

imaginaria





Índice

Editorial	3
Teresa Eça	
Os estudantes e a compreensão crítica da arte	4
Teresinha Sueli Franz	
A criança e o desenho	12
Rose Mary Aguiar Borges	
A plástica corporal xavante no ritual danhõnõ	15
Cristina R. Campos	
O lugar das artes visuais no currículo do 2º ciclo do ensino básico.	22
Ricardo Reis	
'A fotografia de família'	24
Paula Soares	
A abordagem intercultural do tradicional ao contemporâneo: Um contributo para a Educação Artística	26
Isabel Bezelga	
'A viagem'	32
Paula Vilhena	
Exposição: 'Os Graffitis que nos rodeiam'. Intercâmbio entre Látvia e Portugal	34
Margarida Marinho	
Notícias	36
Livro em destaque	38
Teresa Eça	

Ficha Técnica

■ Rev. da Assoc. de Professores de Expressão e Comunicação Visual
E-mail: apecv@apecv.pt - <http://www.apecv.pt>

■ **Direcção:** APECV

■ **Editora:** Teresa Eça

■ **Design Gráfico:** Filipa Eça

■ **Paginação e Impressão:** ESFERARTE arte & design, lda.

■ **Capa:** Desenho de uma aluna da Escola Básica Integrada de Vouzela

■ **Colaboradores deste número:** Teresinha Sueli Franz, Rose Mary Aguiar Borges, Cristina R. Campos, Ricardo Reis, Paula Soares, Paula Vilhena, Margarida Marinho.

■ **Propriedade:** APECV - Associação de Professores de Educação e Comunicação Visual - R. Dr. Ricardo Jorge 19 sala 5 - 4050-514 Porto

■ **ISSN** 1646-6845

■ **Tiragem:** 1000 exemplares

■ **Distrib.:** APECV - R. Dr. Ricardo Jorge 19 sala 5 - 4050-514 Porto

■ **Preço:** 5€ (Cinco Euros)

■ **Depósito Legal:** 25344/88

■ **Conselho Científico:** Dr. António Serafim Pereira / Dra. Maria do Céu Melo / Prof. Eduardo Salavisa / Prof. Margarida Marinho

■ **Apoio:** STAEDTLER Portuguesa, Lda.

Comecei a trabalhar neste número logo após a Conferência Nacional sobre o Ensino Artístico que decorreu na Casa da Música, no Porto em finais de Outubro de 2007. Depois do que vi e do que ouvi nessa grande conferência, um evento notável na história da educação artística em Portugal, fiquei com vontade de refazer tudo, de questionar tudo e de apresentar soluções possíveis. Soluções para a integração dos artistas nas escolas; propostas de redes e parcerias; soluções para que os museus trabalhem melhor com os professores e vice-versa. Estava com ganas de fazer propostas para formação de professores com qualidade a partir de mecanismos flexíveis de creditação de formadores e de actividades de formação. Mas, decorridos três meses, o panorama da política educativa no nosso país tirou-me o optimismo todo. Seria tão mais fácil trabalhar melhor se não tivéssemos um sistema tão burocrático e tão pouco respeitador da dignidade profissional e da imaginação dos agentes educativos!!!

Mas é preciso acreditar em processos de mudança para melhorar o acesso a uma educação visual de qualidade para todos. E nós, nós, temos muita esperança. Senão já tínhamos desistido há muito. A nossa força vem das crianças, dos nossos alunos e das nossas alunas. É por isso que fazemos projectos educativos e que desenvolvemos com eles e com elas modos de compreender o mundo com criatividade, promovendo valores éticos e atitudes de cidadania responsável, capacidades de compreensão crítica e liberdade de sonhar. É por isso que nos envolvemos tanto em cada aula e que nos deslumbramos com os desenhos feitos pelos alunos, como os desenhos dos alunos da Escola Básica Integrada de Vouzela que estão reproduzidos na capa deste número. É por isso que continuamos a fazer formação contínua, mesmo saindo-nos caro. Como as professoras Paula Vilhena e Paula Soares que numa acção de formação do Centro de Formação de professores Almada Negreiros voltaram a ser alunas para experimentar uma proposta pedagógica baseada na compreensão da cultura visual através da leitura e criação de banda desenhada .

Começamos este número da Imaginar nº 49 por um artigo de uma investigadora do Brasil: Teresinha Sueli Franz que é autora de vários livros e artigos sobre educação artística e trabalha no Departamento de Artes Plásticas do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina no Brasil. Teresinha Sueli Franz parte das questões de como abordar a obra de arte na sala de aula, que estratégias utilizar com os alunos para que eles a compreendam e adquiram competências críticas e apresenta uma reflexão sobre a importância de uma boa mediação para a compreensão crítica da arte.

De Rose Mary Aguiar Borges o segundo artigo 'A criança e o desenho' faz-nos pensar sobre o papel do desenho no desenvolvimento cognitivo da criança e levanta questões sobre o desenho de cópia e a confusão entre educação artística e treino artístico. Rose é professora no Instituto de Educação de Nova Friburgo no Brasil.

De Cristina R. Campos apresentamos o texto: 'A Plástica Corporal Xavante No Ritual Danhônó'. Segundo a autora a plástica corporal Xavante está intimamente ligada à sua cosmologia e configura-se como texto eminentemente visual que reflete as concepções acerca da composição do universo e dos componentes que o envolve. Cristina destaca alguns elementos da arte Xavante, suas articulações e ressignificações pela qual o corpo, pintado e revestido com os paramentos cerimoniais, estabelece conexões entre os diferentes atores e as influências que fazem parte da pós-modernidade, compreendendo-o como lugar privilegiado dessas relações que exercem ligações entre o global e o local. Cristina é Prof^ª. de Antropologia; Arte e Cultura; Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UCAM e Prof^ª. de Artes no Ensino Fundamental e Médio da rede estadual e municipal de Niterói no Brasil

De volta a Portugal Ricardo Reis no terceiro artigo não nos deixa esquecer 'O lugar das artes visuais no currículo do 2º ciclo do ensino básico'. Ele apela para a necessidade de repensar a disciplina de EVT e fala-nos das incongruências de um programa educativo que se contradiz a cada passo. Este texto faz uma análise objectiva do programa da disciplina e do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, na parte respeitante à Educação Artística, em especial à Educação Visual. Ricardo Reis, membro da APECV, é professor de EVT numa escola do sul de Portugal.

Ainda de Portugal mas de outra área de educação artística temos o artigo de Isabel Bezelga intitulado: 'A abordagem intercultural do tradicional ao contemporâneo: Um contributo para a Educação Artística'. Isabel Bezelga reflecte sobre o papel desempenhado pelos "Artistas na Escola". O seu artigo pretende equacionar os contributos da Educação Artística Intercultural, valorizando a exposição e o contacto das crianças e jovens, com formas e produtos expressivos e artísticos de culturas diversificadas e as abordagens da Arte Contemporânea e das Artes Performativas em particular, que um conjunto de artistas, em Évora, tem desenvolvido nos últimos anos, num trabalho continuado de promoção da criatividade artística junto de crianças do 1º Ciclo da Educação Básica. Isabel Bezelga é docente de teatro-educação no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora e Membro da Direcção da Associação Menuhin Portugal / Projecto MUS-E .

A revista acaba com um desafio, um desafio de parceria internacional entre duas associações de professores de educação artística: a APECV, em Portugal e a LASTA, na Látvia. Este desafio prova que existe muita imaginação, profissionalismo e liberdade de aprender nas comunidades de professores de educação artística na Europa e que as pontes são possíveis.

¹ FRANZ, T. S. Educação para uma compreensão crítica da arte: Museu Victor Meirelles. Fpolis: Insular, 2001 e FRANZ, T. S. Educação para uma compreensão crítica da arte. Fpolis: Letras Contemporâneas, 2003 (prefácio de Fernando Hernández).

Os estudantes e a compreensão crítica da arte

Teresinha Sueli Franz

Resumo: O presente artigo trata de fazer uma reflexão sobre o papel da mediação (em escolas e museus) no processo da educação para a compreensão crítica da arte e/ou da cultura visual. Prática comum nas escolas do Brasil, os estudos de leitura de obras de arte geralmente são desenvolvidos sem levar em conta a diferença entre a compreensão de principiantes e especialistas no campo da arte. O educador normalmente se satisfaz com as compreensões da arte espontâneas iniciais (ingênuas) dos estudantes, o que evidencia claras influências modernistas do ensino da arte (*laissez-faire*). Onde no lugar do “livre fazer”, incentivamos a livre interpretação da arte. Deste modo, sem uma competente mediação, os estudantes permanecem com suas compreensões ingênuas equivocadas e pobres sobre a arte. O texto faz indicações de estratégias didáticas que podem ajudar a mediar o desenvolvimento da compreensão crítica, autônoma e complexa da arte, aqui denominada de compreensão de especialista. Apresenta também um quadro síntese contendo características de diferentes níveis de compreensão da arte.

Palavras chave: Mediação. Estudantes. Arte. Educação. Compreensão. Níveis.

A educação para a compreensão crítica de manifestações artísticas e de imagens da cultura visual em geral é tarefa central para os professores de ensino de Artes Visuais, hoje. Por esse motivo é comum encontrar as falas espontâneas de crianças, jovens e adultos entre as investigações sobre a compreensão da arte. Teóricos como Edmund Feldman, Abigail Housen e Michel Parsons (1992) têm servido de inspiração para pesquisadores e educadores brasileiros. Porém, se

pensarmos na perspectiva das teorias atuais da aprendizagem e nas finalidades da educação pós-moderna, as contribuições dos autores acima citados são limitadas, principalmente no que se refere ao papel de mediador que o professor necessita assumir na educação para a compreensão crítica da arte.

Neste início do século XXI continua sendo importante saber o que os estudantes pensam e falam sobre a arte, assim como é imprescindível saber como classificar e ordenar o que dizem, mas nossa tarefa não acaba aí. Saber o que dizem os alunos sobre a arte ou sobre determinada imagem da cultura visual é apenas o primeiro passo para educar para a compreensão, porque estas falas são o principal instrumento pedagógico para planejar estratégias didáticas adequadas com o objetivo de tornar mais críticas e complexas aquelas compreensões. Deixar os estudantes falarem sobre as obras de arte e sobre as imagens do cotidiano é importante, mas isso por si só não basta. Neste caso, apenas deslocamos o eixo do “livre fazer” (*laissez-faire*) para o “livre interpretar”, com claras influências das práticas modernistas no ensino das artes visuais. Como naqueles tempos, neste caso também o papel do educador se anula.

Quando chegam à escola, as crianças em geral sabem pouco ou quase nada sobre os conteúdos escolares de Matemática, Geografia, História, Literatura, mas os professores destas disciplinas sabem disso e não se contentam com as concepções iniciais de seus alunos. Eles se esforçam para que os estudantes dominem uma considerável quantidade de conhecimentos para superar o ano letivo e avançar no domínio dos seus campos. No entanto, devido a tantos preconceitos e às históricas barreiras criadas em torno do campo da arte é comum entre nós a crença de que

não há necessidade de estudar seriamente para compreender objetos artísticos.

Não há dúvidas de que os professores hoje se interessam pelas práticas em torno da compreensão da arte, desde os primeiros anos escolares, mas é pouco provável que saibam qual caminho percorrer para atingir os resultados esperados, conforme também afirma Pillar (2001, p. 137): “Atualmente é bem comum escolas de educação infantil trabalhar a leitura de imagens de arte com crianças pequenas, apresentando-lhes obras, sem, no entanto, entender esses processos de leitura”.

É um erro pensar que tudo o que os estudantes dizem sobre arte tem valor. Na compreensão da arte desde a iniciação até o domínio do campo há um considerável caminho a ser percorrido.

A relação entre a avaliação das compreensões e as estratégias de ensino

Se estamos interessados em tirar nossos estudantes do nível ingênuo de compreensão da arte, o primeiro passo é avaliar suas compreensões iniciais, para a partir delas inferir estratégias didáticas que os ajudem a superar as respostas de senso comum. Interessa-nos neste caso saber como aprendem os alunos.

São muitos os aspectos que influem na educação para a compreensão; um deles é entender como os indivíduos ascendem ao conhecimento e como se pode facilitar a construção do saber com nossos alunos. Hernández (2000) remete-nos ao auge do Construtivismo para explicar o papel da Psicologia Cognitiva na educação para a compreensão. Partindo de Bruner, Vygotsky e Prawat, explica que o objetivo de toda a aprendizagem é estabelecer um processo de inferências e transferências entre os conhecimentos que já se possui e os novos

problemas-situações que são propostas.

Nos últimos anos, os estudos sobre o que se tem chamado “representações” ou “concepções” marcaram as investigações para tratar de compreender alguns problemas relacionados com o acesso ao conhecimento (GIORDAN, 1993; 1996; 1997; RODRIGO, 1996; PRAWAT, 1996). Em um estudo que realizei sobre a compreensão de uma pintura histórica brasileira, publicado em Franz (2003) utilizei, além dos termos “representações” e “concepções”, o termo “compreensões” ou diretamente “interpretações”, que cabem no caso de estudos com obras de arte. As pesquisas comprovam que o educador deve ter consciência de que o aluno terá de percorrer um caminho relativamente longo, antes de abandonar sua representação de um tema-problema, seja no domínio de um conceito, seja na compreensão de uma obra de arte em particular. Antes de passar para um novo tema-problema, é importante, tanto para o professor quanto para o aluno conhecer quais são as representações ou idéias espontâneas dos alunos a respeito da obra e do que vai ser estudado. Isso pode ser obtido mediante questionários, entrevistas ou através de diálogo entre os alunos: freqüentemente os alunos não têm uma clara consciência de qual é a sua representação de determinado fenômeno, uma vez que provavelmente nunca foram obrigados a explicitar tal representação (CARRETERO, 1993).

A importância de avaliar as concepções dos alunos está em detectar idéias, pensamentos e atitudes que podem estar impedindo a compreensão mais coerente de algo. Segundo Prawat (1996), Hernández (2000) e Carretero (1993), os conhecimentos (informais, intuitivos, ingênuos, espontâneos) implícitos nas idéias dos alunos tanto

podem facilitar como impedir formas de compreensão mais complexas. Devido ao caráter implícito destas concepções, o primeiro passo é torná-las conscientes, para, depois, buscar uma compreensão mais adequada.

Um novo conhecimento, ou o aprofundamento de um tema-problema, sempre depende das concepções que o aluno já possui. Quando os educadores não levam em conta ditas concepções, elas se mantêm, apesar do esforço que eles fazem no sentido de ensinar o novo tema. O papel do professor, sobretudo, é interferir nas concepções dos alunos, para que estes consigam superá-las e transformá-las. Para que isso aconteça, deve gastar tempo e energia, avaliando estas concepções.

Giordan (1997, p. 5) diz que podemos trabalhar com ou contra as concepções iniciais dos estudantes. Trabalhar com as concepções dos estudantes se opõe nitidamente às práticas tradicionais. “O ensino parte do estudante, evitando todo condicionamento. O aluno tenta superar suas idéias tateando e argumentando. Uma pedagogia assim é muito útil para a iniciação ao campo da arte, tanto para crianças quanto para os adultos”.

Esta fala de Giordan pode ser exemplificada com as práticas em museus, ou em escolas que visam a deixar o aluno argumentar e falar o que sabe sobre as obras expostas. Entendo que esta prática é importante para desenvolver as habilidades de comunicação, combater a inibição, estimular e reforçar a confiança dos alunos; constituindo-se, portanto, em uma fase indispensável no processo da educação para a compreensão crítica da arte. No entanto para que esta compreensão aconteça, devem ser fomentadas também as conexões explícitas dos elementos da base de conhecimentos dos alunos. Mas como fazer isso? Ensina-nos Prawat (1996)

que os bons professores sempre souberam apresentar o conhecimento de maneira que os alunos possam integrá-lo com o que já sabem. Eles sabem que não é fácil conseguir que os alunos modifiquem suas concepções prévias. Para que isso aconteça, é necessário que eles primeiro se sintam insatisfeitos em relação a elas, para, então, partirem para a busca de alternativas que sejam, ao mesmo tempo, inteligíveis e úteis para compreender situações novas. No entanto, é difícil que, os estudantes consigam chegar por si a este desconforto cognitivo. Eles necessitam da interferência do mediador, do mesmo modo que a necessitam para conectar, de maneira correta, uma informação nova com os seus conhecimentos prévios. O educador os ajudará a ver se suas idéias prévias podem se conectar tranquilamente com as novas, ou se o ponto de vista científico, formal e disciplinar é uma alternativa mais coerente para explicar o novo problema.

Na investigação antes citada sobre as concepções de um grupo de indivíduos sobre determinada obra de artes visuais (FRANZ: 2003), pude perceber, com clareza, que os estudantes não são tábua rasa; eles possuem uma grande quantidade de conhecimentos ingênuos, informais e fragmentos de conhecimentos formais, e os utilizam para explicar uma pintura sobre a qual nunca foram incentivados a refletir. Embora estes conhecimentos podem não ajudá-los a explicar a pintura com certa coerência, eles raramente se dão conta de que a sua compreensão poderia ser mais coerente com uma intervenção educativa adequada.

Ao oportunizarmos ao estudante a verbalização, ou seja, o argumentar, o interpretar e o falar sobre uma obra de arte, ainda que de maneira ingênua, estamos também oportunizando o desenvolvimento do que Prawat (1996) chama de

consciência reflexiva. Neste caso a aposta é por um projeto educativo em que tenham lugar a verbalização, o diálogo e a livre argumentação dos alunos, caminho inicial indispensável para a promoção da compreensão crítica, da consciência reflexiva, do pensamento complexo e dos elevados níveis de compreensão da arte. Tanto a escola tradicional quanto os museus, que mantêm suas visitas guiadas neste molde (onde o guia é quem fala a uma platéia calada), não educam para a compreensão. Tanto na escola quanto no museu o educador/mediador consciente incentiva os alunos a falarem da arte. O processo de manifestar pensamentos aos outros também permite que nos manifestemos a nós próprios e, com isso, tornamo-nos conscientes do que realmente sabemos. É mediante a verbalização que nossos pensamentos convertem-se em reflexão, ensina Prawat (1996).

A educação para a compreensão da arte, segundo explica Lipman (1997), supõe não somente conectar o pensamento dos estudantes com modelos de pensamento alheio, mas principalmente fazer com que, por si mesmos, sejam mais reflexivos e críticos. Assim sendo, examinar e avaliar o que dizem os livros didáticos, o que dizem os críticos, o que temos como certo sobre a natureza do conhecimento artístico deve passar pelo olhar crítico e reflexivo dos aprendizes. Uma mediação competente tem como meta principal desenvolver uma compreensão autônoma dos estudantes, seja sobre a arte, seja sobre outros objetos da cultura visual em geral.

Uma das estratégias didáticas para trabalhar com os alunos nesta direção é que a escola deve ter em conta que as bases de compreensão devem permanecer como elementos motrizes do conhecimento crítico dentro dos âmbitos da experiência pessoal, social e histórica dos alunos, como ensina Bonafé (1996). Desta forma, a elaboração do conhecimento produz-se na relação com algum contexto de referência,

não atuando em abstrato. Daí a importância em iniciar os estudantes com obras de artes do seu próprio entorno cultural para depois levá-los a compreender obras de culturas distantes.

Como aprendemos a dominar o campo da arte?

A idéia predominante, na nossa sociedade, é de que não é necessário ensinar a falar da arte, porque isso é coisa de gênio, ou, então, que as crianças já nascem sabendo falar dela, ou, ainda, que elas não têm condições de compreender a complexidade da arte, ou que a interferência do educador em suas compreensões só vai ser prejudicial. Este aspecto revela um pensamento herdado do Modernismo no ensino da arte, conforme nos lembra Hernández (2000) ao relatar a surpresa de uma professora das séries iniciais numa visita a um museu de arte contemporânea, onde lhe diziam que não se devia ensinar aos alunos coisas como Abstração, Cubismo, Surrealismo, mas sim pedir que dissessem o que viam e o que sentiam.

Este é um exemplo claro da influência das idéias modernistas no ensino da arte e, neste caso, é transferido para a compreensão e interpretação do objeto artístico. Antes o estudante ficava abandonado ao "livre fazer", agora o deixamos "falar livremente sobre a arte". Já sabemos que as idéias do modernismo, nesta disciplina, não são mais viáveis, mas continuamos com elas e as deslocamos para outro eixo do ensino das artes visuais, o da análise, leitura ou interpretação da obra de arte e/ou imagem da cultura visual.

A confusão, talvez, deva-se ao fato de o professor intuir que o ensino da arte é um "domínio mal estruturado", justifica Arthur Efland (1993). Em outras palavras, como uma obra de arte pode estar aberta a múltiplas interpretações, as artes são domínios mal estruturados. Este fato leva à necessidade de o professor ter consciência de que cada obra deve ser tratada caso a caso, em vez de fazer amplas generalizações. Na

maior parte das ciências, diz Efland, os domínios são bem estruturados; o das artes, entretanto, é mal estruturado. Domínios bem estruturados permitem um tipo de aprendizagem em que o professor apresenta um princípio geral que pode, então, ser aplicado a todos os exemplos de fenômenos correlatos. A instrução em domínios bem estruturados deve diferir daquela realizada em domínios mal estruturados. Nestes, os alunos devem estar muito atentos aos detalhes particulares de cada situação ou, no nosso caso, a cada obra de arte em si. Ao ensinar em domínios do conhecimento mal estruturados, o professor ou educador deve estar consciente de que, neste domínio, cada caso ou cada obra requer uma abordagem especial.

Independentes de ser geniais, ou não, a maioria das pessoas aprende arte da mesma forma que eles aprendem qualquer outro assunto – "elas encontram um professor especialista na matéria que eles desejam aprender. Em algum ponto, elas começam como iniciantes e gradativamente transformam-se também em especialistas", explica Efland (1993, p. 26). Este autor discute e compara as idéias de Bruner (final dos anos 50 e início dos 60) sobre a aprendizagem e a cognição e compara-as com as perspectivas cognitivas atuais. Mostra em que ponto o modelo de Bruner de currículo em espiral é hoje ultrapassado, indicando que somente uma base de conhecimentos bem estabelecida pode levar a uma aprendizagem posterior mais complexa. Efland (1996) expõe o fundamento cognitivo para o domínio de certos campos específicos, denominados de campos bem estruturados e campos mal estruturados. Questiona e discute a importância dos trabalhos atuais sobre as condições que impedem a aprendizagem e favorecem a aquisição de concepções equivocadas que vão prejudicar ou impedir a aprendizagem posterior. Este autor apresenta, ainda, um modelo curricular que ele denomina de reticular. Neste modelo indica a relevância da avaliação das

estratégias de busca de conhecimento como principal fator para distinguir os especialistas e principiantes no aprendizado artístico: as idéias de Bruner deram lugar ao que ele denominou de currículo em espiral; “uma representação das estruturas cognitivas baseadas na idéia de hierarquia, onde a aprendizagem inicial representa o fundamento da aprendizagem posterior” (EFLAND, 1996, p. 96). O autor também explica que os problemas das teorias de Bruner, que influenciaram em larga escala os projetos de reforma curricular na sua época baseavam-se na crença de que os conhecimentos introduzidos na infância, desde que apresentados de maneira que a criança os pudesse compreender, representavam uma base sólida para aprendizagens posteriores mais complexas. Para Efland, porém, as teorias atuais de cognição superam as idéias de Bruner. As concepções atuais da aprendizagem reconhecem também que a aprendizagem anterior pode prejudicar a compreensão posterior, porque os conceitos adquiridos nas etapas iniciais da aprendizagem podem influir negativamente na compreensão posterior (EFLAND, 1996). Este autor diz que, as diferenças entre, os aprendizes principiantes e os especialistas, é muito mais complexa do que supunha Bruner e seus contemporâneos, porque estes tendiam a confundir as teorias da evolução com as da aprendizagem. Não explicavam, por exemplo, por que alguns indivíduos situados no mesmo nível evolutivo, como os aprendizes adultos, podem diferir dentro de um domínio, ou seja, não davam conta de explicar a diferença entre os iniciantes e os especialistas.

Diferença entre iniciantes e especialistas no domínio da arte

O deslocamento das teorias condutivistas da Psicologia Educacional para as cognitivistas, a partir dos anos 60 e 70, além de dar cada vez mais importância à quantidade e à qualidade de conhecimentos que um indivíduo possui em sua base de conhecimentos, acentua também a

aprendizagem como um processo ativo e não passivo. Neste processo a compreensão é o objetivo principal da aprendizagem, tanto como processo quanto como resultado. Assim, segundo Efland (1993), um estudante em fase inicial de aprendizagem da história da arte, ainda que dedique muito tempo memorizando nomes, datas, características formais ou estilísticas, dificilmente conseguirá estabelecer as relações necessárias para alcançar um elevado nível de interpretação da arte, como o conseguem os especialistas na mesma etapa evolutiva, ou seja, outro adulto. O que Efland acentua na diferença entre os iniciantes e os especialistas é a estratégia de busca de conhecimentos. Ele diz que não somente o fato de que os especialistas sabem mais, diferenciam os novatos, mas também o fato de que aqueles sabem como aplicar seus conhecimentos na resolução de problemas em seus campos específicos. Os especialistas também sabem como utilizar o que já sabem para aprender mais e melhor. No caso, a transferência de conhecimentos é o maior determinante para um nível mais avançado de compreensão, diz Efland (1996). Uma vez que se sabe que no processo de compreensão da arte há níveis variados, é interessante entender o que acontece no nível inicial, quando o que se pretende é alcançar posteriores níveis mais avançados de compreensão. No nível inicial se presta atenção ao estabelecimento de uma base de conhecimentos. “O problema que se enfrenta em quem se inicia consiste em adquirir conhecimentos que não contenham concepções errôneas. O perigo desta fase de aprendizagem inicial, porém, é grande”, diz Efland (1996), que analisou investigações realizadas por Perkins e Simons e concluiu que nos níveis iniciais de aprendizagem é muito fácil produzirem-se concepções erradas específicas. Por exemplo: os aprendizes iniciais podem adquirir conceitos ingênuos, conhecimentos desvirtuados e conceitos isolados (sem contexto), que prejudicam ou impedem interpretações de níveis mais complexos.

Por isso, segundo o autor acima referido, é preciso levar em conta que, em algum momento do processo de aprendizagem, será necessário substituir estes restritos conhecimentos iniciais por um conhecimento mais eficiente e mais profundo, ajudando os aprendizes a usar estes conhecimentos de maneira flexível em vários contextos e, inclusive, em outros campos do conhecimento, sejam estes bem ou mal estruturados.

Não só a ausência da experiência escolar pode ser a causa de compreensões ingênuas da arte; a educação formal também pode ser a origem das concepções errôneas dos estudantes. No ensino em Artes Visuais no Brasil é dada uma grande ênfase na iniciação ou na alfabetização estética na escola sem, contudo, esclarecer-se como deve ser feita esta iniciação. Desconsidera-se o fato de que os procedimentos simplificados, isolados e fragmentados sobre as obras de arte podem impedir uma compreensão futura. “Solicita-se às crianças que descrevam as linhas e as cores da obra de arte e em seguida que façam a análise e a interpretação dela. Este procedimento simplifica demais a questão, o que pode impedir aprendizagens futuras”, diz Efland (1996, p. 103). Pesquisas recentes comprovam que os estudantes devem ser levados a se interessar seriamente pelos estudos em torno da história da arte desde os primeiros anos escolares e devem fazê-lo de forma crítica e reflexiva.

Quando questiona as idéias do currículo em espiral de Bruner, Efland desafia os educadores a iniciar os seus alunos em um campo de conhecimentos complexo e mal estruturado, como é o da arte, conservando a complexidade inerente ao campo e, ao mesmo tempo, facilitando-lhes a aprendizagem futura. O desafio pedagógico consiste em ajudar o aluno a transcender a simplificação, estabelecendo outras relações que podem, por exemplo, ser encontradas na vida do artista, ou no contexto social e cultural onde a obra foi produzida: “a nova regra se baseia nas idéias de contexto, segundo a

qual, ainda que se reconheçam os aspectos formais e temáticos das obras de arte, há que compreendê-los em relação a suas conexões com o mundo social e cultural do artista” (EFLAND, 1996, p. 104).

Este autor se contrapõe à idéia de currículo em espiral proposta por Bruner, a qual defende a idéia de que a apresentação, ainda na infância, de representações de determinadas idéias fundamentais facilitaria a disposição para a assimilação posterior de uma representação mais complexa. Efland (1996, p. 104) propõe o que ele chama de currículo reticular: “A expressão de retículo que utilizo trata de transmitir a idéia de que há mais possibilidades de solapamento de idéias em um campo de conhecimentos do que as que se poderiam descobrir em uma estrutura de conhecimento individual”.

Concordo com a idéia de currículo em forma reticular, a qual, atende melhor aos desafios impostos pelo caráter singular, complexo e não estruturado da arte, uma vez que uma compreensão mais profunda dela sempre requer uma grande flexibilidade cognitiva e um entrecruzamento de idéias de diferentes âmbitos disciplinares e transdisciplinares do conhecimento humano.

O que faz um crítico de arte quando fala de uma determinada obra ou exposição de arte? Ele não fala somente de sua percepção estética, ou da aplicação de princípios gerais (generalizáveis), nem usa apenas um método de análise formal da obra para fazer uma boa crítica. No fundo, o que ele faz, lembra mais a sua própria história de confronto com outras obras, ou seja, dos seus encontros pessoais com a arte. O que leva Efland (1996, p. 105) a concluir que: “uma boa crítica, isto é, uma interpretação confiável deve considerar a multiplicidade dos elementos inter-relacionados”.

Contestando o mito do gênio na arte como um talento divino, que já nasce pronto, Efland (1993) resume os fatores que, segundo sua análise de pesquisas sobre este tema, estão

diretamente relacionados à aprendizagem da arte, conforme apresento a seguir:

Base de conhecimento, estratégias e aptidões - Na aquisição de uma boa base de conhecimentos sobre arte os alunos precisam adquirir estratégias para buscar novos conhecimentos e também aptidões que os levem ao questionamento das idéias adquiridas e à resolução de novos problemas. Ao avaliar a compreensão na arte, é necessário procurar evidências de que os alunos tenham adquirido estratégias apropriadas para buscar novos conhecimentos e a aplicá-los em situações de resolução de novos problemas.

Pistas contextuais na avaliação dos alunos e do ensino - O aluno poderá ter dificuldade em ter acesso ao que ele já sabe, se o professor não souber dar sugestões no contexto de estudo, ou seja, se não oferecer pistas contextuais que o ajudem a lembrar o que ele aprendeu anteriormente.

Paradigma iniciante/especialista - Pesquisas atuais comprovam que há diferenças notáveis na forma como os iniciantes e os especialistas abordam os problemas. Ao contrário dos especialistas, os iniciantes fazem-no de forma ingênua, fragmentada, distorcida e compartimentada, o que os leva à interpretações equivocadas, incompletas e errôneas.

Domínios bem estruturados e mal estruturados - Pelo fato de a obra de arte estar aberta a múltiplas interpretações; as artes são domínios mal estruturados. Conseqüentemente, o ensino deve ser reforçado caso a caso (obra a obra), evitando fazer amplas generalizações.

Aquisição de conhecimento avançado e inicial - Há uma tendência de o professor simplificar demasiadamente o conhecimento nas fases iniciais da aprendizagem em um domínio específico, o que pode impedir, posteriormente, a aquisição de conhecimento mais avançado.

Preconceito reduutivo - Na tentativa de facilitar a aquisição de conhecimentos, professores e autores de livros didáticos devem evitar a tentação de simplificar demasiadamente a complexidade do

assunto. A complexidade é inerente ao conhecimento artístico, e isso deve ser levado em conta desde as fases iniciais de aprendizagem.

O conhecimento do professor sobre o assunto - Os professores de arte precisam ter um conhecimento amplo do conteúdo que vão ensinar. Isso significa, mais do que ter uma boa base de conhecimentos, também saber usar estratégias para adquirir novos conhecimentos, bem como demonstrar aptidões específicas para fazê-lo.

Conhecimento pedagógico do conteúdo - Além do conhecimento sobre o tema a ser ensinado, os professores também devem, conhecer os métodos e currículos ou, mais precisamente, da fusão entre ambos, que podemos chamar de conhecimento pedagógico do conteúdo, o que torna os professores habilitados a transformar seu conhecimento do assunto em representações de instrução/educação.

Características do ensino competente - Professores competentes prestam atenção nas questões levantadas pelos alunos. Professores menos competentes, tendem a não perceber estas questões como oportunidades para a aquisição de novos conhecimentos. O professor mais competente tem mais capacidade de diagnosticar interpretações ingênuas ou incompletas dos alunos. Os autores a seguir explicam mais detalhadamente:

As idéias, princípios e habilidades da arte são ensinadas para capacitar os alunos a encontrar os significados das obras. Estes significados são construídos de forma que os indivíduos possam relacionar as obras de arte a vários contextos. Ao contextualizar uma obra de arte, um indivíduo conecta essa obra a interpretações mais amplas da vida. As obras de arte, às vezes, desafiam as interpretações existentes dos alunos, o que pode fazer com que estas mudem. O estudo contextual da arte também implica relacionar a obra à matriz social e cultural na qual ela tem origem”. (EFLAND, A.; KOROSCIK, J.S. e PARSONS, M., 1993, p. 1).

As interpretações da arte também são segundo estes autores, amplamente dependentes do contexto de recepção. Podem depender, em grande escala, das estratégias de ensino de que se utiliza o professor para mobilizar os alunos na busca de modos de compreensão que os levem a manifestar um entendimento mais apurado da obra, explica Koroscik (1992). Nos textos padronizados o professor corre o risco de deixar o conhecimento do aluno em relação à determinada obra inerte, quando responde aos questionários com testes de medida-padrão.

Esta autora sustenta que interpretar a arte pode ser uma atividade cognitiva difícil, porque as obras de arte têm significados múltiplos que freqüentemente variam em complexidade. Pode ser relativamente fácil entender o conteúdo descritivo de uma obra de arte (tais como representações de pessoas, lugares ou eventos). Contudo, é muito difícil interpretar o conteúdo abstrato, simbólico ou expressivo da arte como a expressão de crenças religiosas ou filosóficas, estados psicológicos, valores culturais ou convicções políticas.

Os estudantes devem ser levados a questionar o que dizem os críticos e os historiadores sobre a arte. Quando são apresentados a obras de arte, aprendendo uma série de informações factuais sobre ela, o mais comum é que tendam a pensar que tudo o que um especialista diz sobre uma obra é correto, o que inibe o desenvolvimento de uma compreensão de alto nível. Koroscik (1992) explica que alguns professores de arte estão cientes desse problema e se esforçam para omitir totalmente as referências intelectuais nas suas aulas de arte. No entanto, com essa prática os alunos não irão além do seu estado atual de compreensão, se nenhuma informação nova for apresentada a fim de desafiar os pontos de vista pessoais deles. As referências intelectuais oferecem uma valiosa fonte de informações para que os alunos dissertem sobre a arte, da mesma forma como acontece em outros campos de estudo. Em vez de omitir essa informação dos currículos

de arte, os professores devem descobrir maneiras de tornar as referências intelectuais mais significativas para os alunos.

Segundo esta autora, os principiantes tendem a encontrar significados pessoais na arte de forma não estruturada ou simplesmente como um jogo de adivinhações, isto é, não vão em busca de evidências que lhes permitam um progresso real nas suas interpretações sobre arte. Do mesmo modo que não há uma só resposta correta sobre o significado de uma obra de arte, também não é correto dizer que qualquer coisa que se diga sobre a arte tem o mesmo valor. Koroscik (1992) apresenta algumas recomendações aos professores, as quais citamos a seguir.

- Os professores e os alunos devem levar em conta que múltiplas interpretações sobre determinada obra são desejáveis, embora algumas interpretações sejam menos cabíveis que outras.
- As interpretações eruditas sobre a arte, tanto dos críticos como dos historiadores ou dos filósofos, entre outros, podem ser exemplos de altos níveis de compreensão. É muito importante não perder de vista essas interpretações avançadas quando os professores planejam suas aulas. Os professores, no entanto, devem levar seus alunos a questionar inteligentemente as interpretações intelectuais da arte.
- Para que os alunos encontrem conexões significativas entre as obras de arte, os professores devem fornecer sugestões verbais explícitas para garantir que as conexões que os alunos estabeleçam sejam relevantes e significativas.
- Se o objetivo do professor é ampliar a compreensão sobre a arte, então os estudantes devem levar em consideração novas informações e idéias. É contraproducente para os alunos estudar arte na ausência de informações, no contexto de estudo, que possuam conteúdo erudito.
- Os alunos devem ser desestimulados a pensar que qualquer coisa que eles escutem ou leiam sobre arte tem o mesmo valor.

Interpretações múltiplas de arte são possíveis e mesmo devem ser encorajadas pelos educadores de arte. Contudo, a qualidade das interpretações e compreensões varia muito; das interpretações inconsistentes e ingênuas, que refletem a compreensão de arte ingênuas, às interpretações sofisticadas, que refletem o conhecimento avançado e a compreensão profunda, à qual comumente nos referimos como especialistas. Por que essas diferenças de compreensão ocorrem e qual a natureza das compreensões de nível mais elevado de arte? Esta é, segundo Koroscik (1990; 1992; 1993), a principal pergunta que temos que levar em conta quando educamos para a compreensão da arte.

Na falta de um repertório de estratégias alternativas, os iniciantes freqüentemente elegem uma das três alternativas seguintes nas suas interpretações sobre uma obra de arte: a) continua tentando uma resposta alternativa; b) procede com uma suposição; c) desiste. Por exemplo: um estudante pode continuar inspecionando as cores e os contrastes entre as figuras, a composição delas, as expressões dos personagens, para fazer sua interpretação de uma pintura, quando as evidências contextuais é que poderiam originar conexões significativas em sua interpretação. Neste caso continuar tentando esmiuçar a técnica e as formas que o artista empregou não vai tornar mais complexa sua compreensão da pintura. Este é o caso mais comum encontrado nas falas dos principiantes sobre arte.

Ainda que a observação apurada das qualidades formais e estéticas da obra de arte seja também uma estratégia importante para desenvolver a compreensão de determinados aspectos da arte, como o conhecimento dos procedimentos técnicos, a definição do estilo, as qualidades estéticas, isso por si só não basta para alcançar níveis mais complexos de compreensão da arte.

É comum nestes casos, diz Koroscik (1990), os iniciantes adultos

atribuírem a sua incapacidade de compreensão a falhas do artista; geralmente, não são conscientes de que o problema está neles e, muito provavelmente, podem desistir frustrados, da busca de significados da obra. Podem ainda, ao não ter certeza do que fazer, simplesmente “supor” ou “chutar” uma alternativa de interpretação, refletindo estratégias que não podem ser confirmadas. Estes casos ocorrem com mais frequência na falta de informação contextual. Os historiadores de arte sabem da importância destas informações contextuais e utilizam-nas largamente para desenvolver suas interpretações sobre uma obra de arte. No entanto, Koroscik lembra que é muito comum professores de arte fazerem perguntas sobre determinada obra de arte que só podem ser respondidas com uma suposição, uma vez que faltam evidências contextuais que lhe permitam uma resposta comprovável. Algumas perguntas sobre as obras só podem ser feitas com o suporte de informações adicionais para evitar que os alunos respondam com meras suposições ou “chutes”.

A diferença entre iniciantes e especialistas tem movido pesquisadores em variados âmbitos do conhecimento, como por exemplo: Mansilla e Gardner apud Stone Wiske (1999). Em Franz (2003), além do estudo de trinta e quatro entrevistas realizadas sobre uma pintura do século dezanove brasileiro, nos apoiamos também nos pesquisadores acima citados para traçar uma síntese de diferentes níveis de compreensão sobre a arte, o que demonstramos no quadro síntese a seguir.

Níveis de compreensão da arte

INGÊNUO- Prevaecem as idéias intuitivas e míticas. Pensamos que para compreender uma obra de arte (ou uma imagem da cultura visual em geral) não são necessários conhecimentos específicos. Vemos a obra de arte como algo não problemático. Olhamos para ela sem refletir sobre se há ou não alguma intenção comunicativa implícita

nela. Na ausência de conhecimentos formais coerentes sobre ela, explicamos a história que ela conta a partir do seu conteúdo narrativo, usando explicações tiradas do senso comum. Sequer consideramos seu contexto de produção e não conseguimos relacioná-la com o contexto de recepção. Não consideramos um caminho de interpretação pessoal. Nesse nível de compreensão, estamos completamente sujeitos ao poder da imagem. Somos acríticos. **PRINCIPIANTE** - Misturamos crenças intuitivas sobre a arte com fragmentos disciplinares mas prevalecem as idéias intuitivas sobre ela. Tentamos estabelecer algum tipo de relação, mas os fragmentos de informação desconectados não permitem estabelecer alguma relação significativa. Reconhecemos a necessidade de validar nosso conhecimento, sobre a arte, mas nos apoiamos demasiadamente nas fontes de informação (professor, livros de texto, críticas, etc.). Ao relacionarmos a obra de arte (e/ou qualquer objeto da cultura visual) com nosso mundo pessoal e social, emitimos significados mais de caráter psicológico, porque nos faltam conhecimentos específicos do contexto de produção e dos significados implícitos do seu conteúdo narrativo.

APRENDIZ – Demonstramos fértil rede de idéias prévias sobre o fenômeno cultural em estudo. Começamos a compreender que ele é uma produção cultural e, como tal, pode trazer implícitas certas representações que influem em nossa vida. Com apoio relacionamos os significados del com nosso mundo particular e social. Tornamo-nos mais auto-críticos e cépticos a respeito do que vemos na obra de arte e sobre o que os especialistas dizem, mas ainda nos apoiamos demasiadamente nas posições alheias sobre ela.

ESPECIALISTA - Usamos com grande domínio os conhecimentos sobre o contexto da obra (históricos, antropológicos, estéticos, artísticos, políticos, etc), e

sobre arte em geral, para superar as interpretações de senso comum. Demonstramos compreensão interdisciplinar e transdisciplinar do objeto em estudo. Estabelecemos numerosas relações (flexibilidade cognitiva) entre esses dados, o seu contexto de produção e o contexto de recepção (pessoal e social). Sabemos que as imagens da arte (como outros símbolos do nosso universo cultural) influenciam nosso modo de olhar para nós mesmos e para nosso entorno social e cultural. Reconhecemos que nós também podemos influenciar os outros sobre o que eles pensam e fazem. Admitimos que há múltiplas interpretações da arte e que podemos ir além do que ouvimos e vemos sobre o que vemos nela. Emitimos juízos próprios, demonstrando consciência crítica, sensibilidade, autonomia e estilo pessoal. Ao reconhecermos as idéias implícitas nas imagens, libertamo-nos desta e aprendemos a generalizar esta compreensão olhando criticamente para o mundo cultural (do próprio país e de culturas distantes). A partir dessa compreensão, podemos ser capazes de rever de forma crítica nossa história pessoal, social cultural.

Considerações finais

O desafio nos contextos de ensino da arte, tanto na escola como nos museus, é ajudar os estudantes a alcançar níveis mais complexos de compreensão e de reflexão crítica sobre as manifestações artísticas (populares e eruditas) e as imagens da cultura visual em geral. Além de descobrir os significados culturais, temos que buscar o privilegiado nível de compreensão no qual se dão a crítica e o juízo consciente, e a partir do qual o intérprete avalia a importância desses significados para a sua vida, assim como para o tempo em que a obra foi produzida (FRANZ:2001b). Porque educar para a compreensão crítica da arte e das imagens da cultura visual vai muito além de se contentar com “suposições ou chutes”, ou das falas espontâneas supervalorizadas nas concepções modernistas de leitura de obra de arte, onde apenas se

identifica e comenta o conteúdo narrativo de uma imagem, concepção arraigada tanto na educação em museus quanto na escola, “que entende que a primeira aproximação a uma obra de arte deve ser de caráter perspectivo – identificador”, conforme lembra Fernando Hernández (2003, p. 10). Para quem as práticas em torno da obra de arte que se fixam apenas na observação do objeto em si remetem a determinada concepção estética, “a qual traz implícita a idéia de que na obra de arte há uma verdade a ser identificada”. Verdade esta que teria a ver não somente com o reconhecimento, mas também com a correspondente experiência estética que, se supõe, deve estar necessariamente associada à contemplação da obra. O papel do educador na educação para a compreensão crítica da arte se amplia e toma sentido na fala de Fernando Hernández (2003, p. 11):

Existe uma maneira de abordar a educação nas Artes Visuais que não passa pela identificação pura e simples do que vemos, e que vai além de uma concepção espontaneísta de aprender e além do essencialismo estético. Nesta concepção se facilita a aprendizagem a partir do estabelecimento de relações entre as imagens e seus contextos de produção assim como desde seus efeitos nas construções identitárias nas diversas audiências. Esta concepção tem em conta que as obras de arte e as imagens da cultura visual em geral transmitem fatalmente outra coisa além do que os estudantes podem identificar a partir do olhar. E esta outra coisa não pode ser compreendida sem um olhar crítico na vida da sociedade que a produziu e na vida da sociedade de quem a consome.

No processo de educar para a compreensão crítica da arte, os saberes que devem ser considerados pelo educador/mediador, passam por diferentes âmbitos de compreensão. Podemos tomar como ponto de partida a revisão da crença de que uma obra de arte é produto da mente privilegiada de um indivíduo. Na arte-educação pós-moderna

obras de arte são compreendidas como práticas sociais e culturais, muito mais do que como objetos belos, produtos de mentes individuais. Como toda prática social, a produção artística também traz consigo as contradições inerentes à sociedade que a produziu. Daí a necessidade da pedagogia crítica da arte e da cultura. Essa abordagem nos leva a fazer uma revisão dos nossos próprios preconceitos sobre o que entendemos como arte e como cultura, sobre a finalidade da educação e a questionar sobre a quem beneficia e a quem prejudica a visão de mundo que a arte e as imagens da cultura visual representa, que interesses defendem e quais negam. A educação para a compreensão crítica da arte e da cultura visual visa em última instância à educação para a cidadania.

Ao trilhar os caminhos que levam aos níveis de compreensão mais complexos da arte o estudante há de percorrer um longo trajeto que passa pelo domínio de saberes de variados âmbitos do conhecimento humano: histórico, antropológico, estético, artístico, biográfico, sociológico e crítico. Levando em conta que em uma compreensão holística e complexa da arte estes âmbitos nunca aparecem de forma isolada, mas interconectados, porque são interdependentes. A mudança de um nível ingênuo de interpretação para um nível de especialista depende também da coerência desta inter-relação. Porque a pessoa que compreende a arte no nível dos especialistas estabelece numerosas relações e o faz de modo crítico e reflexivo, aplicando os significados da obra de arte (ou da imagem da cultura visual) à sua vida e ao seu tempo, desenvolvendo em última instância uma compreensão crítica e autônoma da realidade. Esta maneira de abordar a educação para a compreensão da arte e da cultura visual amplia o papel do educador em artes visuais, colocando-o lado a lado na responsabilidade com os demais professores da escola no sentido de ajudar os estudantes que por ela passam na construção do conhecimento crítico de si, dos outros e do mundo do qual fazem parte.

Referências bibliográficas

- EBONAFÉ, J. M. (1996) Claves para la comprensión y la transformación de vida social. Kikiriki. 42/43. P.110-15.
- BRUNER, J. (1997) Ato de significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARRETERO, M. (1993) . Constructivismo y Educación. Zaragoza: Edelvives,1993.
- EFLAND, A. (1993) 'Teaching and learning the arts'. Arts Education Policy Review. Vol. 94, n.5.P26-9.
- EFLAND, A (1996) 'El curriculum en red: una alternativa para organizar los contenidos de aprendizaje'. Kikiriki. 42/43. P.96-109.
- EFLAND, A. (1993) KOROSCICK, J. S.; PARSONS. 'Assessing understandings of art: a cognitive perspective'. Symposium. Arts Education Policy Review. Vol. 94, n.5, may/june, 1993. P.1-9.
- ELLIOT, J. (1994). 'Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas'. La investigación- acción en educación. Madrid: Morata.
- FRANZ, T. S. (2001a). 'Da avaliação das compreensões às estratégias de ensino: o caso de uma pintura histórica brasileira'. Tese de doutorado. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona. Espanha.
- FRANZ, T. S. (2001b). Educação para a compreensão da arte: Museu Victor Meirelles. Florianópolis:Insular.
- FRANZ, T. S. (2003) Educação para uma compreensão crítica da arte. Florianópolis:Letras Contemporâneas.
- GIORDAN, A. (1993) 'Representaciones y concepciones'. Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa, n.6-7. P. 5-30.
- GIORDAN, A. (1996) '¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes'. Investigación en la escuela, n.28. P.7-22.
- GIORDAN, A (1997). 'Enseñar no es aprender'. Kikiriki, 44-45. P.49-55.1997
- HERNÁNDEZ, F. (2000) Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HERNÁNDEZ, F. (2003). 'Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual'. In: FRANZ, T. S. (2003) Educação para uma compreensão crítica da arte. Florianópolis:Letras Contemporâneas.
- KOROSCICK, J. S. (1990). 'Developmental differences in understanding works of art as a function of expertise'. In: KOROSCICK, J. S. The function of domain-specific knowledge in understanding works of art. Inheriting the theory: new voices and multiple perspectives on DBAE. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- KOROSCICK, J. S. (1993). 'Introduction to the Symposium: The Nature of Learning and Expertise in Visual Arts: Some Considerations for Preparing Future Teachers. Learning in the Visual Arts: Implications for Preparing Art Teachers'. In: Arts Education Policy Review, Vol. 94, n.5. P. 20.
- KOROSCICK, J. S. (1990). 'Novice-expert differences in understanding and misunderstanding art and their implications for student assessment in art education'. In: Arts and Learning Reserch. Vol. 8, n.1. P. 6-29.
- KOROSCICK, J. S.(1992). 'Research on Understanding Works of Art: Some Considerations for Structuring Art Viewing Experiences for Students'. Kasvastus, Vol. 23, n.5. P. 469-477.
- LIPMAN, M.(1997) Supuestos erróneos sobre la enseñanza del pensamiento: pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MANSILLA, V. B. e GARDNER, H. (1999). '¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?', In: WISKE, M. S. La enseñanza para la comprensión - Viculación entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós. p. 216-56. Y GARDNER
- MANSILLA, V. B (1996). 'De saberes escolares a comprensión disciplinaria: el desafío pedagógico de una educación de calidad'. Kikiriki, 42/43. P.55-62.
- PARSONS, M. (1992). Compreender Arte. Lisboa: Presença.
- PILLAR, A. D. (2001). Criança e televisão. Porto Alegre: Mediação.
- PRAWAT, R. S.(1996). 'Aprender como forma de acceder al conocimiento'. Kikiriki, Cooperación Educativa. 42/43. P. 63-89.
- RODRIGO, M. J. (1996). 'Las teorías implícitas en el aprendizaje escolar: ¿qué hacer con el conocimiento cotidiano en el aula?' Kikiriki, Cooperación Educativa, 42/43. P.16-21.1996.

A Criança e o Desenho

Rose Mary Aguiar Borges

O desenho da criança vem sendo observado como ação espontânea entre diversos autores, do começo do século até os dias atuais. Poucos trabalhos indicam a existência do processo de aprendizagem ligados ao meio social na arte da infância.

Segundo Karmilof e Inhelder, citados por Lavelberg (1995, p.4), as pesquisas psicogenéticas (contemporâneas descrevem os processos de aprendizagem considerando que o conhecimento construído pela criança se expressa em suas ações e explicações. Podemos considerar, pois, que para conseguir concatenar as idéias que dão suporte na ação do desenho, é necessário que a criança atinja certo grau de desenvolvimento cognitivo. Ou seja, o sujeito vai construindo progressivamente suas teorias sobre desenho a partir da interação que estabelece com todas as produções que observa, incluindo as suas próprias. Isso significa, também, dizer que a construção das representações sobre o objeto do desenho, que guiará a ação do desenhista, depende, por um lado de oportunidades de interação no meio sócio-cultural.

Desta forma, “os conflitos advêm do confronto entre aquilo que a criança observa na produção circundante e na própria produção de tal maneira que suas teorias, em determinados momentos, tornam-se insuficientes para explicar classes ou conjuntos mais complexos (...)” (Lavelberg, 1995, p.5). Observa-se que a criança não faz réplicas de modelos de desenhos do meio e sim as assimila aos seus esquemas para deles fazer uso criador.

Segundo a autora, as práticas tradicionais de aprendizagem de desenho através da reprodução mecânica de imagens, ou seja, de memorização de modelos através de repetição mecânica, produzem desenhistas medíocres, dependentes de esquemas estereotipados,

heterônomos e reprodutores de modelos alheios.

“Tais desenhos geralmente não se desenvolvem, pois passam ao largo dos esquemas assimilativos do sujeito e correspondem a uma resposta condicionada à ação de desenhar. Trata-se do estereótipo, que pode estar presente tanto na criança quanto no adulto. [...] Assim sendo, o desenho observado a partir dos métodos que a criança utiliza para sua produção afirma-se como objeto de cultura infantil, e, conforme as oportunidades, poderá alimentar-se da produção cultural adulta e histórica.” (Lavelberg, 1995, p.8).

A aprendizagem que depende basicamente da capacidade de copiar, de reproduzir, é um ensino que não considera a criança como um ser cognitivo, portanto capaz de interagir, de criar. A criança torna-se um receptáculo de informações sem reflexões, acrítica, exercício do poder e da dominação. Quando se fornece à criança um “modelo” para ser copiado exclui-se a possibilidade de a criança selecionar seus interesses e necessidades reais. (Derdyk, 1989, p. 107). É no ato da seleção que está inclusa a leitura da realidade, a percepção, a interação com o mundo, que em si, é um exercício reflexivo e criativo.

“A criança, ao selecionar e eleger um objeto para brincar, uma música para cantar, um sapato para calçar, uma cor para pintar, uma cena para desenhar, está exercendo uma apropriação de recortes da realidade. A leitura da realidade se manifesta através da representação por meio de linguagens: gráficas, plástica, teatral, corporal, escrita, falada e musical. [...] Fornecer um papel mimeografado para completar, propor temas fechados para desenhar, como ocorre por ocasião de festas comemorativas, indicar seqüências determinadas para desenhar figuras, copiar um desenho

da lousa, enfim, criam expectativas de resultados, tanto por parte da criança como parte do adulto. O resultado deve corresponder formalmente ao modelo original”. (Derdyk, 1989, 107).

Há ainda livros específicos que trazem dos acontecimentos históricos, mapas, elementos de ciências, entre outros, que estão dispostos para que o aluno os copie, reproduza-os, muitas vezes utilizando um lápis e esfregando-o por sobre esses esquemas. São livros que trazem grandes vícios, são grandes males à formação do estudante. Desta forma, a criança não é levada a pesquisar, tudo já se encontra pronto. O que ocorre é um estímulo à preguiça mental, que começa a se tornar habitual. Isto se prolifera e a criança precisará sempre de uma bengala, um suporte com respostas prontas. E diante das dificuldades da vida não há respostas prontas. (Martins, 1986, p.32).

O ensino inteligente não se alicerça no copiar a partir de um modelo consagrado, estandardizando o “ato criativo”, restringindo-o ao refazer com perfeição, exaltando a destreza manual, a capacidade da perfeição da cópia, meticulosamente estudada, pautada no refazer constante, castrando o ato inusitado, cerceando a liberdade – elemento essencial do ato criativo. O ensino inteligente só pode coexistir com a sensibilidade, e estrutura sua formação no ensaio, no erro, dependendo intimamente da pesquisa, da inovação, da experimentação e na busca da resolução de problemas que geram dúvida, incertezas, e que por sua vez, geram novas pesquisas, alimentando a criação.

O ensino que é fundamentado na cópia inibe toda e qualquer manifestação expressiva e original. A criança, autorizada a agir dessa forma, irá, certamente, repetir fórmulas conhecidas, soluções

prontas, diante de qualquer problema ou situação que exige respostas. A criança, assim, mesmo “com todo o seu potencial aventureiro, deixa de se arriscar, de se projetar. Seu desenho enfraquece, tal como o seu próprio ser”. (Derdyk, 1989, p. 107).

Em nossa cultura está sedimentado o modelo prático de aquisição de ensino representado pelo ato da “descoberta” como se a memória fosse simplesmente um depósito de informações. E tanto mais valorizado o indivíduo será em sua capacidade mental, tanto maior sua facilidade de reter informações diversas, guardá-las em seus ‘escaninhos mentais’, cabendo a memória selecionar os fatos que vão ser ou não lembrados. Também é fato que o indivíduo adquire conhecimento através da imitação, observação e leitura da experiência própria e alheia. Entretanto, a imitação possui significado distinto da cópia. A imitação decorre da experiência pessoal orientada pela seleção natural que a criança efetua dos “objetos”, para então apropriar-se deste ou daquele conteúdo, forma, figura, tema, através da representação. Imitar é maneira de se apropriar. “A imitação rerepresenta estas imagens mentais sob forma de linguagem, ampliando o repertório gráfico através da repetição”. (ibid, p. 110). Portanto, a imitação também faz parte do processo de aquisição do conhecimento. A autora afirma que:

“A criança imita o adulto repetindo certas atividades e movimentos cuja finalidade ela até pode ignorar. A imitação decorre da vontade de reproduzir a operação, necessidade de se apropriar e de participar. Imitar é também simular e aí se esconde um significado lúdico: brincar de lavar pratos, inventar escrituras fictícias, brincar de casinha, ser a professora. Imitar e simular são afirmações de suas identificações [...] A criança também imita outras crianças. São

estímulos que lhe impulsionam o desejo da apropriação, são trocas de experiências. Imitar não implica necessariamente ausência de originalidade e de criatividade, mas o desejo de incorporar objetos que lhe suscitam interesse.”

O ato de copiar diferencia-se da imitação pois carrega um significado opressor, censor, controlador. Quando se tem a necessidade de copiar “igualzinho”, temos revelado um distanciamento de si mesmo. “Cópia não inclui e não autoriza a criança a ser autora da criação. O ato de copiar é vazio de conteúdo, mera reprodução impessoal”. (Derdyk, 1989, p.110).

A cópia quase sempre objetiva o treinamento, o adestramento de uma capacidade que se acredita alcançar.

Aqui, cabe ressaltar a questão dos desenhos para colorir. Tais desenhos costumam receber a designação de “exercícios de psicomotricidade”, o que revela uma visão distorcida de psicomotricidade. Psicomotricidade é uma palavra formada por dois elementos: psique e motricidade. Os dois estão intimamente associados, ou seja, o comportamento motor, neste sentido, não pode ser separado dos outros aspectos da psique. (Camargo, 1989, p.5).

Colorir desenhos feitos pelo adulto é uma atividade mecânica, que não envolve inteligência, sensibilidade e nem a fantasia da criança e que pode ser considerado, quando muito, um treino motor. (ibid., p.5).

É comum a confusão entre educação e treinamento, que são atividades muito diferentes. O treinamento objetiva passar uma informação específica necessária ao desempenho de uma atividade especializada. Educação é a construção da pessoa. Portanto “educar”, que vem de

“eduzir”, que significa extrair ou evocar o que está latente, é extrair da pessoa as capacidades latentes para compreender e viver, e não encher uma pessoa (passivamente) de um conhecimento pré-concebido. (Nachmanovitch, 1993, p. 109). A escola pode alimentar a criatividade das crianças, mas também pode destruí-la – e quase sempre é isso que acontece.

“Como a maioria de nossas instituições se apóia na fantasia lockeana de que um recém-nascido é uma tabula rasa sobre a qual o conhecimento é construído como uma pirâmide, tendemos a apagar em nossas crianças esse conhecimento que vem de cima para baixo e substituí-lo por um conhecimento simplista de baixo para cima. Quanto mais crescemos mais esquecemos as raízes” (ibid, p. 108).

Idealmente, as escolas existem para preservar e recriar o aprendizado e as artes, para dar às crianças ferramentas necessárias com que construir o futuro. Entretanto, quase sempre criam adultos medíocres e nivelados para suprir o mercado de trabalho com trabalhadores, dirigentes e consumidores. A imitação, no sentido da cópia, na arte educação, se opõe totalmente à livre expressão, assim como os seus objetivos. A imitação, neste sentido, leva a criança ao pensamento dependente, que procuram subterfúgio em soluções já pré-estabelecidas, à frustração, rigidez e inibição.

“[...] Há muitas escolas de ‘arte’ que ainda seguem padrões acadêmicos ou perseguem padrões modernistas, desligados da expressão presente no próprio aluno. A posição é bastante cômoda. Primeiro porque não é preciso uma real compreensão do próprio aluno e, segundo porque os resultados são muitíssimo mais rápidos. Havendo modelos e regras,

são fáceis as correções e os desenhos ficam bonitos. Os alunos gostam, os familiares se enchem de orgulho, mas há um distanciamento cada vez maior do próprio homem. E vemos trabalhos idênticos feitos por pessoas, jovens e adultos, completamente diferentes em emoções, pensamentos e etc. [...] O sucesso destas escolas acontece porque vai de encontro à mentalidade subdesenvolvida que ainda considera a arte como expressão da beleza idealizada, onde o parecer real é muito mais importante do que a expressão. [...] É infelizmente este falso conceito que faz com que os adultos interfiram no desenho das crianças e dos jovens.” (Martins, 1986, p. 30-31).

Nesta mesma perspectiva, (Stabile 1988, p.58), chama atenção para o desenho livre. Nele, a criança se exterioriza: pensa e faz. A espontaneidade é, muito provavelmente, a característica mais importante do desenho infantil. Ela não tem necessidade de aprender a desenhar, embora precise aprender a escrever. Sem que ninguém a ensine, ela toma o lápis e começa a rabiscar o papel. Se não tiver papel, ela rabiscará móveis e paredes; se não houver lápis, lançará mão de outros objetos, como a ponta de um garfo, o batom da mãe, etc. O desenho livre não é desenho artístico, embora às vezes possa assumir formas plásticas apreciáveis.

“Se a criança busca no mundo real os temas para seu desenho, é porque busca a própria imagem e não a beleza da imagem. Por isso ela escapa à intervenção do adulto e estabelece sua própria direção, cor, forma e ritmo. É a forma mais pura de expressão da criança”. (Stabile, 1988, p.58).

Neste enfoque, a criança, na linguagem gráfico-plástica, não nasce sabendo desenhar, mas vai construindo o seu conhecimento acerca do desenho através de sua interação com este objeto de conhecimento. Desta forma, a criança não desenha simplesmente aquilo que vê nos objetos, mas insere em seus desenhos aquilo que suas estruturas mentais lhe

possibilitam que veja, e mais que isso, em vez de encontrar o mundo diretamente, a criança o interpreta. Portanto, o conhecimento não resulta da relação direta da criança com os objetos, mas de sua interpretação e representação. (Pillar, 1996, p.37).

Isso é lógico, pois que o homem é um ser sensível, possui um organismo psicofísico que responde ao mundo exterior. Os sentidos auxiliam as diferentes formas de percepção. Informam-nos tanto sobre o mundo exterior quanto sobre o nosso próprio corpo. A vista possibilita ao ser humano ver um objeto, perceber o seu contorno, massa e cor. Conduzidas essas imagens ao cérebro, este apreende o seu aspecto. Entretanto, não vemos um objeto isoladamente, outros também foram captados pelo campo da visão.

“[...] Acontece o ato de percepção, que se converte, de certo modo, em um ato de discriminação sobre a cena projetada. A reação da mente a qualquer ato da percepção não acontece separadamente, pois o sistema afetivo também é acionado, desencadeando uma série de percepções e sensações que engendram uma estrutura que é chamada de sentimento. Como consequência, acontece a associação do que já conhecemos, percebemos e sentimos, distinguindo nossos valores sobre esse momento.” (Tarso e Sans, 1994, p.46).

Em verdade, a visão une, inter-relaciona, confronta o mundo exterior e o mundo interior. A criança também conjuga o seu olhar com a sua habilidade e conhecimento como o artista. (ibid, p.47).

A arte, segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p. 50-1), tem importância na organização do meio e relação direta com os processos psicológicos que ocorrem e que são experimentados e se desenvolvem na criança, na medida em que esta é influenciada pela aprendizagem.

“[...] As respostas que ela procura e as soluções que descobre são suas, e o desenho, a pintura ou a construção que

executa refletem sua crescente capacidade para lidar com uma série diversificada de possibilidades, de forma construtiva. [...] Através da compreensão da forma, como jovem desenha, e dos métodos que usa para retratar seu meio, podemos penetrar em seu comportamento e desenvolver a apreciação dos vários e complexos modos como ele cresce e se desenvolve. [...] Nas experiências artísticas não existe um tema para ser ensinado. O mesmo conteúdo temático é usado pelas crianças muito pequenas e pelos artistas profissionais. Um homem pode ser desenhado por uma criança de cinco anos ou por um jovem de dezesseis. A diferença entre os dois desenhos não reside no tema, mas sim na maneira como este é representado. O que varia é a relação subjetiva entre o homem e seu meio. É essa relação subjetiva que adquire importância e não o desenho em si.” (Lowenfeld e Brittain, 1977, p. 50-1).

Portanto, a arte não está limitada às áreas que foram predeterminadas pelo sistema educacional. Para a criança a arte é mais do que um passatempo, é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção dos aspectos do seu meio, aquilo que a toca e com que ela se identifica, e a organização desses aspectos em um novo significado total.

Referências bibliográficas

- CAMARGO, Luis. “Posso rabiscar, tia?” in Fazendo Arte no. 14 . Funarte n- 1989
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho, desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo, Editora Spicione Ltda, 1989.- 239 p.
- IABELBERG, Rosa. O Desenho Cultivado da Criança . in Arte na sala de aula Porto Alegre, Artes Médicas 1995. 79 p.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, Editora Atlas- 1991. 270 p.
- LOWENFELD, Viktor Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- NACHMANOVITCH, Stephen. Ser Criativo. São Paulo, Summus 1993. 183 p. ???
- MARTINS, Miriam Celeste. Aprendiz do sensível olhar-pensante. São Paulo Espaço Pedagógico 1992. 60 p.
- PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistemas de Representação. Porto Alegre, Artes Médicas 1996. 213 p.
- STABILE, Rosa Maria. A expressão artística na Pré- Escola. São Paulo, FTD 1988. 158 p.
- SANS, Paulo de Tarso. A criança e o artista. Campinas SP, Papirus, 1994. 112 p.

A plástica corporal Xavante no ritual Danhõnõ

Cristina R. Campos*

Resumo: A plástica corporal Xavante está intimamente ligada à sua cosmologia e se configura em um “texto” eminentemente visual que reflete as concepções acerca da composição do universo e dos componentes que o envolve: a natureza, os animais e os espíritos. O Ritual Danhõnõ baliza a passagem dos adolescentes para a vida adulta e organiza a maneira pela qual o indivíduo se socializa na aldeia. As iniciações constituem um ciclo de cerimônias elaboradas e ricas em significados simbólicos, traduzem a natureza dual dessa cultura. Gestos, performances, cores e formas consolidam o sentido estético Xavante. Destaco alguns elementos da arte Xavante, suas articulações e ressignificações pela qual o corpo, pintado e revestido com os paramentos cerimoniais, estabelece conexões entre os diferentes atores e as influências que fazem parte da pós-modernidade, compreendendo-o como locus privilegiado dessas relações que exercem ligações entre o global e o local.

Palavras chave: arte corporal Xavante, performance ritual, Danhõnõ.

A arte faz o trânsito de ida e volta entre a prática e o discurso. Revela como se constitui o imaginário e a percepção dos homens a partir de suas visões de mundo, orientando o sentido das práticas e das formulações teóricas sob o critério da sensibilidade, dos afetos, dos vínculos, além das formas de valoração e sentido. Compreende-se assim a necessidade de elucidar novas condições, reconstruções e padrões de análise que exigem um alargamento do discurso artístico, uma vez que esse discurso pode se manifestar de outros modos em diferentes culturas. O próprio caráter expansivo da estética, com suas atuais contextualizações, torna inviável garantir – a priori – propriedades definidoras, exigindo uma atitude menos eurocêntrica da idéia de sensibilidade estética.

A visão antropológica da arte vem desde o final do século passado se espraiando

para além de suas fronteiras disciplinares. Possui a força de abertura para a alteridade. Price (2000) diz que, ao longo das últimas décadas, um número cada vez maior de estudiosos que aplicam o conhecimento da história da arte ao estudo da arte primitiva reconhece a necessidade de sutileza e cuidado na descrição da delicada interação entre a criatividade individual e os ditames da tradição ocidental. Alguns observadores ocidentais, que pensam que sua sociedade representa um fato singularmente superior na história da humanidade, insistem em cultivar a imagem de artistas primitivos como ferramentas não pensantes e não diferenciadas de suas respectivas tradições, a quem é essencialmente negado o privilégio da criatividade, devendo dessa forma continuar no anonimato. O ponto crucial do problema é que a apreciação da arte primitiva quase sempre tem sido apresentada de forma falaciosa: ou é vista pela beleza exótica através das lentes de uma concepção ocidental ou pela antropologia de seu material. (PRICE, 2000).

Price propõe uma reflexão sobre a natureza da experiência estética nas sociedades primitivas, reconhecendo a existência e a legitimidade dos arcaísmos dentro dos quais a arte é criada:

(...) a contextualização antropológica representa não uma explicação tediosa de costumes exóticos que compete com a “pura experiência estética”, e sim um modo de expandir a experiência estética para além da nossa linha de visão estreitamente limitada pela cultura. (...) A contextualização não mais representa uma pesada carga de crenças e rituais esotéricos que afastam da nossa mente a beleza dos objetos, e sim um novo e esclarecedor par de óculos. (PRICE, 2000, p. 134).

A construção do instrumental metodológico para a percepção da arte corporal Xavante deve incluir uma discussão profunda do seu ambiente social e histórico com investigações acerca da natureza dos indicadores estéticos específicos dentro dos quais se mantém viva. Ou seja, como argumenta Isabela Frade (2004), através de uma “intra-estética” – não no sentido usado por

Geertz quando critica os estudiosos que tratam as manifestações artísticas como se pertencessem a uma única categoria – mas quando se apropria do termo (intra-estética) no sentido de explicitar que cada grupo social constrói seu discurso artístico que legitima uma “forma” criando categorias próprias de eleição e fruição estética.

No decorrer deste artigo, dialogo com outros pesquisadores, autores e antropólogos que contribuíram para o entendimento das estruturas conceituais que informam os atos do “sujeito” Xavante e para a construção de um sistema de análise em que o conteúdo simbólico revivido (reproduzido, lembrado, recriado, modelado...) possa ser abarcado a partir do seu próprio modelo discursivo. As fotografias cedidas pelo antropólogo Paulo Delgado, que esteve em 2005 na Terra Indígena São Marcos, MT; as fotografias de Rosa Gauditano publicadas no documento imagético – “Raízes do Povo Xavante” e as imagens dos Xavante da TI Sangradouro registradas no momento em que estive, em 2005, colhendo material para pesquisa de campo, contribuem e potencializam a análise que apresento neste trabalho.

O DANHÕNÕ

Os Xavante concebem que, na natureza, uma série de eventos e mudanças ocorre através da intervenção dos espíritos que são invocados em situações de liminalidade – ritos de passagem. Os ritos de passagem têm suas próprias funções: marca transições, marca o assumir de novos hábitos e responsabilidades. É uma cerimônia que sanciona, legitima o acesso de um indivíduo de uma fase a outra, de um status a outro, de uma esfera a outra. Os papéis rituais desempenhados pelos indivíduos são balizados e demonstrados a toda comunidade através dos objetos rituais usados na indumentária Xavante. Para Sullivan (1986 apud Müller, 1996),

*Mestre em Artes, PPGARTES/UERJ. Especialista em Arte-educação, UNILASALLE, RJ. Especialista em Arteterapia, UCAM/AVM, RJ. Graduada em Ed. Artística - História da Arte, UERJ. Profª. de Antropologia; Arte e Cultura; Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UCAM. Profª. de Artes no Ensino Fundamental e Médio da rede estadual e municipal de Niterói, RJ. Endereço: Av. Acurcio Torres, 846. Piratininga, Niterói, RJ. CEP: 24358-080. Telefones: (21) 2619-5379 e (21) 8839-6216. e-mail: cristinarcampos@terra.com.br

esses processos são realizados em ações de caráter estético, como a produção de sons, a execução do canto ritual, e são, por isso mesmo, compostos de sons simbólicos, isto é, dotados de significação, por meio da própria forma da ação. Trata-se de uma forma específica de ação simbólica. Essa forma criada no fazer é performance. Müller (1996) explica que do ponto de vista de Sullivan os rituais indígenas tratam-se das maneiras pelas quais os conteúdos de uma tradição são transmitidos – “performance cultural” –, ou seja, uma experiência simbólica da unidade de sentido que possibilita uma cultura se convencer da unidade do significado. Manifesta-se em articulações específicas e implica sinestesia. Do ponto de vista de Turner (1986 apud Müller, 1996) o processo ritual é entendido como uma experiência psicossomática que atribui sentido aos eventos dramáticos. Para ele tanto o ritual como a performance derivam da fase liminar do “drama social”. Nessa fase, os conteúdos das experiências do grupo são “reproduzidos, desmembrados, relembrados, remoldados, amoldados e, silenciosamente ou oralmente, dotados de significação”. (Turner apud Müller, 1996, p. 45).

As duas abordagens (“performance cultural” nos termos de Sullivan e “drama social” nos termos de Turner) convergem para as mesmas indagações sobre a vida social. Nesse sentido, a performance ritual Xavante, no uso da voz e do corpo apresenta suas experiências afetivas, emotivas e estéticas. A experiência está sempre sendo criada e é evocada pela performance, sendo consequência dos mecanismos poéticos e estéticos e dos vários meios comunicativos expressados simultaneamente. São momentos liminais e transformativos, caracterizados pela inversão, pela reflexividade e pela criatividade. É o nexo da tradição e da arte.

No momento em que as regras que normalmente ordenam o cotidiano Xavante são invertidas para uma “ordem”, uma forma ritualística, transformadora, assinalada pela transição de status – de não-iniciados a iniciados – a arte corporal apresenta-se eclodida de expressividade e criatividade que favorecem um modo singular de apresentar o sentido estético desse grupo indígena.

O ritual Danhõnõ é uma cerimônia que baliza a passagem dos adolescentes (wapté) para a vida adulta (ritéi’wa). A preparação para o Danhõnõ é feita em

etapas, cada uma delas cuidadosamente elaborada e a confecção dos acessórios especialmente para as cerimônias têm a marca dos detentores da tradição (os homens maduros e os “velhos”), cada detalhe, se faz significativo quando integra a retórica artística Xavante. O Conselho da Aldeia composto por estes “sábios” homens seleciona e fixa, graças a acordos coletivos, os significados que regulam as performances rituais – os acessórios cerimoniais, a plástica corporal e o desempenho dos participantes são passíveis de apreciação. Tornam explícitas as definições que julgam valiosas.

Antes do início do ritual, os adolescentes, com idades entre 12 e 16 anos, podendo variar para mais ou para menos, de acordo com a vontade dos pais, são tirados da família e passam a morar em uma única casa, o Hö (casa dos solteiros), onde ficam reclusos por cerca de cinco anos, só saindo para tomar banho, fazer as suas necessidades e, atualmente, para irem à escola. Maybury-Lewis (1984) salienta a importância de perceber que, quando se fala de “reclusão”, o termo é empregado no sentido restrito. Os jovens podem visitar suas casas e, se quiserem passar até mesmo parte do dia. Essa separação simboliza um distanciamento social em relação ao conjunto da sociedade, ou seja, marginal ao sistema. Esse tempo de reclusão não é totalmente ocioso. Aprendem as técnicas tanto cerimoniais quanto práticas; aprendem a caçar, a fazer suas próprias armas, suas esteiras de dormir, as canções públicas (cantadas em ocasiões específicas) e

também as particulares (sonhadas por homens maduros e de caráter forte).

O autor conclui que o Hö (casa dos solteiros) é a pedra fundamental do sistema de classes de idade. Lá eles aprendem a participar do companheirismo que caracteriza o sistema e que supera distinções entre clã e linhagem. Os jovens saíram da casa dos solteiros unidos por laços de afinidade que os acompanharão por toda sua formação. Juntos participarão das cerimônias, das caçadas e da ornamentação corporal, entrelaçando seus destinos.

No ano em que se estabelece para celebrar o Danhõnõ, o cultivo dos campos é cuidado de modo particular. Todos vão à caça de araras para arranjar penas necessárias aos paramentos cerimoniais. Quando termina a estação da chuva e tudo está pronto e o milho maduro, os patrocinadores – padrinhos dessa cerimônia – fixam com os “velhos” o dia da abertura. Nesse dia, os padrinhos pintam-se de vermelho e colocam ao redor da cabeça uma fita de casca também vermelha. A franja do cabelo é pintada da mesma cor.

O Danhõnõ, que só se repete de cinco em cinco anos, dura aproximadamente cinco meses e compreende várias cerimônias – batendo água, furação de orelhas, corrida do Nõni, dança das máscaras, dança dos padrinhos e a grande corrida final Sau’ri.

Batendo água



Fig. 1: Wapté no rio batendo na água – Aldeia Pimentel Barbosa.

Foto: Rosa Gauditano – 1995. Raízes do Povo Xavante. São Paulo

Completada a reclusão no Hö, os não-iniciados passam por rituais de imersão na água do rio. Caminhando em fila indiana (um atrás do outro), entram na água e começam a bater fazendo movimentos sincronizados (Fig. 1), preenchendo o espaço com “formas” (gotas de água) que caem sobre suas cabeças proporcionando-lhes a purificação. Giaccarria (2000) argumenta que além do poder de purificação e fortalecimento que a água tem para os Xavante, ela faz com que os lóbulos das orelhas fiquem amolecidos, permitindo uma melhor perfuração.

Maybury-Lewis (1984) considera que o ritual de imersão está associado a um complexo de narrativas dedicadas a um único tema: “o poder criador”. Em cada caso, é sempre a categoria dos wapté (solteiros) que detém tal poder. Ele cria a água e passa a viver dentro dela, onde adquire uma aparência de grande beleza: engorda e sua pele se torna macia; seu cabelo brilhante cresce até o meio das costas. Seu afim vai visitá-lo na esperança de tornar-se igual. O criador wapté transforma seu afim em sapo e finge tratar de seu cabelo para fazê-lo crescer. O wapté passa então, a viver na água, isolando-se assim das outras pessoas. Durante o ritual, atestam simbolicamente a separação do wapté criador em relação a seus companheiros e aos outros homens, estabelecendo uma distinção de categorias, já que o jovem abandona por completo a terra, indo viver na água.

Furação de orelhas

Após aproximadamente trinta dias, os “velhos” se reúnem com os homens maduros, no wará (pátio central da aldeia), e decidem que é chegado o tempo de furar as orelhas. Os pauzinhos são preparados com uma erva especial, chamada buruteyhi e são colocados em uma cabaça furada e tingidos com urucum.

Ao raiar do dia, cada iniciando recebe ordens para sentar-se numa esteira que é colocada à frente da casa de seus pais, quando terá suas orelhas furadas. O padrinho, depois de ter pintado de vermelho a barriga e de preto as pernas, inicia a furação. Ajoelha-se com a perna direita. Com a mão direita segura o osso da perna traseira da onça parda para fazer o furo no lóbulo da orelha (Fig. 2). Depois, retira da cabaça um dos pauzinhos e o introduz no orifício fazendo-o girar, à medida que retira o osso. Com as orelhas furadas, os jovens, que

permaneceram impassíveis durante a cerimônia, levantam-se e entram na casa de seus pais, onde a irmã menor o pinta de preto, como já o fizera há um mês, todas as tardes.

O corpo se apresenta pintado de vermelho na abertura da cerimônia e pintado de preto, no encerramento. Essa oposição é coerente com a que existe no pensamento Xavante, pois “o vermelho está associado à criação e, portanto, com início, enquanto o preto está associado à destruição e, portanto, com a idéia de fim”. (Maybury-Lewis, 1984, p. 317).



Fig. 2: Furação de orelha – Aldeia Pimentel Barbosa.
Foto: Rosa Gauditano – 2001. Raízes do Povo Xavante. São Paulo

Corrida do Nõni

Durante aproximadamente trinta dias que sucedem à cerimônia da perfuração, os jovens participam diariamente de pequenas corridas que lhes proporcionam resistência e velocidade para as atividades subsequentes.

Os homens, por determinação dos “velhos”, limpam a aldeia por fora e por dentro e preparam uma pista para a corrida. Essa faixa começa a cerca de 50 metros da aldeia e inclui a casa dos solteiros e o local de reunião dos homens maduros. Dois troncos finos de árvores são plantados e dispostos de modo a servir como postes de chegada. Enquanto os homens preparam a aldeia, os jovens confeccionam enormes capas de palha, chamadas Nõni – um ajuntamento de folhas de buriti trançadas e amarradas juntas, que se leva na cabeça por meio de um cabo e se coloca sobre os ombros, como um manto.



Fig. 3: Nõni sendo pintado por seu amigo – Aldeia Sangradouro.
Foto: Cristina R.Campos – 2005. Arquivo particular.

Um padrinho do clã Öwaw, escolhido pelos “velhos” para carregar a capa – o Nõni, recebe em seu corpo uma pintura diferenciada. A massa grossa do vermelho do urucum cobre todo seu tronco e braços. Nas costas, duas faixas largas na cor preta apresentam-se dispostas, uma ao lado da outra e seu cabelo preso na forma de um rabo-de-cavalo (Fig. 3), no estilo adotado pelos Xavante nas ocasiões em que estão envolvidos em atividades cerimoniais. Os jovens se preparam para a corrida do Nõni recebendo na pele uma pintura específica para o evento – a forma retangular vermelha no estômago e nas costas. Nas pernas, o preto do carvão, aglomerado com óleo de babaçu. Usam “gravatas” no pescoço, que são confeccionadas com fios de algodão torcido – danhõredzu’a, e cordões novos de fibra vegetal – dan_ipsi, nos punhos e tornozelos (Fig. 4).



Fig. 4: Jovens pintados para a corrida – Aldeia Sangradouro.
Foto: Cristina R.Campos – 2005. Arquivo particular.

Quando todos terminam de se pintar, saem do Hô e se dirigem para a pista, em direção ao wedetede (três forquilhas de madeira que servem para apoiar o manto cerimonial), nesta ordem: primeiro os dois jovens do clã Poreza'ôno – que recebe o nome Pahōriwá; depois os dois jovens do clã Öwawe – o Tebe; em seguida, todos os outros jovens que participam da corrida e, por fim, o Nōni. Chegando ao wedetede, pegam o manto e o colocam sobre os ombros do Nōni, que coloca a alça na cabeça, sustentando-o assim sobre as costas. Depois, voltam para a aldeia na ordem inversa.

Uma outra dicotomia tem expressão no momento da realização das corridas. O portador do manto cerimonial, o Nōni, do clã Öwawe, inicia a corrida, finalizada pelos Tebe, do clã Öwawe, e Pahōriwá, do clã Poreza'ôno, nessa ordem. A complementaridade é enfatizada também quando a classe de idade que está para deixar a categoria de rapazes, nesse momento pintados de preto – simbolizando o fim de sua condição de guerreiros, canta para a classe de idade que está sendo iniciada, estes pintados de vermelho – simbolizando sua passagem para a posição deixada vaga por seus antecessores. Acentuam, dessa forma, uma dialogia cromática expressa nas cores vermelho e preto.

Após esse rito inicial, tem início a corrida (Fig. 5) propriamente dita. Sr. Adão Top'tiro, pajé da aldeia Abelhinha, relata que essas corridas não implicam uma competição. São demonstrações cerimoniais, e cada desempenho é julgado individualmente de acordo com as limitações físicas de cada um. Porém, toda apresentação (organização, desempenho, habilidade na confecção dos paramentos e ornamentos corporais) é apreciada por todos. A platéia estimula os iniciandos, que correm com grande energia, apresentando sua melhor performance.



Fig. 5: Corrida do Nōni – Aldeia Sangradouro.
Foto: Cristina R. Campos – 2005. Arquivo particular.

Dança das máscaras

Enquanto as cerimônias acontecem, os jovens e os homens da aldeia vão buscar broto de buriti, para a confecção das máscaras, e caçar. Terminada a caçada, os pais começam a fazer, cada um, a máscara wamnhōrō para o próprio filho. Amarram as sedas do buriti com um cordão branco feito pelas esposas. Passam entre elas um barbante de algodão, feito pelo pai. Complementando as máscaras, correntes de semente de capim navalha, unhas de veado e penas de arara adornam os paramentos cerimoniais. Depois, pintam as folhas com listras verticais ou horizontais, conforme o clã. Maybury-Lewis (1984) explica que o wamnhōrō é como cone de palha aberto embaixo, com uma fenda em um dos lados. Pode ser usado cerimonialmente como capa apoiada na cabeça ou carregado na mão direita, para poder ser balançado no ar pelos “dançarinos” durante a cerimônia de iniciação. Os padrinhos e todos os homens adultos da aldeia participam da dança das máscaras



Fig. 6: Dança das máscaras – Aldeia Pimentel Barbosa.

(Fig. 6). Eles saem das suas casas segurando uma máscara e dirigem-se ao pátio, movimentando-se até formar um círculo. Cada clã, durante a dança, executa um movimento particular. Todos ficam com as pernas abertas, com o pé esquerdo na frente, e marcam o ritmo com leves flexões dos joelhos.

Essas máscaras são símbolos da própria iniciação e dos laços de afinidade contraídos a partir da cerimônia. A maturidade que os não-iniciados obtêm a partir dessas cerimônias implica em casamento e estabelecimento de relações específicas de afinidade com os padrinhos. Suas



Fig. 7: Tebe – Aldeia Pimentel Barbosa.
Foto: Rosa Gauditano – 1995. Raízes do Povo Xavante. São Paulo

canções, danças e as máscaras, agitadas ao ar, estão intimamente relacionadas aos espíritos wadzeperi'wa, que são malévolos e usam vários disfarces, todos eles aterrorizantes. Diz-se que esses espíritos são atraídos ao local onde as máscaras ficam dependuradas, durante o processo de confecção.



Fig. 8: Pahōriwá Ité (antecedente) – Aldeia Pimentel Barbosa.
Foto: Rosa Gauditano – 1995.

Paralelamente, os Tebe (Fig. 7) fazem a sua apresentação no ritual, que irá durar toda a noite e os Pahöriwá (Fig. 8) fazem sua dança ao sol. As danças dos jovens são sempre precedidas pelas apresentações dos pares que dançaram essas cerimoniais pela última vez, ensinando-os e orientando-os durante a cerimônia. Os Pahöriwá antecedentes ensinam aos novos os movimentos da dança, que se desenvolve da seguinte maneira: ajoelham-se sobre a perna esquerda, conservando a mão com os dedos trançados sobre o peito; depois ritmam uma batida com o pé direito na terra e giram a cabeça ora à direita, ora à esquerda; ajoelham-se e levantam-se percorrendo um breve trecho. “O percurso dos dançarinos corresponde perfeitamente à idéia que eles têm do caminho do sol; por isso, parece fundada a hipótese de que no sol e, mais precisamente, no itinerário que o sol faz no céu, inspira-se essa dança dos Pahöriwá”. (GIACCARIA, 2000, p.169).

Dança dos padrinhos



Fig. 9: Pintura dos padrinhos – Aldeia Pimentel Barbosa.
Foto: Rosa Gauditano – 1992. Raízes do Povo Xavante. São Paulo



Fig. 10: Padrinho pintando a madrinha – Aldeia N. S. do Guadalupe.
Foto: Paulo Delgado – 2005. Arquivo particular.



Fig. 11: Padrinho pintado com novo cromas – Aldeia São Marcos.
Foto: Paulo Delgado – 2005. Arquivo particular.

Os padrinhos também têm sua performance, chamada Wanaridobê, para a qual se preparam em apresentações diárias, acompanhados pelas mulheres de sua classe de idade – as madrinhas. Dançam para os iniciandos todos os dias, de manhã e à noite, com função determinada de trazer alegria e de afastar as coisas ruins que acontecem eventualmente na comunidade.

As apresentações são realizadas com a supervisão dos “velhos”, que exigem uma boa performance e contam com a apreciação da platéia formada pelo restante da comunidade. A dança dos padrinhos apresenta um passo bem marcado em movimento cíclico, enriquecida por um canto Xavante. Os componentes, para a realização dessa dança, além do vestuário vermelho ou preto, revestem a pele com uma diversificada pintura corporal. De acordo com Maybury-Lewis (1984), todos se pintam com urucum e argila branca. Fazem no corpo grafismos inspirados em animais e espíritos, utilizando para isso a tinta de jenipapo misturada com carvão (Fig. 9). Os padrinhos surgem nos momentos de clímax das cerimônias ostentando uma pintura corporal especial. “O efeito é intencionalmente fantasmagórico e os Xavante dizem que assim é “para amedrontar”. (Maybury-Lewis, 1984, p. 319).

Tal concepção está associada à idéia de que a forma (o corpo adornado), como uma das expressões privilegiadas da metamorfose – humanos que são transformados em animais ou espíritos, é um “envoltório”, uma “roupa” a esconder a forma interna, dotada do poder de transformar a identidade de seus portadores. As “roupas” animais/espíritos não são fantasias, mas instrumentos que recobrem uma essência interna dotada das afecções e da capacidade que os definem. Os corpos são descartáveis e

trocáveis, e “atrás” deles estão subjetividades formalmente idênticas à humana. (Viveiros de Castro, 2002). Esse é um caso específico em que a pintura corporal se apresenta para além dos padrões usualmente destinados às classes de idade, isto é, usada por indivíduos que se distinguem pelo exercício de funções rituais, incluindo a presença de mudanças estilísticas, com possibilidades de criações individuais reconhecidas e valoradas na sociedade Xavante. O conjunto dos pigmentos usados na pintura corporal dos padrinhos, além do urucum, do jenipapo, do carvão e da argila, atualmente conta com um novo material – o guache (Fig. 10). A introdução de novos cromas – como o azul, o amarelo, o rosa e o laranja do guache – que se compõem com os tradicionais preto/vermelho remete-nos à reflexão sobre o papel tradicional da pintura: o que se apresenta é a geração de outras e novas composições. (Fig. 11).

Hiparidi Top'tiro, presidente da Associação Warã Xavante, diz que a introdução da tinta guache é uma “questão política da época, uma questão atual. É uma criatividade. Isso é dinamismo”. Essas novas cores e materiais refletem as mudanças efetivadas pelo contato com a “sociedade nacional” : a tinta guache, material introduzido pela escola e pelos estrangeiros que ocasionalmente visitam as aldeias, desperta na sociedade Xavante novas possibilidades de utilização e criação. (Campos, 2007).



Fig. 12: Madrinha com adornos – Aldeia São Marcos.
Foto: Paulo Delgado – 2005. Arquivo particular.



Fig. 13: Madrinha com adornos – Aldeia São Marcos.

Foto: Paulo Delgado – 2005. Arquivo particular.

Além do novo pigmento-guache, eles também têm acesso a outros materiais artísticos industrializados e sucata como, plumas, miçangas, tampinhas de remédio, lã, máscaras de carnaval, perucas e outros tantos que a criatividade do artista Xavante reclama nesse momento (Fig. 12 e 13). O uso desses materiais reflete a face criativa que irrompe na indumentária Xavante uma irreverente diversidade. Esses novos elementos plásticos se tornam motivadores para a criação, apontando para uma nova inscrição do estético no processo de subjetividade e significação social. (Campos, 2007).

Entendendo como questão atual a hibridização da sociedade Xavante, o revestimento corporal com o guache e outros materiais exógenos é uma alternativa inventada pelo próprio Xavante, que se rebusca com a novidade

e as diversificadas possibilidades plásticas que esses materiais proporcionam. Os padrinhos gozam de um estatuto misto de apresentação; ao mesmo tempo tradicional, que eterniza o ritual, e inovador, que acrescenta novos elementos na plástica corporal dos participantes. O corpo se apresenta modificado e, cada vez mais, inventado/alterado, desafiando e, em alguns casos, incomodando os costumes tradicionais.

Encerrada a cerimônia dos padrinhos, os jovens devem participar do Sau'ri, a corrida final – uma maratona realizada num percurso de 17 km, na hora mais quente do dia. Giaccaria (2000) conta que os jovens partem para a corrida, porém atrapalhados por dois homens mais velhos que jogam contra eles um pó mágico. Os padrinhos partem para defender os afilhados. Correm junto com

eles armados também do pó, que é colocado dentro do upawã (instrumentos de sopro) e soprado contra os adversários. Os jovens temem essa maratona, pois nela é preciso superar o cansaço e os obstáculos que são colocados no caminho pelos mais velhos. Se, durante o percurso ou após a chegada, algum jovem desmaia, as mulheres e seus parentes jogam-lhe água e sopram-lhe nos ouvidos (Fig. 14). Quando recobram os sentidos, dois parentes o pegam sob os braços e o fazem correr até o rio para se banharem, explica Giaccaria (2000).

Passar nesse teste de resistência significa estar preparado para enfrentar o medo e vencer todos os obstáculos da vida. Os jovens agora já são homens, deixam de ser wapté para se tornarem ritéiwa. De acordo com Jurandir Siridiwê, presidente do IDETI:

Os ritos de passagem marcam cada momento importante de nossa vida: acompanham o nascimento, a puberdade, o casamento, as cerimônias de cura, a caça, o plantio. Eles permitem o contato com o mundo espiritual, transformam o corpo e a alma, preparam para a vida. Marcam cada momento importante, marcam a passagem do tempo e o nosso crescimento. Esses rituais são a herança dos nossos ancestrais e foram transmitidos de geração a geração. Trazem para o presente esse tempo que não tem data, o tempo do poder. Eles dão a base para a nossa vida.

Considerações finais

Os rituais de iniciação e formação perpetuam as marcas internas da sociedade Xavante. Atuam como força conservadora, de modo a garantir a manutenção do equilíbrio e da tessitura social desse grupo indígena. Os signos e símbolos transmitidos através das cerimônias, das danças, das pinturas corporais, das crenças, dos mitos, dos ritos de passagem, enfim, de toda a produção de sua sociedade que as diferencia das demais, é fundamental para o equilíbrio e a sobrevivência do povo Xavante. Com o “poder” da tradição, os rituais servem para organizar o universo Xavante. Princípios se recriam, possibilitando a afirmação desse povo.

O corpo Xavante oferece suporte básico para os padrões pictóricos e parafernália

necessárias à cerimônia. Essa investidura, essa vontade imperiosa de diferenciação não se resume apenas em decorá-lo, mas de construí-lo, contribuindo efetivamente para o entrelaçamento entre a estética e as características dos domínios da sociedade, da natureza e da sobrenatureza. O corpo não é apenas um suporte de um discurso simbólico, ele também participa como elemento plástico.

Suas qualidades formais integram o sentido estético Xavante. O símbolo não mais se explicita. Forma e conteúdo, significado e significante se complementam nas forças espirituais que desempenham um importante papel na sua cosmovisão: nas forças dos espíritos do bem, que cultivam a vida, e nas do mal, que, provocam doenças e mortes.

Ao se apresentar extraordinariamente em rituais e cerimônias, o corpo é o instrumento fundamental para a “incorporação” dos elementos da natureza, dos animais e dos espíritos, assim como das próprias categorias sociais Xavante. Sendo o lugar da perspectiva diferenciante (o corpo), deve de ser maximamente diferenciado para exprimi-la completamente. (CASTRO, 2002).

O Xavante lança mão de elementos plásticos, não para representar um ou outro elemento da natureza e/ou sobrenatural, mas para “se tornar um” – se apresentar como humano, humano-animal, humano-espírito. Todos os corpos, o humano inclusive, são concebidos como vestimentas ou envoltórios. Essas “roupas”, esses corpos “descartáveis e trocáveis”, recobrem uma essência e uma subjetividade que preside os processos de socialidade, sustentando uma economia simbólica onde gestos, performances e modos de ser e agir consolidam o senso comum das aldeias.

Criatividade, expressão estética e possibilidades de transformação estão presentes nos atributos corporais que envolvem a cultura Xavante. O corpo é sítio primordial dessas relações – compõe a plástica corporal Xavante. O corpo é preparado com todos atributos que são cuidadosamente elaborados.

O corpo é apresentado para a platéia que o admira. O corpo é apreciado pelos velhos que julgam sua performance. É neste circuito de fruição estética que se encontra o discurso artístico comungado na sociedade Xavante. Esta explicitação

ritualizada de um desejo, de uma intenção formal é coletivamente compartilhada e se encontra sobre o princípio de excelência – traduzido pelos Xavante por *w_di*, a beleza – quando essa forma traz um apelo, uma emanção da tradição. A tradição é a arte Xavante que se insere nos ritos. É um sistema estético, que em sua dinâmica percorre a literatura mítica, como a performance e a pintura cerimoniais intensamente. O que é apropriado e aceito como arte, ali encontra o seu sentido.

¹ Homens maduros são indivíduos casados que participam da vida política da aldeia. Velhos são homens que já passaram por todas as etapas de formação da tradição Xavante – homens mais respeitados e ouvidos na aldeia. Esses homens formam o Conselho da Aldeia, decidem as questões relativas à vida da comunidade.

² Conforme tradução Xavante, padrinho é o indivíduo da classe mais nova dos homens adultos, oriundo da turma que participou do ritual de iniciação dez anos antes. Cabe a ele transmitir os valores fundamentais que aprendeu, em seu momento de iniciação, como imitar bichos, caçar, pescar, lutar, ser forte e valente, confeccionar os ornamentos e também indicar como se comportar na sociedade Xavante.

³ Adão Top'tiro – depoimento colhido em pesquisa de campo na Aldeia Abelhinha, TI Sangradouro, MT, jul. de 2005.

⁴ Hiparidi Top'tiro – depoimento concedido à pesquisadora na Associação Wará Xavante, São Paulo, SP, ago. de 2006.

⁵ Termo utilizado na antropologia para definir a sociedade civil e destacar o caráter marginal ocupado pelas comunidades indígenas.

⁶ Percebi, durante esse tempo de estudo, que existe uma discussão entre os Xavante para julgar a pertinência ou não das inovações trazidas, interferindo e regulando as assimilações dos novos elementos.

⁷ Jurandir Siridivê – depoimento retirado do site do IDETI (Instituto das Tradições Indígenas) Disponível em: <<http://www.ideti.org.br/intro.html>>. Acesso em: 06 nov. 2006, 10 nov. 2006, 04 jan. 2007 e 05 jan. 2007.

⁸ Viveiros de Castro cria o neologismo incorporar para explicitar certas disposições específicas – esquemas de percepção e ação – em que a forma corporal humana é apreendida pelo perspectivismo ameríndio: “traduzo o verbo inglês *to-embody* e seus derivados, que hoje gozam de uma fenomenal popularidade no jargão antropológico, pelo neologismo ‘incorporar’, visto que nem ‘encarnar’, nem ‘incorporar’ são realmente adequados” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002: 374).

Referências bibliográficas

Campos, Maria Cristina Rezende de Campos. (2007). O corpo emana: elementos da plástica corporal Xavante. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGARTES/UERJ, 2007.

Frade, Isabela. (2004). O lugar da arte: o paradigma multicultural frente ao primitivismo. In: NCP/IART/UERJ. Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares. Vol. 1. Rio de Janeiro: NCP/IART/UERJ, p. 17-24.

Giaccaria, Bartolomeu. (2000). Xavante ano 2000: reflexões pedagógicas e antropológicas. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco.

Maybury-Lewis, David. (1984). A Sociedade Xavante. Tradução Aracy Lopes da Silva. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.

Müller, Regina Pólo. (1996). Ritual e performance artística contemporânea. In: TEIXEIRA, J. L. C. (Org.) Performáticos, performance e sociedade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, p. 43-46.

Price, Sally. (2000). Arte Primitiva em Centros Civilizados. Tradução Inês Alfano. Revisão técnica de José Reginaldo S. Gonçalves. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Viveiros de Castro, Eduardo. (2002). A Inconstância da alma selvagem. São Paulo: Cosac & Naify.



Fig. 14: Jovem no final da corrida – Aldeia N. S. do Guadalupe.

Foto: Paulo Delgado.Arquivo particular.

O lugar das artes visuais no currículo do 2º ciclo do ensino básico.

Ou a necessidade de repensar a disciplina de EVT.

Ricardo Reis

Este texto pretende promover uma reflexão sobre o lugar das Artes Visuais no currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico (2º CEB), em particular no currículo da disciplina de EVT, através de uma análise contextualizada e objectiva do programa da disciplina e do documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, na parte respeitante à Educação Artística, em especial à Educação Visual, dos quais faremos uma leitura cruzada e comparativa.

Os dois documentos apresentam entre si diferenças significativas que vão para além das meras questões de forma, não obstante entre eles distar apenas uma década – o programa de EVT foi aprovado em 1991 e as Competências Essenciais foram publicadas em 2001 – período aparentemente curto para tão grandes alterações. Subjacente a cada um deles está uma base conceptual e metodológica diversa que tem consequências ao nível da organização e planificação do ensino-aprendizagem das artes visuais no 2º CEB.

A EVT é uma disciplina que funde duas outras, uma de carácter artístico – a Educação Visual – a outra de carácter técnico e científico – a Educação Tecnológica. No entanto, nenhum dos documentos oficiais disponíveis apresenta uma justificação científica ou pedagógica para esta fusão. Constatamos que os aspectos artísticos, tanto no que respeita à

criação, à reflexão ou à contemplação da arte, estão fora do seu esquema conceptual dado que ao longo do programa a tónica é posta nos “aspectos visuais e tecnológicos do envolvimento”. Esta apologia do “envolvimento” poderia ser entendida como uma forma de legitimar uma abordagem à arte, em especial à chamada Arte Pública, mas na realidade não o é. Analisando os dois volumes do programa da disciplina verifica-se que a palavra “arte” só aparece uma única vez, no segundo volume, associada não a um conteúdo mas à área de exploração “mecanismos”, que pertence claramente à vertente tecnológica e não à vertente artística, à qual seria mais verosímil associar este conceito. Conceitos relacionados como Artes Visuais, Artes Plásticas ou Belas Artes, por exemplo, também não são referidos, havendo apenas uma referência às Artes Populares como parte integrante do património artístico.

Os conteúdos definidos no programa não têm qualquer relação hierárquica ou de precedência sendo apresentados por ordem alfabética numa clara pretensão de os nivelar. No entanto, há conteúdos mais abrangentes do que outros ou até conteúdos que podem ser entendidos como sub-conteúdos de outros (por exemplo a estrutura pode ser um sub-conteúdo da forma). Ao professor é dada total liberdade na gestão do programa da disciplina mas não são definidos conteúdos nucleares, o que poderá levar a que uns sejam sistematicamente abordados em detrimento de outros, dependendo para isso a gestão do professor.

O programa sugere uma orientação metodológica que não é nova no panorama educativo português uma vez que segue as orientações dos anteriores programas de Educação Visual, nomeadamente no que respeita ao facto de considerar o meio envolvente como ponto de partida para as aprendizagens, à organização em Unidades de Trabalho ou à aplicação do Método de Resolução de Problemas. Consideramos que a base conceptual do programa de EVT é de influência expressionista e construtivista, na medida em que é dada ao aluno a hipotética possibilidade de construir o seu próprio conhecimento através da sua acção sobre o meio que o envolve, sendo que os conteúdos e as áreas de exploração definidos se integram, quanto a nós, em três domínios principais: Comunicação Visual e Elementos da Forma; Técnico e Tecnológico; e Desenvolvimento Pessoal e Social.

No que se refere às Competências Essenciais queremos evidenciar seis pontos principais em que este documento difere claramente do programa de EVT. Constatamos, em primeiro lugar, que a dimensão tecnológica deixou de estar associada à dimensão da Educação Visual, constituindo-se como uma área independente, fora do corpo da Educação Artística.

Em segundo lugar, damos conta que as artes passam a ser o centro da Educação Artística, ao contrário do que acontecia no programa de EVT, onde praticamente não havia referência à “arte”. Há neste documento uma mudança radical de

discurso face ao anterior, e fala-se agora na importância da vivência artística no desenvolvimento de competências, assumindo que será impossível fazer educação artística sem recurso à arte. Se com o programa de EVT as Artes Visuais estavam aparentemente arredadas da sala de aula, com as Competências Essenciais sugere-se claramente a abordagem pedagógica de obras de arte, utilizando-se mesmo a expressão “diálogo com a obra de arte”.

Em terceiro, este documento refere as experiências de aprendizagem que os alunos deverão ter oportunidade de vivenciar como forma de operacionalizar as competências definidas, notando-se diferenças em especial no que respeita à quantidade e à qualidade das experiências sugeridas. Agora sugere-se que os alunos devem conhecer o “património artístico nacional”, ao invés de conhecer apenas o “património local”; ter “contacto com diferentes tipos de culturas artísticas”, ao invés de contactar apenas com as “artes populares” do seu meio; ou seja, o âmbito desejável em que as experiências devem ocorrer alargou-se claramente.

Em quarto lugar, o documento critica abertamente o recurso sistemático ao Método de Resolução de Problemas, que acusa de propiciar a valorização de soluções utilitárias imediatas, negligenciando, por vezes, a dimensão estética. Propõe uma outra metodologia que relacione a percepção estética com a produção de objectos plásticos e que promova a criação de uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da

linguagem apropriada à interpretação estética e artística do Mundo. No que respeita à aquisição de conhecimentos este documento faz também uma nova proposta: sugere que as competências sejam desenvolvidas não só em espiral como em rede, ou seja, a aquisição de conhecimentos poderá processar-se sob a forma de espiral – em que o aluno parte de um determinado nível para progressivamente adquirir mais conhecimentos num sentido centrífugo ascendente; ou sob a forma de uma rede – a qual podemos comparar a um mapa de uma cidade onde existem diversos pontos de partida e diversos pontos de chegada, havendo pelo meio diversos percursos pelos quais se poderá progredir ao mesmo tempo, sendo que os momentos de maior crescimento ocorrerão no cruzamento de dois percursos.

Em quinto lugar, gostaríamos de referir que o documento das Competências Essenciais, particularmente no que se refere à Educação Visual, tem uma forte influência das investigações anglo-saxónicas sobre educação artística, referimo-nos à utilização da designação “Artes Visuais” e à base conceptual assente sobretudo nos programas Discipline Based Art Education (DBAE), e em parte no Arts PROPEL. Também as investigações no campo da percepção, cognição e apreciação da arte tiveram aqui uma forte influência.

Por último, gostaríamos de destacar o aparecimento de um novo conceito em documentos oficiais sobre educação artística em Portugal: a Literacia em Artes. A definição apresentada é coincidente com a visão mais contemporânea do conceito e próxima

das multiliteracias. Este conceito, definido claramente no documento, e que compreende o desenvolvimento da criatividade, o desenvolvimento das linguagens elementares das artes, a compreensão das artes no seu contexto, e o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, encerra em si três áreas de competência no campo das artes: a comunicação, a criação, e a compreensão.

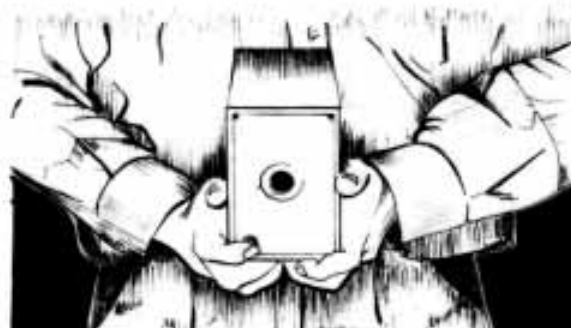
A comparação entre estes dois documentos cria alguma indefinição quanto à organização e planificação do ensino-aprendizagem das artes visuais no 2º CEB pelo que importa agora deixar algumas perguntas que pretendem, acima de tudo, ser o mote para uma reflexão/debate sobre a necessidade de repensar o currículo da disciplina de EVT, ou até, no contexto da escola actual, a existência da própria disciplina:

- Do ponto de vista da aprendizagem, qual a vantagem de trabalhar a Educação Artística em conjunto com a Educação Tecnológica?
- O programa da disciplina de EVT, tal como está, contribui efectivamente para o desenvolvimento das competências definidas para o final do Ensino Básico?
- Será que com estes dois documentos está facilitada a tarefa dos professores na planificação e organização do ensino/aprendizagem?
- Que alternativas para o desenvolvimento da literacia em artes e para a formação de públicos para as artes no 2º CEB?

"A fotografia de família"

Banda desenhada por: Paula Soares

Esta fotografia sempre me intrigou ... O padrinho, o avô e o tio António a posarem ... num dia de encontro, de festa, talvez...



... mas não se sabe o ano, o dia ... quem fotografou,



quem estava com eles ... mulheres ?!

Não. Estavam na quinta a passar um bocado ...



... e foram mesmo ...

Oooh, Paula ... tu pensas que a tua família é uma banda desenhada!?



Foram dar um passeio de carro ...



paper gift'08

13/16
MARÇO

Salão Internacional de Papelaria, Material
Didático, Brinquedo, Brinde, Festas e
Decoração

International Exhibition of Stationery,
Educational Material, Toys, Gift, Party
Articles and Decorative Articles

FIL

Feira Internacional de Lisboa



A abordagem intercultural do tradicional ao contemporâneo: Um contributo para a Educação Artística

Isabel Bezelga

Resumo: Numa época em que se assiste a um franco desinvestimento nas práticas culturais e artísticas locais, assim como, a uma diminuição da presença das expressões artísticas na escola, nota-se um reaparecimento de estruturas híbridas no campo da “folclorização” que corre o risco de, a par da mediática “mtv”, se tornarem referência estética e cultural, para muitas crianças e jovens.

Pretende-se, desta forma, equacionar os contributos da **Educação Artística Intercultural**, valorizando a exposição e o contacto das crianças e jovens, com formas e produtos expressivos e artísticos de culturas diversificadas e as abordagens da **Arte Contemporânea** e das **Artes Performativas** em particular, que um conjunto de artistas, em Évora, tem desenvolvido nos últimos anos, num trabalho continuado de promoção da criatividade artística junto de crianças do 1º Ciclo da Educação Básica.

Esta comunicação deseja abrir-se como um espaço de reflexão sobre o papel desempenhado pelos “Artistas na Escola”, na promoção do respeito pela identidade e salvaguarda de um património imaterial, sem no entanto descuidar a atitude de constante abertura, descoberta e inovação, condição inerente à própria criatividade artística.

Palavras chave: educação artística eficaz / positiva / múltipla, interculturalidade, professores / artistas, manifestações tradicionais / contemporâneas, globalização.

Começemos por colocar a questão:

Como encarar as matrizes – ou os modelos – a partir das quais a educação artística com crianças e jovens se torna eficaz, positiva e saudavelmente múltipla?

A colocação desta questão leva-nos a ter que delimitar o âmbito das seguintes Palavras-chave:

- a) Eficaz: convive com os dados empíricos, produção de resultados tangíveis, alteração permanente de perspectiva embora sempre reenquadrada pelas práticas.
- b) Positiva: suscita abertura, novidade e perplexidade, mas sem ser numa base criadora de antinomias que pressupõem hemisférios irreduzíveis.
- c) Múltipla: alia diversos campos de experiência e que faz complementar o actual e o tradicional, o local e o obviamente global.

Este artigo pretende ser um espaço de reflexão sobre o mundo de possibilidades que se oferecem às práticas artísticas desenvolvidas em contexto escolar, numa perspectiva de relação dialógica entre abordagens plurais que contemplam a um tempo os reportórios tradicionais dos grupos culturais que “habitam determinado contexto” (e não apenas as manifestações identitárias de um dado contexto local em que a escola se insere) e a um outro tempo, as expressões do fluxo de imagens e de desafio tecnológico em constante mutação, que permanentemente atravessam os quotidianos de crianças e jovens de todo o mundo.

Parece óbvia a riqueza dos contributos que cada uma destas influências culturais promove na construção e descoberta de uma expressão e criatividade próprias integradas num sistema de compreensão e apropriação do “modus facientii” na arte contemporânea.

Analisamos este questionamento a partir da experiência de 9 anos que envolve além de alunos e professores, um grupo de “artistas/animadores” que numa perspectiva interdisciplinar desenvolve em escolas públicas do 1º Ciclo, as áreas da música, dança, teatro/realização plástica e vídeo integrados num programa Europeu (Artistas na Escola).

O Projecto MUS-E

Programa artístico, educativo e social, criado em 1994 por Yehudi Menuhin e que se desenvolve em escolas públicas multiculturais de toda a Europa.

Em Portugal, o Projecto MUS-E comemora este ano o seu décimo primeiro ano de actividade e encontra-se actualmente implantado em 6 escolas – Porto, Leiria, Lisboa, Oeiras e Évora, cujos contextos sócio-culturais são muito desfavorecidos.

Lord Menuhin, acreditava que as práticas artísticas precoces das crianças, assim como a possibilidade de contacto directo em contexto escolar, das crianças com professores/artistas e as suas formas de criação artística, permitindo-lhes descobrir os aspectos que constituem um produto artístico, proporcionavam-lhes a oportunidade de se valorizarem enquanto indivíduos, contribuindo para a construção de um mundo mais tolerante. (Menuhin, 1998).

Em Évora, a diversidade de formações, aceções e práticas artísticas dos artistas implicados no Projecto, fez com que o trabalho se orientasse no sentido de compreender melhor o contexto, (uma escola multicultural num bairro limítrofe de Évora, com a presença de crianças provenientes, de vários grupos culturais). Através do desenvolvimento de um processo de reflexão conjunta (dos artistas/ animadores sobre as suas práticas), adoptaram-se diferentes estratégias e metodologias e ensaiaram-se respostas concretas de forma a tornar as práticas artísticas na escola mais eficazes, positivas e múltiplas.

Só desta forma podemos falar de experiências estéticas culturalmente ricas e práticas artísticas inclusivas!

A cultura hoje

Temos que começar por considerar a cultura como algo dinâmico e em constante evolução e não já assente em identidades fixas e monocentradas.

Tendo em conta o impacto dos média entre outros factores de fundo das sociedades actuais, deve referir-se que este dinamismo se reflecte sobremaneira nas novas gerações que, apesar de enquadradas por nascimento em determinados grupos culturais, acabam quase sempre por sentir-se fortemente atraídas por outras tipificações culturais que, de algum modo, correspondem mais eficazmente às suas preocupações e motivações. (Postic, 1990) Assim, cultura implica a construção de um ambiente (oikos) humano e de um conjunto de padrões comportamentais,

no seio de um grupo ou sociedade (Macionis, 1997). Projectando esta noção de partilha e identificação a um nível mais global, Mchoul (1996) postula quase uma superação da noção de cultura em nome das "communities". A preocupação intercultural advém das necessidades criadas pelas novas sociedades multiculturais e que propiciam afinal o cruzamento de culturas e o aparecimento de novas culturas!.

As abordagens artísticas interculturais: O caso das artes performativas

As artes performativas nos últimos anos têm-se apresentado como um terreno muito fértil para a análise das abordagens artísticas interculturais abrindo possibilidades de trabalho muito interessantes. Para alguns criadores contemporâneos, os princípios comuns que atravessam a diversidade de contextos e grupos culturais - eixos universais de teatralidade - estão na base de estimulantes propostas de formação teatral. Para além disso, o trabalho inspirado na diversidade, quer dos participantes, quer das propostas dramaturgias, têm sido fonte de reflexão e criatividade artística durante as últimas décadas (Barba 1991, Brook 2002, Grotowski 1997).

No campo específico do teatro a perspectiva do transculturalismo de Grotowski, patente na assumpção da existência de universais, só se torna possível num mundo pautado pela facilidade de circulação e comunicação. No caso da perspectiva interculturalista de Barba, através da investigação que tem vindo a realizar no ISTA, está igualmente patente a ideia de universais, já que a pesquisa realizada incide na identificação de padrões pré-



expressivos, atemporais e não territorializados (presentes em movimentos e ritmos básicos usados nas performances de muitos artistas de culturas diversificadas).

Estas duas perspectivas assentes na existência de universais estéticos não está no entanto isenta de crítica. Segundo Schechner (2006), a vivência estética é, ela mesma, tal como outros aspectos da vida, uma construção culturalmente situada que cria dados e factos concretos e muito variados que têm por si só mais pertinência do que qualquer tipo de universal previamente considerado.

A pujança da performance intercultural na contemporaneidade traduz a integração de múltiplos elementos de ordem cultural, social e hipertecnológica que conduzem ao aparecimento de novos objectos estéticos híbridos.

Aliás o hibridismo que torna impossível uma definição clara, baseada em visões dicotómicas tradicionais, justifica a primazia que este ocupa numa nova conjuntura “glocal”.

A transformação do nosso mundo: uma mudança de perspectiva a que é preciso saber responder.

Há cerca de um quarto de século que uma súbita desestruturação invadiu o nosso mundo. Os horizontes sociais, políticos, comunicacionais, artísticos e educacionais modificaram-se profundamente. Ao mesmo tempo que as explicações totais perdiam validade e um novo sentido de inquérito problematizava as questões de sempre (período entre Maio de 68 e a experiência pós-moderna), as novas tecnologias iam introduzindo fissuras em campos até então separados de modo estanque e quase sempre inviolável, nomeadamente: público vs. privado, emissores vs. auditórios, ficção vs. realidade, verdade vs. sentido (sobretudo desde o início da década de 90). Na prática, quer as manifestações mediáticas contemporâneas quer as tradicionais de raiz mítico-étnica sofreram um mesmo choque que acabou por ter, pela primeira vez na história da humanidade, um impacto de cariz global que atravessou – e está a atravessar – o mais diversificado caudal de culturas.

Saber incorporar os novos dados no processo educativo como uma oportunidade que não pode ser perdida.

A nova democracia global é uma das maiores oportunidades da história humana. Tal como a electricidade no século XIX, o global é um dado que se está a reinventar diariamente na Índia, nos EUA, na China ou na Europa através do ímpeto criador de milhões de pessoas (o boom na blogosfera, a geração e difusão de mensagens Ipods e o produto das nanotecnologias são disso um claro exemplo!). Para quem problematiza a questão das matrizes a partir das quais se concebe a educação artística, ao mesmo tempo funcional, positiva e múltipla, é impossível esquecer os “data” e a atmosfera mediática que rodeiam as nossas crianças e que atravessam a nossa comunidade - o “being-in-common” mundializado como lhe chamou McHoul (1996). É evidente que esta reflexão deverá assentar nas sinergias a desenvolver entre as várias fontes irradiadoras de situações performativas onde o movimento, a imagem e a criatividade constituirão sempre a tríade de fundo.

A prudência de uma metodologia da participação e da incorporação.

Nessa medida, há que ter em conta que o nosso mundo é um mundo de coexistências entre sistemas em que nenhum determina um sentido último. Ou seja, ao lado de sistemas veiculadores do fluxo de imagens digitais – televisão, cibermundo, etc. – persistem sistemas que agrupam manifestações de raiz tradicional-local, mítica ou étnica. Blumenberg (1984) explicou, na sua linguagem ao mesmo tempo cristalina e complexa, que o mito não pode ser encarado como um resíduo original e passado, mas antes como uma força actuante, criadora e conglomeradora; isto é: capaz de permanentemente agilizar e fazer pactuar as matrizes que uma análise de conjuntura pode interpretar como “radicalmente” diversas. É por isso, também, que a reflexão sobre o ensino artístico não deverá nunca partir de uma matriz antinómica – e desajustada do seu tempo – que oporia estes dois tipos de sistemas.





Seguindo este ponto de vista, torna-se hoje em dia tão pertinente integrar no ambiente criativo e escolar, as figuras pictoplásticas (que as crianças e jovens bem conhecem do convívio com a Net e a TV) como repor e traduzir rituais ou quadros da cultura tradicional de ídolos locais (que eles igualmente conhecem por via de uma memória de tipo familiar/grupal-local). Ambas as vertentes pactuam na harmonia da praxis e no vivido, daí que a exclusão arbitrária de uma delas em benefício da outra teria sempre como resultado uma situação estriada, forçada e pouco saudável sob o ponto de vista da eficácia.

A frágil afirmação de identidades culturais.

Discutir os problemas relativos às diferenças culturais implica necessariamente a compreensão do papel que as diferenças socio-económicas detêm sobre os diversos grupos culturais. A questão social torna-se significativa na afirmação da identidade cultural, sendo que os mais desfavorecidos têm mais dificuldade em se afirmar (Wieviorka 1999).

Também a oposição entre dois sistemas educativos que privilegiam competências diferentes (o familiar e o da escola) (Stoer, 1993) provoca nas

crianças reacções de agressividade. Dadas as características culturais da escola onde se desenvolve o Projecto MUS-E, com forte presença de crianças de famílias ciganas, não raras vezes nos questionámos sobre como lidar com estes episódios de violência.

De facto o trabalho realizado através da utilização de metodologias de abordagem intercultural das diferentes formas de expressão artística, tenta lidar, dentro do possível, com estes comportamentos de alguma agressividade face ao outro e à diferença.

A mediação educativa, através da função assertiva e inspiradora de elementos chaves dentro destas comunidades e a sua chamada constante à participação na vida escolar, cultural e social, através de acções que construam uma imagem positiva e valorizadora dos saberes informais, têm-se vindo a constituir como factores cruciais para a mudança. Torna-se inclusivamente possível reflectir em conjunto sobre a escolarização das meninas ciganas e quiçá compreender a necessidade de romper com “tradições” que já não têm o seu lugar no mundo contemporâneo.

Pressupostos críticos para uma educação artística intercultural.

Ter-se-á que começar por referir os ideais herdados da Revolução Francesa, liberdade, igualdade e fraternidade para justificar o que está na origem da educação artística multicultural: garantir um mesmo leque de oportunidades de aprendizagem no campo da arte para todas as crianças, mediante a utilização e a partilha de um currículo artístico diversificado. (Banks, 1989) Sthur (1994), Adejumo (2002) e Daniel (1990) acreditam que a representação das culturas de grupos minoritários, no seio do próprio currículo, acabará por ter um impacto real na valorização dos estudantes, assim como contribuirá para aumentar a consciência cultural e o desenvolvimento social. No entanto se se assistir a uma hiper representação, valorizando decisivamente a auto-

imagem de determinada cultura, pode assistir-se a um reforço de comportamentos e atitudes que não facilitam a inclusão (Garcia-Castano & al., 2000).

Importa, também, valorizar a prestação e contributo do indivíduo independentemente do grupo de pertença a que esteja veiculado, já que as características individuais contam fortemente, no que se refere aos domínios da expressão pessoal, criatividade e execução artística. A procura das nossas comunalidades permitiu criar laços fortes e duradouros. Mais do que construir uma identidade a partir das diferenças, já que, realçar apenas o que nos diferencia poderia reforçar a construção de desigualdade, embarcámos numa aventura em que a construção de um património comum contou com a incorporação e a reorganização dessa diversidade.



Um investimento no processo de auto-formação.

Será preciso realçar a atitude disponível e dedicada da equipa de artistas implicados no Projecto MUS-E Évora que desde 2001 se disponibilizaram para encetar um processo de formação cooperada (manifestando a importância de o realizar no seio da equipa) Aliás esta é a chave fundamental de sucesso em formação: **a vontade expressa do adulto na construção de conhecimento e o seu envolvimento activo e participativo na construção desse processo de formação** (Dominicé, 1992). Os encontros periódicos da equipa, para preparação de materiais e discussão

sobre a forma como se desenvolviam as animações possibilitou a consolidação de princípios pedagógicos e a articulação de propostas artísticas assim como a congruência e a consistência das regras negociadas nas várias áreas. Desde aí assistiu-se à realização, sob forma de animações performativas, de eventos públicos com a participação de toda a escola e da comunidade.

Neste caso enquadra-se a experiência da "Feira do Imaginário" (que já vai na 3ª edição), fruto de parcerias frutuosas - PIM-teatro, Universidade de Évora, Câmara Municipal de Évora e PédeXumbo - em que se tentou levar um pouco mais além estas premissas e ao mesmo tempo provocar uma corrente de ar com o exterior. Procurou-se o equilíbrio entre a qualidade do processo e a do resultado, promovendo resultados de manifesta qualidade artística e estética, que afirmem o grupo como um todo e que proporcionem experiências de sucesso....

Trata-se de uma abordagem transformativa, preconizando que se caminhe para além da compreensão da arte em contextos interculturais, implicando todos os participantes na

criação artística como forma de intervenção e acção sócio-cultural.

Apresentação de alguns resultados.

Saliente-se o "carácter motivador" em que este trabalho se tem traduzido para todos os intervenientes, (crianças, artistas, professores, pais e familiares, estruturas locais de produção artística e comunidade local), verificando-se "alterações positivas nas competências sociais, de relação inter pares e com adultos das crianças". São visíveis também de ano para ano os "efeitos multiplicadores" que se têm gerado na comunidade, nomeadamente através das expectativas depositadas pela comunidades nas apresentações novas e do alargamento a outras escolas da região dos princípios orientadores na construção e produção da "Feira do Imaginário.

Apresenta-se ainda como uma oportunidade excepcional de "ensaio e desenvolvimento de novas metodologias do ensino artístico", sempre perseguindo o fito de uma maior adequação aos contextos, às necessidades e expectativas dos grupos de crianças concretos.

Nomeadamente na área do teatro/realização plástica encorajou os artistas a pesquisarem e a atualizarem-se do ponto de vista conceptual e teórico para a fundamentação da sua intervenção artística e pedagógica, que acabou por naturalmente afectar as suas criações artísticas individuais. A alteração metodológica ocorrida nalgumas animações artísticas estiveram na origem da melhoria das competências expressivas/artísticas nas crianças.

A "Feira do Imaginário" abalou certezas!

Conjugaram-se naturalmente, reportórios tradicionais e criações de notória abordagem contemporânea, personagens de histórias tradicionais, monstros do quotidiano e pictoplasmas...

Referências bibliográficas

- ADJUMMO (2002), "Considering multicultural art education" in *Art Education*, 55, pp 33-39.
- BARBA, E. & SAVARESE, N.(1991), *The Secret Art of the Performer*, London: Routledge.
- BEZELGA, I., ESPIRIDIÃO, A. & CARVALHO, I., (2006) "Imaginary Fair: A community work in the field of arts" in *Proceedings of the International InSEA Congress 2006: Interdisciplinary Dialogues in Arts Education - Cd-Rom*, Ed: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- BEZELGA, I. & VALENTE, L. (2005), "As artes e a interculturalidade" in *O Estado da Arte em Ciências da Educação*, Porto: ed. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.131-142
- BLUMENBERG, H., (1984) 1985, *Work on Myth*, MIT Press, Massachusetts/Londres.
- BROOK, P. (2002), *A porta aberta: Reflexões sobre a interpretação e o teatro*, Rio de Janeiro: Civilização brasileira.
- DAVENPORT, M. (2000), "Culture and education: Polishing the lenses", in *Studies in Art Education*, 41, pp 361-375.
- GARCIA-CASTAÑO, F. (2000), "Interculturalidad y educación en la década de los noventa: una análisis crítico", Granada: Ed. Junta de Andalucía.
- McHOUL, A. 1996, *Semiotic Investigations - Towards an Effective Semiotics*, Nebraska: University of Nebraska Press.
- MENUHIN, Y. (1999), "Présentation d'un rêve" in *Rapport d'activités pour l'an 2000*, Bruxelles: ed. International Yehudi Menuhin Foundation.
- SCHECHNER, R. (2005), *Performance Studies*, London: Routledge.
- STOUT, C. (1997), "Multicultural reasoning and the appreciation of art", in *Studies in Art Education*, 38, pp 96-111.
- WIEVIORKA, M. (1999), "Será que o multiculturalismo é a resposta?" in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 12, pp 7-46.



ergo soft

escrever, desenhar e colorir sem cansaço



Os lápis da gama STAEDTLER ergo soft possuem uma superfície suave inovadora e um design ergonómico perfeito.

O resultado: escrever, desenhar e colorir sem cansaço.

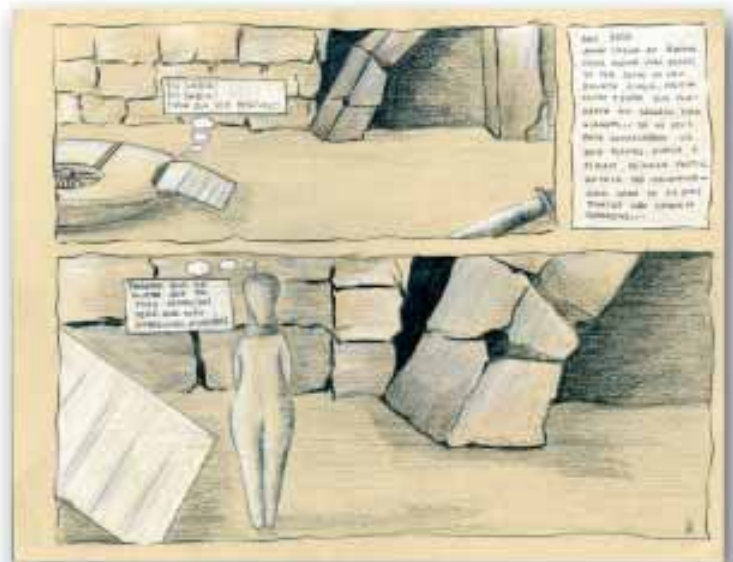
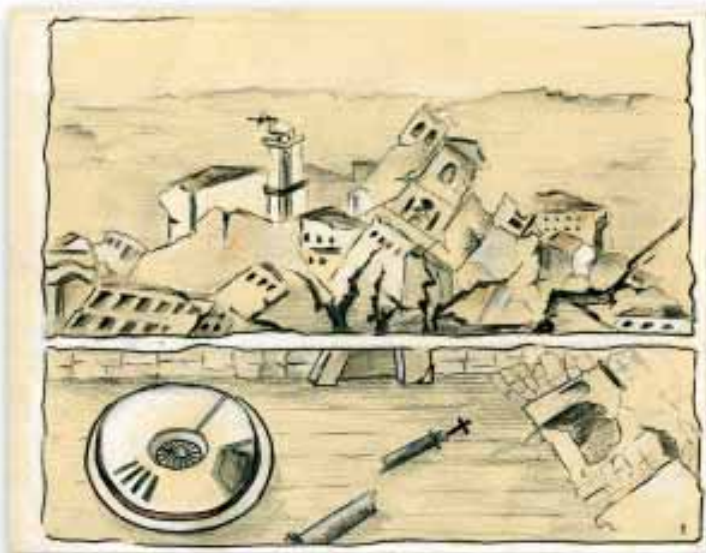
Para um prazer total a escrever, desenhar e colorir - em casa, na escola e no trabalho.

Qualidade MADE IN GERMANY !

STAEDTLER ergo soft – para escrever, desenhar e colorir sem cansaço.

"A viagem"

Banda desenhada por: Paula Vilhena



EBERHARD **F**ABER

FIMO
SOFT

Massa para modelar

Conjuntos JOALHARIA



VAN DYKE

Pastéis a óleo

ÖKO-TEST
BIERTICHT AUF LEBEN
sehr gut
Eberhard Faber Van Dyke
Pastell-Ölfarben
Anzahl: 12/2003



Face paint

Tintas para maquilagem

10
índice de protecção

testado dermatologicamente



Exposição: “Os Graffitis que nos rodeiam”. Intercâmbios entre Associações de Professores de Educação Artística e Escolas da Látvia e de Portugal.

Margarida Marinho



A finalidade da exposição foi coligir fotografias que registassem a presença de Graffitis nas escolas da Látvia. Segundo as autoras deste projecto Dace Paeglite (a coordenadora do projecto) e Agnese Stage (Directora da da IV escola de Música de Riga) era importante que a educação artística desse conta do fenómeno dos graffitis com várias dimensões presentes no contextos cultural do país. O objectivo da escola é seguir o percurso dos jovens graffitis, convencê-los a deixar de sujar as ruas e a produzir Graffiti com qualidade artística. Os jovens podem fazer na escola e na cidade outros graffitis menos agressivos.

A exposição contém fotografias de vários tipos de graffitis feitos por estudantes e por autores desconhecidos entre 200 e 2007:(1) riscos ocasionais, (2) exemplos de vandalismo sobre o património cultural, (3) textos e

A Exposição de fotografias de graffitis de Riga, na Látvia foi inaugurada durante o Seminário de 24 de Novembro de 2007 ' A Vida das Formas' na Faculdade de Belas Artes de Lisboa, exposta na APECV durante o mês de Dezembro e na Escola Secundária Alves Martins em Viseu durante o mês de Janeiro de 2008. A exposição está disponível para ser mostrada noutras instituições

educativas ou culturais caso tal nos seja solicitado.

A exposição foi preparada pelo departamento de Artes da IV escola de Música de Riga em cooperação com a Associações de Professores de Arte da Látvia (LASTA), são no total 47 fotografias para serem expostas em Portugal de Dezembro de 2007 a Dezembro de 2009.





mensagens, (4) exemplos da cultura dos skaters, (5) exemplos de processos particulares da arte dos graffitis: os signos dos jovens deixados nas paredes mostrando a sua coragem e sentimentos de liberdade.



O movimento dos graffitis começou na Látvia por volta de 1990 quando o cenário político mudou na antiga USSR e a Látvia se tornou um país independente. A interacção com a cultura vinda do Ocidente onde os graffitis já estavam em voga há muito tempo e tinham desenvolvido processos muito próprios de expressão. Os graffitis na Látvia começaram como pinturas murais e só depois apareceram os nomes escritos (tags) os 'stencils' e 'stickers' utilizados para diminuir o risco de os autores serem apanhados.



Esperamos que o intercâmbio entre os dois países continue, e pedimos a todos os professores, escolas, museus ou outras organizações para se juntarem à nossa resposta para a Látvia, em duas também exposições: uma sobre os graffitis em Portugal e outra com trabalhos artísticos de alunos sobre a cultura Portuguesa.



Por favor enviar para:

Intercâmbio com Riga.

APECV - Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
Rua Dr. Ricardo Jorge, 19
sala 5 - 2º andar
4050-514 Porto - Portugal

Telefones: Phone numbers:

T.: 351 223326617

Fax: 351 223390092

TM.: 351 962234052

Emails:

apecv@apecv.pt

apecv@hotmail.com

Webpage:

<http://www.apecv.pt/>



Convite para a 7ª exposição internacional de arte infantil e juvenil 'Com Amor'

Exposição organizada pela escola de Arte Mara Muizniece, em Riga na Látvia, podem concorrer candidatos entre os 6 e os 21 anos de idade com um ou dois trabalhos bidimensionais em formato A3 (297mm x 420mm). Os trabalhos devem ser identificados da seguinte maneira:

- name of the author,
- age (when creating the work),
- name of the school/organization, address, phone No, e-mail address,
- name of the person in charge,
- title of the work,
- technique,
- name of teacher.

Enviar os trabalhos entre Fevereiro e Maio de 2008 para: 7th International Children and Youth Art Exhibition „With Love” M. Muizniece Riga School of Art, 36 Gertrudes Str., LV-1011, Latvia

A exposição terá lugar em Riga, durante Outubro – Novembro de 2008, os trabalhos não serão devolvidos. Mais informações em: **E-mail:** rms@ars.lv - **Página na Internet:** [Http://www.ars.lv](http://www.ars.lv)



Centro de Recursos do CFPAN

O Centro de Recursos do Centro de Formação de Professores Almada Negreiros, alojado no site da apecv - www.apecv.pt tem o apoio financeiro do Programa Operacional Sociedade do Conhecimento Pos_Conhecimento



Formação de arte-terapeuta institucional

NÍVEL I – 2 Anos

Abriu o período de inscrições para o início do curso de FORMAÇÃO DE ARTE-TERAPEUTA INSTITUCIONAL a realizar no Porto, na sede da APECV.

- Pré-inscrições até Março e entrevistas nos dias 29 e 30 de Março de 2008 na sede da APECV.
-

20º ENCONTRO NACIONAL da APECV

Tema:

A LIBERDADE NA EXPRESSÃO PLÁSTICA

25 de Abril - Local: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa - conferências e mesa redonda

26 de Abril - Visita a Óbidos –Visita à cidade romana de Eborobritium, Visita à Vila de Óbidos, sua história (Romanos e Mouros), fragmentos e igrejas.

Congresso Ibero-americano de Educação Artística "SENTIDOS TRANSIBÉRICOS"

(<http://www.rede-educacao-artistica.org/>)

Irá decorrer nos dias 22, 23 e 24 de Maio o Congresso Ibero-americano de Educação Artística "SENTIDOS TRANSIBÉRICOS" em Beja, Portugal. O congresso reunirá especialistas da área da educação artística, decisores de política nacional, regional, local, dos ministérios da Educação e Cultura e entidades governamentais e não governamentais ligadas à educação artística. Incluindo educadores, arte terapeutas, investigadores, artistas, professores, psicólogos, agentes educativos em galerias, museus e serviços culturais, animadores sócio culturais e outras pessoas com interesses similares pela educação artística. O congresso pretende ter dois grandes eixos de trabalho, o primeiro que se concretizará através de sessões de trabalho plenárias com um grupo de especialistas convidados para reflectir sobre os temas propostos e o segundo eixo que permitirá a mostra e

divulgação de trabalhos seleccionados de investigação e prática pedagógica da educação artística em contextos formais e não formais. As línguas oficiais do congresso são o Português e o Espanhol. O congresso pretende incluir temas que favoreçam narrativas múltiplas e pluridisciplinares da educação artística tanto na Península como noutros países de línguas ibéricas. À partida pretendemos reflectir sobre aspectos teóricos e práticos ligados ao papel da Ed. Artística/ arte educação na construção da identidade dos jovens nas sociedades contemporâneas, a cultura do multimédia, a e-geração, a diversidade cultural, os problemas de inclusão/ exclusão social, preservação de patrimónios, educação para a paz e para a sustentabilidade. Mais informação em:

<http://www.rede-educacao-artistica.org/>



Lumocolor®



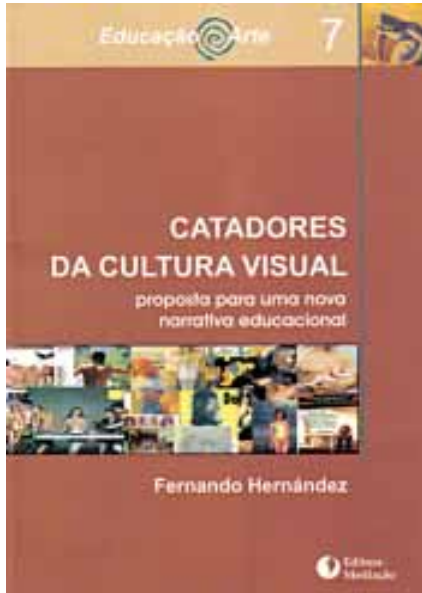
NOVO



A gama STAEDTLER Lumocolor compreende canetas universais e marcadores, bem como marcadores especiais, com características únicas.

Graças à inovadora tecnologia da tinta, todos os objectos de escrita proporcionam resultados de qualidade superior em quase todas as superfícies, um elevado nível de confiança e longa duração.

A gama Lumocolor existe há 50 anos e é, hoje, o sinónimo da qualidade dos produtos MADE IN GERMANY. O facto de Lumocolor ser líder em qualidade nas canetas universais e líder de mercado em muitos países é consequência das excepcionais características de toda a gama Lumocolor.



Fernando Hernandez (2007)
Catadores da Cultura Visual:
Proposta para uma nova
narrativa educacional.

Porto Alegre: Editora Mediação.
ISBN: 978857706015-3
editora.mediacao@terra.com.br
www.editoramediacao.com.br

Há livros sobre educação artística que custam muito a ler e que não deixam memórias, outros que se lêem com algum esforço e que deixam algumas marcas e finalmente há os outros: aqueles que se lêem com prazer e que nunca mais nos saem da cabeça. O livro de Fernando Hernandez 'Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional' pertence ao último grupo. Foi traduzido para português do Brasil e editado pela Editora Mediação em Porto Alegre. Porto Alegre tem sido um local onde se têm feito grandes desafios na educação artística e não é surpresa nenhuma que este livro venha de lá.

Fernando Hernandez neste livro apresenta a sua convicção no poder da educação artística e de um modo bem honesto e frontal, como é o seu jeito de ser e de escrever, desafia-nos a subverter, a ir mais além e a ousar abordar a leitura e compreensão de imagens de uma outra maneira. Através de uma proposta muito fora do comum, baseada na metáfora dos 'catadores'. Catadores no sentido de recolectores, aqueles que procuram, encontram e transformam. Não é deveras maravilhoso este pensamento?

A educação artística como processo de procura, encontro e transformação? Não é isso que aspiramos todos os dias?

Fernando Hernandez parte dos estudos da cultura visual e talvez por isso o seu livro se centre mais na análise das imagens do que na produção, para o autor a nossa grande finalidade educativa deveria ser a de questionar e facilitar experiências reflexivas e críticas.

Experiências que promovam a compreensão das imagens tanto a partir dos sentidos e pensamentos como a partir dos seus contextos históricos e do seu papel na construção de identidades. Fernando Hernandez é daquelas raras pessoas que convencem o leitor com gentileza e paciência.

Ele explica pouco a pouco o seus conceitos, continua expondo as suas ideologias e suavemente vai 'prendendo' o leitor, apelando para a necessidade de mudança, fazendo o leitor entender as razões para o câmbio, a urgência em desenvolver novos saberes.

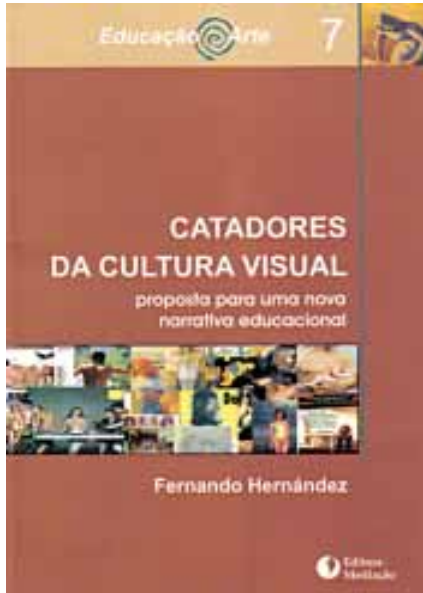
Chegamos a meio do livro e sentimo-nos verdadeiramente perdidos, reconhecendo as nossas faltas, o nosso conservadorismo, a nossa 'acomodação' e rotinas.

Bem, mas a leitura do livro não é nenhuma sessão de terapia, é antes de mais nada um manifesto poderoso, um manifesto a favor da mudança.

E o autor sugere algumas linhas: umas já enunciadas por outros e outra bem sua, a linha de Fernando Hernandez, que não é baseada em mais uma teoria de gabinete mas sim baseada em experiências reais, onde o modelo de Hernandez foi testado com meninos e meninas verdadeiros em escolas de verdade e, no livro existem relatos contando algumas dessas experiências.

No final do livro rendemo-nos à evidência, à sua proposta para a compreensão crítica e performativa das representações da cultura visual e só nos apetece mudar a nossa vida profissional radicalmente, refazer as aulas e re-inventar o currículo da educação visual à luz das suas ideias e das suas sugestões.

Se há livros que deixam marcas este é um deles, acredito que o impacto dele em muitos professores de educação artística e nos futuros professores de arte educação do Brasil possa vir a ser importante e que também chegue a Portugal porque nós aqui, mais do que nunca, precisamos rever as nossas práticas e questionar os nossos conceitos perante os desafios que a sociedade europeia nos está a colocar.



STAEDTLER®

EBERHARD FABER

A STAEDTLER Portuguesa, Lda.,
no conjunto das suas marcas próprias
e representadas de reconhecida qualidade,
tem um sortido completo de artigos para Escrita,
Escritório, Escolares, Desenho, Pintura e Hobby.



O novo triplus® mobile office

O objecto de escrita certo
onde e quando necessitar:
o seu prático escritório móvel!



Um conjunto de 4 objectos de escrita triplus® diferentes na caixa STAEDTLER:



Fineliner para uma super sensação de conforto ao escrever



Esferegráfica com superfície anti-deslizante revestida a borracha



Lapiseira mecânica com apagador rotativo extra-longo



Sublinhador para um sublinhado fino ou grosso

STAEDTLER Portuguesa, Lda.

Rua São Sebastião, Lt. 11 - Pav. 1 e 2 - Cabra Figa - Albarraque - 2635-047 Rio de Mouro
Telf.: 219 156 700 - Fax: 219 156 706 - comercial@staedler.pt - www.staedler.pt