruído mais terrível era o estalar do chicote dos carroceiros de sua cidade, pois ele considera que ele "paralisa o cérebro, despedaça o fio da reflexão e assassina o pensamento".

- As leis de trânsito devem ser revistas para não acrescentar ruídos ao caos, como as buzinas; deve-se diferenciar o ruído "necessário" do "excessivo".

- O objetivo do desenvolvimento técnico deveria servir ao homem, para tornar sua vida agradável e enriquecê-la: deveria conduzir a menos ruído e não a mais.

- O ruído constante leva à "surdez perceptiva", que, uma vez estabelecida, é irreversível; cada vez mais trabalhadores têm graves perdas auditivas devido aos ambientes de trabalho.

- A Acústica Forense é uma disciplina nova a ser desenvolvida, pois um número crescente de casos de perda auditiva tem chegado aos tribunais.

Limiares do audível e do suportável

- O clavicórdio, instrumento favorito de J.S. Bach, tem seu som no limite do audível para os ouvidos modernos; em sua época havia concertos de clavicórdio sem problemas. Observando os instrumentos, nota-se que, através dos tempos, exigiu-se deles cada vez mais som, mais volume, até chegarmos as amplificações e instrumentos elétricos e eletrônicos.

- Os limiares dos sons audíveis são: de 16 a 20000 ciclos por segundo percebem alturas; a intensidade vai de 0 a 120 decibéis (limite da sensação dolorosa).

- A música antiga não usava toda a capacidade de audição humana, pois estava baseada na voz humana, que vai aproximadamente de 100 a 1000 ciclos: à medida que os instrumentos se desenvolvem, vão cada vez mais ampliando a área do som musical; o compositor agora pode aventurar-se em qualquer lugar, através da paisagem sonora do audível.

- A teoria musical foi inspirada principalmente pelo contraste entre consonância e dissonância, ou relaxamento e tensão; modernamente esses conceitos ainda continuam a ser usados como se referindo a contraste somente, seja em intensidade, altura, duração ou timbre.

Além do Audível

- Abaixo dos 16 ciclos, sentimos vibrações físicas.

- Além dos 20000 ciclos não percebemos nenhuma sensação sonora.

Limites do Audível Não-Humanos

- Os morcegos usam ecos de cerca de 50000 ciclos para se orientar; os gafanhotos têm membranas circulares em suas patas, que vibram e atraem as fêmeas.

- Música nuclear: pode se conseguir, mais teórica do que praticamente, a partir do núcleo do elemento químico: como os núcleos giram e se comportam como ímãs, podem ser alinhados; o campo de força de cada elemento é diferente e quanto mais complexa a molécula do elemento, mais complexo o espectro de sua frequência; toda essa teoria só pode ser ouvida através do pulso do rádio (parece com estática de rádio).

Esquizofonia

Palavra inventada pelo autor; indica o corte livre do som de sua origem natural; o som tem origem num lugar e é ouvido em lugares diferentes a quilômetros de distância. Através das transmissões e gravações, as relações entre um som e a pessoa que o produz foram dissolvidas; os sons foram arrancados de seus encaixes e ganharam existência amplificada e independente.

O objeto sonoro

Cada coisa que se ouve é um objeto sonoro: ele pode ser encontrado em qualquer parte, dentro ou fora das composições musicais; é um evento acústico completamente auto contido, único. As antigas formas de música pensam nas notas como objetos sonoros distintos, relativamente isomórficos como tijolos, ignorando as diferenças sutis de registros, instrumentos, durações e intensidades. Novos estudos de acústica, psicoacústica e acústica matemática têm ajudado a entender música atual, mas nem sempre ajudam na audição dos sons. Cada objeto sonoro está envolvido num envelope sonoro que contém as várias etapas do som:

- a) Preparação: gesto ou sinal que antecede o som;
- b) Ataque: o instante do impacto sonoro;
- c) Som estacionário: o momento do som em que parece que nada muda; os sons mais estacionários são os das máquinas mecânicas;
- d) Declínio: o desgaste do som, biologicamente natural;
- e) Reverberação: tempo que decorre do instante em que a fonte sonora é acionada até que sua energia decresça a um milionésimo de sua força original; as reverberações da sala afetam a música que é nela tocada;
- f) Morte e memória: o som dura tanto tempo quanto nos lembramos dele;
- g) Morfologia do som: a forma e a estrutura do som, que cada vez mais são estudadas à luz da acústica, apesar de algumas pessoas ainda usarem metáforas para escrever o som: a maneira de representar esse som pode ser bem variada, usando ou não a notação tradicional;
- h) A sociedade dos sons: pode-se considerar uma composição um espetáculo de humanidade, pois as relações entre as notas podem ser comparadas a sistemas sociais: há música amigável, beligerante, que mostra explosão populacional, etc.

A nova paisagem sonora

A música é uma coleção dos mais excitantes sons concebidos e produzidos pelos compositores e a tarefa do educador musical é estudar e compreender teoricamente o que está acontecendo em toda parte, ao longo das fronteiras da paisagem sonora mundial.

A paisagem sonora influencia a produção musical e tem trazido para a música os sons de máquinas contínuas, intensidades cada vez maiores. Se o ambiente

não se tornar menos ruidoso, ficaremos progressivamente mais surdos às sutilezas do som. O universo é nossa orquestra e deve ser nosso objeto de estudo.

4. QUANDO AS PALAVRAS CANTAM

Relata experiências com crianças e adultos, em diferentes lugares, sendo a voz humana o único instrumento utilizado.

Pesquisadores têm observado que há mais modulação nas vozes de povos primitivos do que nas nossas e essas experiências tentaram resgatar nas pessoas o som vocal bruto dos aborígenes, que não sabem a diferença entre fala e canto, significado e sonoridade.

Impressão Vocal: o som que é só seu, som em que seu corpo vibra com ele, seu som fundamental (mantras).

Melismas: descobrir o alcance de sua voz, seus limites agudo e grave; tentar desenhar com a voz (interessante gravar essa experiência para ir melhorando sua capacidade).

Concerto da natureza: utilizando somente as vozes, imitar os sons da natureza, sem palavras, criando uma crônica sonora (conjunto de sons ouvidos em sequência temporal).

Palavra-trovão: tendo como exemplo a palavra-trovão de James Joyce em *Finnegans Wake*, vários estudos foram feitos comparando línguas diferentes, fonemas utilizados, levando à reprodução das onomatopeias e ao estudo de como elas se formaram na linguagem.

A Biografia do Alfabeto: cada fonema tem sua história e impressão e o autor lista suas impressões sobre eles, deixando ao aluno acrescentar e "embelezar" cada fonema com sua própria impressão.

Onomatopeia: palavra inteira que designa um som natural carrega as características sonoras nos fonemas utilizados. Algumas palavras guardam essas características sonoras: explosion, sunshine, moonlight (como o livro foi escrito em inglês, cabe a nós fazer um estudo semelhante com palavras em português).

Vogais: são a alma das palavras, enquanto as consoantes são o esqueleto. A vogal tem dois importantes formantes (faixa de frequência de seu timbre particular), que resultam da abertura da boca (agudos) e da laringe (graves). A língua pode modificar o som da vogal. Elas podem ser associadas a cores ou serem sons de uma escala. Algumas línguas, como o chinês, são tonais, pois a posição e a inflexão das vogais mudam seu significado. Quanto mais vogais uma língua possui, mais possibilidades são criadas para o canto.

A curva psicográfica da alma da palavra: para colocar música em uma palavra, devemos partir do seu som e significado naturais e procurar libertá-la de seu ataúde impresso.

Segredos em pianíssimo: o som mais suave e audível - o sussurro; características: é secreto, pois não deve ser ouvido por todos; não há ressonância das cordas vocais quando sussurramos; sendo os efeitos acústicos constantes e quase invariáveis, não podem ser cantados plenamente.

Poema Sonoro: combinação de sussurros e gritos; quanto mais civilizada a língua, menos guardou as exclamações e interjeições que lhe podem dar colorido. A mordada da palavra impressa tira a qualidade sonora interessante das palavras faladas, tomando nossa fala monótona. Os povos primitivos têm palavras-encantamento, que são simplesmente sons interessantes cantados. Essa qualidade, da emoção por trás do significado, foi resgatada um pouco pelos poetas modernos, principalmente dadaístas e futuristas.

Palavra e Música: até aqui pensamos nas semelhanças, e as diferenças?

A linguagem é comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras; música é comunicação através de organizações de sons e objetos sonoros; som como som.

Para que a língua funcione como música é preciso fazê-la soar e à medida que o som ganha vida, o sentido vai se perdendo.

Choros: no teatro grego, o choro desempenha duas importantes funções: narra as passagens acontecidas em outro lugar e é um comentador da ação das personagens. Certamente isso era obtido pela música coral, mas não sabemos exatamente porque isso não ficou anotado, somente os textos restaram. Ao lerem-se hoje os textos, imagina-se que as palavras eram ditas com suas inflexões de significado musical em relevo, formando verdadeira música.

Texturas corais: quando somente uma coisa é cantada ou dita, temos o gesto: quando muitas coisas são cantadas ou ditas, temos a textura. Essa textura pode pertencer a várias categorias, de acordo com sua densidade:

- a) Caos: o som do universo antes da criação, em que nada se repete, mas também nada tem direção, destino, objetivo; é uma animação estática total;
- b) Combustão: súbita explosão de caos, cuja principal característica é o início repentino;
- c) Confusões: diferente do caos, a confusão é intencional e controlada;
- d) Constelações: sugerem estrelas, em que a textura se toma rarefeita em torno de partículas de atividade - sons curtos, pontilhados e expostos;
- e) Nuvens: difusa e fofa, seus sons se sobrepõe com reverberação real ou imaginária - qualidade embaçada dos sons;
- f) Blocos-placas: acordes ou clusters sustentados;
- g) Cunhas: um acorde que cresce em tamanho como resultado da dinâmica;
- h) Contornos: melodias ou contrapontos simples, solos de qualquer espécie que predominam e dão à música seu desenho peculiar.

O autor considera os poemas Haikai japoneses fontes ideais para pequenas improvisações sobre textura e contornos. Também a descrição de uma paisagem através de um som pode ser utilizada, criando-se os diversos relevos dessa paisagem.

5. O RINOCERONTE NA SALA DE AULA

Schafer mantém em sua mesa, 10 máximas dirigidas aos educadores:

1. O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático.
2. Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma história de sucessos.
3. Ensinar no limite do risco.
4. Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes.
5. Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você.
6. Para uma criança de 5 anos, arte é vida e vida é arte. Para uma de 6, vida é vida e arte é arte. O primeiro ano escolar é um divisor de águas na história da criança: um trauma.
7. A proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também.
8. Ao contrário, uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem, em primeiro lugar, descobrir-se um ao outro.
9. Por que os professores são os únicos que não se matriculam em seus próprios cursos?
10. Ensinar sempre provisoriamente. Deus sabe com certeza.

Educação Musical: considerações

Todo professor deve imprimir sua personalidade ao que ensina. Em seu trabalho de educador, o autor busca descobrir o *potencial criativo dos alunos* para que possam fazer música. Apresenta a eles os sons *de seu ambiente* para que possam influir na sua qualidade e procura apresentar aos alunos *todas as artes* para chegar ao ponto de união em que possam se desenvolver com

harmonia. O *fazer criativo na música* deve privilegiar a descoberta dos sons pelos alunos e como eles podem usá-los. A partir da descoberta, que liberta a energia criativa, procura-se exercitar a mente na percepção e análise das suas criações e compará-las então com obras já feitas. Não devemos somente nos ocupar com a música do passado remoto, a não ser que a experiência seja útil e agradável. Citação de Marshall McLuhan: "Estamos entrando em uma nova era da educação, que é programada para descoberta e não para a instrução". O *ambiente sonoro* é a segunda fase do trabalho do autor, pois ele considera que somente entendendo e verdadeiramente ouvindo seu ambiente os alunos poderão interferir no futuro, impedindo que se torne insuportavelmente barulhento, tornando-nos surdos. Deve-se pensar nos sons necessários e nos desnecessários para exigir de fabricantes de máquinas e legisladores uma atitude em prol do ambiente sonoro saudável.

A terceira ideia é *integrar as artes*, de maneira que nenhum estímulo sensorial seja excluído quando se trabalha com elas. Em geral, crianças em idade pré-escolar têm essa capacidade de considerar tudo junto, que é bloqueada ao entrarem na escola. A proposta é que, nos primeiros anos, para a manutenção da aptidão criativa, as artes deveriam ser ensinadas numa disciplina ampla, como "estudos em sensibilidade e expressão". Mais tarde essas artes poderiam ser separadas para estudos mais aprofundados.

Schafer se diz influenciado pela filosofia oriental nos seguintes pontos: a reverência ao silêncio, à paisagem sonora calma, em que um pequeno gesto pode ser um grande gesto, pois não tem competição. Ao contrário do Ocidente, o Oriente considera o silêncio um estado positivo e feliz.

Por que ensinar música? Schafer gostaria que a música voltasse a ter a importância que já teve, como se comprova ao ler Platão, Aristóteles, Montaigne, Locke, Leibnitz e outros. A música eleva-nos, tornando a vida vibrante. Alguns creem que ela é a expressão idealizada de energias vitais e do próprio universo. Temos também benefícios ao corpo (coordenação motora, aumento da capacidade pulmonar, pois cantar é respirar, sentir pulsações e vibrações). O que deve ser ensinado? A preservação do repertório de experiências musicais passadas que gostamos de manter vivo deve estar ligada à continuação do repertório, à ampliação dele no estímulo à música que está sendo feita no presente. Como a música vem se modificando com o tempo, também seu ensino deve mudar. Três pontos são importantes: ouvir, analisar e fazer. Partimos da total liberdade, ao descobrir esses pontos para a total disciplina imposta pela arte.

Como a música deveria ser ensinada? Na educação dirigida à experiência e à descoberta, o professor torna-se um catalisador, mais que um condutor. As técnicas utilizadas podem ser as mais diversas, adequando-as ao número de pessoas envolvidas. Vivendo numa época interdisciplinar, é fatal que assuntos não musicais apareçam, e não devemos resistir a eles e sim dirigi-los para o enriquecimento do grupo.

Quem deveria ensinar música? Sempre profissionais, pois a música é complexa e deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. O autor rejeita a ideia de que o professor deva ser uma espécie de herói renascentista, eficiente em 15 disciplinas. Pode ser que fiquemos sempre com falta de professores de música qualificados, porém é preferível que haja poucas coisas boas a muitas de má qualidade. Por professor de música qualificado entende-se não apenas o que cursou a universidade com especialização na área, mas também o músico profissional que, por sua capacidade, conquistou lugar e reputação.

Notas sobre notação

O autor privilegia o som à sua notação, mas considera que ela é muito necessária. Como a notação convencional é muito complexa, a proposta é usar uma notação simplificada nas fases iniciais da aprendizagem, para que o tempo seja dedicado inteiramente à essência da música - o som. À medida que os estudos avançam, podemos juntar à notação gráfica (de mais fácil entendimento), elementos simbólicos mais precisos. O ideal é que, apesar de ser uma notação simplificada, não se afaste muito do sistema convencional.

Partindo para novas direções

Desenvolver os cinco sentidos igualmente e perceber o mundo com eles, não só com a visão e audição (os sentidos mais usados). Relato de experiências de sensibilização no Curso de Sensibilização da universidade Simon Fraser. "É preciso inventar e chegar a novas formas de arte, na esperança de que a integridade dos sentidos, jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar a todos nós".

6. ALÉM DA SALA DE MÚSICA

Em 1975, Schafer deixou seu emprego de professor universitário em Vancouver para viver numa fazenda abandonada no estado de Ontário. Relata aqui suas experiências nesse ambiente, onde a paisagem sonora era ideal, e em outros fora do Canadá.

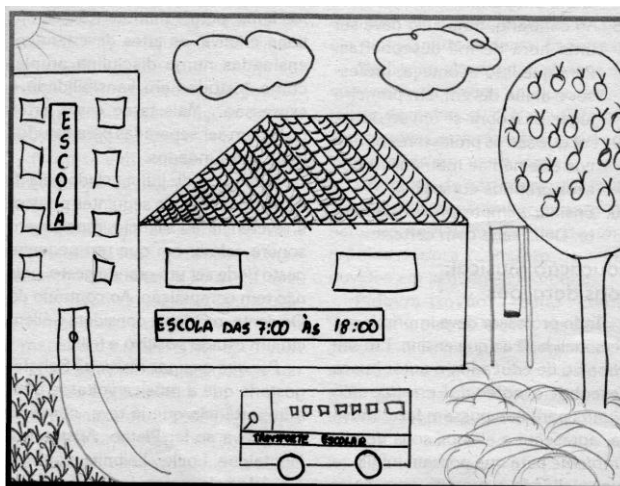
Bricolagem

Construção de uma escultura sonora no celeiro da fazenda com as sucatas metálicas encontradas. Buscando o melhor som de cada peça, elas foram amarradas às vigas e traves do celeiro por fios condutores, de maneira que as peças interagissem, criando um movimento que fazia todas as peças se mexerem (no livro há um gráfico explicativo). Quando foi convidado por Y. Menuhin para participar da série da CBS "A Música do Homem" (livro que também pertence à bibliografia), ele construiu outra escultura e utilizou-a como cenário de uma gravação para a televisão. Esse cenário, original, encantou Menuhin; vários moradores vizinhos, crianças e adultos, passaram a visitar o celeiro para "ouvir" a escultura.

Carta aos portugueses

Relato da experiência do autor em Lisboa, Portugal, onde esteve para um curso sobre Música Criativa na Fundação Qulbenkian. Começa observando como são diferentes os sons do inverno no Canadá, coberto de neve, e os sons de Lisboa, sem neve e até com sol. Ao final do curso, os participantes compreenderam que muitos dos exercícios introduziam profundas questões referentes à natureza da música e às suas relações com o ambiente e a sociedade. O verdadeiro papel do professor na educação criativa é colocar a proposta de modo que haja tantas soluções quantas inteligências na sala, A proposta deve ser provocativa para que sempre procuremos soluções diferentes para ela. A experiência tornou-se inesquecível, de diferentes maneiras.

Síntese elaborada por Joacir Carvalho Leite



14. SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Essa obra aborda a importância dos jogos no processo de aprendizagem, por meio de oficinas de jogos teatrais. Esses jogos devem ser mediados pelo professor, através de intervenções pedagógicas, onde a avaliação deixa de ser retrospectiva para ser prospectiva (o que poderá ser criado). A avaliação é, portanto, propulsora de aprendizagem.

No jogo teatral, a criança estabelece com o grupo relações de trabalho em que o jogo simbólico é combinado com a prática e as regras, prevalecendo o coletivo, que devem ser aceitas pelo grupo de jogadores. O trabalho com a linguagem do teatro desempenha a função de construção de conteúdos, através da forma estética.

Nessa obra, é enfatizada também a narração de histórias, que podem ser encenadas por crianças e jovens.

Os jogos teatrais deste livro consistem em exercícios dirigidos aos professores, que auxiliam o aluno a desenvolver habilidades de performance, e levando-os a uma compreensão do que é ser artista, ajudando a criar um bom ambiente de trabalho.

POR QUE TRAZER OS JOGOS TEATRAIS PARA SALA DE AULA?

Porque a oficina de teatro pode tornar-se um lugar onde professores e alunos encontrem-se como parceiros de jogo, prontos para se comunicar, experimentar, responder e descobrir. Elas são complementares à

aprendizagem escolar, pois desenvolve o intelecto dos alunos. Elas são úteis para desenvolver habilidade de comunicação, por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais.

JOGOS - Os jogos e exercícios foram desenvolvidos para estimular a ação, a relação, espontaneidade e criatividade me grupo.

BRINCAR – Através da brincadeira, as habilidades e estratégias para o jogo são desenvolvidas. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais.

LIBERDADE – O jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico.

INTUIÇÃO – A experiência nasce do contato direto com o ambiente por meio de envolvimento orgânico com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. O intuitivo só pode ser sentido no momento da espontaneidade.

TRANSFORMAÇÃO – Transformações são mágicas teatrais e uma parte intrínseca da maioria dos jogos teatrais.

TRÊS ESSÊNCIAS DO JOGO TEATRAL

FOCO – Cada foco determinado na atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. O esforço em permanecer com o foco e a incerteza sobre o resultado, cria apoio mútuo e gera envolvimento.

INSTRUÇÃO – É o enunciado que mantêm o jogador com foco, é o seu guia, gerando interação, movimento e transformação.

AVALIAÇÃO - É o momento certo para que professores e jogadores discutam sobre a maneira certa de fazer algo. A avaliação não deve ser um julgamento nem momento para criticar

APROVAÇÃO/DESAPROVAÇÃO

Como mediadores, não estamos livres da necessidade de dar e receber aprovação ou desaprovação, mas nenhum jogador deve ser ridicularizado ou menosprezado. Deve-se estabelecer parcerias e assumir responsabilidades.

FORMATO DO JOGO

Os jogos possuem variações, cada uma delas soluciona um problema diferente para o aluno. Cada professor descobrirá que pode inventar muitos acréscimos ao desenvolver o trabalho.

OFICINA DE JOGOS TEATRAIS

Uma oficina é uma sequência de atividades com jogo teatral ou grupo de teatro. Os jogos de aquecimento ou introdutórios promovem a integração do grupo:

CONTROLE – O professor deve manter a liberdade criativa, mas sem descartar a disciplina.

ENERGIA – Manter a energia elevada do grupo, os mantêm no foco. Os alunos devem sentir-se envolvidos.

ORDEM DO DIA

O professor deve trazer para a oficina vários jogos, de forma a manter o entusiasmo. Se alguns deles não agradar, deve ser substituído.

ÁREA DO JOGO

É qualquer espaço amplo o suficiente para acomodar o jogo, jogadores e plateia.

GRUPOS

Devem ser selecionados de forma aleatória.

MEDO DE PARTICIPAÇÃO

O aluno que não quer jogar deve ser mantido à vista e encorajado à eventual participação.

ACORDO DO GRUPO

No acordo do grupo, os jogadores devem ter liberdade de escolha. Ninguém deve assumir a tomada de decisões, deve haver respeito mútuo.

PROJETANDO OFICINAS PARA ENCONTRAR NECESSIDADES ESPECÍFICAS

Existem pelo menos três níveis de jogos: Participação, Solução de Problemas e Ação. É necessário encontrar o equilíbrio entre as três.

AQUECIMENTOS

São sempre recomendados antes das oficinas, ou após, para elevar os espíritos e revigorar os jogadores. Os aquecimentos removem a distração externa que os jogadores podem trazer consigo.

JOGOS TRADICIONAIS COMO AQUECIMENTO

Reúnem os jogadores e fazem com que aceitem as regras e compreendam os benefícios de jogar. Os jogos tradicionais liberam fortes respostas fisiológicas.

JOGOS DE PLAYGROUND

Exemplo 1 - Revezamento Com Objeto – O primeiro jogador do grupo deve correr até o gol estipulado, tocá-lo e entregar o objeto para o próximo jogador que fará o mesmo, até que vencerá o grupo mais rápido.

JOGOS DE MOVIMENTO RÍTMICO

Eles também são úteis como aquecimento proporcionando aos jogadores a exploração de movimentos corporais. Eles também são úteis como jogos introdutórios, pois ampliam as noções de espaço.

Exemplo 2 – Onda do Oceano – Ajuda os jogadores a moverem-se em unísono. Os jogadores colocam suas cadeiras em forma de círculo, deixando uma delas vazia. Um jogador posicionado no centro dá o comando para os jogadores moverem-se, para direita ou esquerda. Nesse meio tempo o jogador do centro procura obter um assento. Aquele que erra tomará o lugar central.

CAMINHADAS NO ESPAÇO

Os jogos de movimento rítmico focalizam a exploração e consciência do próprio corpo em movimento.

Exemplo 3 – Caminhando no Espaço – O Esqueleto – Objetivo : Sentir o corpo fisicamente. Os jogadores devem caminhar focalizando o movimento do esqueleto – ossos e articulações.

JOGOS DE TRANSFORMAÇÃO

Na oficina, os jogos com objetos no espaço oferecem uma orientação ideal para jogadores e permite que emirjam sentimentos e pensamentos internos. Os objetos no espaço devem ser vistos como criações do “eu” interior invisível .

Exemplo 4 – Cabo de Guerra – Objetivo: Despertar a comunicação invisível entre os jogadores. É semelhante a brincadeira de cabo de guerra, só que a corda é invisível.

JOGOS SENSORIAIS

Os seguintes jogos fornecem base para o desenvolvimento de uma nova consciência sensorial. Eles ajudam os jogadores a reconhecer a memória física que está dentro deles e que pode ser solicitada intuitivamente.

Exemplo 5 – Vendo Através de Objetos – Objetivo: Entender a visão de uma nova forma. Os jogadores enviam seu olhar como se pudesse bater em um objeto e voltar.

JOGOS COMO PARTE DE UM TODO

Tornar-se parte de um todo, resulta em um processo de satisfação mútua. O esforço e a ruptura daí resultantes são compartilhados igualmente por todos, como parte de um todo. A conquista de um torna-se a conquista de todos.

Exemplo 6 – Parte de um Todo – Profissão – Objetivo: Definir uma personagem por meio de um comportamento característico. Grupos de cinco ou seis jogadores escolhem uma profissão e farão imitações relacionadas a ela até que a plateia adivinhe.

JOGOS DE ESPELHO

Os jogos de espelho unem os jogadores por meio do ato de ver. Eles exigem uma reflexão espontânea, não uma imitação. Ao refletir, age-se instintivamente, pois não há tempo para pensar a respeito do jogo.

Exemplo 7 – A Carrocinha Pegou – Formam-se duas rodas, a de fora gira para a direita e a de dentro para esquerda. Cada integrante da roda de dentro volta-se para um integrante da roda de fora e realizam movimentos espelhados. Repete-se a sequência.

ONDE, QUEM E O QUE.

Usar os termos onde, quem e o que, leva os jogadores a incluir o ambiente, o relacionamento e atividade à realidade cotidiana na sua consideração sobre os problemas teatrais.

A utilização dos jogos do “quem” durante a oficina de jogos teatrais vai abrir a visão dos jogadores para a observação mais clara do seu cotidiano. Ação de cena (o que) é a interação da personagem com outra e o cenário.

Exemplo 8– Batendo – Objetivo: Desenvolver a audição – Todos fecham os olhos enquanto um jogador bate três vezes em qualquer objeto da sala e se

afasta dele silenciosamente. Os jogadores devem nomear o objeto que foi tocado.

COMUNICAR ATRAVÉS DE PALAVRAS

A maioria dos jogos teatrais exige diálogo. Mas o medo da comunicação verbal é grande. Com o tempo os jogadores poderão aprender a confiar e as palavras que necessitam aparecerão.

Exemplo 9 – Caligrafia Cega – Objetivo: Adquirir nova familiaridade com uma palavra ou frase. O grupo fecha os olhos e escreve palavras ou frases sem olhar. A habilidade estará nos jogadores que deverão lê-las.

COMUNICANDO COM SONS

Esses jogos servem para estimular e refinar habilidades de comunicação. Efeitos de som, blablação, percussão e som estendido serão acrescidos aos instrumentos de comunicação dos jogadores.

Blablação é a substituição de palavras por sons. O significado de um som em blablação será compreendido somente quando o jogador se comunicar por ações, expressões ou tons de voz. Desenvolve a fluência por meio do discurso assimbólico, traz uma diminuição dos padrões das palavras o que pode ser difícil para alguns jogadores.

Exemplo 10 – Blablação – Vender – Objetivo: Sentir a dificuldade de persuadir a plateia. Um jogador em blablação tentará vender ou demonstrar algo à plateia.

JOGOS DE ESTÍMULO MÚLTIPLO

Embora a maioria dos jogos envolva a manipulação de vários estímulos, jogos específicos, intensificam a habilidade nessa área, exigindo que os alunos tornem-se receptivos e respondam a vários estímulos ao mesmo tempo.

Exemplo 11 – Quanto Você Lembra? Objetivo: Concentrar-se em duas ou mais atividades ao mesmo tempo. O leitor começa a ler silenciosamente uma leitura enquanto alguém relata algo. O leitor deve focar os dois assuntos ao mesmo tempo.

MARIONETES

Estes jogos são destinados a desenvolver maior uso dos pés, pernas e mãos.

Exemplo 12 – Exercícios com as Costas – Objetivo: Comunicar com o corpo todo. Um jogador deverá sentar de costas para a plateia e se comunicar com sentimento ou atitude apenas com as costas.

JOGANDO COM RÁDIO, TELEVISÃO E FILME

Esses exercícios focalizam as energias dentro das limitações de cada um deles, (a televisão utiliza a parte de cima dos corpos, o rádio a voz) e a importância de equipamentos de sons, televisão e filmes.

Exemplo 13 – Tela de Sombras – Objetivo: Explorar a comunicação por gestos. Um grupo deverá trabalhar com teatro de sombras.

DESENVOLVENDO MATERIAL

Embora os jogos teatrais tenham grande valor na preparação de peças de teatro escritas, eles têm sido muito relacionados com a improvisação e com sugestões da plateia por exemplo.

Exemplo 14 – Sátiras e Canções – Objetivo: Favorecer a dramatização. Situações são escritas em papel colorido que serão rasgados em tiras e colocados em um chapéu. Os jogadores pegam os pedaços, procuram seus grupos e dramatizam suas histórias.

CONTAÇÃO DE ESTÓRIAS E TEATRO DE ESTÓRIAS

Contação de histórias e teatro de histórias são formas usadas na arte da representação e exigem grande concentração e cooperação. Os contadores de histórias começam a ler ou recitar e os jogadores dramatizam-nas. O teatro de histórias incorpora a narração do contador em cenas dramáticas. Os jogadores usam o movimento corporal e objetos no espaço para encenar a história.

ATUANDO COM ENVOLVIMENTO DA PLATEIA

Faz parte do treinamento teatral, valorizar a plateia, pois ela deve ser envolvida no processo, compartilhando com os jogadores.

APRESENTAÇÃO PÚBLICA

Apresentações públicas, quando as crianças estiverem preparadas, elevarão seu nível de compreensão e desenvolverão suas habilidades, mas essa fase não deve acontecer de forma prematura, ela deve ser realizada paulatinamente. É preciso:

Desenvolver a peça escrita, estabelecer critérios para escolha das peças e estipular horários de ensaios: Primeiro Período de Ensaio (leitura de mesa, ensaios corridos, marcação de cenas, cenário), Segundo Período de Ensaio (ensaio relaxado, improvisações gerais, ensaios corridos, biografias das personagens), Terceiro Período de Ensaio (ensaio corrido especial), Apresentação.

A apresentação promove a fruição de todo o processo criativo, realizado ao preparar a peça.

APRIMORANDO A CRIANÇA ATUANTE

Ação Interior: o conceito que está por trás da ação interior pode ser exposto sem problemas para as crianças, mas é melhor não introduzi-lo até que elas tenham passado por várias improvisações e contação de histórias.

Exemplo 15 – Quadro de Cena – Objetivo: Reconhecer que qualquer parte de você é tudo de você. Os jogadores se movimentam pelo espaço cênico e deverão parar quando receberem instruções. Caso alguém não fique visível à plateia o comando é repetido. Os jogadores farão o possível para que todos tornem-se visíveis.

CONTATO

Contatos intensos entre os jogadores tornam a produção mais viva. As instruções dadas durante as oficinas devem ser dadas. O contato pode intensificar muitas cenas.

ELIMINANDO QUALIDADE DE AMADOR

Percebe-se quando os jovens são inexperientes quando eles têm medo do palco e da plateia, não sabe se portar ou onde colocar as mãos, recita sua falas rigidamente ou as esquece, fala em voz baixa ou não projeta emoções.

Nenhum desses jogos, deste livro, no entanto é destinado a eliminar problemas individuais, mas coletivos. Os jogos ajudarão a aflorar habilidades, técnicas e espontaneidade tão importantes no teatro.

QUESTÕES

- 1) Os jogos contribuem no teatro em relação a:
 - a) Realizar treinos cênicos
 - b) Desenvolver a atuação cênica
 - c) Aflorar habilidades, técnicas e espontaneidade
 - d) Estimular o senso individual
 - e) Praticar apenas técnicas vocais

- 2) Os jogos de aquecimento ou introdutórios promovem:
 - a) A integração do grupo
 - b) A individualização de cada membro do grupo

- c) O isolamento do educando
 - d) A distinção entre educador e educando
 - e) A verificação da aprendizagem cênica
- 3) Os jogos são:
- a) Objetos estagnados
 - b) Práticas sem regras
 - c) Independentes de um condutor da proposta
 - d) Divididos em três níveis - Participação, Solução de Problemas e Ação
 - e) Práticas que não podem ser realizadas em sala de aula
- 4) A blablação é:
- a) Substituição de palavras por sons
 - b) Um jogo de exaustão física
 - c) Um jogo competitivo
 - d) Um jogo que não constitui diálogo
 - e) Ausência de comunicação
- 5) Viola Spolin vê no jogo teatral:
- a) Um meio de desagregação da equipe
 - b) Um modo em que a criança estabelece com o grupo relações de trabalho
 - c) Uma forma de prática competitiva
 - d) Um meio de aprendizagem que não é lúdico
 - e) Uma maneira para realizar uma avaliação retrospectiva

GABARITO

1- C

- 2- A
- 3- D
- 4- A
- 5- B

15. VERTAMATTI, Leila Rosa Gonçalves. Ampliando o repertório do coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética. São Paulo: UNESP, 2008.

O coro infanto juvenil e seu repertório

O coro é uma atividade que vem crescendo em escolas particulares, públicas e em outras instituições, como organizações não governamentais, clubes, prefeituras e organizações culturais em geral. Independentemente dos objetivos dos seus criadores, sejam estes musicais, culturais ou quaisquer outros. A prática coral, de uma forma ou de outra, vem se tornando presente na vida do ser humano.

Usando prioritariamente a voz como instrumento, a prática do canto coral é um recurso que aproxima as pessoas da música de maneira simples, espontânea e pouco dispendiosa. Assim, pode ser implantada com um mínimo de recursos, permitindo, dessa forma, que todo indivíduo tenha, potencialmente, acesso à música.

Apesar de a prática do canto coral estar se tornando mais presente na vida da criança e do jovem do que ocorria há alguns anos, uma simples observação dessa prática aponta para uma restrição na escolha de repertório, em geral limitado a canções étnicas ou à Música Popular Brasileira. Para validar essa afirmação, decorrente de observação informal, buscaram-se informações em diferentes grupos corais da cidade de São Paulo a respeito do repertório por eles desenvolvido no correr de 2004.

É partindo do conceito de música como linguagem, de que ela é desenvolvida pela prática e que o exercício coral é um processo educacional, que se buscou saber sobre o estado da prática coral infantojuvenil na cidade de São Paulo.

Não se poderia falar da atividade coral sem citar o trabalho que a Associação de Regentes de Coros Infantis (Arci) vem desenvolvendo na Grande São Paulo. A Arci foi criada em 1990 por iniciativa da professora e regente Thelma Chan.

Informações obtidas mediante contato direto com regentes de corais infantis e infantojuvenis

No contato com os regentes, explicou-se a cada um deles que se partia da hipótese de que a maior parte dos coros infantojuvenis dedicava-se à prática de músicas populares e étnicas e a coleta tinha por objetivo verificar a veracidade da afirmação. Cada regente recebeu um questionário, no qual se solicitavam informações a respeito do título de cada peça trabalhada em 2004, acrescido do nome do autor, sua classificação dentro dos grupos popular, erudito e étnico, o tipo de acompanhamento utilizado em cada música, assim como informações a respeito do número de vozes dos arranjos vocais e, ainda, se, no entender dos regentes, a peça estava ou não inserida no sistema tonal.

O critério de escolha adotado foi a diversidade de grupos, estruturas e organizações, a fim de que os dados pudessem espelhar realidades diversas e, com isso, a análise não se restringisse a um tipo específico de situação sócio-econômico-cultural, mas mostrasse um leque de condições divergentes.

Tipo de Acompanhamento

Outro aspecto mapeado, partindo-se das informações fornecidas pelos regentes consultados, refere-se à utilização ou não de acompanhamento instrumental nos coros estudados.

No estudo das respostas fornecidas pelos regentes, foram encontradas músicas acompanhadas por várias combinações instrumentais. A escolha dos instrumentos não é de ordem estética, mas prática; cada regente tem à sua disposição determinados instrumentistas, o que faz que os agrupamentos se modifiquem caso a caso.

Assinale-se que a densidade dos arranjos varia de acordo com o número de vozes nele contidas e com seu modo de elaboração. A densidade de um

arranjo a uma voz é diferente da encontrada em um arranjo a quatro vozes, por exemplo.

Exame dos programas de concerto

Além do contato com regentes, uma segunda pesquisa foi realizada, tendo o objetivo de obter informações a respeito do repertório coral desenvolvidos pelos grupos.

Apesar de tratar-se de programas de concerto e não de partituras, muitas das obras são conhecidas pela pesquisadora. Além desse fato, a constatação do uso ou não do sistema tonal foi feita por meio de análises de partitura ou ainda por meio de audições de registros sonoros. Essas análises possibilitaram constatar que a quase totalidade das músicas dessa coleta era baseada no sistema tonal, com poucas incursões no sistema modal. A referida amostragem não apresentou nenhuma música pertencente a outro tipo de organização.

Discussão a respeito dos dados levantados

As análises do material colhido permitiram algumas observações. Com relação à questão do idioma verbal, ambas as pesquisas apontam para a preferência do português. Independentemente da proximidade cultural e da familiaridade das crianças com o idioma pátrio, acredita-se que a prática do canto em diversas línguas favoreça o desenvolvimento da musculatura do aparelho fonador, uma vez que cada um tem seu modo particular de produção sonora, fazendo que grupos musculares específicos sejam utilizados. Além disso, a percepção auditiva também é estimulada durante o processo do canto em língua estrangeira; muito do que se aprende em um idioma é adquirido por meio da audição. O idioma estrangeiro possibilita a escuta de palavras e

fonemas como música. Os sons dos fonemas são diferentes de idioma para idioma, os músculos que entram em ação são igualmente diferentes. Esses e outros fatores fazem a inflexão da voz modificar-se de acordo com a língua e procurar sua coloração característica.

Os dados confirmam a hipótese de que grande parte dos coros infantojuvenis de São Paulo tem uma prática unilateral da linguagem musical, pois em seus repertórios há predominância de peças tonais, com pouquíssimos exemplos de utilização de outros tipos de sistemas de organização harmônico-melódica.

Essa unilateralidade da linguagem musical afasta a experiência coral infantojuvenil de procedimentos outros que não o tonal. O descompasso entre o repertório praticado nos grupos corais e a produção composicional comprometida com uma estética alternativa, desde o século XX, demonstra que não há conexão entre a prática coral e a música composta a partir daí, gerando, dessa forma, uma lacuna, um vácuo entre ambas. Olhando pelo prisma pedagógico verifica-se que o fato ainda se torna mais grave quando se reflete a respeito de que um dos objetivos importantes do processo educacional é promover a multiplicidade de experiências, que contribuirá para a constituição do sujeito musical.

Transformações: a procura de novas experiências

Como foi visto, os diferentes tipos e gêneros musicais não são trabalhados de forma ampla no repertório dos coros infantojuvenis de São Paulo; esse estreitamento na escolha do repertório não é condizente com um processo de educação musical, pois é função da educação oferecer oportunidade para vivências amplas e diversificadas. Assim, para que se tenha uma experiência abrangente nessa área, crianças e jovens devem ser expostos a uma imensa gama de experiências musicais, incluindo cantos em idiomas estrangeiros, ruídos, organizações não tonais e outros. A música contemporânea pode

oferecer caminhos para dar aos alunos oportunidade de ampliar suas vivências musicais, tornando esse repertório, ainda pouco explorado, um importante componente de suas vivências musicais, tornando esse repertório, ainda pouco explorado, um importante componente de suas vivências musicais.

Uma vez estabelecida à ideia de música como linguagem, são apresentadas as mudanças mais significativas ocorridas na composição musical desde o século XX até hoje. Com isso, é possível verificar quais elementos precisariam ser introduzidos ou reafirmados. São também estudados alguns educadores musicais que incluem a música contemporânea em sua linha de trabalho, como apoio à proposta principal desta pesquisa: o estudo a respeito da inclusão da música contemporânea no repertório coral infantojuvenil.

Mudanças ocorridas na linguagem musical a partir do século XIX

Debruçamo-nos especificamente no estudo das grandes transformações ocorridas nesta linguagem, a partir do início do século XX, quando as usuais formas de uso, há muito empregadas, foram se esgotando, dando origem a diversas explorações de materiais e formas de organização, que se abriram em um amplo leque de possibilidades.

No fim do século XIX, o sistema tonal, que servia de base às produções musicais do Ocidente, começou a não mais satisfazer alguns compositores, ansiosos por renovação. Em sua forma estabelecida, esse sistema apresenta como aspecto principal de sua estrutura, a direcionalidade harmônica, caracterizada pelo ciclo de quintas e pelo uso da sensível (7º grau da escala situado a um intervalo de semitom de sua resolução, a tônica).

No entanto, a medida que o discurso harmônico foi se tornando mais complexo, com introduções cada vez mais frequentes de exceções e transgressões das regras tradicionais, o sistema tonal ia, ao mesmo tempo, se desenvolvendo, explorando novas possibilidades e de enfraquecendo, pois tais mudanças contribuíam para desestabilizar a relação dominante/tônica, base do sistema.

Outra contribuição para o enfraquecimento do sistema tonal foi a introdução de acordes alterados, que causavam dúvidas a respeito de suas funções e direcionalidade.

Mudanças relacionadas ao ritmo

Os compositores do século XX interessaram-se por pesquisas relacionadas à transcendência da regularidade métrica que caracteriza o sistema tonal. Um dos resultados dessa experiência foi à adoção da polirritmia, ou seja, o emprego simultâneo de dois ou mais padrões rítmicos que, apesar de já conhecida, se distinguia da praticada em períodos precedentes, por sua complexidade.

Mudanças no plano formal

No período tonal, um dos recursos amplamente explorados na composição musical foi o da variação. Esse recurso possibilitava que uma mesma ideia, linha melódica, célula rítmica, frase, sem abandonar sua estrutura básica, se mostrasse sob várias vestimentas, mantendo o interesse do ouvinte. Stravinsky trabalhava com os elementos musicais justapondo-os, recombinao-os de diferentes maneiras, criando mudanças texturais por meio da redistribuição do registro dos instrumentos, valendo-se de re-harmonizações, ou mesmo, introduzindo ideias novas. É também muito comum a prática de melodias extensas, repetidas, contendo pequenas alterações de altura e ritmo.

Mudanças na harmonia

No século XX, continuando as tendências já manifestadas no final do romantismo, os compositores buscaram outras maneiras de compor, de estruturar o discurso e de explorar outros materiais musicais.

Outros recursos, utilizados entre os compositores foram harmonias em que as tríades eram acrescidas de intervalos de 2º, 4º ou 6º à tríade, cluster, notas pedais, ostinatos.

Procedimentos como a bitonalidade, emprego concomitante de dois centros tonais diferentes, politonalidade, o uso simultâneo de mais de duas tonalidades, a bimodalidade, ocorrência de dois modos simultaneamente, foram empregados na música pós-tonal.

Outras mudanças

No período entre a Primeira e a Segunda Guerras Mundiais crescia, entre os compositores, a preocupação em ampliar os meios sonoros disponíveis e revelar as zonas ainda inexploradas.

Indeterminação é o ato de criar elementos na composição musical por meio de procedimentos de acaso. A música composta dessa forma foi usualmente chamada de aleatória. A indeterminação pode:

- Ser elaborada com cada um dos elementos da música, selecionados ao acaso, para compor da estrutura da composição. Podem ser eleitos, por exemplo, o aspecto rítmico, a altura ou a ordem dos eventos;
- Ser parcial (apenas parte da composição), ou total;
- Ocorrer na composição ou no desempenho. Quando se dá na composição, os procedimentos de acaso utilizados em sua elaboração. Isso quer dizer que, uma vez concluída, a performance será sempre a mesma. Quando o compositor pede elementos de acaso ao intérprete, a indeterminação ocorrerá durante a performance, a partir de determinadas opções que o próprio compositor fornece.

De acordo com Fubini, a verdadeira revolução veio com as músicas eletrônica e concreta, nas quais a grande conquista foi à possibilidade de o próprio compositor modelar o som conforme seu desejo ou necessidade (1987, p.341).

O material básico da música eletrônica era a senoide, isto é, um som sem parciais. Os sons produzidos eletronicamente eram gravados diretamente em um gerador de som, sem serem mediados por microfone. Os instrumentos do compositor eram os geradores de frequência e os osciladores, que permitiam gerar os sons senoidais que serviam de base à composição. Dessa maneira, o compositor criava o próprio som. Nesse tipo de música, os atos do compositor e do intérprete se fundem.

Na voz

Depois de se ter pincelado algumas mudanças ocorridas na linguagem musical, acredita-se ser importante abrir um item específico para a voz.

A cantora Mabry faz um panorama dos diversos tipos de técnicas e efeitos vocais empregados pelos compositores e fornece detalhes técnicos e de como produzir vocalmente cada um deles, acompanhados de exercícios vocais específicos para quem deseja praticar esse tipo de música.

Como visão geral, pode-se dizer que alguns compositores do século XX continuaram a usar a voz de maneira semelhante a prática do período anterior, seguindo a técnica do bel-canto, que dá ênfase ao brilho da produção vocal, ou ainda, a preferência por vozes potentes, comum ao século XIX e ainda presentes na composição desses compositores, ao passo que outros utilizaram o sistema harmônico tonal, mas explorando a voz de modo a criar timbres diferentes, fazendo com isso, o contexto modificar-se; outros, ainda, fizeram uso de conceitos matemáticos, criaram notações capazes de dar conta dos novos sons solicitados em suas composições que, também necessitavam para sua produção de técnicas vocais específicas.

No que se refere à organização das linhas a serem cantadas, algumas características se tornam evidentes: a extensão vocal foi ampliada, as linhas melódicas assumiram, por vezes, características angulares, saltando subitamente para o agudo e para o grave, as dissonâncias mostraram-se mais ásperas do que no período anterior; além disso, nem sempre o acompanhamento instrumental fornecia suporte para o cantor, a fim de facilitar-lhe a localização das alturas.

Algumas das emissões vocais e técnicas empregadas na música vocal contemporânea

A técnica do Sprechgesang foi desenvolvida em particular por Arnold Schoenberg. Mabry (2002) diz que, segundo explicações do compositor, a altura PE atingida e depois abandonada por meio de glissandos em movimento ascendente ou descendente, em direção à altura seguinte. O glissando, segundo ela, serve apenas para conectar as alturas, como em um legato. Nessa técnica, o vibrato não é empregado, a fim de que a emissão vocal se

aproxime à fala e o sentido literário do texto tinha destaque, por ser considerado importante.

Mabry refere-se ao termo Efeitos Vocais para qualquer uso não padronizado da voz cantada. Em geral, são sons derivados da fala, sons vocais inspirados na música étnica, sons artificialmente produzidos, sons da natureza e outros.

Outro recurso, destacado por Mabry é a inspiração e expiração audível. Segundo ela, durante a respiração audível é importante não rapar a garganta por um longo período, pois isso resseca as superfícies da boca e da garganta e pode levar à fadiga vocal. Outra variação pode ser criada pensando-se na vogal [i], e deixando a parte do meio da língua levemente levantada em direção ao palato duro. O efeito é o de uma exalação sinistra. Outras variações podem ser criadas pela manipulação dos lábios e da língua.

Considerações

O reconhecimento desses elementos na utilização da voz conduz a uma reflexão acerca da importância de sua presença nas propostas pedagógicas que envolvem o uso da voz cantada.

Reflexos da estética contemporânea na educação musical

Diante das várias mudanças ocorridas na linguagem musical desde o século XX, apontadas no segmento anterior, e inserida esta pesquisa na área de educação musical, pergunta-se se haveria, também, mudanças na pedagogia da música.

Durante a primeira metade do século XX, vários educadores musicais valorizaram a participação ativa das crianças nas aulas de música. Nessa mesma época, a linguagem musical passava por transformações em vários aspectos, como foi visto anteriormente. No entanto, esses educadores utilizavam predominantemente música tonal ou étnica para desenvolver suas propostas, concentrando-se muito mais na proposta pedagógica do que na transformação da linguagem musical. Foi preciso avançar mais alguns anos para que educadores e compositores se preocupassem com o fato de a música “contemporânea”, incluindo a vertente eletroacústica, estar excluída da

experiência sonora da criança. Foram vários os compositores-educadores que seguiram por essa senda, buscando aproximar a criança da linguagem da música do século XX, entre eles: George Self, John Paynter, Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter, para citar os mais conhecidos.

Considerações

Faz-se necessário aprender a conviver com o “permanente mutável, com o inacabado, com o processo (1992, p65) e não mais com o fixo, estanque e o permanente (p.65)”. Essa é a nova postura que as obras do século XX exigem de seus ouvintes, a qual traz como consequência o afastamento do grande público e passa a conviver com pequenos grupos de ouvintes interessados.

É possível notar em todos esses educadores princípios comuns, norteadores de seus trabalhos:

- A constituição do conhecimento por meio de experiências práticas, sendo a criação a via para a expressão sonora;
- A escuta do fenômeno como princípio de desenvolvimento do trabalho;
- A abrangência da experiência musical, incluindo no repertório sons de diferentes naturezas e a produção de compositores atuais.

Todos os educadores apontados defendem pontos em consonância com a linha fenomenológica da linguagem, ou seja, que é a partir da experiência prática que o conhecimento se constitui. Quanto mais diverso for esse campo de experiência, maior será a relação do sujeito com o universo sonoro. O movimento que surge na busca de sentido das novas experiências faz que o sujeito as tome como suas, transcendendo seu sentido original e transformando percepções futuras. A criação é a via que favorece esse movimento fazendo o indivíduo se expressar sonoramente.

O Grupo Cantoria – Projeto “Educação Musical pela Voz”

O Grupo Cantoria do Instituto de Artes da UNESP é resultante das atividades do Projeto “Coros Infantis da UNESP – Educação Musical pela Voz”, iniciado em 1989, pela musicista e educadora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. O Projeto viabiliza a participação de crianças e jovens da comunidade na experiência do canto em grupo, despertando suas habilidades musicais. Conseqüentemente, por essa prática, são desenvolvidas a percepção auditiva e a sensibilidade musical dos integrantes do coro. A iniciativa de participar do grupo coral é do próprio jovem ou criança, do qual não é exigida qualquer experiência musical prévia. Paralelamente ao trabalho, o Projeto prevê a formação do regente-educador, em geral alunos dos cursos de graduação da instituição envolvida, como bolsistas de extensão ou voluntários, mas também regentes ou alunos de música da comunidade externa, que se acercam do grupo para se aperfeiçoar no trabalho de música com essa faixa etária.

Os fundamentos do projeto foram assim descritos:

- Valorização do ser humano na cultura do país;
- Busca de um trabalho com características brasileiras, sem que essa preocupação afaste os participantes do projeto das manifestações artístico-culturais de outras partes do mundo;
- Melhoria da qualidade auditiva e vocal de crianças e jovens;
- Ênfase nas relações existentes entre Música e Ecologia;
- Busca de maior conscientização acerca de questões ligadas ao ambiente sonoro, considerando corresponsável pela qualidade auditiva da população;

Atualmente o grupo coral do Instituto de Artes é um dos Projetos Permanentes do Programa de Atividades Culturais/Pró-Reitoria de Extensão Universitária ao lado do Grupo de Percussão do Instituto das Artes e do Projeto Barroco Memória Viva, também desenvolvidos na mesma instituição. Ao longo desses anos tem dado subsídio a diversos projetos de pesquisa, abrigando, além de seus bolsistas de Extensão Universitária, outros pesquisadores de Graduação e Pós-Graduação.

Algumas experiências

Quanto a esse aspecto, pode-se afirmar que faz parte das propostas do Projeto explorar repertório variado e trabalhar a música em ampla variedade de formas e funções. Os monitores entrevistados confirmaram em seus depoimentos a abrangência do repertório praticado, desde sua criação, que envolve música popular, étnica, negro spirituals, música contemporânea, música criada pelo grupo, tudo enfim que possa contribuir para a compreensão da linguagem musical.

O surgimento do repertório

O coro teve a oportunidade de ser exposto ao repertório contemporâneo, pois um dos pensamentos que conduz o Projeto “Educação Musical pela Voz” é o da diversidade da linguagem musical, ou seja, o trabalho de repertório amplo e diversificado. No entanto, a oportunidade de trabalhar especificamente com música contemporânea, de maneira sistemática, veio com o presente estudo e, para que ele se tornasse viável, foi preciso procurar material coral que se adequasse ao grupo e, ao mesmo tempo, atendesse às necessidades da proposta lançada pelo presente trabalho.

As crianças e os jovens envolvidos no projeto participam semanalmente de dois encontros de prática coral, com uma hora de duração. Há um terceiro encontro que visa à compreensão, ao desenvolvimento e ao aprimoramento da técnica vocal, ministrado a grupos de três a quatro crianças ou jovens, com duração de uma hora, para os maiores, e de 30 minutos, para os menores. O projeto de coro inclui, ainda, aulas de teoria e solfejo. Complementando o curso de canto coral, a partir do segundo ano de exercício vocal, há a possibilidade do aprendizado de piano para o aluno interessado nessa prática.

No ensino da técnica vocal, são utilizadas constantemente comparações entre as sonoridades buscadas e imagens familiares aos alunos. O uso desse recurso evita o aprendizado de cunho exclusivamente mecânico e permite que a técnica seja apresentada de maneira concreta, o que condiz com as atitudes pedagógicas adequadas à faixa etária atendida pelo projeto.

Primeiras Experiências

Inicialmente, escolheram-se peças que utilizassem elementos, àquela época, desconhecidos pelos atuais cantores do Grupo Cantoria, tais como: Sprechgesang, o idioma alemão e fonemas produzidos a partir de sussurros, sem altura definida.

O trabalho de aproximação começou com duas experiências: na primeira, foi pedido ao coro para criar sonoridades vocais que expressassem a ideia de claro e escuro. O passo seguinte foi determinar que tipo de sons representasse esses elementos.

A segunda experiência diz respeito à preparação da peça “Der Nordwind” de Arne Mellnäs, apresentada à autora durante seu estágio em Montbéliard. O texto refere-se ao vento norte, que quando sopra traz chuva.

Somente depois deste trabalho de pesquisa sonora, a partitura foi apresentada ao grupo. No entanto, e a despeito do cuidado que se tomara na preparação dos cantores em relação à proposta, a observação da partitura causou estranhamento. Ao pedir para identificarem nela elementos de escrita musical que lhes fossem familiares, os cantores reconheceram apenas os símbolos musicais que lhes fossem familiares, os cantores reconheceram apenas os símbolos musicais utilizados na escrita convencional.

Após longa reflexão com base nos primeiros resultados, chegou-se à conclusão de que, para que as expressões sonoras, até então desconhecidas, passassem a ter sentido para o grupo, fazia-se necessário que as obras musicais apresentadas contivessem, em sua construção, apenas alguns poucos elementos inovadores da linguagem musical, pois isso possibilitaria ao grupo compreender e acompanhar as propostas dos compositores em suas composições.

Repertório selecionado

Acreditava-se que selecionando peças com apenas um determinado procedimento, usual no repertório contemporâneo, de cada vez, e fazendo o coro, gradualmente, tomar contato com eles, poder-se-ia trabalhar com diversos parâmetros concomitantemente, sobrepondo-os uns aos outros.

“Limpeza de Ouvidos”

Durante todo o trabalho, houve a preocupação em envolver os jovens na preparação e leitura das obras, por isso as partituras serviram como portas abertas ao conhecimento dos cantores.

Para essa apreciação foram escolhidas duas das propostas contidas no livro *Jeux Musicaux*, de Reibel (1984), a fim de que, por meio da atuação do grupo, se pudesse encontrar respostas às questões apresentadas. O objetivo era criar exercícios nos quais fosse possível comparar e avaliar a execução musical em contextos tonal e não-tonal.

Com base nas primeiras experiências, foram selecionados outros exercícios de Reibel (1984), bem como outras atividades específicas, para que o grupo fosse se familiarizando com algumas das propostas da música contemporânea e pudessem compreender as obras dos compositores escolhidos para este estudo.

A prática do coro em relação modal e pentatônico

As obras citadas neste item foram realizadas com o intento de propor aos cantores outra experiência de escuta que não fosse à sonoridade tonal. O trabalho com os fonemas *dong, deng, dung, dang* e *ding* foi direcionado, de modo que se conseguisse o ataque da consoante [d], seguindo de sua reverberação com o fonema [ng]. O instrumento que orientou a busca dessa qualidade sonora foi a escuta. Por meio de exemplos sonoros originais de orquestras de gamelão e da gravação da obra de Schafer, os cantores puderam comparar os registros sonoros e as produções vocais que eles próprios realizavam.

Esse trabalho aliado ao da escuta fez que o caráter improvisatório da composição, em que as células estão em constante transformação, fosse aos poucos sendo conseguido.

Glissandos

O trabalho incluiu, ainda, o estudo de glissandos. A peça que utiliza efetivamente essa técnica é “Snowforms” (Schafer, 1983). A composição é destinada a crianças e utiliza notação gráfica, com letras próximas a linhas e curvas, que representam as alturas a serem entoadas. As vozes devem deslizar ou glissando uma nota a outra, em um portamento contínuo, que vai se transformando e adquirindo diferentes colorações, de acordo com as vogais e as palavras empregadas.

De acordo com a fenomenologia, as sensações vividas por meio da experiência corporal são guardadas na memória e adquirem novos sentidos em experiências futuras. Essa é, também, a opinião de Reibel. Acreditando nesse pensamento, o conceito de glissando foi trabalhado, primeiro, com o corpo, para só depois ser cantado.

Cluster e efeitos vocais

O cluster foi um exercício vocal bastante explorado neste estudo. Ele já havia sido introduzido no grupo, no musical “Edu e a Orquestra Mágica”, na cena de abertura, no entanto, o coro ainda apresentava dificuldade em sustentar os clusters durante muito tempo, bem como em construí-lo rapidamente, no decorrer de uma peça.

Montagem da obra

A primeira experiência de montagem foi com “o bicho alfabeto” (bosseur, 2005). Em razão de o compositor ter aproveitado o próprio título para elaborar a partitura escrita, as atividades iniciais foram dirigidas à conscientização dos fonemas da língua portuguesa: quais vogais tinham sons abertos, fechados, anasalados, qual a influência do formato dos lábios, da língua e da abertura da boca na sonoridade vocálica. Após a experimentação das possibilidades sonoras, chegou-se a uma sequência de vogais que seria utilizada no jogo.

Foram experimentados vários pares de consoantes surdas e sonoras para trabalhar a sonoridade sustentada e sua obstrução, provocada pela consoante surda. Outro exercício foi escolher um par de consoantes e realizá-lo o mais rápido possível em determinada altura e movimentá-lo, ascendente e descendentemente, explorando sempre seu caráter percussivo, oposto ao das vogais. Por fim, por indicação do compositor foram adicionados glissandos entre uma vogal e outra.

Preparação

A preparação da obra depende da criatividade e imaginação vocal dos cantores, pois as indicações de grande parte da ação dos cantores não são fornecidas. É intenção de o compositor dar liberdade ao intérprete. Neste caso específico, a intervenção da pesquisadora foi fundamental para que o grupo tivesse referência de como atuar.

Últimas experiências

Após vários e diversos trabalhos realizados com o Grupo Cantoria foram escolhidas duas atividades que possibilitaram uma comparação entre o início do estudo e o resultado alcançado até a fase estabelecida como final da pesquisa: atividade envolvendo composição elaborada pelos cantores e a releitura de “Dernordwind” (Mellnäs, pub. 1998).

O repertório “novo”

Com relação ao repertório desenvolvido durante o musical “Edu e a Oorquesta Mágica” e o praticado durante a pesquisa as opiniões diferem. No geral, o coro gostou muito de participar do musical e aprendeu a atuar cenicamente.

Todos admitiram que, gostando ou não do repertório, sentiam-se orgulhosos de terem superado muitas das dificuldades e de perceber que, naquele momento, conseguiam cantar as músicas, as quais, no início, julgavam-se incapazes de cantar. Reconheceram que havia muito a ser feito, mas

valorizavam o que já fora conquistado. Disseram ainda, ter consciência de que poucos coros cantam o que ele cantava.

Conclusão

Ao longo da exposição ficou evidente o distanciamento existente entre a prática musical e a música contemporânea. Segundo o pensamento de Reibel (1984), a instalação dessa lacuna é decorrente da longa prática do ensino restrito à música tonal que faz os códigos desse sistema tornarem-se familiares ao ouvinte e ao estudante de música.

Ao analisar a segunda parte deste estudo, vê-se que a teoria de Reibel tem fundamento. À medida que as propostas apresentadas iam sendo desenvolvidas, ampliadas e aperfeiçoadas, as capacidades específicas por elas trabalhadas foram sendo assimiladas, tornando possível sobrepor e justapor várias delas.

A experiência não ampliou o conhecimento somente dos cantores, mas também da autora. Acredita-se que esse resultado tenha sido em decorrência do procedimento adotado no trabalho, em que o coordenador ou regente e o cora caminham lado a lado, discutindo e resolvendo problemas surgidos para, juntos construir os resultados.

Apesar do interesse do grupo por música não ter crescido enormemente, como se esperava a princípio, acredita-se que a experiência tenha aberto janelas para os jovens e crianças que dela participaram, tornando-os receptivos a uma gama maior de sonoridades, do que um grupo restrito a uma única estética musical.

A exposição a esse repertório aumentou a competência de cantar em coro, independentemente da obra escolhida. Em vista disso, pode-se afirmar que houve um efetivo aumento do domínio da linguagem musical.

RESPONSÁVEIS PELA PUBLICAÇÃO

SECRETARIA DE FORMAÇÃO

Nilcéa F. Victorino
Magda Souza de Jesus

CEPES

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS E SINDICAIS

Maria Izabel A. Noronha
Coordenadora

SECRETARIA DE COMUNICAÇÕES

Paulo José das Neves
Roberto Guido

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÕES

Rosana Inácio

DIAGRAMAÇÃO

Carlos Roberto F. dos Santos
Rosely Soares

ASSESSORIA DE FORMAÇÃO

Edson Roberto Nunes

SECRETÁRIA

Solange Cavalheiro
Produção da Secretaria de Formação

REVISÃO

Profa. Sandra Andréia Ferreira

DIRETORIA DA APEOESP – TRIÊNIO 2008/2011

DIRETORIA EXECUTIVA:

Presidenta: Maria Izabel Azevedo Noronha; Vice-
Presidente: José Geraldo Corrêa
Júnior; Secretário Geral: Fábio Santos de Moraes;
Secretário Geral Adjunto: Odimar
Silva; Secretária de Finanças: Luiz Gonzaga José;
Secretária Adjunta de Finanças:
Suely Fátima de Oliveira; Secretário de Administração
e Patrimônio: Sílvio de Souza;

Secretário Adjunto de Administração e Patrimônio:

Fábio Santos Silva; Secretário
de Assuntos Educacionais e Culturais: Pedro Paulo
Vieira de Carvalho; Secretário
Adjunto de Assuntos Educacionais e Culturais: Carlos
Ramiro de Castro; Secretário
de Comunicações: Paulo José das Neves; Secretário
Adjunto de Comunicações:
Roberto Guido; Secretária de Formação: Nilcéa Fleury
Victorino; Secretária Adjunta
de Formação: Magda Souza de Jesus; Secretário de
Legislação e Defesa dos
Associados: Francisco de Assis Ferreira; Secretária
Adjunta de Legislação e Defesa
dos Associados: Zenaide Honório; Secretário de
Política Sindical: João Luis Dias
Zafalão; Secretária Adjunta de Política Sindical: Eliana
Nunes dos Santos;
Secretária de Políticas Sociais: Francisca Pereira da
Rocha; Secretário Adjunto de
Políticas Sociais: Marcos de Oliveira Soares;
Secretária para Assuntos de
Aposentados: Sílvia Pereira; Secretário Adjunto para
Assuntos de Aposentados:
Gilberto de Lima Silva; Secretária Geral de
Organização: Margarida Maria de Oliveira;
Secretário de Organização para a Capital: José Wilson
de Souza Maciel; Secretário
de Organização para a Grande São Paulo: Douglas
Martins Izzo; Secretário de
Organização para o Interior: Ezio Expedito Ferreira
Lima; Secretário de
Organização para o Interior: Ederaldo Batista.

DIRETORIA ESTADUAL:

Ademar de Assis Camelo; Aladir Cristina Genovez
Cano; Alberto Bruschi; Alex Buzeli
Bonomo; Ana Lúcia Santos Cugler; Ana Paula
Pascarelli dos Santos; Anita Aparecida
Rodrigues Marson; Antonio Carlos Amado Ferreira;
Antonio Jovem de Jesus Filho;
Ariovaldo de Camargo; Ary Neves da Silva; Benedito
Jesus dos Santos Chagas; Carlos
Alberto Rezende Lopes; Carlos Barbosa da Silva;
Carlos Eduardo Vicente; Carmen
Luiza Urquiza de Souza; Cilene Maria Obici; Deusdete
Bispo da Silva; Dorival Aparecido
da Silva; Edgard Fernandes Neto; Edith Sandes
Salgado; Edna Penha Araújo; Eliane
Gonçalves da Costa; Elizeu Pedro Ribeiro; Emma
Veiga Cepedano; Fernando Borges

Correia Filho; Fláudio Azevedo Limas; Floripes
Ingracia Borioli Godinho; Geny Pires
Gonçalves Tiritilli; Gerson José Jório Rodrigues;
Gisele Cristina da Silva Lima; Idalina
Lelis de Freitas Souza; Inês Paz; Janaina Rodrigues;
Josafa Rehem Nascimento Vieira;
Jose Luiz Moreno Prado Leite; José Reinaldo de
Matos Leite; Josefa Gomes da Silva;
Jovina Maria da Silva; Jucinéa Benedita dos Santos;
Juvenal de Aguiar Penteadado
Neto; Leandro Alves Oliveira; Leovani Simões
Cantazini; Lindomar Conceição da Costa
Federighi; Luci Ferreira da Silva; Luiz Carlos de Sales
Pinto; Luiz Carlos de Freitas; Luiz
Cláudio de Lima; Luzelena Feitosa Vieira; Maisa
Bonifácio Lima; Mara Cristina de Almeida;
Marcio de Oliveira; Marcos Luiz da Silva; Maria José
Carvalho Cunha; Maria Lícia Ambrosio
Orlandi; Maria Liduina Facundo Severo; Maria
Sufaneide Rodrigues; Maria Teresinha de
Sordi; Maria Valdinete Leite Nascimento; Mariana
Coelho Rosa; Mauro da Silva Inácio;
Miguel Leme Ferreira; Miguel Noel Meirelles; Moacyr
Américo da Silva; Orivaldo Felício;
Ozani Martiniano de Souza; Paulo Alves Pereira;
Paulo Roberto Chacon de Oliveira;
Ricardo Augusto Botaro; Ricardo Marcolino Pinto; Rita
de Cássia Cardoso; Rita Leite
Diniz; Roberta Iara Maria Lima; Roberta Maria Teixeira
Castro; Roberto Mendes; Roberto
Polle; Ronaldo Torelli; Sandro Luiz Casarini; Sebastião
Sérgio Toledo Rodovalho; Sergio
Martins da Cunha; Solange Aparecida Benedeti
Penha; Sonia Aparecida Alves de Arruda;
Stenio Matheus de Moraes Lima; Suzi da Silva; Tatiana
Silvério Kapor; Telma Aparecida
Andrade Victor; Teresinha de Jesus Sousa Martins;
Tereza Cristina Moreira da Silva;
Uilder Cácio de Freitas; Ulisses Gomes Oliveira
Francisco; Vera Lúcia Lourenço; Vera
Lúcia Zirnberger; Wilson Augusto Fiúza Frazão.