

REVISTA DA FUNDARTE

ISSN 1519-6569

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

Ano 11 - Número 22 - julho/dezembro 2011

**DOCÊNCIA, EXPERIMENTAÇÕES
E PESQUISA EM ARTES**





REVISTA DA FUNDARTE

Uma publicação semestral da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano XI, número 22, julho/dezembro 2011.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE

Eunice Maria Fabrazil Presidente do Conselho Técnico Deliberativo - Maria Isabel Petry Kehrwald Diretora Executiva - Julia Maria Hummes Vice-diretora - André Luis Wagner Vice-diretor - Gorete Iolanda Junges Coordenadora de Comunicação - Márcia Pessoa Dal Bello Coordenadora de Ensino - Virginia Wagner Petry Coordenadora de Secretaria - Priscila Mattias Rosa - Coordenadora do Órgão de Rádio e Televisão Educativa - Olinda Sarmento Carollo - Presidente Associação Amigos da FUNDARTE - AAF

Maria Isabel Petry Kehrwald Coordenação da Edição

Adriana Bozzetto (FUNDARTE/RS)
Ana Mae Barbosa (Universidade Anhembi/SP)
Analice Dutra Pillar (UFRGS/RS)
Federico Gariglio (CEAMC/Argentina)
Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Jusamara Souza (UFRGS/RS)
Maria Cecília Torres (IPA/RS)
Sayonara Sousa Pereira (USP/SP)
Ursula Rosa da Silva (UFPel/RS)
Comissão Editorial

Ana Claudia Mei Alves Oliveira (PUC-SP)
Andrea Hofstaetter (UFRGS/RS)
Eduarda Duda Gonçalves (UFPel/RS)
Fernando Becker (UFRGS/RS)
Gilberto Icile (UFRGS/RS)
Ingrid Dormien Koudela (USP/SP)
Liane Hentschke (UFRGS/RS)
Maria Lucia Pupo (USP/SP)
Marila Annibelli Vellozo (FAP/PR)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS/RS)
Sergio Coelho Borges Farias (UFBA/BA)
Conselho Consultivo

Federico Gariglio, Aline Nunes da Rosa, Ana Claudia Paula do Carmo, Rosangela Duarte, Betânia Silveira, Daisy Mary da Silva Proença, Carine Betker, Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres, Maristani Polidori Zamperetti, Mirela Ribeiro Meira, Patricia Gusmão Maciel, Silvia Susana Wolff, Julia Ziviani Vitiello, Aline Nogueira Haas, Clézio José dos Santos Gonçalves

Colaboradores neste número

Máicon Oliveira de Souza Editoração

Eluza Silveira Revisão e Tradução de Inglês

Marcia Helena da Silva Schüller Registro Profissional: 4990/RS Jornalista Responsável

Capa: Obra da Exposição "Coração Gordo" de Fabiano Gummo

Concepção da capa e ilustração das páginas iniciais dos artigos: Maria Isabel Petry Kehrwald

Arte final: Máicon Oliveira de Souza

Impresso na Grafozem Indústria Gráfica, em Lajeado - RS

REVISTA DA FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 - B. Centro CEP: 95780-000 - Montenegro/RS-Brasil Fone/fax: (51) 3632-1879 Home-page: www.fundarte.rs.gov.br E-mail: fundarte@fundarte.rs.gov.br

Desejamos estabelecer permuta com Revistas similares. Exchange with similar journals is desired.

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

Revista da FUNDARTE. - ano.1, v. 1, n.1 (jan.-jun. 2001) - Montenegro : Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001-

Semestral
ISSN 1519-6569

1. Artes visuais. 2. Artes cênicas. 3. Música. 4. Dança. 5. Arte e Educação. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

Bibliotecária: Patrícia Abreu de Souza - CRB 10/1717

R. DA FUNDARTE	Montenegro	ano 11	n. 22	julho/dezembro 2011
----------------	------------	--------	-------	---------------------

Tiragem: 1000 exemplares
Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	
<i>Maria Isabel Petry Kehrwald</i>	07
El primer unísono	
<i>Federico Gariglio</i>	09
Notas sobre um professor <i>bricoleur</i>: inventando possíveis para pensar a formação inicial em artes visuais	
<i>Aline Nunes da Rosa</i>	13
Respeitando as especificidades infantis a partir de práticas pedagógicas que valorizem o ser criança, o brincar, o musicalizar	
<i>Ana Claudia Paula do Carmo e Rosangela Duarte</i>	18
Cerâmica, corpo e convivência reconstruindo a paisagem	
<i>Betânia Silveira e Daisy Mary da Silva Proença</i>	23
Arte contemporânea: pesquisando seu ensino	
<i>Carine Betker</i>	29
Contribuição dos cursos de Licenciatura em Música para a formação de pesquisadores: algumas ideias	
<i>Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres</i>	34
Tempos de movimento: relatos de alunos da licenciatura em Artes Visuais sobre a experiência docente em estágio	
<i>Maristani Polidori Zamperetti e Mirela Ribeiro Meira</i>	38
A afetividade nas relações escolares: o reconhecimento do aluno e do professor como seres sociais	
<i>Patricia Gusmão Maciel</i>	44
A dança e a reabilitação neurológica	
<i>Silvia Susana Wolff, Julia Ziviani Vitiello, Aline Nogueira Haas e Clézio José dos Santos Gonçalves</i>	48
Linha Editorial	54
Orquestra de Câmara FUNDARTE - 15 anos	56
O desenho do campo devastado	
<i>Fabiano Gummo</i>	58

Contents

Editorial	
<i>Maria Isabel Petry Kehrwald</i>	<i>07</i>
The first unison	
<i>Federico Gariglio.....</i>	<i>09</i>
Notes about a <i>bricoleur</i> teacher: inventing possible to think the initial teacher education in visual arts	
<i>Aline Nunes da Rosa.....</i>	<i>14</i>
Respecting the specificities of children from educational practices that value being a child, playing, music	
<i>Ana Claudia Paula do Carmo e Rosangela Duarte.....</i>	<i>18</i>
Ceramic, body and coexistence reconstructing landscape	
<i>Betânia Silveira e Daisy Mary da Silva Proença.....</i>	<i>23</i>
Contemporary art: researching your teaching	
<i>Carine Betker.....</i>	<i>29</i>
Contribution of the graduation courses of music for the building of music researchers: some ideas	
<i>Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres.....</i>	<i>34</i>
The curricular training of Visual Arts teachers in movement times: the vision of the pupil on the teaching experience	
<i>Maristani Polidori Zamperetti e Mirela Ribeiro Meira.....</i>	<i>38</i>
Affectivity in school relations: recognition of teacher and student as social beings	
<i>Patricia Gusmão Maciel.....</i>	<i>44</i>
Dance and neurologic rehabilitation	
<i>Silvia Susana Wolff, Julia Ziviani Vitiello, Aline Nogueira Haas e Clézio José dos Santos Gonçalves.....</i>	<i>48</i>
Editorial Line	54
FUNDARTE Chamber Orchestra - 15 years	56
Design of the devastated field	
<i>Fabiano Gummo.....</i>	<i>58</i>

Editorial

Temos o prazer de oferecer aos nossos leitores desta 22ª edição da Revista da FUNDARTE, nove artigos que apoiados na temática **Docência, experimentações e pesquisa em arte**, apresentam ideias que contribuem substancialmente para o debate e ampliação das nossas reflexões. A seguir uma pequena introdução aos artigos, sugerindo a você uma leitura atenta.

O primeiro artigo é de **Federico Gariglio**, Director titular del Ensemble Hilarión (Buenos Aires – Argentina) a quem enviamos uma especial saudação. Federico nos brinda com o artigo **El primer unísono** no qual propõe uma série de leituras e releituras sobre aspectos marcantes da música de Giacinto Scelsi, compositor italiano contemporâneo que resultam de uma abordagem múltipla e instigante baseada em três eixos: a análise estrutural, os escritos sobre Scelsi e a interação entre estes pontos.

Aline Nunes da Rosa relata suas preocupações docentes na área da formação de professores de artes visuais imbricadas com sua pesquisa de mestrado realizado na Universidade Federal de Santa Maria. O artigo **Notas sobre um professor bricoleur: inventando possíveis para pensar a formação inicial em artes visuais**, faz referências a bricolagem e ao processo de constitui-se como professor, valendo-se do filme *Albergue Espanhol* e de teóricos como Deleuze, Guatarri, *Kincheloe* e Rolnik.

O artigo **Respeitando as especificidades infantis a partir de práticas pedagógicas que valorizem o ser criança, o brincar, o musicalizar**, enfatiza a necessidade de pautar a educação infantil em propostas pedagógicas intencionais e sistemáticas, distantes do espontaneísmo. As autoras **Ana Claudia Paula do Carmo e Rosangela Duarte** da Universidade Federal de Roraima, defendem, apoiadas em vários teóricos, entre os quais Piaget, Vigotski e Beyer, a importância das atividades lúdicas, especialmente do cantar.

O processo experimentado no campo da cerâmica por professor e alunos do CEART da Universidade do Estado de Santa Catarina é o tema do artigo **Cerâmica, corpo e convivência, reconstruindo a paisagem** de autoria de **Betânia Silveira e Daisy Mary da Silva Proença**, que relatam trabalho vivenciado e as relações construídas entre corpo, barro e espaço. Augé, Greiner e Merleau-Ponty entre outros, oferecem aportes teóricos para a reflexão desta poética de arte relacional.

O artigo de **Carine Betker**, professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS analisa propostas de ensino da arte sob o título **Arte contemporânea: pesquisando seu ensino**. A autora busca em publicações recentes dos anais da ANPAP e ANPED, dos anos de 2009 e 2010, como esta temática tem sido abordada em sala de aula, apontando possíveis diferenças e/ou relações entre o ensino da arte na contemporaneidade e o ensino da arte contemporânea, trazendo concepções e estudos de Archer, Barbosa e Pillar entre outros.

Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres, Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música do IPA/RS em seu artigo **Contribuição dos cursos de Licenciatura em Música para a formação de pesquisadores: algumas idéias**, discorre sobre tópicos de pesquisa em Cursos de Licenciatura em Música, propostas com a Extensão, disciplinas que proporcionam a implementação de projetos de Pesquisa e a articulação destes com Programas de Pós-Graduação da área. Seus estudos estão apoiados em ampla base teórica.

As práticas de estágio são o objeto de investigação de **Maristani Polidori Zamperetti e Mirela Ribeiro Meira**, ambas professoras da Universidade Federal de Pelotas, que nos apresentam no artigo **Tempos de movimento: relatos de alunos da licenciatura em Artes Visuais sobre a experiência docente em estágio**, as reflexões tecidas a partir do olhar dos alunos e alunas sobre a complexidade das experiências vividas. Arroyo, Assmann e Hernández, são alguns teóricos que auxiliam as autoras a refletir sobre os desafios e dicotomias da teoria e prática.

O artigo **A afetividade nas relações escolares: o reconhecimento do aluno e do professor como seres sociais**, procura mostrar a importância da afetividade no contexto escolar. A autora **Patrícia Gusmão Maciel** professora da Rede de Ensino em Alvorada/RS, parte de questionamentos sobre o tema e busca em conceitos de luta por reconhecimento de Honneth e discussões teóricas de Meira e Pillotto sobre o desenvolvimento da sensibilidade intersubjetiva e artística, os subsídios para sustentar seus argumentos.

O artigo que fecha esta Revista, **A dança e a reabilitação neurológica** de autoria de **Silvia Susana Wolff** da UFPel, **Julia Ziviani Vitiello** da UNICAMP, **Aline Nogueira Hass** e **Clézio José dos Santos Gonçalves**

ves ambos da UFRGS, apresenta resultados de uma pesquisa sobre a utilização da dança como método de reabilitação complementar para pacientes de AVC. Com base no pensamento somático, são apontadas estratégias e atividades na área da dança que possibilitam a inclusão de pessoas com necessidades especiais, otimizando aprendizados.

Agradeço imensamente aos autores dos artigos aqui apresentados e envio uma saudação muito especial àqueles que passam a colaborar com a Revista da FUNDARTE, qualificando nossa rede de apoio. Tenho o prazer de receber em nossa revista:

- para fazer parte da Comissão Editorial:

Profª Dra. Ana Mae Barbosa decana do ensino da arte no Brasil e conhecida internacionalmente;

Prof. Federico Gariglio, titular do Ensemble Hilarión (Buenos Aires – Argentina).

Profª Dra. Sayonara Sousa Pereira, bailarina e coreógrafa, professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo - ECA/USP, com Pós-doutorado na UNICAMP e Alemanha na área da dança.

- para fazer parte do Conselho Consultivo:

Profª Dra. Andrea Hoftaetter, artista plástica e professora do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS;

Profª. Dra. Eduarda Duda Gonçalves, artista plástica e professora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/RS – UFPel;

Profª Dra. Marila Annibelli Vellozo, coreógrafa e bailarina, professora do Departamento de Dança da Faculdade de Artes do Paraná;

A Revista se completa com um breve resumo das atividades da Orquestra de Câmara FUNDARTE que em 2011 festejou 15 anos e com um texto do autor da capa desta 22ª Edição, Fabiano Gummo.

Desejo uma boa leitura e que as provocações oferecidas pelos autores, nos deixem pedagogicamente inquietos e com desejo de saber mais.

Maria Isabel Petry Kehrwald
Coordenadora da Revista



El primer unísono

Federico Gariglio¹

Resumo: El presente artículo propone una serie de lecturas y re-lecturas sobre los principales aspectos de la música de Giacinto Scelsi (1905 - 1988). Tales procesos resultan de un abordaje múltiple; en primer lugar, el análisis estructural de algunas de sus obras; en segundo lugar, el estudio de escritos de Tristan Murail (específicamente referidos a Scelsi); y, finalmente, una interacción entre los puntos anteriores desde una perspectiva histórica en la cual tanto la música de Scelsi, como la corriente espectralista francesa, se encuentran ya asimiladas.

Palavras-chave: Giacinto Scelsi; unísono; microtonalismo.

The first unison

Abstract: This article proposes a series of readings and re-readings about the main aspects of Giacinto Scelsi's music (1905 - 1988). Such processes result from a multiple approach; in the first place, the structural analysis of some of his pieces; in the second place, the study of Tristan Murail's writings (specifically referred to Scelsi); and, finally, an interaction among all the previous points from a historical perspective in which both Scelsi's music and the French spectralism are already assimilated.

Keywords: Giacinto Scelsi; unísono; microtonalism.

Introducción

Gran parte de la obra musical de Giacinto Scelsi (1905 - 1988) fue, desde sus mismos inicios, sistemáticamente relegada, clasificada como intuitiva y carente de técnica, con el único objeto de denunciar su aparente falta de academicismo. Pero, tales concepciones, fuertemente arraigadas en los estructuralismos europeos de post-guerra (en su mayoría explicitados por severas metodologías analíticas), revelan perspectivas caídas en desuso y que, por lo tanto, resultan inaplicables por incompatibilidad con la producción del compositor italiano.

El estructuralismo de Schoenberg minó la mentalidad compositiva de la primera mitad del s. XX con un conjunto de premisas que, llevadas hasta sus extremos posibles por el serialismo integral, produjeron algunas de las obras más áridas de la historia de la música. Independientemente de esta valoración crítica personal, hoy día se sabe que el legado de la Segunda Escuela de Viena no fue tan profundo como se pensó que llegaría a ser. De hecho, a un nivel conceptual mayor, podría decirse que Schoenberg no representó ningún aporte verdaderamente trascendente. Es lo mismo si los 12 sonidos se ordenan según normas estrictas (como en el caso del sistema tonal), si se combinan de manera algo más flexible (como en el tonalismo dilatado de fi-

nes del s. XIX), si se combinan libremente (como en el atonalismo libre), o si se ordenan bajo un nuevo conjunto de normas donde la mecánica controla la materia. Bajo este punto de vista, el serialismo se constituyó finalmente en una metáfora modernizada de la perfección tonal; pero tanta estructuración, codificada no en manuales de composición, sino en las propias obras musicales, dio como resultado una marcada esterilidad creativa que mantuvo su hegemonía hasta fines de la década de 1950.

Gran cantidad de compositores pasaron por un período serial o análogo, algunos con mayor éxito que otros, pero queda claro que, en su momento, esta opción pareció ser la clave para la continuidad técnica y discursiva de la disciplina. En esta época entonces, donde la corriente tendía a utilizar el total cromático hasta la saturación, con el mayor contraste registral posible, haciendo lo mismo con el ritmo, las dinámicas, las articulaciones, el timbre y las texturas (consecuentemente granulares y puntillistas), Scelsi compuso el *Trio per corde* (1958), obra que representó la génesis conceptual de una nueva realidad compositiva.

Intervalo cero

Independientemente de su explicación racional como fenómenos acústicos, to-

¹ Licenciado en Dirección orquestal y Lic. en Guitarra. Egresado del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina). Especializado en música de cámara de los siglos XX y XXI. Autor de los libros *Escritos sobre Música* (2006), *Unísono* (2009), *Punto contra punto / Point counter point* (2010) y *Music in intimacy* (2011). Director titular del Ensemble Hilarión (Buenos Aires, Argentina). E-mail: federicogariglio@gmail.com

dos los intervalos musicales distancias entre frecuencias puntuales distintas han devenido con el tiempo en verdaderas construcciones culturales, a través de las cuales se erigieron, e igualmente destruyeron, sistemas conceptuales completos referidos al parámetro altura.

El unísono (intervalo cero, no-distancia entre frecuencias puntuales) se ha instaurado y prolongado a través de los siglos como un campo de fuerza paradigmático dentro de los diversos sistemas armónicos y de alturas desarrollados, precisamente por esto, ha sido tan aceptado como violentamente rechazado en sucesivos momentos y contextos.

Aun habiendo sido explicado en gran medida por la ciencia acústica, ciertas cualidades profundas del unísono todavía escapan al razonamiento objetivo, habilitando así nuevas posibilidades de lectura. Esto tal vez sea porque, a través del mismo, y bajo ciertas circunstancias, la altura puntual entendida como parte constitutiva de un sistema particular puede llegar a quedar parcial o totalmente excluida de las jerarquías internas de ese sistema, dando así lugar al resurgimiento del sonido en su estado más puro y elemental.

Hacia el interior del sonido

Para Scelsi, la búsqueda del interior del sonido probablemente se originó en aquellas largas horas destinadas a la improvisación en el piano y la ondiola. Por un período de tiempo, Scelsi demostró estar concentrado casi exclusivamente en la reiteración obsesiva de ciertas alturas puntuales; el verdadero motivo de esto se desconoce, pero sí su consecuencia final: el vislumbrar en la frecuencia única sus cualidades más profundas mediante un radical direccionamiento intelectual hacia el interior del sonido y, posteriormente, el entendimiento y la aprehensión del unísono no sólo como fenómeno acústico sino, además, como hecho estético en sí mismo.

Así fue como Scelsi logró ahondar en ese infinito o, como él mismo sostuvo, en la propia profundidad del sonido:

Para Scelsi, el principal objeto de la composición deviene luego en lo que él llama la profundidad del sonido. Es primeramente una cuestión de trabajo con el timbre, tomado en el sentido más amplio: el timbre global de la orquesta como un todo. Al compositor le conciernen así las dinámicas, densidades, registros, dinamismos internos y las variaciones tímbricas y micro-variaciones de cada instrumento: ataques, tipos de *sustain*, modificaciones espectrales y alteraciones de altura e intensidad. (MURAIL, 2005, p. 175-176).

Redondo en sus cualidades externas, el sonido sería poseedor de dos parámetros fundamentales altura y tiempo, pero también de un tercero, que nunca alcanzó a explicitar mediante la palabra, y que su música parece buscar obsesivamente, como si en la linealidad continua e ininterrumpida pudiera estar la clave para su descubrimiento.

Esta búsqueda incansable, que gravitó entre lo exclusivamente técnico y lo profundamente filosófico, desembocó finalmente en la instauración del unísono como génesis de todo un micro universo que, desde la década de 1960, caracteriza a la música Scelsi de manera

inequívoca, dada su austeridad discursiva. También es importante remarcar que, a pesar de haber sido originado en una aguda introspección, el despojado unísono scelsiano se manifiesta, aunque de manera periférica, como un fuerte rechazo al ya desgastado serialismo de post-guerra, y a todo un conjunto de sistemas y categorías históricas de carácter esencialmente acumulativo.

Scelsi se dio a conocer dentro de este contexto con el *Trio per corde* (1958), obra paradigmática que todavía hoy parecería no poder explicarse en términos históricos. Sin influencias previas dentro de la música occidental, esta obra es en sí misma un manifiesto. El cambio que produjo se centró en varios aspectos simultáneos, pero el más importante de todos radica en la notoria restricción realizada en el parámetro altura, que permitió, por primera vez, direccionar la escucha desde la superficie del sonido hacia la complejidad interna del mismo. Este proceso sería posteriormente rescatado y revalorizado por los espectralistas, aunque sus técnicas y procedimientos estarían sustentados por conocimientos científicos (a diferencia de Scelsi, para quien dicho proceso de búsqueda respondía a necesidades estéticas vinculadas con aspectos esencialmente filosóficos).

La linealidad mantenida de principio a fin, aun con la rica diversidad que cada una de estas líneas posee en su interior, adquiere diversos sentidos y alcances. Por un lado, implica la abolición de la rítmica entendida como alternancia de pulsaciones fuertes y débiles; por otro, que en Scelsi ya no resulta posible distinguir con claridad el contenido estructural de las obras, puesto que la macro forma se convierte en una unidad de tiempo prácticamente indivisible:

Esta aproximación nos conduce a una concepción diferente del tiempo, y la segunda mayor convergencia entre nuestra música y la de Scelsi es lo que yo llamo *temps lisse*. Es casi imposible analizar muchas de las obras de Scelsi en términos formales. (MURAIL, 2005, p. 183-184).

En consecuencia, tiempo y forma adquieren un nuevo estatus al instaurarse como una entidad única. Se suma a esto la abolición de la idea de "sistema" en el parámetro altura, puesto que si bien en su música todavía es posible detectar ciertas resultantes armónicas que, de alguna manera, podrían explicarse y remitirse a construcciones derivadas de la tradición, también resulta evidente que éstas carecen de su factor esencial. Para el pasado, sólo fue posible construir sistemas en función de las cualidades externas de los sonidos y, en consecuencia, de sus interrelaciones mutuas. Por el contrario, Scelsi restringe de tal manera la utilización de las alturas que, partiendo de una frecuencia original como eje central, toda desviación de la misma es entendida como un conflicto de micro tensiones y pujas jerárquicas en torno a su propia tonicidad, dejando para ello de lado cualquier sistematización posible. Esto equivale a la eliminación de todos los niveles jerárquicos y funcionales heredados y, paralelamente, al rechazo de los posibles reordenamientos del total cromático de ellos derivados (entendidos como medios de permutación de jerarquías). A pesar de su complejidad interna, la música de Scelsi implica, ante todo,

despojamiento, reducción y abolición de categorías heredadas.

Unísono y campo de fuerza

El unísono original, sustrato de fondo sobre el que se construye la macro tonicidad, no necesariamente existe en estado puro a lo largo de las obras. Si bien en la mayoría de los casos se lo expone con claridad, aunque de manera efímera, puesto que inmediatamente es distorsionado por otras frecuencias, es justamente aquí donde radica su verdadera potencialidad. Donde haya conflictos entre frecuencias muy próximas entre sí (habitualmente a distancias microtonales) habrá, de manera implícita, un unísono original delimitando su área de acción e imponiendo su propio campo de fuerza.

Es así como, a pesar de los insistentes esfuerzos por salir y despegar, los materiales secundarios referidos al parámetro altura sólo logran manifestarse en sutiles micro desplazamientos en torno al unísono original. Aun carentes de energía necesaria para superar su campo de fuerza, tales desplazamientos son suficientes para instaurar una evidente puja de jerarquías que, sin lugar a dudas, es una de las marcas más reconocibles del discurso musical de este compositor.

La verdadera profundidad del conflicto radica en que Scelsi no sostiene de manera explícita el unísono original, como tampoco individualiza e instaura las partes conflictivas como nuevos elementos jerárquicos. Todo oscila, todo se mueve entre un punto y diversos extremos superiores e inferiores. El estatismo del primer unísono es, en esta instancia, irrecuperable; el conflicto, en consecuencia, será infinito a partir de aquí.

Ejemplos notables de este período son el *Trio per corde* (1958), obra que vislumbra la nueva etapa compositiva, al tiempo que revela el mecanismo conceptual y técnico. Con posterioridad, las *Quattro pezzi su una sola nota* (1959) instauran definitivamente la nueva tendencia estética. Por último, como pieza más acabada dentro de este lineamiento, se encuentra el *Quartetto per archi n° 2* (1961), que traslada el micro universo discursivo a uno de los géneros más conservadores de la historia de la música occidental, género que Scelsi seguirá cultivando en posteriores oportunidades con renovada originalidad.

Retomando una idea anterior, vale destacar que la fascinación por el unísono como hecho estético autosuficiente, como así también por la instauración de pujas de jerarquía en torno al mismo, generará finalmente un doble juego de abandono y retorno. Este conflicto no sólo se hará presente en un conjunto de obras individuales, sino más importante aún, se trasladará a macro niveles discursivos, manteniéndose vigente por varias décadas.

Liberación y nuevos conflictos

El violento campo de fuerza ejercido por el unísono original será paulatinamente superado por incipientes materiales de carácter secundario; de esta manera, cada vez más frecuencias lograrán liberarse del mismo. Vemos surgir intervalos de 8°, 5°, 4°, 3° y 6° que lograrán instaurar temporalmente nuevos polos de tonicidad en torno a la

frecuencia original. Esta sucesión interválica, que refleja el orden matemático de los armónicos naturales sobre una fundamental X, es también el orden principalmente utilizado por Scelsi en cuanto a la instauración de nuevos polos tónicos en el transcurrir de algunas de sus obras:

La armonía en el sentido clásico es usualmente inexistente, reducida a un unísono o a una octava... Aun así a veces hay refracciones armónicas súbitas: el unísono es difractado, reflejado en nuevas alturas. Este fenómeno es muy notable en piezas como *Anahit* o el *Quartetto per archi n° 4*. El análisis muestra que estas refracciones armónicas a menudo utilizan intervalos del espectro armónico, o subarmónicos. (MURAIL, 2005, p. 178).

Es necesario aclarar que tal expansión responde inicialmente a una necesidad básica de trabajar con instrumentos registralmente divergentes. Por ende, la 8° surge como una natural proyección del unísono, al superponer medios de producción de registros opuestos. No obstante esta necesidad organológica, los demás intervalos revelan una clara intencionalidad de expansión y enriquecimiento textural, tanto en aspectos cuantitativos como cualitativos.

Finalmente, por medio de este mecanismo, Scelsi logra trasladar el concepto de tonicidad de una frecuencia única unísono original (Ej. *Trio per corde*, *Quattro pezzi su una sola nota*) a un complejo de alturas que puede remitirse a estructuras derivadas de la tradición Tríadas u otras conformaciones interválicas (Ej. *Quartetto per archi n° 2*, *Quartetto per archi n° 3*, *Aion*, *Anahit*) o simplemente a densos complejos polifónicos cuya propia cualidad de masa a-interválica actúa como factor tónico (Ej. *Chukrum*, *Quartetto per archi n° 4*, *Elohim*, *In Nomine Lucis*, entre otras).

Con relación a cuestiones técnicas instrumentales, aquí como en otras obras, el conflicto está arraigado en los propios medios de producción. El reiterado uso de la *scordatura* tiene por finalidad facilitar la generación de batimentos (*battimenti*) en tres cuerdas contiguas y permitir, además, sutiles cambios tímbricos, de tensión y color sobre una misma frecuencia. Esto acarrea, en muchos casos, la utilización de hasta tres e inclusive cuatro pentagramas individuales (uno por cada cuerda del instrumento), debido a la delicada conducción de voces y a las limitaciones impuestas por el sistema de escritura convencional, incapaz de representar la compleja micropolifonía scelsiana.

Volviendo sobre ciertas consideraciones anteriores, debemos notar que cada frecuencia secundaria será, una vez instaurada, objeto de nuevas pujas de jerarquía en torno a su propia tonicidad. Esta situación continuará propagándose casi indefinidamente a medida que nuevas frecuencias logren liberarse del unísono original, generando en consecuencia nuevos campos de conflicto.

Un cambio de sentido

Para la tradición, las alturas no se explican ni adquieren relevancia por sí mismas, es decir, por sus cualidades intrínsecas como frecuencias puntuales sino, por el contrario, sólo importan en función de sus relaciones con otras alturas. Entonces, lo que históricamente predominó no es la frecuencia en sí, sino la distancia ver-

tical que separa unas de otras, más precisamente, el intervalo. En Scelsi, la frecuencia vale y se sostiene como entidad autónoma que, mantenida en el tiempo mediante procesos de linealidad continua (independientemente de sus micro oscilaciones), paradójicamente acaba por anular la primacía de la verticalidad por sobre el resto de los parámetros. Así, el peso histórico de la altura adquiere un cambio de sentido, deja de ser un acontecimiento meramente vertical para devenir en uno horizontal. Por lo tanto, la música de Scelsi trasciende, fundamentalmente, por sus cualidades de expansión horizontal, y no por la verticalidad, que es el medio que posibilita dicha expansión.

De esta manera, para Scelsi, altura es igual a tiempo, y tiempo es igual a forma. La integración de estos tres parámetros en una entidad única e indivisible es, posiblemente, uno de los aspectos centrales para comprender la individualidad de este autor, como así también su completa alienación en relación a los modelos previos². Para ninguno de estos tres parámetros existe una sistematización determinante, y de fondo, que regule el fluir, la distribución, la combinación y la interacción de la materia. Por el contrario, Scelsi plantea no como solución, sino como problema una integración a-histórica de estas categorías heredadas.

Desde el interior del sonido

¿Cómo abandonar un discurso musical que ejerce semejante atracción técnica y estética hacia sí mismo? ¿Cómo superar esta instancia que, en cierta forma, es una traslación a macro niveles del micro conflicto suscitado en torno al unísono original? Al igual que aquella puja inicial en torno a la frecuencia única, el conflicto planteado por Scelsi carece de solución. El compositor es atraído y finalmente inmerso en su propio campo de fuerza estético, situación que lo hace volver sobre sí mismo una y otra vez, tal vez buscando en cada retorno las cualidades más profundas de aquel primer unísono. Persisten entonces la reproducción y la retroalimentación de una idea fija que, con el transcurso de años y obras, acabó por instaurarse como concepto discursivo-compositivo propio, como conflicto carente de solución a no ser en su manifestación explícita como tal; en síntesis, como verdadera adquisición estética.

Por último, y retomando una idea inicial, ¿cuál es la "revolución" de Scelsi?, ¿el microtonalismo?, ¿el unísono?, ¿el interior del sonido?, ¿la abolición radical de sistemas previos?, ¿la integración a-histórica de ciertas categorías heredadas?, ¿en qué momento se produce la revolución?, ¿en 1958 con el *Trio per corde*?, ¿en 1959 con las famosas *Quattro pezzi su una sola nota*?, ¿en los 70' con el impacto ejercido sobre Murail, Grisey y los espectralistas?, ¿en los 80' con su descubrimiento masivo?, ¿aquí y ahora?, ¿en todos y cada uno de ellos? Las respuestas, como siempre, serán múltiples y disímiles.

Referências

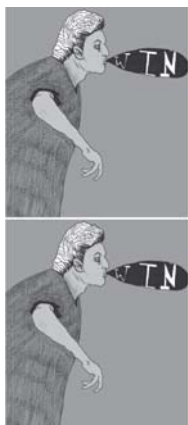
CARBONI, Fabio. Abitare il suono: Giacinto Scelsi e l'ondiola. **Rivista della Fondazione Isabella Scelsi** 13. Roma: Fondazione Isabella Scelsi, 2004.

MURAIL, Tristan. Scelsi, De-composer. **Contemporary Music Review** Vol. 24 Issue 2 & 3. Oxford: Taylor & Francis, 2005.

MURAIL, Tristan. Scelsi and L'itineraire: The exploration of sound. **Contemporary Music Review** Vol. 24 Issue 2 & 3. Oxford: Taylor & Francis, 2005.

OTTAVIUCCHI, Fabrizio. ...I suoni ...Le onde ...Il tempo. **Rivista della Fondazione Isabella Scelsi** 10. Roma: Fondazione Isabella Scelsi, 2003.

² *Fare e lasciar fare*, son las palabras de Scelsi en relación al panorama musical de su momento. Este "hacer y dejar hacer" habla de un más allá, de un estado de distanciamiento, de una indiferencia forzada por un medio a su vez indiferente. Un perfecto mecanismo de exclusión que, a través de su propio accionar, forja individualidades en silencio; individualidades que en ocasiones se manifiestan como extraordinarios aportes culturales, pero que también explicitan nuestra propia ignorancia en relación al acontecer del presente.



Notas sobre um professor *bricoleur*: inventando possíveis para pensar a formação inicial em artes visuais

Aline Nunes da Rosa¹

Resumo: Este texto dá-se a partir das reflexões que venho produzindo enquanto professora e pesquisadora no campo da educação das artes visuais, mais especificamente no campo da formação docente em artes visuais. Para tanto, trago para reflexão minha recente experiência como professora do curso de licenciatura em artes visuais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), articuladas ao processo e aos achados oriundos da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM), desta mesma instituição. Assim, neste artigo proponho pensar a formação inicial em artes visuais enquanto uma bricolagem, utilizando como dispositivo para esta problematização a narrativa fílmica *Albergue Espanhol*, a fim de refletir acerca dos imbricamentos presentes neste processo de constituir-se professor.

Palavras chaves: formação inicial em artes visuais; bricolagem; narrativas fílmicas

Notes about a *bricoleur* teacher: inventing possible to think the initial teacher education in visual arts

Abstrat: This text takes place from the reflections I have been producing as a teacher and researcher in the field of visual arts education, specifically in the field of initial teacher education in visual arts. For that, I bring to my recent experience as a reflection of the teacher degree course in visual arts, of Federal University of Santa Maria, linked to the process and findings from the research developed in the Master's Degree research in the Post-Graduation Program in Education (PPGE / EC / UFSM) in the institution mentioned above. Thus, in this article I propose to think the initial training in visual arts as a bricolage, using this device for questioning the film narrative *Hostel Spanish*, to reflect upon the connections in this process.

Keywords: initial teacher education in visual arts; bricolage; film narrative

Sobre o professor como *bricoleur*

O título deste artigo é inspirado no questionamento feito por Rolnik (2006, p. 22), a qual nos fala sobre as inquietudes do cartógrafo² perguntando-se:

De um lado: como e onde se opera o estrangulamento vital que aprisiona o intolerável e nos asfixia? [...] De outro lado: como liberar a vida destes seus novos impasses? [...] Que políticas de subjetivação estão sendo inventadas pelos movimentos de criação individuais e coletivos através das quais a vida liberta-se de sua cafetagem? [...] Que outros possíveis se anunciam? Como concretizá-los?

Refletindo sobre o questionamento de Rolnik, igualmente interpelo-me sobre

quais seriam os movimentos que nos libertam da 'cafetagem'³ cotidiana e que permitem-nos perceber nossa história e nosso processo formativo com um olhar curioso, orientado pelo encantamento ou pela surpresa; enfim como pensar outros possíveis para a formação inicial?

Para tanto, este artigo constrói-se como uma possibilidade de problematizar outros vieses para o âmbito da formação inicial em artes visuais, lançando mão de algumas das reflexões que têm permeado minha atuação enquanto professora formadora e pesquisadora. Contudo, para esta reflexão faço um recorte específico sobre minha recen-

¹ Doutoranda pelo Programa de Arte e Cultura Visual (PPGACV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), com pesquisa vinculada à linha de Culturas da Imagem e Processos de Mediação. Bolsista CAPES. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista CAPES 2008-2010. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela mesma instituição. Membro do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (UFSM), e do GPCVE - Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (UFG), ambos diretório CNPq. ameline.nr@gmail.com

² Para Rolnik (2006, p.23), o "cartógrafo é, antes de tudo um antropófago", e neste sentido a cartografia acompanha e se faz ao mesmo tempo em que o desmanchamento de certos mundos- sua perda de sentido- e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigente tornam-se obsoletos."

³ Neste caso, o uso do termo cafetagem proposto por Rolnik (2006), remete às elaborações ordinárias cotidianas, às quais submetemo-nos de modo quase automático, arrastado, como quem cumpre forçosamente um papel. Segundo as problematizações deste artigo, tal papel seria o da formação docente. Cumprir etapas sob a forma de estágios, disciplinas pedagógicas, trabalhos de conclusão de curso...como se estas etapas fossem deveres irrevogáveis, sem possibilidade de invenções, negociações ou resistências. Destarte, pensar esta suposta cafetagem no âmbito da docência em artes visuais faz-se enquanto convite/provocação para pensarmos o quão extraordinário pode ser a cotidianidade expressa durante o processo formativo, enquanto espaço profícuo para constantes reelaborações.

te atuação como docente do curso de licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)⁴, a qual acabou por delinear muitos dos percursos experienciados durante a realização da pesquisa de mestrado, intitulada “Narrativas Fílmicas e educação das artes visuais – percursos, afetos e bricolagens na formação inicial de professores”⁵, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), nesta mesma instituição.

Desse modo, venho buscando articular tais percursos às afecções que vêm se dando entre algumas narrativas fílmicas e minha própria trajetória docente. Essas narrativas, por sua vez, têm me instigado a pensar a formação de outras maneiras, me levando a construir, de modos até então impensados (ao menos por mim), uma reflexão a respeito de como nos construímos enquanto professores. Ainda, a refletir sobre o que seria ou não necessário e relevante durante a construção dos conhecimentos específicos dentro do campo das artes visuais.

Ao longo da pesquisa, realizada no mestrado, utilizei a bricolagem como possibilidade metodológica (a partir dos estudos de Denzin e Lincoln (2006); Kincheloe e Berry (2006)) e também como forma de pensar as produções realizadas pelos docentes em formação inicial que colaboraram com a investigação. Contudo, o que trago como proposição para este artigo é a possibilidade de pensar a própria trajetória do professor em formação inicial enquanto bricolagem. A bricolagem, neste caso, não será entendida como produto resultante de um processo, e sim, como ela mesma o processo, no sentido de algo que se faz, desfaz e refaz, num contínuo.

O conceito de bricolagem opera nesta proposição como algo que se constitui de maneira fragmentada, a partir de objetos, elementos e situações imprevistas, impensadas, achadas, e que podem ser organizadas e dispostas sem uma ordem anterior, fazendo-se em grande parte ao acaso. Para tanto, proponho uma reflexão sobre um professor *bricoleur*, que desenha a si e a seu(s) trajeto(s), a partir das características mencionadas anteriormente, e que não tem por objetivo construir um processo docente a ser visto como uma unidade restrita, que se encerra após os anos cursados na graduação. Ao contrário disso, como alguém que se mantém catando matérias e dando-lhes sentido, colando pedaços, subtraindo outros, construindo formas, sempre de modo reflexivo.

Lanço outro olhar para a formação do professor, tomando como dispositivo⁶ a narrativa fílmica *Albergue Espanhol* (L’aubergue spagnole, 2002), do diretor Cédric Kaplisch, a fim de lançá-la como uma possibilidade para pensar metaforicamente a formação inicial em artes visuais, como uma bricolagem, ou seja: um processo que se

faz *em* e *por* meio das afetivações dos docentes que se encontram neste lócus de formação.

Ao apropriarmos-nos das narrativas fílmicas é possível estabelecermos um processo rizomático, no sentido do que nos propõem Deleuze e Guattari (1995), em que o rizoma se caracteriza por não ter um começo nem um fim, encontrando-se sempre no meio, *entre* as coisas. Isto é, neste sentido podemos pensar nas relações tecidas entre as narrativas fílmicas, que se configuram como um processo que se espalha, se espraia, entrelaçando-se a outras imagens e outras referências, sendo elas visuais ou não, multiplicando-se em novas redes e novos sentidos.

Nessa perspectiva, acredito que narrativa fílmica não atue como uma forma de descrever ou de dar a conhecer a realidade, de modo incisivo ou peremptório, mas, sim, como uma possibilidade de deflagrar o ponto de vista e/ou as concepções daquele que a concebe, surgindo como uma forma de interpretação, ou como um modo de ver e pensar o mundo. Por sua vez, ao colocarmos-nos como pessoa dialogal⁷ frente às imagens presentes nestas narrativas, acabamos por estabelecer, mesmo de maneira imperceptível, relações com as mais diversas visualidades, presentes em nosso cotidiano, em nossos repertórios e que se atravessam e se entrecruzam, compondo uma verdadeira colcha de retalhos, que pode acionar memórias, afetos e sensações.

Sobre estes processos de afetivação, Rolnik infere:

No encontro, os corpos, em seu poder de afetar e serem afetados, se atraem ou se repelem. Dos movimentos de atração e repulsa geram-se efeitos: os corpos são tomados por uma mistura de afetos. Eróticos, sentimentais, estéticos, perceptivos, cognitivos... E seu corpo vibrátil vai mais longe: tais intensidades, no próprio momento que surgem, já traçam um segundo movimento do desejo, tão imperceptível quanto o primeiro. Ficam ensaiando, mesmo que desajeitadamente, jeitos, e trejeitos, gestos, expressões de rosto, palavras... (...) Afetos só ganham espessura de real quando se efetuam. (2006, p.31)

Retomo a questão do encontro, citado por Sueli Rolnik, pensando-o de acordo com Deleuze (1988), isto é, um encontro que se dá entre ideias, e que se faz possível ao estarmos em estado de espreita, esperando que algo possa nos acontecer e, neste sentido, nos afetar. Para tanto, as relações, os atritos e contágios promovidos quando nos colocamos em diálogo com o filme podem, conseqüentemente, promover infinitos encontros com (im)possíveis, porém, somente se efetuarão na medida em que formos movimentados de algum(s) modo(s).

Conseqüentemente, acabamos também nos construindo ao agregar múltiplas narrativas, compondo e desmanchando formas construídas anteriormente, tomando

⁴ Durante os anos de 2008 e 2010, atuei como professora substituta do Departamento de Artes Visuais, do Centro de Artes e Letras/CAL, da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM.

⁵ Pesquisa orientada pela professora doutora Marilda Oliveira de Oliveira (CE/UFSM), defendida no ano de 2010. A pesquisa realizada contou com financiamento integral da CAPES.

⁶ No caso desta pesquisa, o dispositivo pode ser pensado como algo que propulsiona e movimenta modos de pensar e ser, articulando-se com as produções dos sujeitos, enquanto “algo que dispara. Um mecanismo de força, algo que é lançado sem uma direção específica, com diferentes forças e diferentes sentidos.” In: Oliveira (2009).

⁷ Leite (2004) considera que nos colocamos como “pessoa dialogal” frente ao visto, isto é, somente nos deixamos afetar porque há produção de novos significados e, sobretudo, porque há ressonância.

posse de imagens produzidas por referenciais aleatórios e desconhecidos, mas que nem por isso nos impedem de inferir sentidos próprios, particulares, realizados sempre a partir da experiência individual, mesmo quando compartilhada com outros pares.

Tudo começou aqui quando o avião decolou

Partindo das considerações elaboradas até então, inicio o debate acerca da narrativa de *Albergue Espanhol*, que conta a história de Xavier (Romain Duris), um intercambista francês que se vê transformado, à medida que é atravessado pelo novo território, que passa a habitar, bem como ao passo que convive com seus colegas de apartamento, também estudantes oriundos de vários países da Europa. O personagem principal, Xavier, conta suas experiências ao chegar a um país estrangeiro, narrando sobre como, ao longo de sua estadia em um território e cultura tão diferentes da sua, transforma-se num sujeito multifacetado, marcado, também, pelas diferentes características inerentes aos novos amigos sem, no entanto, abandonar sua 'identidade francesa'.



Fig. 1: Personagens do filme *Albergue Espanhol*

Podemos entender estas multiplicidades a partir do que Hall (2006, p.13) pontua:

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Desta maneira, penso na fala de Xavier: “tudo começou aqui, quando o avião decolou”, referindo-se à grande transformação sentida em sua história. Ele atribui tais mudanças ao momento em que partiu para realizar o intercâmbio, no sentido de que, somente através da experiência vivida, dos embates e confrontos experienciados, o personagem em questão percebe o quão inconstante, multifacetado e impermanente é, congregando e carregando consigo uma pluralidade de identidades possíveis e, até então, desconhecidas. Todas participando substancialmente na conformação de sua subjetividade.



Fig. 2: Xavier recém chegado ao novo país

Os câmbios citados por Hall e aludidos no filme podem ser, também, relacionados às transformações pelas quais passam os professores em formação inicial, ao serem invadidos e interpelados por avalanches de informações, conteúdos, conhecimentos, imagens e constantemente convocados a escolher caminhos, a se posicionarem e assumirem posturas com vistas a encontrar apenas uma identidade docente, quando o que nos tocam são múltiplas identidades docentes.

Assim, ao abordar sobre como somos marcados de modo indelével pelas experiências e pelas negociações que realizamos, continuamente, a narrativa fílmica em questão demarca as ressonâncias e os agenciamentos promovidos pelos espaços, imagens, pessoas, culturas e, especialmente, pelos resultados do que desses contatos e atritos pode emergir.

Ao lançar *Albergue Espanhol* como dispositivo, procuro discutir a formação inicial do professor como um processo de bricolamentos, pensado segundo as características de um processo “que envolve construção, reconstrução, diagnóstico conceitual, negociação e readaptação” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.17) e que, por sua vez, potencializa a ascensão de algo novo, diferenciado, realizado a partir de achados, sobreposições, agrupamentos e desconstruções, ou seja, que se perfaz por meio de produções, mas também ante a incidência de dilaceramentos (sejam eles de gostos, crenças, modos de ver ou entender a própria profissão).

Para tanto, concebo o personagem principal do filme, Xavier, como um exemplo de *bricoleur*, uma vez que ficam evidenciadas as construções subjetivas, as tramas realizadas a partir das interferências culturais e, deste modo, percebo e relaciono esta narrativa a todo o processo de construção docente.

Xavier atua como um *bricoleur* na medida em que, submetido a diferentes processos de subjetivação, acaba por compor suas próprias tessituras, a partir das diferentes cartografias que lhes são apresentadas durante a viagem e também no momento do retorno ao seu país de origem. E ele nos diz já não ser mais o mesmo, posto que se sentiu afetado e (trans)formado por fragmentos de cada um daqueles outros com quem conviveu, tendo comparti-

lhado experiências e permitido-se desconstruir, apropriar-se e recriar(se) por meio de histórias alheias, povoar e (des)habitar espaços, até então alheios, mas que passariam a estabelecer muitos pontos de convergência com o seu.



Fig. 3: Xavier como *bricoleur*

Contudo, é possível pensar o professor *bricoleur* como alguém que produz e se produz através de sobreposições e colagens, as quais se arranjam por meio dos fragmentos, recortes, e fendas criadas e compartilhadas com outros, nos entornos dos espaços formativos, articulando vivências e histórias de vida, num exercício permanente de troca. Assim, podemos entender que “os processos de subjetivação e de objetivação se fazem num plano aquém das formas, plano de forças moventes que, por seu agenciamento, vêm a configurar formas sempre precárias e passíveis de transformação” (KASTRUP, 2005, p.2).

Ainda, segundo Kastrup (2005), para que haja a subjetivação, é preciso que haja também um processo de dessubjetivação que, por sua vez pressupõe um desmanchamento de formas. Imbricado no processo formativo docente, este desmanchamento poderia ser pensado como uma possibilidade de reconceituação, de novos investimentos, de abandono das certezas e dos pensamentos ‘congelados’ pelas estruturas curriculares e convenções do método e tradição acadêmica. Nesse sentido, o processo formativo é constantemente interrogado e colocado à prova, tendo de ser submetido a novos investimentos e, por sua vez, a novas negociações.

Neste viés, considero que as narrativas fílmicas, ao serem levadas como possibilidade de refletir sobre o próprio percurso formativo, podem contribuir na proposição destes desmanches e das transformações das quais fala Kastrup, podendo, também, ser pensadas segundo as consequências do que, ao serem vistas, agenciam e provocam naqueles que as experimentam, naqueles que se colocam como *bricoleurs* de visualidades afetivas⁸.

Somos, a todo tempo, interpelados, encharcados, confrontados, enfim, produzidos e mediados pelas imagens. Não somente por elas, mas em grande medida, dada a sua onipresença em nosso contexto cultural e, por sua vez, produzidos por tudo o que a imagem congrega. Conforme Martins (2007, p.30), “a imagem, assim como o

método científico, é ideológica e, portanto, liga contextos, significados na experiência, sejam eles político, religioso, psicológico, econômico ou social”.

Sendo assim, é importante pensar as narrativas fílmicas como visualidades que promovem negociações entre os modos como vemos, agimos e interpretamos o mundo. Elas se interpõem, se ajustam e se anunciam, quando, por exemplo, pensamos nos modos de vida de determinadas culturas, nas formas como pensam e nas coisas que consomem, a partir dos referenciais que obtivemos por meio dos filmes aos quais assistimos, e das imagens que nos circundam.

Novamente, tecendo relações com o filme *Albergue Espanhol*, diria que o personagem William (Kevin Bishop) personifica o que muitas vezes é feito por nós: uma simplificação e banalização dos sujeitos, das coisas e das culturas, quando tomamos o todo por uma parcela. William viaja da Inglaterra para a Espanha, a fim de visitar sua irmã, Wendy (Kelly Reilly), com quem passará alguns dias. Ao se confrontar com pessoas de culturas tão diferentes, não se contém em rotular os demais colegas de apartamento, também intercambistas. Faz julgamentos, especulações, é diretivo ao dizer que os franceses são *assim*, os alemães *agem de tal maneira*, os espanhóis *falam deste jeito*... William sintetiza e reduz a identidade do sujeito ao seu país de origem e acaba por problematizar a função social que compete à imagem e os discursos que ela produz, omite e/ou naturaliza, uma vez que

ao entrar em contato com indivíduos nunca vistos, os consumidores dos meios de comunicação eletrônicos podem ser afetados por tradições com as quais não possuíam qualquer ligação anterior. Desse modo, tais meios podem mostrar outras culturas como normais ou exóticas, e podem até mesmo forjar comunidades e identidades alternativas. (SHOHAT e STAM, 2006, p.453)

Fazemos inferências, construímos conceitos e critérios com base naquilo que produzimos a partir das imagens e conforme somos vistos, mostrados e também produzidos por elas, tomando e assumindo posicionamentos e locais de fala. No entanto, é importante pensarmos na dimensão das narrativas fílmicas justamente pela possibilidade de apresentar-nos um conhecimento acerca de *outros* locais de fala, posto que, “os ‘fortes efeitos’ de subjetividade, produzidos pela narrativa cinematográfica, não são automáticos e irresistíveis, nem podem ser separados do desejo, experiência e conhecimento de espectadores situados historicamente (SHOHAT E STAM, 2006, p.453)”. Compreende-se, assim, que não somos reféns nem vítimas das imagens, uma vez que fazemos nossos próprios recortes e reconceituações e, deste modo, deflagramos posicionamentos, construindo nossos bricolamentos.

Destarte, Martins (2007, p.27), esclarece que

A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma aceção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou o processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos.

⁸ Atualmente, em minha pesquisa doutoral, ainda sob o foco da formação docente em artes visuais, tomo como um dos eixos investigativos a questão das visualidades enquanto fatores de afetivação, desenvolvendo tal concepção a partir da perspectiva dos Estudos da Cultura Visual.

Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam (estruturam) apoiadas em bases dialógicas.

Para tanto, é possível crer que somos nós, em grande parte, os responsáveis por conduzir e dar vazão ao que queremos fazer com as imagens, considerando que é possível pensar num processo dialógico, de trocas e (re)significações, e ainda, de atuação num processo de reelaboração e reconceitualização de concepções, crenças e ideologias.

Para habitar o (i)localizável⁹

Creio que a riqueza do trabalho com imagens, e neste caso especificamente com as imagens do filme *Albergue Espanhol*, no âmbito da formação inicial em artes visuais, se dê especialmente no que produzimos para além delas. Isso, na perspectiva do que é enunciado por Bhabha (1998)¹⁰, sem necessariamente ter de haver um “retorno ao ‘presente’”, ou neste caso, um retorno ao presente do filme. Ao contrário disto, realizar invenções independentes do que foi visto em sua narrativa, tomando-a como um possível nó que se interpõe em nosso rizoma. E, assim, retomo novamente Kastrup, a respeito da ideia de “desmanchamento” e também de “precariedade das formas”, no intuito de brincar estas perspectivas.

Interessa-me, portanto pensar a não fixidez das formas e das imagens presentes na narrativa fílmica de *Albergue Espanhol*, como modo de pensá-las enquanto agentes que não estão fechados em si, em um único significado. O que será feito, manipulado e construído com esta narrativa pode ser algo precário, impreciso, ao passo que acompanhará as constantes mudanças e transformações que se efetuarão nos docentes em formação inicial, fundindo-se e entrecruzando-se com uma série de outras narrativas. Sempre de modo relacional, articulado às narrativas pessoais, aos interesses que nos mobilizam enquanto sujeitos aprendentes, e especialmente, articulados às questões que nos mobilizam enquanto professores em formação (seja esta inicial ou continuada).

Então, parto deste princípio para sair em busca de possíveis descobertas, respostas e novas afetivações, ao propor um tipo de contato diferenciado entre o uso das narrativas fílmicas e seus possíveis pontos de contato frente aos processos desencadeados na formação inicial em artes visuais, bem como sobre as relações afetivas que se dão a partir da experiência estética promovida entre sujeito e imagem.

Bricolando com as imagens e fragmentos das narrativas fílmicas, devidamente articuladas a outros modos de narrar, teço novas tramas, para dizer e pensar de outras maneiras o processo formativo em artes visuais, para ser capaz de dialogar com outros corpos sensíveis e criar brechas, rupturas e fendas, para enfim, ser de ma-

neiras até então impensadas, permitindo a mim e aos outros inventar e transitar por territórios distintos. Entrecruzar fronteiras e atravessar pontes. Buscar escapes e subterfúgios que possibilitem achar e situar novas formas de habitar e frequentar a docência, objetivando um encontro com interstícios (Bhabha, 1998), pensando-os como possibilidades de subjetivação no âmbito da educação das artes visuais.

Referências

ALBERGUE Espanhol, Direção: Cédric Klapisch. Produção: Bruno Levy. Roteiro: Cédric Klapisch. Intérpretes: Romain Duris, Kelly Reilly, Audrey Tautou e outros. [s.l.]: Studio Canal / Lunar Films / France 2 / Canal+ / Ce Qui Me Meut Motion Pictures, 2002. 1 filme (125 min), son, color.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998. DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Éditions Montparnasse: Paris, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.26, n.93, p.1-13, setembro-dezembro/2005.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p.19-40.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Discutindo a formação em artes visuais**. Santa Maria, LAV, 13 de novembro. 2009. Encontro presencial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. Relato.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Ed. UFRGS, 2006.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

⁹ Este subtítulo toma como referência a fala de Rolnik (2006: 39): “(...) Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de a(fe)tivação em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso – ou ao contrário um desencontro... Enfim, você é quem sabe o que lhe permite habitar o ilocalizável, aguçando sua sensibilidade à latitude ambiente.”

¹⁰ De acordo com Bhabha (1998: 23), o “além significa distância temporal, marca um progresso, promete o futuro; no entanto nossas sugestões para ultrapassar a barreira ou o limite – o próprio ato de ir além – são incognoscíveis, irrepresentáveis, sem um retorno ao “presente” que, no processo de repetição, torna-se desconexo e deslocado”.



Respeitando as especificidades infantis a partir de práticas pedagógicas que valorizem o ser criança, o brincar, o musicalizar

Ana Claudia Paula do Carmo¹

Rosângela Duarte²

Resumo: É na infância que grande parte das informações adquiridas se processa e a escola pode promover ou não o acesso ao conhecimento mais elaborado pelo indivíduo — o conhecimento de base científica, em oposição aos conhecimentos espontâneos, próprios do senso comum. Isso depende diretamente da intencionalidade e sistematicidade do trabalho pedagógico nela desenvolvido. Ao considerar as características peculiares da criança, faz-se necessária uma estrutura educacional apropriada e direcionada à mesma. Nesse sentido, a Educação Infantil necessita pautar-se em propostas pedagógicas que promovam o pleno desenvolvimento das crianças. Assim, e entendendo a infância como categoria social, a creche e a pré-escola devem oferecer à criança subsídios para que construa significados e cultura, em colaboração contínua com a família. O educador tem um papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, os quais são impulsionados pela sua ação como mediador, devendo dirigir sua prática educativa a partir das características e experiências infantis. As atividades de brincar e cantarolar são momentos de criação da criança e como tal devem ser aproveitadas e valorizadas pelo professor.

Palavras chaves: criança; desenvolvimento; aprendizagem.

Respecting the specificities of children from educational practices that value being a child, playing, music

Abstract: It is in childhood that most of the acquired information is processed and the school can promote or not the access to improved knowledge by the individual - the scientific knowledge opposed to spontaneous, from common sense. This depends directly on the intentionality and systematicity of the pedagogical work developed in it. In considering the peculiar characteristics of the child, it is necessary an appropriate and targeted educational structure for him/her. In this sense, early childhood education needs to be guided in educational proposals that promote children's full development. Thus, understanding childhood as a social category, nursery and preschool should offer children subsidies to build meaning and culture, in continued collaboration with family. The educator has an essential role in children's development and learning, which are driven by their action as a mediator; he/she should direct his/her educational practice from the children's characteristics and experiences. The activities of playing and singing are moments of child rearing and as such should be enjoyed and valued by the teacher.

Keywords: child; development; learning.

Prática pedagógica na Educação Infantil: respeitando as especificidades infantis

Sabe-se que a inclusão da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, nas discussões que hoje são realizadas na pesquisa educacional e nas políticas públicas, tem sua relevância atrelada à consolidação de saberes referentes a esse nível de ensino. Isso possibilita um olhar mais atento e crítico sobre as questões relacionadas a ele.

A criação das instituições de Educação Infantil está diretamente ligada às transformações nas formas de organização social

e a uma concepção assistencialista, que tem por trás um caráter discriminatório, que dá origem à educação compensatória. Essa educação, de cunho compensatório, tem por objetivo, como explica Kramer (1992), a criação de programas que supram deficiências de saúde, de nutrição, escolares e culturais das crianças vindas das classes de baixa renda, marginalizadas, consideradas "carentes", "inferiores", Crianças "privadas culturalmente", fora de um padrão estabelecido para o comportamento e desempenho infantil. É importante entender que as instituições de educação infantil não só foram pensadas como lugar de proteção das crianças, mas como

¹ Mestre em Educação pela UFAM. Professora do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFRR. Coordenadora da Linha 1 – Formação de Professores de Educação Infantil – do Grupo de Pesquisa Criança Educação e Arte – CEDUC/PrPPG/UFRR. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil da UFRR. acdocarmo@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela Universidad de Matanzas Camilo Cienfuego, Cuba. Professora do Centro de Educação da UFRR. Líder do Grupo de Pesquisa: Criança, Arte e Educação – CEDUC/PrPPG/UFRR. Professora da especialização em "Educação Infantil" da UFRR. roduart@click21.com.br

espaço de educação em um ambiente coletivo. Cabe ressaltar que mesmo as práticas assistencialistas trazem consigo uma concepção de educação que, apesar de diferente para as crianças das classes populares, quando comparada à educação destinada às crianças das camadas privilegiadas da sociedade, não deixa de representar uma determinada visão de educação (KUHLMANN, 2007).

A infância deve ser entendida como uma construção social e a forma de perceber, de compreendê-la, como fato da cultura. Vigotski (2000) esclarece que o processo de desenvolvimento infantil não é um processo estereotipado e que as influências externas são fundamentais para que a criança tenha garantido o seu desenvolvimento cultural. Isso implica entender a criança como um ser ativo que, ao vivenciar experiências com o outro, aprende e amplia cada vez mais a sua relação com o mundo, desenvolvendo suas capacidades, habilidades, hábitos e afetos.

O trabalho em creches e pré-escolas deve se caracterizar pela organização intencional de atividades amplas e diversificadas, que envolvam as diferentes áreas do conhecimento e as diversas possibilidades expressivas da criança. Segundo Kramer (2006), pensar de forma crítica sobre as práticas cotidianas da Educação Infantil desencadeia discussões e estimula o interesse em ampliar os conhecimentos sobre o tema, pensar e repensar as práticas. A valorização do conhecimento e dos saberes da prática docente, somada aos estudos e às teorias, permite questionar a própria prática. Pode, dessa forma, levar a mudanças significativas que, efetivamente, integrem teoria à prática, diminuindo a distância entre aquilo que se aprende e aquilo que, de fato, é necessário aprender para lidar com as grandes dificuldades presentes na realidade educacional brasileira. O grande desafio para a Educação Infantil é o da inclusão das crianças em um projeto que considere e contemple a diversidade sociocultural das mesmas. No Brasil, há uma diversidade étnico-cultural representada pelos negros, pelos indígenas e pelos brancos.

Os estudos referentes à criança, à infância e à educação infantil precisam relacionar o mundo infantil que se quer com o mundo infantil que se tem. Portanto, é preciso nos colocar em defesa da criança como sujeito de suas aprendizagens e desenvolvimento, como alguém que tem voz e importância social. Isso nos leva a defender, em relação à educação dos pequenos, o posicionamento de que creches e pré-escolas considerem a cultura, a linguagem, a cognição, a afetividade, a criatividade e a sociabilidade, aproximando todos esses elementos que são fundamentais e constituintes do desenvolvimento humano, conforme discute Oliveira (2002). De acordo com os estudos de Duarte (2001) e Mello (2006), o trabalho pedagógico na idade infantil visa possibilitar à criança avançar em seu desenvolvimento. Neste processo, a intervenção intencional do adulto que cuida e educa a criança na Educação Infantil tem uma importância fundamental: cabe a ele organizar espaços, tempos, relações pessoais e atividades que possam contribuir para que os pequenos aprendam aqueles conhecimentos construídos pelo homem ao

longo da história. Para isso, é preciso reconhecer que a aprendizagem da criança se inicia bem antes da aprendizagem escolar, pois existe uma história anterior a ser considerada.

Ao compreender a criança como um sujeito histórico e concreto, modificamos nossa forma de entender o trabalho do professor, que passa a atuar “[...] como co-construtor do currículo para a Educação Infantil, protagonizando, com a criança, um processo que envolve, também como atores, os pais e a comunidade” (BISSOLI, 2008, p. 5). Nessa mudança de concepção a respeito do processo educativo, entendemos ser necessária a humanização e a valorização da criança. Isso implica entendê-la como um ser ativo que, ao vivenciar experiências com o outro, amplia cada vez mais sua relação com o mundo, desenvolvendo suas qualidades especificamente humanas (VYGOTSKI, 2000). O educador tem um papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e sua ação como mediador impulsiona esse desenvolvimento e essa aprendizagem, dirigindo sua prática educativa a partir das características e experiências infantis. O acesso a um ambiente educativo rico e estimulante permite à criança pequena aprender e essa condição não pode ser organizada de forma disciplinar.

Uma nova concepção de criança e de educação infantil leva a um novo fazer pedagógico, que considera as características peculiares da criança, determinando, desta forma, a luta por uma estrutura educacional apropriada e direcionada à mesma, para que as propostas pedagógicas possam favorecer o pleno desenvolvimento dos pequenos. Propostas pedagógicas devem, nesse sentido, visar não só ao desenvolvimento cognitivo, mas considerar também a função do afeto nesse processo, a vivência cotidiana da criança, aquilo que tenha significado e que faça sentido para ela. Isso se faz necessário, uma vez que a criança aprende a fazer uso de objetos culturais, constituindo um sistema de signos que favorecem o desenvolvimento de suas funções psicológicas, como salienta Oliveira (2002). Neste sentido, ao aprender os usos dos objetos, os costumes sociais, a linguagem, os valores, os afetos, a criança desenvolve a sua inteligência e a sua personalidade.

As atividades devem proporcionar à criança uma ação mais autônoma em relação aos adultos; permitindo o desenvolvimento de uma independência e iniciativa própria e de uma interação entre as crianças que permita a elas a resolução de conflitos. Faz-se fundamental, portanto, compreender como a criança constrói seu conhecimento, percebendo suas formas diferentes de manifestar-se. É preciso entender, também, que a infância é uma etapa da vida rica em atividades e em descobertas, percebendo e compreendendo, enfim, as especificidades infantis. Ao criar intencionalmente as atividades infantis, o professor “[...] deve considerar as formas por meio das quais as crianças – a partir de sua condição biológica e das formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade” (MELLO, 2007, p. 91). Lima (2007) considera a atividade pedagógica intencional como sendo capaz de deflagrar

dizagens que levam a um amplo desenvolvimento cultural da criança, permitindo que se rompam os limites da sua natureza biológica, e possibilitando, então, que se promova a formação da sua natureza social.

A partir da compreensão das especificidades infantis, espaços amplos, que permitam à criança “[...] engatinhar, treinar seus primeiros passos, correr, pular, explorar objetos, criar seus “próprios cantinhos” e brincadeiras de faz-de-conta” (HOFFMANN; SILVA, 1995, p. 15) são condição essencial de trabalho, muito embora ainda não constituam a realidade da maior parte das creches e pré-escolas. A oferta desses espaços está condicionada à concepção de infância e de Educação Infantil presentes nos documentos que norteiam o trabalho em creches e pré-escolas em cada município e a condições concretas de financiamento, de políticas públicas para a infância.

Aqui, consideramos, também, a concepção de criança, fundamentada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCN-EI: “A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCN-EI, 1998, p.21). A criança constitui uma natureza singular, sentindo e pensando o mundo de um jeito próprio. Em qualquer etapa de sua existência, a criança não é apenas o resultado das experiências vividas. As mudanças que nela ocorrem produzem também alterações no seu meio que, por sua vez, passam a afetá-la, e assim sucessivamente. Nas interações que estabelece desde cedo com o meio que a cerca, a criança revela seu esforço para compreender o mundo e, por meio de brincadeiras, explicitam os seus desejos e as suas condições de vida. Para compreender as necessidades fundamentais ligadas a essas manifestações, numa explicação didática, podemos dizer que a vida afetiva da criança é o combustível do pensamento, isto é, o fator afetivo está sempre presente no pensamento, de maneira indissociável. De um lado, a realidade cultural que exige da criança uma adaptação, impondo ao seu pensamento regras e seus meios de expressão e, de outro, seus desejos, seus conflitos, suas alegrias, vividas pelo seu “eu”. Esse modo de se expressar, quase que totalmente criado individualmente – jogo simbólico – possibilita a realização dos desejos, as satisfações das necessidades subjetivas, enfim a expressão do próprio “eu”, interdependente da realidade cultural, além de construir seu pensamento (PIAGET, 1998).

Entre a expressão do “eu” e a submissão do real “(...) a criança procura, simultaneamente, satisfazer suas necessidades e adaptar-se aos objetos bem como aos outros sujeitos” (idem, p.189). Além de expressar o que sente e em que pensa, tenta inserir-se no mundo social do qual faz parte. No processo de construção do conhecimento, a criança utiliza-se das mais diferentes linguagens e exerce a capacidade que possui de ter ideias originais sobre aquilo que busca desvendar. Segundo a teoria piagetiana, o desenvolvimento da criança acontece em uma sequência de estágios de complexidade crescente, que abrange tanto graduais modificações do organismo

quanto a permanente construção de estruturas do pensamento. Cada estágio significa uma nova conquista para o desenvolvimento da criança, no sentido da ampliação da sua capacidade de interagir com o mundo. Nessa perspectiva, o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas resulta de um intenso trabalho de criação, significação e re-significação. Assim, a criança consegue exteriorizar espontaneamente sua personalidade e suas experiências interindividuais graças aos diversos meios de expressão à sua disposição: o canto, o simbolismo do jogo, a representação teatral, entre outros (ibidem).

Através das interações que a criança vai estabelecendo, inicia-se uma forma de expressão por meio dos sons. A linguagem verbal (balbucios da fala) é um fenômeno oral que relaciona a comunicação e o próprio pensamento. Os balbucios e o ato de cantarolar do bebê nos mostram a tentativa de imitar o que ouve, com a exploração de vocalizações e também de objetos sonoros. Observações e descobertas são feitas a partir da escuta de diferentes sons, provocando diversas reações na criança. O modo de perceber e de compreender da criança será superado nos estágios posteriores com a construção do pensamento lógico, caracterizado pela capacidade de reversibilidade. A criança, além de conseguir reunir, classificar e realizar outras operações, de forma interiorizada, será capaz, também, de revertê-las, o que permite antecipar e reconstituir ações, numa perspectiva dedutiva, característica do pensamento lógico (PIAGET, 1976, 37-38). O pensamento lógico configura a forma mais apurada da inteligência e, conseqüentemente, o mais alto grau de desenvolvimento do ser humano. Esse momento nem sempre é alcançado na Educação Infantil, mas é importante que o professor lance desafios para a criança.

A seguir, será feita uma reflexão sobre uma das perspectivas de aprendizagem que geram práticas educativas diferenciadas presentes nas nossas escolas.

Brincando e cantarolando na Educação Infantil

A partir do momento em que o professor se coloca diante das questões da Educação Infantil, tem como protagonista do seu trabalho a criança. Mas o que ele sabe sobre essa criança com a qual se depara no seu convívio? Quem é essa criança? O que pais e educadores precisam saber para ajudá-la a se desenvolver? Esses são questionamentos que perpassam a teoria e a prática da Educação Infantil atualmente. É muito importante que os professores compreendam e respeitem as especificidades infantis como ponto de partida para a realização das suas práticas pedagógicas. As crianças gostam muito de brincar e cantarolar canções conhecidas ou improvisadas por elas, manusear objetos sonoros, mas, muitas vezes, essas atividades não são vistas como momentos de criação pelos adultos. Muitos pais e professores não compreendem que, a partir das experiências em que a criança aprende a combinar sons, a improvisar novas melodias e a dar significado a essas atividades, ela traduz a compreensão das atividades vivenciadas. Cria, assim, meios próprios de expressão, não sendo mais as imitações apenas impostas pela figura do adulto. Por isso,

a importância do professor estar consciente do desenvolvimento das condutas musicais infantis, para proporcionar cada vez mais situações que permitam à criança a desenvolver suas habilidades musicais, o que acontece normalmente através de jogos e de brincadeiras.

A música é um elemento sempre presente nas brincadeiras infantis, proporcionando situações nas quais ela pode se expressar livremente. Sendo assim, o processo de musicalização se torna um grande atrativo para a criança. Segundo Duarte (2010), musicalizar é um processo que completa o desenvolvimento da criança, que vai ao encontro dos seus interesses e proporciona benefícios que ela própria não consegue avaliar, mas sentir. É vivenciando som e ritmo, através de atividades musicais lúdicas, que o aprendizado musical chega às crianças. Os símbolos musicais vão fazendo parte da vida da criança de uma maneira muito simples, alegre e agradável. O professor deve estar atento que todo esse universo, explorado pela criança, faz parte de seu processo de aprendizagem. Durante a Educação Infantil, a criança é mais receptiva a esse desenvolvimento musical, podendo-se obter excelentes resultados com a aplicação sistemática de práticas musicais. A educação musical não significa levar a criança ao estudo de um instrumento determinado. Através desta vivência os professores estarão formando futuros ouvintes, músicos ou simplesmente pessoas sensíveis à arte musical. No entanto, o professor tem de estar preparado para definir que perspectiva de aprendizagem ele vai adotar na sua sala de aula.

Musicalização: uma construção sonora

A perspectiva construtivista considera a aprendizagem como um processo de construção, em que sujeito e objeto interagem constantemente, no contexto sociocultural no qual se encontram. Isto é, a aprendizagem se dá através das ações realizadas pelo sujeito sobre os objetos. Isso desencadeia a construção de esquemas sensoriais e motores (sensório-motor), até alcançar, gradativamente, um nível de representações - função simbólica ou semiótica (pré-operatório), cujas construções dos êxitos do sujeito sobre os objetos sejam mais práticas do que conceituais (operatório concreto). Finalmente, ele atinge o estágio operatório formal, a partir do qual se opera conceitualmente. Esses estágios, portanto, caracterizam o desenvolvimento das estruturas do pensamento, de modo geral. Portanto, sob a ótica construtivista, a prática educativa musical estará calcada no desenvolvimento de conceitos e a abstração em patamares de compreensão cada vez mais complexa e mais ampla, uma vez que esta consista na reconstrução de conhecimentos já assimilados e reorganizados cognitivamente.

A partir do momento em que o sujeito se dispõe a ser um professor, ele passa a ter consciência de que somos seres culturalmente históricos e inacabados (FREIRE, 1996, p.50). Consequentemente, está disposto a mudanças, à aceitação da diversidade que se apresenta nas classes. Isso refletirá diretamente no aluno, que a partir da efetivação dessa prática, também poderá constituir-se crítico e consciente da sua condição de ser inaca-

bado. E é a essa consciência que se deve o fato de a educação ser reconhecida como um processo permanente. E como sujeitos desse processo, professores e alunos, devem exercitar suas capacidades de aprender e ensinar.

Assim como a aprendizagem, acreditamos que a musicalidade é uma condição humana. Segundo Hallam (2006), existem muitas evidências de que seres humanos são "musicais", que compartilhamos estruturas cerebrais similares que respondem à música, e que exposição e engajamento (interação) com a música melhoram a musicalidade. "Portanto, existem evidências de que algum tipo de desenvolvimento ocorre 'naturalmente' com o aprendizado da música e suas estruturas em todos os indivíduos como resultado da exposição aos produtos musicais da cultura" (DAVIDSON, HOWE e SLOBODA, 1997 p. 189). Blacking (1990) acredita que a habilidade de fazer música depende de uma compreensão dos acontecimentos à nossa volta, do que se compreende como música. Quando se proporciona às crianças um leque de possibilidades em realizar experiências musicais, amplia-se a sua condição de compreender o mundo. A função da música na sociedade é fator que promove ou inibe a musicalidade latente, tanto quanto afeta os conceitos culturais, materiais com os quais se compõe música. Não seria possível explicar os princípios da composição e os efeitos da música sem compreender a relação entre música e experiência humana (BLACKING, apud MAFFIOLETTI, 2001, p.62).

Diante deste pensamento, acreditamos que se possam elaborar práticas educativas a partir da compreensão da importância de se conhecer os fatores que explicam o desenvolvimento de um conjunto de estruturas para outra no sujeito. "O desenvolvimento cognitivo não está determinado previamente nem no meio nem no sujeito. Ele se define na experiência. Na história de interação de cada indivíduo" (BECKER, 2001, p.92).

Por fim...

Compreendemos a importância da reflexão acerca dos conceitos de infância e de criança, construídos histórica e culturalmente, e de como se faz indispensável conhecer e perceber que o processo histórico de construção da Educação Infantil, como direito da criança pequena, surge a partir da valorização das peculiaridades infantis. Assim, passa-se a ampliar e a transformar a forma de entender a criança, considerando-a a partir da sua história, da sua cultura, de seu construto social. E entendendo-a enquanto sujeito que participa, ativamente, do seu processo de aprendizagem e que, a partir das relações e interações que estabelece com o outro, amplia esse aprendizado, humanizando-se. Essa nova forma de perceber a infância acaba por exigir uma análise mais cautelosa a respeito da organização das práticas pedagógicas direcionadas às crianças pequenas, que visem a garantir, em última instância, o pleno desenvolvimento das mesmas, a partir de atividades intencionalmente organizadas e dirigidas.

Sendo a musicalidade uma condição humana, o professor, frente ao ensino da música na escola, pode pro-

piciar às crianças possibilidades de vivenciarem atividades musicais, tendo consciência da dimensão que estas abrangem. A diversidade das experiências trazidas pelas crianças será o ponto de partida para estabelecer uma postura crítica e reflexiva. O professor é um agente em potencial que, através de sua prática, pode transformar o espaço educativo num espaço de construção de diferentes formas de pensar o mundo. Ele deve estar convicto de que um sujeito aprende à medida que possui as estruturas que definem o estágio no qual ele se encontra (desenvolvimento cognitivo) e, também, a partir dos desafios e oportunidades oferecidas pelo meio no qual está inserido.

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEYER, Esther. As aprendizagens no projeto "Música para bebês". IN: GOBBI, Valéria (org.) **Questões de música**. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. In: **IX Encontro Anual da Associação Brasileira de educação Musical**. Anais... Belém: ABEM, 2000.

BISSOLI, M. F. O currículo em Educação Infantil: um campo de investigação. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**, 2008, Florianópolis. Anais, 2008, p. 1-16. BLACKING, John. Music in childrens cognitive and affective development: problems posed by ethnomusicological research. In: WILSON, F. & ROEHMANN, F. **Music and child developmen**. (Eds), St. Louis: Missouri, MMB Inc., 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de Educação Infantil no contexto das Reformas Educacionais Brasileiras. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. XI-XXIII.

CUSTODERO, Lori A. The musical lives of young children: inviting, seeking, and initiating. In: **Journal of Zero to Three**. Volume 23 nº1, September, 2002.

DAVIDSON, J. HOWE, M, and SLOBODA. J. Environmental factors in the development of music performance skill over the life span. In: HARGREAVES, D. and NORTH, A. **The social psychology of music**. New York: Oxford University Press, 1997.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Rosangela. **A construção da musicalidade do professor de educação infantil: um estudo em Roraima**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALLAM, SUSAN. Musicality. Chpter 5. In: Gary e McPherson. **The child as musician**. Oxford, 2006.

HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz G. da (orgs.). **Ação educativa na creche**. Porto Alegre: Mediação, 1995. (Cadernos Educação Infantil, v. 1).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 3).

KRAMER, Sônia. As políticas de educação infantil e as práticas cotidianas com as crianças: desafios para a conquista da qualidade. In: MONTEIRO, Aida Maria [Et al]. **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia do. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-23.

MAFFIOLETTI, Leda. Musicalidade humana: Aquela que todos podem ter. In: Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. **Educação Musical hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais**. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 4ª. Ed., 1976.

_____. **Sobre a Pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

TOMATIS, A.A. & VILAIN, J. O ouvido à escuta da música. In: RUUD, Even (org.) **Música e saúde**. São Paulo: Summus, 1991.

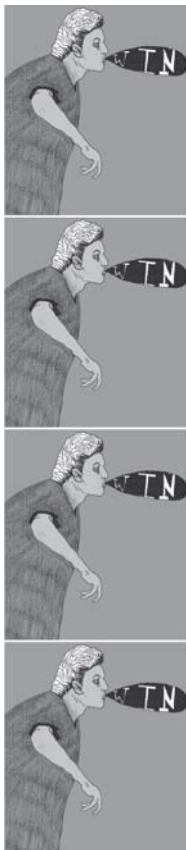
MARTINS, Lígia Márcia. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: Algumas Considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 49-61.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições de Vigotski para a Educação Infantil. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela. **Vigotski e a Escola Atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 193-202.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun., 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escolhidas 3**. Madrid: Visor, 2000.



Cerâmica, corpo e convivência reconstruindo a paisagem

Betânia Silveira¹
Daisy Mary da Silva Proença²

"A arte é um estado de encontro fortuito"
Borriaud (in *Estética Relacional*, 2003, p.25).

Resumo: Este ensaio apresenta de maneira reflexiva o processo de desenvolvimento de uma disciplina de Cerâmica, ocorrida no segundo semestre de 2009, no Curso de Artes Plásticas, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc, em Florianópolis. A proposta solicitava aos estudantes que vivenciassem e pensassem a cerâmica em suas relações com o corpo e engendrada ao espaço circundante. Para isso, foi necessário, ao longo do percurso, refletir sobre o corpo fenomenológico, aquele que vivencia a experiência e, na relação com a matéria, constrói o trabalho e sua poética, assim como sobre a transformação possível de um espaço impessoal em um lugar investido de afetividade. O processo, experimentado por estudantes e professora, dá elementos para analisar as características híbridas de sua produção, que resultou em uma cerâmica que, a um só tempo, pode ser vista como um exercício de arte relacional, de escultura no campo expandido e desenho na paisagem.

Palavras-chave: cerâmica; corpo; arte relacional.

Ceramic, body and coexistence reconstructing landscape

Abstract: This essay presents a reflexive developing process of a curricular discipline of Ceramics, occurred in the second half of 2009, in the Course of Plastic Arts of the Arts Center at the University of Santa Catarina – UDESC in Florianopolis. The proposal asked for students that experimented and thought about the ceramics in its relations with the body and space surroundings. For that, it was necessary along the way, to reflect on the phenomenological body, the one that experiences the experience and in its relationships with the material clay makes its poetry. At the same time on the possible transformation of an impersonal space into a place invested with affection. The process experienced by students and teacher, gives evidence to analyze the characteristics of its hybrid production, that has resulted in a ceramic, at the same time can be seen as an exercise in relational art, sculpture in the expanded field and drawing in landscape.

Keywords: ceramic; body; relational art.

Introdução

O presente texto pretende expor de forma reflexiva uma proposta desenvolvida com (a) cerâmica na disciplina *O fazer cerâmico na contemporaneidade*, do Curso de Artes Plásticas - Departamento de Artes Visuais, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis, ocorrida no segundo semestre do ano de 2009.

Enfocando a cerâmica como mídia para uma expressão artística contemporânea, solicitou-se ao grupo de estudantes que pensasse como centro conceitual para o desenvolvimento dos trabalhos: o corpo, o barro e o espaço.

Deveríamos, a partir desta proposta, pensar o corpo como fonte de ação e subjetividade. O *corpo atual*, aquele que é processo e se manifesta a partir das relações que suscita de

¹ Nome completo: Maria Betânia Silveira. Artista plástica e professora de Cerâmica desde 1988. Doutoranda em Artes Cênicas, PPGT, UDESC - investiga territórios de fronteiras entre as Artes Visuais, Cerâmica Artística e Artes Cênicas - Mestre em Poéticas Visuais pela ECA - USP/SP (2007); Especialista em Cerâmica pela Universidade de Passo Fundo, RS (1997). Professora do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina nos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais, em Florianópolis, até julho de 2011. Por doze anos, orientadora da oficina de cerâmica do Departamento Artístico Cultural da Universidade Federal de Santa Catarina, em cursos de extensão e, da mesma forma, na oficina de cerâmica do Centro Integrado de Cultura (CIC), ambos em Florianópolis. Expõe seu trabalho, desde 1988, nacional e internacionalmente (em vários estados do Brasil e em países como Cuba, Turquia, Suécia e Portugal) em exposições individuais, coletivas e Salões Nacionais e Internacionais de Arte e de Cerâmica Artística, - III Salão Nacional de Cerâmica de Curitiba, em 2010, o mais recente - Recebeu vários prêmios ao longo de sua carreira e recentemente, Menção Honrosa na Bienal Internacional de Cerâmica Artística de Aveiros de 2009, em Portugal. Desde 1991, participa de Congressos e Simpósios Nacionais e Internacionais como participante e palestrante, tendo apresentado workshop e palestras em Cuba, Turquia, Suécia e Brasil - 3º Congresso Nacional de Cerâmica, 2010, palestra mais recente -; Artigos publicados em periódicos revista DApesquisa (UDESC), 2009, Palíndromo revista do PPGAV – UDESC, 2010; Revista Con Barro. Espanha, 1997; III e IV Jornada Latino Americana de Estudos Teatrais FURB, SC, 2010 e 2011; - comunicação oral e publicação em anais -, 2010 e 2011;

² Daisy Mary da Silva Proença, é graduanda da 9ª fase do Curso de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Formação complementar mais recente: cursos de curta duração em Arte Contemporânea: Caminhos para sua Discussão, em Curso de Imersão em Michel Foucault e em Blanchot, participação da Primeira Semana de Conservação de Bens Culturais e do Fórum Internacional de "Conservação do Moderno ao Contemporâneo" 2010. Artigos publicados em periódicos revista DApesquisa (UDESC), em Anais do Congresso Internacional CSO'2010 em Lisboa e no I CICPG e 20 SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Participou em 2008 da exposição coletiva de livros de artista. Apresentação oral no Congresso Internacional CSO'2010 (congresso) e no 3º Congresso Nacional de Cerâmica, 2010.

maneira bastante singular. Aquele que se constrói a cada instante, como nos fala Christine Greiner, em *Leituras do Corpo* (2003). Portanto, um corpo que nunca está pronto. Sua atualidade se instaura em fluxo constante e é reflexo de todas as suas instâncias, genéticas e culturais. Esse corpo cinestésico, ao vivenciar seu sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição - provocados por estímulos do próprio organismo, na relação com o trabalho que realiza - permeia e faz parte de um espaço. Nesse espaço, problemáticas físicas e subjetivas se entrelaçam, como consequências de múltiplas referências - sociais, históricas, políticas, científicas, físicas, metafísicas, etc. - como pensado por Merleau Ponty (1971, p.458) que afirma: "Seu ato é você... você muda... sua significação se mostra deslumbrante... O homem é somente um nó de relações, as relações só contam para o homem".

Buscávamos, assim, refletir sobre o corpo que manipula a matéria e, transformando-a, transforma sua realidade e seu entorno, paralelamente, ao processo de seu autoconhecimento e de seu crescimento como ser humano.

Em *O Olho e o Espírito*, Merleau Ponty (1989), tratando do corpo fenomenológico, corpo que vai às coisas mesmas, inicia dizendo que *o pintor emprega seu corpo* (Valery apud Ponty, p.278). Poderíamos dizer: empregamos neste trabalho nosso corpo, pois desde sempre a cerâmica é vivência, é envolvimento com a matéria. Envolvermos nosso corpo com a matéria como desejávamos que esta proposta acontecesse, sem isso não haveria possibilidade de realização desse trabalho.

Desta forma, após a vivência de exercícios de sensibilização da relação corpo-argila e da leitura de textos de Merleau Ponty, encontrados em seus livros: *A fenomenologia da percepção* e *O visível e o invisível*, a proposta lançada deu voz aos desejos relacionados ao desenvolvimento de projetos, que de individuais, a princípio, num segundo momento, passaram a ser uma iniciativa coletiva. Formou-se, assim, um corpo coletivo, comprometido com a produção e debates de ideias, para resultar na construção do projeto único, cuja concretização habitaria um espaço de trânsito, onde nenhuma relação de afetividade anterior havia sido ainda construída. Isso poderia ser considerá-lo um não lugar, segundo o entendimento de Marc Augé (2003).

Para Yi-Fu Tuan (1983, p.6) espaço e lugar são termos familiares que indicam experiências comuns, no entanto, embora muitas vezes o significado de espaço possa fundir-se ao de lugar, alerta-nos o autor que espaço é mais abstrato do que lugar e que o que começa como espaço indiferenciado, termina como lugar, na medida em que o conhecemos melhor e o impregnamos de valor. Tuan (op cit.1983) nos coloca que, enquanto a ideia de espaço está ligada à de liberdade, a de lugar está relacionada à segurança. E se o espaço nos permite movimento, o lugar nos dá a pausa. Por isso, pensou-se na construção

de um lugar onde as pessoas que frequentam a universidade e que, necessariamente, movimentam-se em seu espaço, pudessem encontrar ali um local para suas pausas, que fossem reflexivas, contemplativas ou momentos de confraternização.

Corpos e ação em processo e reflexão

Partindo da ideia de que não há desenvolvimento sem pausa para reflexão, para descanso e boa convivência - assim como não há música sem silêncio - o grupo reuniu-se em torno do desenvolvimento desse projeto, cuja produção constituiria um lugar para as pessoas bem viverem com e no *campus* universitário. Realizaríamos, então, uma obra de caráter permanente, a qual nortearia o espaço e propúnhamos como experimento de arte relacional, "uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social, mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado" (BOURRIAUD, 2009, p.19). Uma cerâmica híbrida reconstruindo a paisagem local, exercício misto de arquitetura, escultura e desenho no campo expandido. Portanto, objetivou-se, com a produção de uma obra coletiva, de experimentação social e estética, contribuir para a humanização cada vez mais afetiva e efetiva do espaço universitário.

Para tanto, refletimos sobre a cerâmica como *habitat*, elemento formal que reuniria características da arquitetura, por se constituir como uma organização do espaço para uso do ser humano, bem como com características também de escultura e desenho no campo ampliado³.

Através das proposições que surgiam no grupo, pensávamos sobre questões espaciais e de estrutura caracterizada, no caso, pela necessidade de um equilíbrio estável. Considerávamos a criação de formas tridimensionais, volumes geométricos construídos em diferentes planos, verticais e horizontais, onde o corpo pudesse se colocar e que, ao mesmo tempo, fossem linhas que, em composição com a paisagem, o olhar pudesse percorrer.

Concebíamos o trabalho em sua vocação relacional. Juntos, como grupo, os estudantes exercitaram a convivência desde o início, pois não há possibilidade de trabalho coletivo sem escuta, paciência, abnegação, decisão e ação conjunta. Neste tipo de proposição, os sentimentos egóicos precisam ser refreados para a harmonia da produção final. No processo, todos vivenciaram e compreenderam limites e possibilidades do outro e de si mesmos, empreendendo aprendizagem e autoconhecimento. Trabalhávamos com alteridade, pensar sobre o possível ponto de vista do lugar do outro possibilitava uma compreensão maior dos nossos próprios valores. A interação e a troca vivenciada no processo permitiam-nos aprender com as diferenças. Utilizávamos desta realidade factual para pensar um lugar investido de

³ Rosalind Krauss em seu texto *Escultura no Campo Ampliado* (Gávea Revista de História da Arquitetura, n 4, Rio de Janeiro, 1984, Vol 1.) analisa a necessidade do conceito de escultura se ampliar para abranger a quantidade de "coisas realmente surpreendentes" que surgiram a partir dos anos sessenta em direção aos anos setenta e que "o historicismo para reduzir o estranhamento procurava conectar com a história, considerada em termos de milênios, e assim legitimar seu status de escultura." Nesse sentido a escultura assumiu sua total condição de lógica inversa para se tornar pura negatividade, ou seja, a combinação de exclusões... categoria resultante da soma da não paisagem com a não arquitetura" (KRAUSS, op.cit. 1984, p.93).

afetividade. E para isso estávamos conscientes de que a característica relacional de nossa proposta somente alcançaria seu pleno sentido no momento da ocupação e da participação dos corpos que ali repousariam ou que ali se colocariam fisicamente, de maneira diferente de seus movimentos de deslocamento cotidiano entre prédios e salas de aula. De outra forma, sabemos que este lugar, construção cerâmica híbrida de sentidos, seria latência e seguiria aguardando seus devires possíveis.

Borriaud (2009, p.11), comentando sobre a característica relacional de alguns trabalhos da arte contemporânea, mostra que a atividade artística, atual, “tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens obstruídas, pôr em contato níveis de realidade apartados” pela sociedade contemporânea do consumo que baseia suas relações na comercialização e no lucro. Assim, com estas ações, propõem-se outro tipo de vínculo social que não se caracteriza como um produto padronizado:

[...] hoje a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos. As obras [...] esboçam várias utopias de proximidade. (BORRIAUD, 2009, p.13)

Bourriaud (op.cit. 2009) defende a ideia de que as práticas relacionais não são arte “social” ou “sociológica”. Antes, elas buscam a construção formal de entidades de tempo e espaço que possam evitar a alienação, a divisão do trabalho, a mercantilização do espaço e a coisificação da vida.

O processo do projeto aqui referenciado iniciou-se com a escolha coletiva da área que seria trabalhada. Depois de feita a escolha, foi solicitado aos membros do grupo que, para o próximo encontro, trouxessem sugestões daquilo que poderia ser realizado. A princípio, individualmente, cada membro teve oportunidade de desenhar e construir sua própria maquete para, num segundo momento, após debates e acertos, reconstruir, coletivamente, o desenho e, na sequência, a maquete. Diante das várias ideias, retiramos os elementos formais que pudessem compor entre si uma unidade harmoniosa e que cumprissem com os objetivos propostos anteriormente.

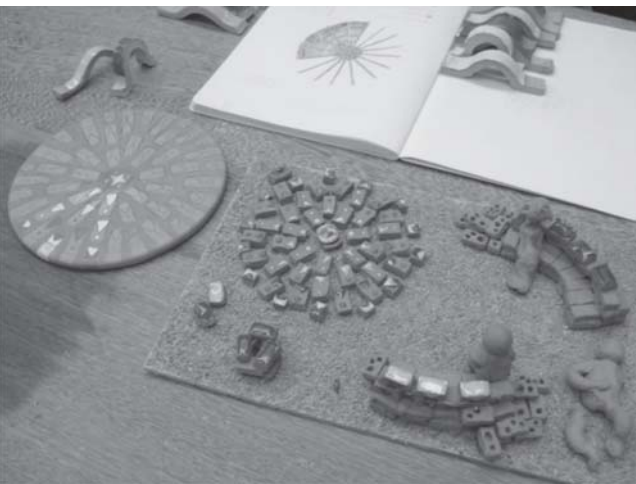


Fig. 1 - Maquete coletiva. Acervo do grupo.

Com os olhos voltados para a *utopia da proximidade*, da qual nos fala Borriaud (op.cit. 2009) e dando sequência ao encaminhamento de ações necessárias à concretização do projeto, os estudantes do grupo de trabalho resolveram sobre o material a ser utilizado. Neste momento, optou-se pelo uso e esmaltação de tijolos comprados no biscoito. Esta decisão esteve pautada em questões como o uso dos benefícios da indústria, colaborando com a rapidez na execução do trabalho, bem como a apropriação de uma prática tão comum da arte de nosso tempo, ou seja, a de usar outros corpos como extensão dos nossos próprios. De forma ordenada e responsável, fez-se a compra do material necessário com divisão de tarefas e despesas.

Sabemos que os tijolos, cerâmica de característica estrutural, tão adequada à arquitetura, já foi utilizado como mídia para a produção de outros artistas em suas obras tridimensionais e poéticas. Elegemos como referência, no Brasil, trabalhos de Carlos Fajardo, Lucia Koch e Jorge Ferro, artista que desenvolveu, no Festival de Inverno da Prefeitura de Porto Alegre, em 2005, um trabalho coletivo, para o qual, especialmente, voltamos nossa atenção e com o qual aprendemos. Nos Estados Unidos, na década de setenta do século XX, Charles Simonds, produziu, em dimensões miniatúrais, os tijolos para suas pequenas habitações, construídas sobre seu corpo e no espaço público da cidade, rastros ficcionais de uma civilização nômade.



Fig. 2 - Maíra Dietrich em ação. Acervo do grupo.

O trabalho físico do corpo foi intenso: carregaram-se tijolos, areia e cimento, produziu-se e testaram-se os esmaltes, desenhou-se, pintou-se e queimaram-se os tijolos vitrificando-os para, numa etapa posterior, desenhar tridimensionalmente com eles no espaço. Finalmente, num esforço verdadeiro de corpo em ação, exercício motriz com sobra de dores musculares, construiu-se o lugar almejado, tijolo por tijolo. Deu-se, então, um processo, no qual os corpos em atividade desenvolveram uma cerâmica inserida na paisagem, híbrida de potencial arquitetônico, escultórico e relacional, resultando em um lugar para a trégua do vai e vem frenético da vida contemporânea.



Fig. 3 - Grupo em ação. Acervo do grupo.

A opção por um espaço que intencionasse à convivência levou à criação de uma mandala central, instalada ao nível do chão e dois blocos circundantes a ela que, além de suas características formais, poderiam servir como sustentadores de corpos. Esse conjunto possibilitaria às pessoas em pausa sentarem-se, deitarem-se e colocarem-se em posições inauditas, segundo seus desejos pessoais.



Fig. 4 - Descanso contemplativo. Acervo do grupo.

Com a clareza de que estaríamos interferindo na paisagem, procuramos nos harmonizar com ela, buscando construir módulos que, juntos, compusessem não só objetos tridimensionais em relação, mas também linhas na paisagem, portanto desenhávamos no espaço enquanto construíamos o lugar. Situado no âmbito do real este trabalho cerâmico expande o campo do desenho para um espaço quadridimensional – sendo três deles geométricos e um temporal – assim se estabelecem novas relações com a arquitetura, com a paisagem, e com o espaço público da UDESC⁴.

Não podemos esquecer que a paisagem que se descortina a nossa frente, recortada contra o horizonte, pode ser, sim, considerada desenho no campo ampliado, se partirmos do princípio de que o desenho é um conjunto de pontos, traços e linhas, assim como a paisagem, recortada no horizonte, também é formada de pontos, traços

e linhas. Poderíamos considerar o não-desenho tudo aquilo que forma um desenho, mas que está fora do plano bidimensional ou só podemos definir como desenho o que fica estritamente dentro dos padrões estabelecidos? A exemplo da ampliação do conceito de escultura, observamos essa mesma tensão no campo do desenho. Pensarmos cada categoria estritamente dentro de seus conceitos pré-estabelecidos, já que a arte de hoje lida com interfaces e territórios de fronteiras borradas e se aproveita de vários conceitos para construir novos conceitos, é no mínimo retroceder a compreensões passadas.

Considerações finais

Finalizadas as ações e com o lugar construído, os corpos fabris - mentes criativas e solidárias- puderam, então, sossegar-se. Com o lugar, fazer imersão e contemplar o entorno, descanso e regozijo após o trabalho, que, por todo o tempo, colocou o corpo por inteiro na sua engendração.

Experimentar este processo nos ajudou a refletir sobre a percepção da tridimensionalidade do espaço e do corpo, pois meu corpo estando no espaço e no tempo “aplica-se a eles e os envolve. A amplitude desta tomada mede a amplitude da minha existência” (PONTY, 1971, p151). Assim, ao trabalharmos, não exercitávamos uma tridimensionalidade matemática, mas uma tridimensionalidade vivenciada, pois ser, desta maneira, um corpo operante e atual é, a um só tempo, apreender e empreender o espaço tridimensional em sua reconstrução, concomitantemente, com o aprofundar-se na consciência das potencialidades e dos limites da índole do próprio corpo. O corpo, assim, é motor de transformação do entorno e se deixa modificar nessa relação, o que, para Ponty (1971), quer dizer que no contato do corpo com o mundo somos nós mesmos que iremos encontrar.



Fig. 5 - Encontros. Acervo do grupo.

Nesta reflexão, enfatizamos o caráter transversal desse trabalho, que é cerâmica em essência por sua materialidade de barro cozido, recoberto por especial tipo de vidro. É desenho, já que pontua e risca o espaço em que se insere e é, também, escultura no campo expandido, desde que os problemas com os quais nos depara-

⁴ Artigo de MARQUEZ, Renata Moreira. *Campo Expandido*. <http://www.geografiaportatil.org/index.php?/projects/campo-expandido/> - acessado em 07.11.09.

mos envolviam conceitos básicos de planos, volumes, movimento, peso, equilíbrio. Transformação do espaço físico para criação de um espaço de arte que habita uma zona de confluência com característica de paisagem, porque se integra totalmente à natureza do lugar que ocupa e de arquitetura, já que configura a transformação do espaço para ocupação do ser humano. Sobretudo, é obra relacional já que é fruto da convivência e ação conjunta que se abre às possibilidades vindouras de desdobramentos no campo das relações inter-humanas.



Fig. 6 - Estudantes de teatro do CEART-UDESC em ritual.
Foto Priscila Mesquita, 2010.

Como ultima consideração, é importante dizer que o trabalho possui um ciclo próprio, que é também o ciclo da natureza em seu processo de floração e frutificação. Se tomamos a liberdade de nos apropriar da sombra da árvore que, em Santa Catarina, chamamos, popularmente, de Jambolão, também ela toma de volta sua área, quando precisa deitar ao chão seus frutos suculentos de matéria com alto poder colorante que mancha de preto todo o conjunto cerâmico, escondendo nossas intenções de pintura e afastando-nos de seu uso. Torna-se imprescindível, nesse momento, aguardarmos o evento da árvore cujo efeito, mais tarde, desaparece com a reincidência contínua do calor e luz do sol, disponibilizando, novamente, aquela cerâmica como um espaço de convivência para todos.



Fig. 7 - Ocupação dos frutos do Jambolão.
Foto Jocielle Lampert, 2010.

Meus profundos agradecimentos aos estudantes, como prefiro designá-los (a exemplo do nosso colega e professor Luis Carlos Canabarro), pois a palavra *alunos* não os conceituaria com justiça, já que neles brilham forte suas luzes:

Aline G. Volkmer
Gilberto Dal Grande
Edgar C. Carneiro
Eloah Cristina Melo
Leonardo S. Pettenon
João da Rosa
Daisy M. S. Proença.
Maira Fantin Dietrich
Mayra F. Quiroz
Rita de Cassia S.Eger
Ryana G. de Oliveira.



Fig. 8 - Estudantes, parte da equipe de criação e produção. Acervo do grupo

Referências

AUGÉ, Marc. **Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Papirus, Campinas, 2003.

BORRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo SP. Ed. Martins Editora Livraria Ltda, 2009.

ENCUENTROS CONTEMPORÁNEOS: Museo de Arte Contemporáneo de Caracas Sofia Imber: núcleo1. In: **Bienal do Barro de América, 2, [1995]**, Caracas. Caracas: Consejo Nacional de la Cultura, 1995.

GREINER, Christine. **O corpo; pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo, Annablume, 2005.

_____. Da cozinha de deus às membranas virtuais do homem in **Leituras do corpo**. Organizado por Christine Greiner, Claudia Amorim – São Paulo: Annablume, 2003, p.139-146.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. Reedição da tradução publicada no número I de Gávea, revista do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil. PUC-Rio. 1984 (87-93).

MERLEAU- PONTY, Maurice. O entrelaçamento: o quiasma. In: **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 127 – 150.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos S. A., 1971.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP, 1998.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Olívia Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

SITES:

<http://www.geografiaportatil.org/index.php?/projects/campo-expandido/> - acessado em 07.11.09.

<http://www.grupogaia.art.br/Sandra%20Rey%20-%20Por%20uma%20abordagem%20metodologica%20da%20pesquisa%20em%20Artes%20Visuais.pdf> - REY, Sandra. *A colocação do problema: arte como processo híbrido*. Artigo – acesso em 07.11.2009.

http://www.bienalmercosul.art.br/novo/index.php?option=com_noticia&task=detalhe&Itemid=5&id=810 acessado em 07.11.2009.

<http://alfargaleriaazul.com/2009/03/17/silencios-de-vilma-villaverde-escultura-ceramica-en-el-museo-de-arte-lopez-claro/> - acesso em 11.11.2009. Trabalhos e críticas de Vilma Villaverde. www.people.com/people/archive/article/0,,20119012.00.html&prev=/search%3Fq%3Dcharles%2Bsimonds%26hl%3Dpt-BR&rurl acesso em 09.11.2009. Trabalhos e Crítica de Charles Simonds



Arte contemporânea: pesquisando seu ensino

Carine Betker¹

Resumo: Este artigo apresenta questões referentes ao ensino da arte na atualidade. Pretende analisar como a arte contemporânea tem sido abordada em sala de aula, apontando possíveis diferenças e/ou relações entre o ensino da arte na contemporaneidade e o ensino da arte contemporânea. Através do estudo de publicações recentes (2009 e 2010) dos anais da ANPAP e ANPED, sobre o assunto, constata-se que a produção está, em sua maioria, concentrada na formação docente da área. Os demais trabalhos versam sobre uma multiplicidade de temas, sendo que, muitos deles giram em torno de reflexões sobre a prática do ensino da arte, em diferentes níveis de ensino. É com base na seleção de alguns destes artigos, que estudam especificamente a temática da arte contemporânea, que desenvolvo o presente estudo.

Palavras-chave: ensino da arte; arte contemporânea; ANPAP/ANPED.

Contemporary art: researching your teaching

Abstract: This paper presents issues related to the teaching of art today. Intends to examine how contemporary art has been addressed in the classroom, pointing to possible differences and / or relationships between teaching and education in contemporary art. Through the study of recent publications (2009 and 2010) and the Annals of ANPAP ANPED on the subject, it appears that production is, mostly concentrated in the area of teacher training. The other papers deal with a multiplicity of themes, and many of them turns around reflections on the practice of art education at different educational levels. It is based on the selection of some of these articles, specifically studying the theme of contemporary art, that I develop this study.

Keywords: teaching art; contemporary art; ANPED/ANPAP.

Introdução

A pesquisa para a elaboração deste artigo partiu de uma leitura flutuante dos anais da ANPED -Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no GT 24 – Educação e Arte, e dos anais da ANPAP- Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, mais especificamente no Comitê de Ensino de Artes Visuais, encontrando um número considerável de artigos para elaborar um texto de análise de como a arte contemporânea tem sido estudada em sala de aula, bem como busco fazer um mapeamento de quais são os focos dos discursos existentes sobre o tema. Há uma série de publicações, especialmente livros, editados com base no ensino da arte, de autores conhecidos da área, mas a opção por pesquisar nestes periódicos acadêmicos diz respeito à atualidade das pesquisas, com problemas e questionamentos ainda muito latentes, e mais próximos da realidade. Realizo, assim, um desvio quanto às publicações já consagradas da área, na busca de outros olhares sobre o ensino da arte, e em especial sobre a arte contemporânea. Ao analisar os artigos, observei a presença de diferentes linhas de pensamento, as quais agrupei em três eixos temáticos.

“Atenção: percepção requer envolvimento”* - Observação sobre Mediação, Público e Percepção

A percepção é elemento fundamental para que aconteça o estabelecimento de vínculo entre a arte e o público. É através dela que a obra passa a fazer sentido e pode gerar uma experiência estética. Diante das inúmeras possibilidades de contato com a arte que temos hoje, tanto com as grandes ou pequenas exposições, bienais, galerias, quanto com propostas diferenciadas de curadoria - por vezes em espaços alternativos, tais como bares, lojas, cinemas e mesmo espaços públicos instituídos destinados para a arte, como as praças e parques, ou então a própria rua - é necessário pensar como se dá esse diálogo entre as obras e o público. Esse processo, atualmente, passa a envolver a figura do mediador que, tanto pode ser o próprio professor ou o profissional atuante em espaços culturais, assumindo um papel peculiar. É ele quem deve instigar o público a perceber a obra, construir sua própria leitura, atuando como uma “ponte” entre esses dois pólos do abismo- entre a arte e o espectador. Mas essa ponte exige uma série de conhecimentos para ser construída, há uma complexidade que envolve a sua tessitura, para suportar o fluxo de idas e vindas por sobre

¹ Possui Licenciatura em Artes Plásticas e Especialização em Metodologia do Ensino da Arte pela UNIJUÍ, atualmente é Mestranda em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS, Linha Teorias e Culturas em Educação, Professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Porto Alegre-RS. Reside na R. Lobo da Costa nº11, AP. 304- Bairro Azenha CEP 90050-110- Porto Alegre-RS carine.betker@pucrs.br

sua malha. Miriam Celeste Martins define a mediação como um sistema de inter-relações entre o objeto de estudo e os alunos e professores. (In, BARBOSA, 2003, p.56)

Neste momento, cito o abismo como uma metáfora, no sentido de que há um distanciamento entre arte e público, mas que, ao mesmo tempo, existe o desejo de alcançar um o lado do outro, descobrir o que existe nas terras do outro lado. Por vezes, o medo e outros fatores acabam impedindo que essa experiência exploratória aconteça. É preciso que existam pontes, e elas podem ser de diferentes concepções, e formas, mas o que importa é que elas existam. Além disso, na base há a conexão, um lado e o outro são feitos do mesmo extrato, mesma terra, que acolhem, na maioria das vezes, um riacho que está em fluxo constante. E, acredito que a relação público e arte se configura dessa forma. No fundo, as obras surgem do cotidiano, das vivências dos artistas que também são público, em diferentes momentos, de outros artistas, os quais estão o tempo todo em relações de troca com as pessoas que circulam cotidianamente. É um ciclo de trocas, pois é com o olhar do público que a obra adquire sentido, e o retorno desse olhar do público, respondendo com críticas e interações, alimenta a renovação do ciclo. Na concepção de Archer, “a arte é um encontro contínuo e reflexivo com o mundo em que a obra de arte, longe de ser o ponto final desse processo, age como iniciador e ponto central da subsequente investigação do significado” (ARCHER, 2001, p. 236)

Voltemos nossa atenção para a análise do modo como a arte tem sido apresentada hoje. Com sua diversidade de linguagens e meios, podemos perceber momentos e espaços distintos para que o contato entre arte e público aconteça, e conseqüentemente, mediações com caráter diversificado são fundamentais. Se observarmos como os espaços têm se configurado atualmente, iremos constatar a presença de três grandes “eixos”, com sistemas e características próprias, em que o público entra em contato com a arte.

Pode-se começar pelos ‘espaços instituídos’ da arte, que contemplam os Museus, Galerias, Bienais, portanto, as exposições em que há toda uma estrutura curatorial, pensada justamente para aproximar arte e público, com estratégias para o estabelecimento de diálogos e reflexões acerca do que está sendo exposto; o mediador assume um posto mais definido neste setor.

Em seguida, vamos ter o ‘sistema de ensino da arte’, que corresponde às escolas, podendo estar ligado tanto nas redes formais como nas informais de ensino. Pode-se dizer que muda o foco da mediação, pois entram em cena outros objetivos, que ultrapassam a experiência estética, voltando-se para a busca da formação do indivíduo dentro de um programa mais amplo de construção de conhecimento; aqui o mediador, na verdade, é o próprio professor.

Depois, vamos ter os ‘espaços informais’, das ruas. A cidade vista como um sistema, onde o mediador acaba sendo o próprio espaço urbano, com todo o excesso de pessoas e informações, tanto visuais quanto sonoras, provenientes e características desse contexto. Não há

a figura do mediador personificada, mas sim evocada por toda a bagagem cultural do indivíduo, que percebe as intervenções e acaba elaborando uma leitura muito particular do que está sendo visto, vivenciado.

Ao olharmos para um histórico da atividade da mediação, iremos constatar que é bastante recente, e ainda sofre algumas resistências, pois é considerada superficial e dispensável. Sobre a atividade específica da mediação da produção contemporânea, a pesquisadora Vera Rodrigues, vai nos colocar que:

Se por um lado alguns rejeitam as mediações por acreditarem em uma arte que fala por si só, por outro, há aqueles que, como nós, querem dinamizar as relações artísticas com o público, por meio de ações mediadoras. A arte não fala por si porque não é uma entidade isolada, mas uma ocorrência que deriva de um conjunto de ações humanas articuladas que contribuem para comunicar o seu modo de existência. Podemos afirmar que para haver a comunicação é necessária a troca e a interação: um modo não preconceituoso e aberto aos sentimentos e às sensações tão requisitadas pela arte contemporânea que busca uma relação densa e uma recepção ativa. (RODRIGUES, 2009, p. 3955)

A mediação surge como uma resposta frente a essa mudança de postura exigida pela arte na contemporaneidade, em que o espectador é convocado a ter uma postura ativa diante da obra, e não só ativa, mas também crítica e reflexiva. Neste momento entra em cena o mediador como a figura que irá provocar ainda mais perguntas, e o melhor de tudo: sem dar as respostas, pois elas devem ser buscadas pelo próprio espectador.

Por sua vez, Cayo Honorato, em seu texto que discorre sobre o papel da mediação, vai debater o desmerecimento desta função apresentado em alguns ambientes, como já fora apontado anteriormente. Apesar da crescente atenção que tem sido destinada ao trabalho do mediador em grandes exposições, ainda não é uma participação efetiva do mediador como influente no sistema da arte, segundo ele, ainda são as demais instâncias do sistema que legitimam o que seja arte. (HONORATO, 2010, p. 2005)

Este autor vai estruturar sua argumentação no sentido do quanto é importante a participação do público para que a obra seja plena, que o tornar-se obra seja efetivo, para que haja uma *percepção ativa* (2010, p. 2006). É neste momento que entra a defesa da importância do mediador neste processo, que não é abordado de modo direto, mas elucidado através de tópicos que irão articular justamente a relação problemática público/arte, expressa nos subtítulos: *O artista e o público*, *A potência do público* e *O incontornável sistema*. É no segundo tópico que o autor nos convoca a pensar sobre a necessidade do público para a existência da obra, em suas palavras “O fundamental dessas considerações me parece o seguinte: não é somente *para* o público que a arte existe, mas também *por* ele. E não porque lhe seja franqueado “participar” ou “interagir” com a obra, nem porque ele produz uma demanda de necessidades a serem satisfeitas.” (idem, p.2007)

Pensar que uma pessoa pode vivenciar uma experiência estética, entrar em contato com uma obra e, a partir de então, passar a perceber algumas coisas de um

modo diferente daquele percebido, anteriormente, sentir que algo mudou, ou pode ser mudado. Acredito que esse seja o objetivo maior de toda a discussão acerca das ações da mediação, bem como dos processos educativos voltados para a arte.

Alguns dos aspectos da mediação, como a relação entre arte e público, e principalmente sobre percepção, também podem ser sentidos nas experiências relatadas por Greice Cohn. A autora faz uma excelente análise de experiências realizadas com alunos do ensino médio, partindo da arte contemporânea. Nesse caso, a própria pesquisadora torna-se uma mediadora. Ela problematiza como as mudanças na arte, e nos modos de percepção da arte acabam transformando os procedimentos de ensino. Para ela, “O ensino da Arte na contemporaneidade se propõe relacional, múltiplo, participativo, inclusivo e questionador, de forma que possa proporcionar aos seus alunos uma atitude ativa, crítica e reflexiva diante do mundo.” (COHN, 2009, p. 3323).

Dessa forma, percebe-se que o ensino da arte deve ser um espaço de debate sobre a produção contemporânea de arte, pensando suas relações e possibilidades de troca com o público. Nesse caso, um público bastante específico, ligado ao meio escolar. Vale ressaltar que na citação acima, surge novamente referência à mudança de atitude que deve ser adotada pelo espectador, e isso é válido não apenas para os alunos citados por Cohn, mas para o público de um modo geral. Esse aspecto também é recorrente nos textos de outros autores pesquisados anteriormente.

Ainda pensando em relação à questão do contato com a obra, Pillar nos fala que: “Através da nossa interação com os textos da arte e da mídia, muitas vezes experimentamos sensações, emoções, pensamentos provocados por este contato direto, que nos contagia, nos transforma.” (PILLAR, 2010, p. 1930). Podemos pensar nesse momento de interação como um momento frutífero para o desenvolvimento de um trabalho de mediação, elaborado muito no sentido de instigar ainda mais o espectador. E é pensando nesta característica da arte, de movimentar sensações, que podemos dar sequência nesta investigação sobre as possibilidades da arte contemporânea no ensino.

Conhecimento sensível e contexto escolar

A arte contemporânea surge, também para a educação, como uma proposta de trabalho que pode criar um modo de percepção mais sensível. Esse é um discurso já consolidado com referência ao ensino da arte, mas ainda se mantém atual. Especialmente como alternativa frente à anestesia em que vivemos, em que não há tempo para nada, as informações, imagens, e apelos são vastos, mas todos são vistos de modo superficial, muitas vezes não sendo percebidos em seu todo. Então, a arte contemporânea, com uma variedade de propostas, sensoriais, inclusive, seria um modo de envolver um pouco mais o corpo como um todo, e nos convoca para uma reflexão mais profunda sobre as experiências que vivemos.

Parece ser um contrassenso falar em “anestesia” dos sentidos diante do contexto da arte contemporânea, que procura trazer o espectador cada vez mais para dentro da obra, tanto de modo interativo como perceptivo, e muitas vezes como colaborador na elaboração da obra. Mas, olhando atentamente para o cotidiano, podemos perceber que vivemos realmente uma série de anestésias. Essa característica pode ser constatada quando, por exemplo, vemos imagens de notícias violentas, provenientes dos mais diversos lugares, sejam eles muito próximos ou muito distantes, e isso acontece na maior parte do tempo. Veiculadas na mídia em sua maioria, elas são agressivas, mas nem sempre nos comovem, não sabemos muito bem porque, mas é como se de tão repetidas se tornassem banais, ou até mesmo naturais.

O oposto também vai acontecer, com situações em que o fato de vermos uma imagem choca muito mais que o fato acontecido repetidas vezes no cotidiano, mas que no momento em que é transformado em imagem e deslocado para outro ambiente, acaba gerando uma reação diversa. É como se necessitasse de uma série de aparatos para que a realidade seja visualizada, como nos diz Guy Debord “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.”

A pesquisadora Josélia Salomé argumenta para a importância do conhecimento sensível no ensino da arte, como sendo um modo de pensarmos na educação de forma a constituir uma sociedade mais humanizada, frente às dicotomias que afetam e geram distanciamentos entre os indivíduos e os trabalhos que desenvolvem, perdendo assim a identidade.

O conhecimento sensível aqui é tratado não apenas no âmbito sensorial, muito relacionado com as sensações provocadas pelo contato com obras de arte que nos envolvem fisicamente, mas sim no sentido de um conhecimento a ser construído, que envolve a produção de subjetividades (SALOMÉ, 2009, p. 3378-3379). Com isso, retornamos à questão anteriormente discutida, de que a arte requer envolvimento, pois ultrapassa o modo contemplativo de apreensão da arte. Ainda sobre esse aspecto, Kelly Valença se refere ao fato de que a obra de arte ou imagem não podem ser confundida com o discurso, e que os significados construídos estão na nossa relação com esses artefatos e não no objeto em si. (VALENÇA, 2009, P. 3407)

Essas pesquisadoras irão nos proporcionar, em suas reflexões, um retorno ao entendimento do ser humano como um todo, em que andam juntas as dimensões: físicas, sociais, históricas, culturais, e psíquicas, nos propondo um ensino da arte que contemple essas dimensões, que busque o estabelecimento de diálogos entre essas diferentes dimensões do ser. De certa forma, é a centralidade no sujeito que vai tornar a percepção ativa, e constituir os sentidos para ele sobre as experiências vividas.

O termo *sentido* pode surgir com inúmeras significações, dependendo do contexto em que é aplicado, e

aqui fora utilizado pelo menos em duas dimensões diversas, mas que se unem justamente para construir uma totalidade em relação à percepção da arte, teremos as duas dimensões dos *sentidos*, tanto os relacionados com a dimensão simbólica da obra, no modo como iremos “compreender/ significar” o que está sendo apresentado, como os *sentidos* sensoriais. Essas duas dimensões estão presentes em todo o processo educativo, pois a construção do conhecimento só acontece quando há a interação entre eles, é preciso que a materialidade e a afetividade caminhem juntas. Como nos diz Duarte Jr., “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE, 2003, p.13). E, assim chegaremos aos modos como a materialidade do ambiente nos proporciona formas de comunicação, que nos tocam através de inúmeras sensações, e geram outros diálogos, como veremos a seguir.

Arte e comunicação: a cidade como suporte

Apesar das temáticas variadas, muitos artigos pesquisados evidenciam uma questão latente: o aspecto comunicativo da arte. Essa comunicação se estabelece nos meios os mais diversos, indo desde projetos transdisciplinares, passando por estudos da cultura visual, estudos de teorias relacionadas com a semiótica, e chegando a pesquisas de linguagens específicas como o *grafite* e a *pichação* (a grafia dos termos varia de acordo com o autor). Esses últimos, com uma presença marcante nas últimas reuniões da ANPED, constando em três trabalhos dedicados exclusivamente ao tema, o que não é algo muito comum. Esses artigos acabam por nos conduzir à vasta produção de arte contemporânea que problematiza o espaço urbano, utilizando a cidade como suporte para suas ações e intervenções. Pensar como o ensino da arte pode estar articulando a percepção de todos esses processos, híbridos por natureza, e que estabelecem pontos de diálogo com a cidade, se faz necessário neste momento.

A comunicação pode ser pensada como uma relação que envolve as dimensões de espaço e tempo. Toda comunicação assume características específicas de acordo com o tempo histórico em que se vive, bem como, só fará sentido inserida em um determinado espaço/lugar, criando diálogos em códigos que são a identidade daqueles lugares, portanto, estreitamente ligados a eles. A leitura destes códigos, de certa forma, irá proporcionar uma interpretação do contexto social, entrando em cena, não apenas os códigos verbais, mas também os de ordem sensível e visual.

Em sua pesquisa sobre as contribuições da prática do grafite para arte contemporânea e seu ensino, Brandão acaba por nos conduzir a olhar para caminhos outros, como prováveis alternativas para o ensino da arte. Apresenta possibilidades muito mais centradas na observação do cotidiano, com suas imensas potencialidades, “perceber o mundo através de suas manifestações cotidianas caracteriza processos educativos que transcendem a lógica do raciocínio científico e oportuniza a percepção sensível.” (BRANDÃO, 2010, p. 2)

Já Schultz, em seu estudo sobre o grafite e a pichação, aborda o tema como um modo de “interação social” (SCHULTZ, 2010, p.5), pensado no contexto de “protesto pacífico” (idem, p. 2), que nos conduz à dimensão da comunicação presente nesses meios, com intenções diversas, variando conforme a autoria da intervenção, e o espaço escolhido.

Essa presença constante é fecunda para os debates em sala de aula, levando-nos a analisar a potencialidade de ambas as linguagens, grafite e pichação, e este pesquisador aborda justamente a dicotomia que existe na sociedade, em que geralmente se valoriza o grafite em detrimento da pichação. Sem emitir juízo de valor sobre o tema, pois, segundo ele, os dois procedimentos apresentam pontos em comum, tanto em suas origens, como no caráter afirmativo de quem os cria. Pensando justamente no caráter de expressão social, podem ser associado a uma necessidade de experimentação gráfica, presente inclusive nos espaços das escolas

Por sua vez, Gustavo Coelho, apresenta uma pesquisa mais complexa, que vai concentrar seus esforços especialmente sobre a pichação, propondo-a como um diálogo entre as duas faces das cidades, entre o que é instituído e o que é marginal. Contrapondo inclusive com o grafite. Avançando na problematização sobre o ensino da arte, Coelho vai refletir sobre a questão no âmbito do ensino superior, desenvolvendo seu texto a partir da análise de um TCC totalmente baseado na pichação, trabalho este desenvolvido por um pichador- estudante de Belas Artes. Atitudes que geram polêmicas sempre são bem vindas para a estruturação de debates acerca dos modos como a arte é absorvida pelo público e no âmbito escolar, acredito que, independente de nível de ensino, acabam provocando uma reestruturação do pensamento acerca do instituído. O trabalho citado por Coelho busca justamente a ruptura dos limites existentes entre arte e vida e, conseqüentemente, podemos pensar em rupturas entre arte e educação. Diferentemente de Schultz, que prima pela neutralidade, Coelho vai argumentar no sentido de uma potência maior para a pichação.

De certa forma, seu texto, em tom poético, vai ser articulado totalmente de modo dual, sempre beirando o abismo entre uma face e outra do tema, transitando e questionando a legalidade e o crime. É guiado pela metáfora da cidade de Bersabéia, de Ítalo Calvino, que fala de uma cidade que teria uma irmã gêmea em seu subsolo, e esta seria possuidora de tudo que havia de indesejável na cidade da superfície.

Observar o cotidiano, os espaços por onde circulamos e o que há neles, pensando as intervenções que existem ao nosso redor, como sendo materiais para a elaboração de propostas de ensino mais conectadas com a realidade, são questões centrais desses artigos analisados. Para além da marca física que fica registrada no espaço urbano com as intervenções do grafite ou da pichação, existe outro aspecto fundamental: o de transitório, e que pode estar associado à *performance*, conceito bastante explorado na arte contemporânea. Nessas ações de grafiteiros e pichadores, o processo de construção das

imagens é tido como elemento constituinte da obra. Assim, o caráter efêmero do processo de realização, que pode ser definido como um “acontecimento”, entra em diálogo com o que Archer nos fala sobre a performance dos anos 1970: “uma arte que pudesse afirmar-se como tal ao negar o potencial de venda dos objetos carregava uma certa força política e ideológica contrária aos dogmas da economia capitalista de mercado” (ARCHER, 2008, p. 117)

Seguindo conectados com a temática do cotidiano, temos os artigos com as propostas que analisam o ensino da arte pelo viés da visualidade. Esse tema já vem sendo estudado no âmbito do ensino da arte há algum tempo, principalmente desde os estudos da cultura visual, que originaram inúmeros trabalhos de pesquisa, em sua maioria baseados pelo pensamento de Fernando Hernández. Nesse sentido, o artigo de Pillar, denominado “Contágios entre arte e mídia no ensino da arte”, apresentado no 19º encontro da APAP, vai ser referencial. Além de trazer esclarecimentos sobre *visualidade*, vai acrescentar o conceito de *contágio*, baseado em Landowski, para analisar situações de ensino/aprendizagem, que utilizam como referência a mídia do desenho animado.

Também o conceito de *contágio*, referenciado e utilizado no texto de Pillar, reflete o modo como o aspecto da comunicação pode ser percebido na arte contemporânea e no seu ensino. Além disso, está intimamente ligado ao conceito de visualidade apresentado, uma vez que os limites entre as linguagens e os meios estão cada vez mais tênues, nos colocando mais próximos do contato com a arte.

Esse modo de conceber o *contágio* acaba nos conduzindo a pensar que os projetos transdisciplinares teriam uma afinidade conceitual, principalmente no tocante à permeabilidade, no modo como cada área ou linguagem acaba penetrando, tendo contato com outras. Assim é a proposta de Sandra Conceição Nunes e de Sandra Regina Ramalho, no artigo “A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino da arte” (NUNES, 2009), uma vez que fala justamente desse caráter permeável, em que as áreas se articulam de modo interligado. Apesar de as autoras apontarem apenas para a transdisciplinaridade entre as disciplinas de caráter estético- artes visuais, música e teatro- esse modo de trabalho pode ser utilizado para a elaboração de projetos mais amplos, que visem uma comunicação entre diferentes áreas do conhecimento, transpondo os limites entre elas.

Considerações finais

A divisão deste trabalho em três eixos se deu como alternativa para chegarmos um pouco mais perto de alguns aspectos que tem se mostrado essenciais para pensar a arte contemporânea, especialmente o ensino de arte que utiliza esse período como conteúdo para a elaboração de seus projetos de ensino e pesquisa. E chegando ao final desse processo, percebe-se que essa divisão acaba por evidenciar o quanto todas essas questões estão interligadas, e podem nos conduzir a outros aspectos e conceitos que ultrapassam os limites deste estudo. Por fim, fica evidente que, diante do cenário da arte contemporânea

e do ensino da arte atual, é preciso encarar uma mudança de atitudes, tanto no momento em que estamos em sala de aula, quanto naqueles em que estamos circulando pelas ruas, ou ainda visitando exposições. Apenas com uma postura mais disponível, conseguiremos viver e proporcionar experiências plenas de sentido. E estas experiências podem surgir nos momentos mais inusitados e estruturados em inúmeros suportes, criando diversos modos de comunicação, pois, como vimos, os limites para a arte já foram transpostos há bastante tempo.

Referências

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. Tradução: Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos. *(Re)Lendo o espaço nas ondas imaginárias do grafitti: contribuições para uma arte/educação contemporânea*. In: **Anais 33ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2010.

COELHO, Gustavo. *Pixações na metrópole: uma pedagogia fora da Lei*. In: **Anais 32ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2009

COHN, Greice. *Ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte*. In: **Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP**, Salvador BA, 2009.

HONORATO, Cayo. *Mediação e sistema da arte*. In: **Anais 19º Encontro Nacional da ANPAP**, Cachoeira BA, 2010.

LOSADA, Terezinha. *Jakobson, Duchamp e o ensino da arte*. In: **Anais 19º Encontro Nacional da ANPAP**, Cachoeira BA, 2010.

MENDONÇA, Vera Rodrigues. *O contexto e a mediação da recepção na arte contemporânea*. In: **Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP**, Salvador BA, 2009.

NUNES, Sandra Conceição. *A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino de arte*. In: **Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP**, Salvador BA, 2009.

PILLAR, Analice Dutra. *Contágios entre arte e mídia no ensino da arte*. In: **Anais 19º Encontro Nacional da ANPAP**, Cachoeira BA, 2010.

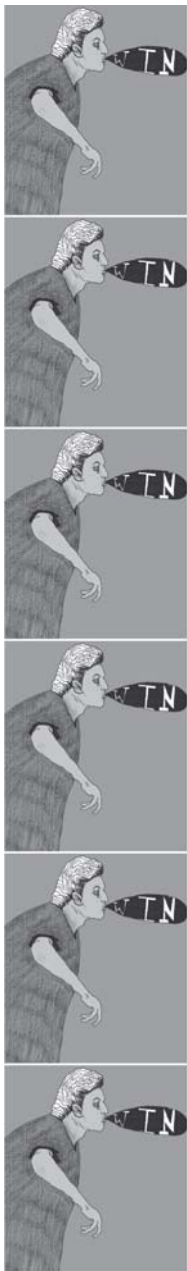
SALOMÉ, Joselia Schwanka. *A arte na escola e o conhecimento do sensível*. In: **Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP**, Salvador BA, 2009.

SCHULTZ, Valdemar. *Pichação e grafite: reverberações educacionais*. In: **Anais 33ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2010.

VALENÇA, Kelly Bianca. *Arte contemporânea no contexto escolar: ausências e resistências*. In: **Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP**, Salvador BA, 2009.

*Referência à obra de Antoni Muntadas: http://www.dasartes.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=117&Itemid=238&showall=1

**<http://pt.scribd.com/doc/16664247/Guy-Debord-A-sociedade-do-Espectaculo>



Contribuição dos cursos de Licenciatura em Música para a formação de pesquisadores: algumas ideias

Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres¹

Resumo: Este artigo apresenta e discute alguns aspectos relacionados aos espaços de formação de pesquisadores nos Cursos de Licenciatura em Música e também destaca o papel dos professores pesquisadores como formadores. A identidade deste professor pesquisador, as instâncias de realização de pesquisas nos Cursos de Graduação em Arte, as disciplinas e possibilidades de caminhos de pesquisa, assim como os diálogos e estranhamentos sobre o que é pesquisa e para que pesquisar nos Cursos de Graduação, no sentido de auxiliar a delinear e dar visibilidade aos trabalhos destes professores pesquisadores. Focaliza tópicos de pesquisa em Cursos de Licenciatura em Música, dialogando com a Extensão, as disciplinas do currículo que oportunizam a organização e implementação de projetos de Pesquisa e a articulação destes com Programas de Pós-Graduação da área, seja com os Cursos de Especialização e de Mestrado e Doutorado, no sentido de dar continuidade ao processo de pesquisa e aprofundar conhecimentos e bases teóricas, seja através de trabalhos com alunos no curso e nos grupos de pesquisa. Nos limites deste texto são apresentadas e questionamentos no sentido de ampliar esta rede de pesquisas para alunos e para nós, professores pesquisadores.

Palavras-chave: professor pesquisador; Cursos Superiores; Licenciatura em Música; pesquisa.

Contribution of the graduation courses of music for the building of music researchers: some ideas

Abstract: This paper presents and aims to discuss some aspects related to the "environment" of music researchers in their graduation courses of music, emphasizing the leadership and the manner the faculties and researchers act as the ones that "builds" their students. The identity of such professor and researcher of music and the ways their play in the graduation courses of arts, the matters, and the possibilities or the ways in such research, as well as the dialogues and construction of this particular "tissue" related with what is research. Why research in the graduation courses of music? In the sense of helping and delineation, as well to offer visibility for the research papers of those professionals is emphasized. These professors and researchers of music focuses research topics in such graduation courses with a continuous dialogue with the extensions projects, also the curricular disciplines that offer opportunities for the organization and implementation of projects of research and the articulation of these with post graduation courses in this area of knowledge, that is the specialization courses, the masters and PhD courses, in the sense of giving continuity to the process of research and "diving in the deepness of theoretical basis and search of knowledge by ways of working together or by means of research of the graduation students in these courses and also in the research groups that are created together. Kept into the limits of the present text the author presents some ideas and some questionings in the sense to enlarge this net of research for the students and also for the faculties and researchers.

Keywords: researcher faculty; graduation courses; graduation in music; music research.

Apresentação do tema

Início este artigo que trata das contribuições dos cursos de Licenciatura em Música para a formação de pesquisadores, que foi parte da mesa apresentada no 6º Encontro Nacional de Pesquisa em Arte da FUNDARTE e cujo tema foi *A formação do professor pesquisador e a mediação pedagógica*. A temática da citada mesa foi *Contribuição dos cursos superiores em Arte para a formação de pesquisadores*, e, juntamente com colegas representantes das áreas de Artes Visuais, Dança e Teatro, abordei aspectos específicos da formação de pesqui-

sadores a partir dos Cursos de Graduação em Música. Nesse sentido, selecionei este trecho de artigo de Morato (2005) para a apresentação do tema, no qual a autora enfatiza que,

nestes últimos anos, enquanto professora orientadora de trabalhos de final de curso, procuramos consolidar esta função formadora da pesquisa na graduação através da pesquisa documental. [...] Além de estimular reflexões organizadoras e desenvolver a capacidade de síntese do estudante pesquisador, a pesquisa documental busca sistematizar conhecimentos, estimulando a conscientização sobre a relevância destes para futuras pesquisas, mapeando campos de pesquisa e conceitos, e divulgando publicamente os trabalhos produzidos (MORATO, 2005, p.92).

¹ Doutora em Educação pelo PPGEDU-UFRGS. Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista – IPA. Pesquisadora do Grupo *Música, Cotidiano e Educação* (CNPq-PPG Música-UFRGS). mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

Pesquisas e pesquisadores

A partir das reflexões feitas por Morato sobre a pesquisa documental nos Cursos de Graduação em Música, relato algumas ideias de possibilidades com esta abordagem e que desenvolvi com alunos que cursavam o quarto semestre de um Curso de Licenciatura em Música, durante a disciplina de Didática do Ensino da Música. A pesquisa consistia em os alunos selecionarem livros e materiais para trabalharem em sala de aula durante os estágios supervisionados em Música e fazia parte de um Projeto de Pesquisa que envolvia alunos e professores de cursos de Música de três Instituições: UFU, UFRGS e IPA. Os alunos selecionavam um livro que levariam para a sala de aula e preenchiam uma ficha com vários critérios de análise, dados de identificação, explicitando aspectos pedagógicos, musicais, estéticos, faixa etária, conteúdos abordados e articulações com a Legislação vigente na época da publicação do material. Este material é organizado em formato de portfólio e socializado para todos os alunos, no sentido de ampliarem suas leituras e conhecerem outros materiais apresentados pelos colegas (TORRES, 2011).

Algumas concepções e reflexões sobre o tema

[...] tanto os conceitos quanto os dados precisam compor, na sua mútua fertilização, o que denominamos de razão crítica (isto é, filosófica). Melhor dizendo, quando se trata de conceitos e de categorias, não cabe separar a pesquisa em empírica e teórica. Toda a pesquisa que se queira científica necessita apreender os conceitos e categorias atinentes ao objeto investigado. (JANTSCH, 2008, p.46)

Este tópico pretende apresentar diferentes abordagens, conceitos e espaços para realizarmos pesquisas em um Curso de Graduação. Creio que precisamos levar em conta e apresentar aos alunos algumas concepções e reflexões sobre o tema, com suas teorias, olhares de pesquisa, paradigmas e metodologias diversas.

Destaco, ainda, a importância do papel do professor pesquisador, não só no sentido de incentivar e instigar seus alunos, mas também de socializar seus trabalhos desenvolvidos a partir de práticas pedagógicas em sala de aula e, desta maneira, tornar suas práticas cotidianas em temas de pesquisa.

Os espaços que oportunizam, formalmente, uma introdução ao universo da pesquisa, em Cursos Superiores de Músicas, são as disciplinas de Iniciação ao Trabalho Científico, Metodologia do Trabalho Científico, Pesquisa em Educação Musical, Elaboração de Projetos de Pesquisa, dentre outras tantas denominações e títulos que recebem, de acordo com os currículos e Projetos Pedagógicos de cada Curso de Licenciatura em Música. Esses espaços das disciplinas são importantes para as leituras, as perguntas e os estranhamentos sobre pesquisas, as escolhas dos temas, os esboços iniciais e o delineamento dos caminhos de pesquisa.

Ao focalizarmos as contribuições para a pesquisa dos Cursos Superiores, e, especificamente, os de Arte, não podemos deixar de enfatizar os múltiplos diálogos e estranhamentos que emergem entre diferentes grupos e

instância como alunos e colegas, professores e alunos, entre professores e Instituições e órgãos de fomento, dentre outros, que envolvem questões de paradigmas, conceitual, de prioridades, de especificidades de área e de verbas.

Para finalizar este tópico, considero também importante o trabalho com o resgate das memórias musicais dos alunos, como fragmentos para auxiliar a escolha e definição de temas de pesquisa para Projetos de Conclusão de Curso e outros projetos realizados durante o curso de Licenciatura em Música. Um exercício de unir o aluno pesquisador com a sua escolha do tema, certamente ajuda na delimitação e reflexões sobre o tema escolhido. Pensamos neste tema com carinho e como único para cada um de nós, pois o escolhemos no meio de um universo de opções e, desta forma, vamos transformá-lo em pesquisa.

Assim, vamos tecendo esta rede de diálogos, articulações e caminhos de pesquisa da Graduação aos Programas de Pós-Graduação, entre Encontros e Seminários. Encontros desta natureza possibilitam a ampliação desta rede com debates, apresentação de relatos e de pesquisas, alguns percalços e surpresas, mas com o desejo de conhecer teorias e métodos diversos e exercitar a escrita e a leitura, no mundo das ideias. Assim sendo, enfatizo que

Bourdieu conquistou um lugar central na história das idéias ao revelar falsas verdades, ao expor os dilemas da pesquisa e do pesquisador, ao questionar teorias e métodos, ao propor distanciamentos críticos, rupturas e continuidades (BIANCHETTI e MEKSENAS, 2008, p.96).

No âmbito de rupturas e continuidades e dos dilemas, trago a questão: se ensinar música é também um ato de pesquisar, pois envolve sistematização de informações, organização e escolha de ideias e de ações.

Espaços que oportunizam fazer pesquisas em Cursos Superiores de Música

Dentre os vários espaços que contribuem para a formação do aluno pesquisador chamo a atenção para a Extensão como geradora de pesquisas, com a participação dos alunos bolsistas de apoio extensionista na participação de cursos, projetos de Extensão e Salões de Extensão.

Ressalto a importância da participação dos alunos em Projetos e programas de Extensão diversos que geram reflexões, estranhamentos, organização de relatórios, apresentações, trabalhos, pôster e dados para futuras pesquisas. É um aprender de ambos os lados, um “Ensinar a pesquisa como um trabalho artesanal” (PEREIRA e ANDRADE, 2008, p.158).

Nestes movimentos de fazer pesquisa em Programas de Extensão ou em grupos de Pesquisa está também a criação de um “*Habitus* científico: depende do contato com o orientador, mas também um trabalho cotidiano” como destacam Pereira e Almeida em capítulo intitulado *Aprendizagem Científica - experiência com grupo de pesquisa* (2008, p.153- 168).

Grupos de pesquisa

Neste quesito dos grupos de pesquisa, busco trazer reflexões que envolvam quais são as aprendizagens e compromissos de professores e alunos em participar de um grupo de pesquisa durante um curso superior de Música e, desta maneira, destacar que

seja capaz de construir, com ou sem orientação, em grupo ou individualmente, um legítimo problema de investigação e que esteja apta e disposta a, fazendo colimar sobre esse problema uma teoria específica, validar empiricamente a problemática que constitui a moldura de sua investigação. (PEREIRA e ANDRADE, 2008, p. 158)

Ainda, na perspectiva dos autores citados acima, “O grupo de pesquisa, como espaço para a discussão das ideias em ‘incubação’, é o lugar onde cada investigador terá como tarefa a suspensão ativa de suas ideias”. E complementam estas ideias pontuando que esta tarefa acontece porque os seus integrantes estão “beneficiando-se do calor cultural das ideias e da troca de experiências que circulam nos grupos” (PEREIRA e ANDRADE, 2008, p. 166).

Alguns questionamentos iniciais nas disciplinas de pesquisa

Ao longo de disciplinas que trabalham com a elaboração dos projetos de pesquisa nestes cursos, existem perguntas que são norteadoras para as escolhas do tema e problemas de pesquisa, tais como:

- Você já tem alguma questão de pesquisa?
- Ela se origina ou se relaciona com sua prática?
- Com escolher ou formular uma questão de pesquisa?

No percurso da Elaboração de Projetos de Iniciação Científica, nos cursos de graduação em Música, trago algumas orientações de Oliveira (2008), com o intuito de nos fazer pensar a organização desses elementos teóricos e como eles poderão ajudar na fundamentação da pesquisa, na medida em que servirão como suporte para a análise de dados, dependendo das escolhas individuais que forem sendo feitas ao longo da trajetória de pesquisa.

Na experiência que tive com alunos concluintes de Cursos de Licenciatura em Música, no momento de elaborarem seus projetos de pesquisa, percebi que uma questão fundamental se refere às relações entre o tema eleito para a pesquisa e a vida do pesquisador. Em concordância nesta mescla entre tema e vida, selecionei um excerto da obra de Mills (1982), na qual o autor pontua que “os pensadores mais admiráveis não separam seu trabalho de suas vidas. Encaram ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra” (Mills, 1982, p.211).

Dentre as questões e dilemas do professor pesquisador que está atuando em disciplinas de pesquisa nos cursos de graduação, enfatizo, também, a investigação no sentido de conhecer “quais são as possibilidades

que temos para qualificar suficientemente nossos jovens cientistas para uma pesquisa pedagógico-musical (empírica)?” (Bastian, 2000).

Alguns temas escolhidos pelos alunos

Listo a seguir alguns dos temas dos projetos de pesquisa escolhidos pelos alunos durante disciplina de Elaboração de Projetos de Pesquisa, oferecida no último semestre do Curso de Licenciatura em Música do IPA, no segundo semestre de 2010. Podemos ver a multiplicidades de olhares e de abordagens que emergiram nas escolhas das temáticas ligadas às práticas musicais e histórias destes alunos pesquisadores. Após a escolha dos temas, havia o delineamento da questão ou problema de pesquisa, que precisava estar conectada ao tema. Segundo Freire (2010), é fundamental que o pesquisador

reflita sobre sua prática, seja ela prioritariamente artística ou docente, e identifique algum aspecto que o intriga ou desperta seu especial interesse. Procure as informações sobre o assunto, pois pode existir farto material a respeito que já contenha as respostas que você deseja. Ou, ao contrário, as informações disponíveis continuam insatisfatórias para você. É aí que reside a sua questão de pesquisa (Freire, 2010, p.13).

- O educador musical e os cuidados com a voz no cotidiano escolar;
- A aprendizagem musical com crianças de 0 a 3 anos em uma escola infantil de Porto Alegre;
- A história da Harpa Cristã: hinário oficial da Assembleia de Deus no Brasil;
- A educação musical no ambiente hospitalar;
- Metodologia utilizada na formação de músicos das bandas escolares do estado do Rio Grande do Sul;
- O interesse do público notívago de Porto Alegre sobre shows de música autoral;
- A criação e a evolução do saxofone;
- Organização da missa crioula do Pe. Gerson Schmidt: Repertório e preparação;
- A utilização da música na rotina de uma escola de educação infantil de Porto Alegre;
- As influências pessoais do professor de Música no aprendizado dos alunos do Ensino Médio de “tal” escola de Porto Alegre;
- Influência dos Estudos com flauta doce, voltados para o ensino fundamental nas escolas particulares de Porto Alegre;
- Repertório e atividades musicais para alunos da rede de ensino básico que se encontram hospitalizados;
- A música na vida das pessoas que estudam em escolas de música na Zona Norte de Porto Alegre;
- A escrita musical no ensino particular de violão em Porto Alegre;
- Criação de bandas de música nas escolas de ensino fundamental de Porto Alegre;
- A oferta de aulas de Música para deficientes auditivos (surdos) nas escolas de música de Porto Alegre;

- A música instrumental nas Igrejas Luteranas de POA;
- Influência da música popular na formação dos músicos eruditos da Orquestra Sinfônica da Porto Alegre;
- A trajetória de duas bandas: Constelação e Sem Comentários;
- A importância da música para os bebês;
- Métodos de ensino de piano erudito e popular mais utilizados nas escolas de música de Porto Alegre;
- A transmissão do conhecimento musical dos grupos religiosos afrobrasileiros de Porto Alegre, RS, através da oralidade;
- O alongamento e a prática instrumental (cordas);
- Temas de pesquisa que emergem durante as práticas musicais nos estágios supervisionados em música;

Temos, também, as disciplinas de Estágio Supervisionado como campos privilegiados para o cultivo destes temas de pesquisa. Seja naqueles desenvolvidos em escolas de ensino fundamental e médio, sejam nas práticas musicais em espaços não escolares como ONGs, Hospitais, Projetos Sociais, Grupos de 3ª Idade, Escolas Específicas de Músicas, Bandas e Orquestras e outros.

Chamo, ainda, a atenção para as experiências de alunos que levaram para seus projetos de Curso de Especialização e Mestrado seus temas iniciados e desenvolvidos nos Estágios supervisionados e que tiveram continuidade e aprofundamentos destas investigações, com um destaque para a valorização da seleção destes espaços e temáticas.

Finalizando

Ao encerrar estas reflexões sobre a temática das contribuições dos Cursos Superiores de Arte para a pesquisa e o papel do professor pesquisador nestes espaços, não tive a pretensão de esgotar o tema. A intenção é de trazer algumas ideias e questionamentos, para dar continuidade aos questionamentos e ampliar os diálogos e redes de pesquisa.

Ressalto, também, o quesito relacionado às questões éticas da pesquisa, com o cuidado do pesquisador em selecionar e tratar com os sujeitos da sua investigação, com a experiência na divulgação dos dados e achados das pesquisas e, acima de tudo, ver o exercício da pesquisa como uma responsabilidade social. Nesta perspectiva de pesquisa de música como prática social, enfatizo a proposição de Souza (2007) de estabelecer e fortalecer o diálogo com outras áreas do conhecimento e de pensar a área da Educação Musical como Ciência.

Dentre as ações fundamentais para a ampliação e consolidação das possibilidades de pesquisa nos Cursos Superiores de Música, pontuo a socialização de projetos e dados em forma de artigos e relatórios de pesquisa, a ampliação de fontes de fomentos e incentivos para a realização de projetos de pesquisa na Graduação. Com isso, é necessário que saibamos onde e como buscar

tais editais e incentivos. Com esta busca emerge mais uma necessidade essencial, qual seja a organização de espaços institucionais de pesquisa, com grupos, reuniões e horas de pesquisa para seus professores pesquisadores. Mais uma necessidade urgente neste processo de contribuição para a formação de alunos pesquisadores.

Atrelada a essas demandas, mesclam-se a necessidade de uma escrita constante, através de publicações atualizadas, assim como a divulgação dos dados e materiais destas pesquisas e a manutenção e consolidação de Encontros e Seminários de Pesquisa na área, com destaque para a importância destes eventos na formação do aluno e professor pesquisadores.

No quesito pesquisa e escrita, trago as palavras de Marques (2003, p.16) ao enfatizar que “entender agora o escrever como princípio de vida, impulso vital irresistível, este meu problema, meu: existencial. Mas também, pragmaticamente, meu problema profissional”. O autor chama a atenção para o fato de ele ser um “professor interessado em aprender a pesquisar ensinando a pesquisar” e conclui seu pensamento pontuando que “enturmar-se com quem busca aprender é a melhor forma de fazê-lo”.

Referências

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Em Pauta**, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000.

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). **A Trama do conhecimento – Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**, São Paulo: Editora Papirus, 2008.

FREIRE, Vanda (Org.). **Horizontes da Pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2010.

JANTSCH, Ari Paulo. Os conceitos no ato teórico-metodológico do labor científico. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). **A Trama do conhecimento – Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**, São Paulo: Editora Papirus, 2008, p.43-56.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso. O princípio da pesquisa**. Ijuí: Editora da UIJUÍ, 2003.

MORATO, Cíntia Thais. A Função formadora da pesquisa nos Cursos de Graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). **Revista Ouvirouver**, N.1. Uberlândia: Editora da UFU, 2005.

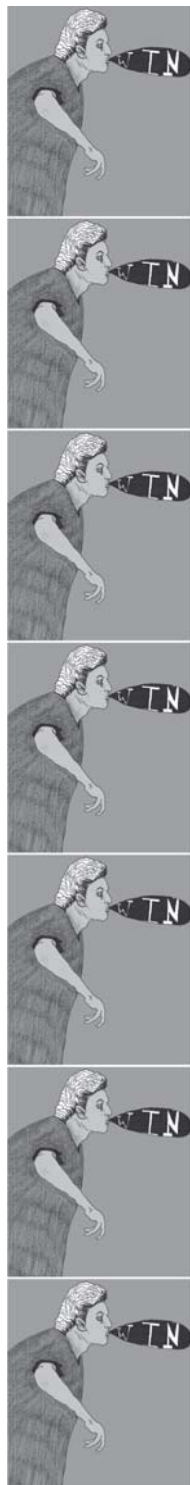
OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Projetos de Iniciação Científica no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). **A Trama do conhecimento – Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**, São Paulo: Editora Papirus, 2008, p.301-316.

PEREIRA, Gilson R. de ; ANDRADE, Maria da Conceição. Aprendizagem científica: experiência com Grupos de Pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Org.). **A Trama do conhecimento – Teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**, São Paulo: Editora Papirus, 2008, p.153-168.

SOUZA, Jusamara. A pesquisa em Educação Musical na Universidade: algumas questões. **ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM**, X, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997. p.49-53.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. **Revista da ABEM**, v. 16, p. 25-30, 2007.

TORRES, Maria Cecília. Conhecer e selecionar livros de música para a escola: práticas realizadas nas aulas de Didática do ensino da Música. **Anais do XIV Encontro da ABEM – SUL**, Universidade Estadual de Maringá. Maringá: Editora da Universidade Estadual de, 2011.



Tempos de movimento: relatos de alunos da licenciatura em Artes Visuais sobre a experiência docente em estágio

Maristani Polidori Zamperetti¹

Mirela Ribeiro Meira²

Resumo: Esse artigo propõe-se a discutir, através de relatos de alunos do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial, contextualizando com questionamentos advindos das nossas práticas pedagógicas como Orientadoras deste componente curricular, que representa a inserção objetiva dos alunos no campo de conhecimento em que realizam sua formação acadêmica. No confronto do futuro professor com a sala de aula é que as dicotomias entre teoria e prática, saberes e fazeres, decisão e ação, dentre outras, se evidenciam na situação real agudizada pela existência de imprevisibilidades. As situações escolares ocorridas sugerem a presença de complexidade na abordagem dos diferentes contextos, sempre variados e desafiadores, decorrentes da heterogeneidade de saberes e experiências dos alunos e professores, mas também da inoperância do projeto político-pedagógico, da precarização e intensificação do trabalho docente e das possíveis fragilidades na formação dos professores. Concluímos, a partir dos depoimentos e dos aportes teóricos, que a experiência do estágio é uma possibilidade rara de gestão do movimento, de troca, multiplicação de solidariedades e de construção de uma ética renovada e solidária. Entendemos que as práticas de estágio podem conduzir o aluno à atenta observação e investigação da realidade escolar, propiciando a aprendizagem e construção profissional e encontrando elementos de identificação com o contexto escolar.

Palavras chaves: estágio curricular supervisionado; formação de professores; movimento.

The curricular training of Visual Arts teachers in movement times: the vision of the pupil on the teaching experience

Abstract: This article is considered to argue it, through reports of students the Course of Visual Arts for teachers education, the importance of the Curricular Training of Teachers in the initial formation, contextualizing with questionings happened of pedagogical practical ours as Orienting of this curricular component that represents the objective insertion of the pupils in the knowledge field where they carry through its academic formation. In the confrontation of the future professor with the classroom it is that the dichotomies between practical theory and, to know and to make, decision and action, amongst others, if evidence in the real situation sharpened by the existence of unpredictabilities. The ocured pertaining to school situations also suggest the presence of complexity in the boarding of the different contexts, always varied and challenging, that elapse of the heterogeneity to know and experiences of the pupils and professors, but of the ineffectiveness of the politician-pedagogical project, of the precarious and intensification of the teaching work and the possible fragilities in the formation of the professors. We conclude from the depositions and you arrive in port of them theoretical, that the experience of the period of training is a rare possibility of management of the movement, of exchange, multiplication of solidarities and construction of renewed and solidary ethics. We understand that the practical ones of period of training can lead the pupil to the intent comment and inquiry of the pertaining to school reality, propitiating the learning and professional construction and finding elements of identification with the pertaining to school context.

Keywords: curricular training of teachers; teacher education; movement.

Em breve consulta ao dicionário, encontramos referências ao termo *estágio* como um período específico de um processo contínuo; uma fase ou permanência em algum posto, serviço ou empresa que dura um tempo, para efeito de aprendizagem e aprimoramen-

to profissional (HOUAISS, 2001). Essa concepção parece monopolizar o imaginário quando se escuta a palavra *estágio* – uma fase a ser ultrapassada para atingir uma profissionalização, um ofício ou um trabalho. Pressupõe, portanto, *movimento*.

¹ Professora de Fundamentos do Ensino em Artes Visuais no Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Acadêmica do Doutorado em Educação – Formação de Professores: Processos, Ensino e Práticas Educativas. Mestre em Educação e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Formação de Professores e ao NUTREE, da FaE/UFPEL. maristaniz@hotmail.com Endereço postal: Rua Lobo da Costa 606/501, CEP 96010-150, Pelotas, RS, Brasil.

² Arte-educadora, professora do Curso de Pedagogia, Departamento de Ensino da Faculdade de Educação/UFPEL. Pesquisadora vinculada ao Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos/NUTREE, e coordenadora do Curso de Especialização em Educação da mesma faculdade. mirelameira@gmail.com Endereço postal: Rua Alberto Rosa 154, Campus das Ciências Sociais, 2º andar, CEP 96101-770, Porto, Pelotas, RS, Brasil.

Na condição de professores orientadores de estágio curricular supervisionado³ recebemos alunos que pensam no estágio nesse sentido *diccionaresco*: uma fase a ser superada para se conquistar o domínio profissional. Esse efeito-passagem, que conta com o auxílio de um professor orientador, parece conter uma acepção ficcional, ou porque não dizer, um imaginário digno de ficção científica: o orientador de estágio é um *cientista maluco* que coloca a *cobaia* na cadeira para fazer a viagem do tempo universidade-profissional. Parece exagero, mas é quase isso, uma viagem no tempo, rápida e quase instantânea, na qual um aluno, em poucos meses, passará de uma condição temporal à outra: de somente aluno passará a aluno-professor. Isso cria uma situação estressante no estagiário, como aponta a aluna Luísa: “Só o nome estágio já dá um certo medo, pois remete ao final do curso e toda aquela pressão que seria natural [...]”.⁴

O Estágio Curricular Supervisionado é uma experiência que, povoando o imaginário acadêmico-universitário de ansiedades, preocupações, incertezas e possibilidades diante do inevitável a ser conhecido, constitui-se numa espécie de culminância processual do conhecimento adquirido até aquele momento. É neste momento que surgem todas as problemáticas da formação universitária e, principalmente, faz emergir as contradições nas concepções epistemológicas das áreas de conhecimento específicas de seu curso. Como indica Pimenta e Lima (2009, p. 44), a relação entre a teoria e prática no campo do estágio só será possível se o estágio for um eixo de todas as disciplinas

do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (grifos das autoras)

Contribuindo para a constituição das concepções das relações trabalho-escola e teoria-prática, o estágio pode ser um elo de articulação orgânica com a própria realidade (SANTOS et al., 2009). Percebe-se sua importância como elemento capaz de desencadear a relação entre polos de uma realidade, preparando os alunos estagiários para o mundo do trabalho numa sociedade historicamente construída. Para a aluna Jussara, ainda que a experiência *tenha durado um curto espaço de tempo*, o estágio possibilitou o contato direto com a realidade da escola, como pontua:

[...] além de me impulsionar para lecionar de verdade, me deu uma dose de realidade que tanto precisava. Sair dos livros e ir direto para a sala de aula me proporcionou um enorme crescimento como pessoa. Acredito que me comportei muito bem, soube contornar e resolver as problemáticas previstas e não esperadas também, amei estar na frente da turma explicando algo que gosto e entendo.

Todavia, é importante ressaltar a dimensão do estágio como algo que está além da mera dicotomia teoria-prática, pois seu cerne é a pesquisa, a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos que instrumentalizam o estagiário a propor – a partir do que vivencia em sala de aula, de forma agora não idealizada – formas mais criadoras de relação com a prática pedagógica.

Na situação de estágio, a reflexão sobre as teorias e práticas precisa ser contextualizada a partir das relações estabelecidas entre professores e alunos, na escola e na universidade. Como apontam Pimenta e Lima (2009, p. 29), o estágio precisa ser considerado como campo de conhecimento que “se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”, podendo se constituir em atividade de pesquisa.

Dependendo da prática de cada professor, o estágio pode se caracterizar mais como uma interação do que uma intervenção e o momento do encontro dos alunos na disciplina de estágio como “um debate e troca de experiências”. Como acentua Margareth, “muitas vezes ouvir um colega é mais produtivo que ler textos e textos”, ainda que reconsidere: “as bibliografias usadas foram de grande importância, mas essa troca é importantíssima!”

Os alunos-professores, desde que ingressam na universidade, convivem com uma preocupação excessiva com a acumulação de conteúdos, com o estudo de disciplinas supostamente necessárias à sua formação científico-cultural, aliada às práticas que veiculem esses saberes. Porém, estas disciplinas, por vezes descontextualizadas, não atendem à formação acadêmica necessária para comunicar esses conteúdos nas condições concretas nas quais se desenvolve a prática docente. Dessa forma, os textos escritos, que poderiam promover uma reflexão em confronto com suas práticas, produzem uma verdadeira ojeriza nos estagiários, com destaque Jussara, que em sua afirmação expressa o movimento de aversão *versus* insistência da professora-orientadora:

Nas leituras de textos, no início deste semestre, tive muita dificuldade de assimilar. Na verdade não lia por achar que eram “daqueles” textos superficiais que nada me acrescentavam que estamos acostumados a ter de engolir! Mas, para minha surpresa, e por insistência sua, logo que li o primeiro achei bárbaro e útil (principalmente). Então li todos e tenho guardados para consulta permanente, debati sempre que foi proposto e gostaria de ter oportunidade de receber mais... De falar mais, debater. Foram muito importantes para meu estágio.

Realizar a síntese de toda essa carga de conhecimentos, a trans-mutação necessária entre o que leram e aprenderam e os métodos a serem descobertos, para re-propor esses saberes na escola, e mais, saber escolher quais conteúdos, posturas e habilidades serão mais adequados do que outros, é um desafio assustador. Requer ainda que agreguemos a dimensão ética, estética e de afectos, ou seja, entender que a qualificação da sensibilidade é uma parte fundamental do processo pedagógico.

³ As presentes reflexões se dão a partir de nossas experiências como docentes no Departamento de Ensino, Área de Didática, Metodologia e Prática do Ensino de Artes, na Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel), no período de 2007 a 2009.

⁴ Os depoimentos dos alunos são relatos escritos em forma de avaliações e autoavaliações, solicitadas pelas professoras-orientadoras ao final de semestre. Utilizamos nomes fictícios para identificar os alunos.

Em última instância, trata-se de enfrentar com responsabilidade e de forma criativa os desafios pertinentes não só à sua profissão, mas às suas identificações, à construção de sentidos existenciais. Desafios esses que incluam outro campo não menos assustador: o corpo, “com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto” (DUARTE JR., 2010, p.31). Sim, porque os alunos são seres concretos e vivos, que necessitam de uma educação sensível que “só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo” (id.ib.).

Na concepção positivista de ciência, o conhecimento teórico é considerado o momento máximo do estudo sobre a realidade, com o objetivo de abstrair algumas características do objeto ou situação que irão possibilitar, a partir de sua síntese, um avanço superior às ações práticas. Tais ideias desvinculadas e ilusórias promovem o desconhecimento das inter-relações presentes entre teoria e prática, na medida em que se retroalimentam e promovem a retomada do conhecimento, que deveria ser sempre renovado, possibilitando atualizações (PEREIRA, 1982).

Nesse ponto é fundamental a atuação do orientador, quando, a partir de suas práticas pedagógicas, traz elementos para reflexão em aula que conjugam teoria e prática, ensino e pesquisa, revelando as relações intrínsecas e indissociáveis dos campos da ação docente. A partir de uma experiência de ensino e pesquisa realizada em sala de aula no ensino fundamental (ZAMPERETTI, 2010) e da exposição dela no espaço universitário, possibilitou-se aos alunos estagiários a compreensão das relações entre o que o professor pensa e faz, as intenções teóricas que norteiam o seu trabalho, impulsionando-o a pensar e, posteriormente, refletir. Observo no relato do aluno Tiago, um certo entendimento da organização processual e dinâmica da teoria-prática e da prática-teoria:

[...] uma curiosidade foi que neste semestre, vindo o *slide* [powerpoint] que a senhora passou, com quase uma citação por página, que eu aprendi a gostar delas. Percebi a importância que elas tem, dando credibilidade em tudo o que a gente diz. Os textos que a senhora passou, por exemplo, foram de grande importância para eu escrever artigos [...].

Alunos e professores reconhecem o fracasso da concepção de professor como transmissor de saberes a partir de suas experiências como alunos universitários. Talvez, prioritariamente, os futuros professores não são preparados para assumir o papel de facilitadores da aprendizagem, capazes de ensinar os alunos a aprenderem com autonomia, por si mesmos, para um saber dinâmico que se modifica rapidamente no fluxo das interações complexas de nossa sociedade móvel. Carentes de uma preparação adequada, a maior parte dos iniciantes chega à prática docente com o que chamaríamos de *modelos negativos*: têm claro o tipo de professor que *não querem ser* e o tipo de relações de ensino que *não querem reproduzir*.

Por vezes, carecem de modelos positivos, sem uma ideia clara de que professor querem ser ou que relações querem instaurar. Talvez reste apenas uma distante imagem de personalidade ou atuação de um antigo professor lembrado como ideal (ESTEVE, 1984).

Assim, enquanto estagiários, e na prática docente, reproduzem o modelo hegemônico de professor e de prática pedagógica que receberam, como afirma Andressa, ao reconsiderar sua ação na sala de aula. Admite que precisaria “[...] planejar aulas em que não [fosse] necessário um conteúdo teórico antes da prática. Mas [sim], preparar aulas intercalando, teoria, prática, teoria e prática. Pois todas as aulas que pensei até agora sempre foram primeiro a teoria depois a prática”.

Porém, percebe-se indícios de revisão das práticas e aprendizagens na continuação do relato de Andressa, feitos a partir da autopesquisa docente: “Tenho um pouco de dúvidas quanto a esta questão, porém, para tirá-las só colocando em estudo”. Ainda que de forma incipiente, a aluna problematiza e reflete sobre a questão vivenciada no estágio, pressupondo uma abordagem diferente diante do conhecimento, “que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 46), buscando novo conhecimento nas relações entre as teorias existentes e os dados emergentes da realidade que surgem a partir da postura investigativa.

No confronto do futuro professor com a sala de aula é que as dicotomias entre teoria e prática, saberes e fazeres, decisão e ação, dentre outras, se evidenciam na situação real agudizada pela existência de imprevisibilidades. Essa constatação está presente na fala de Taiana, quando afirma que o estágio, mesmo com contratempos e dificuldades, “proporcionou uma boa visão sobre as dificuldades e soluções que um professor tem que enfrentar em sala de aula, e em minha apresentação oral⁵, completei minhas vivências e conclusões presenciadas em sala de aula [...]. Percebe que, tanto o estágio como a prática de sala de aula e a organização pedagógica, não são totalmente dadas, como “[...] algo pronto e certo. Por mais elaborado e cuidadoso que seja o planejamento das atividades, durante as relações entre o docente, a disciplina e os alunos, muitos eventos não previstos podem acontecer” (SANTOS et al., 2009, p. 4-5). Pensar sobre esta situação pode gerar ansiedade e medo para o aluno-estagiário; o mesmo para docentes com maior experiência. Talvez essa seja uma das razões para a repetição do modelo reprodutivista de ensino: fazer o que já se sabe e o que parece dar certo revogará os possíveis efeitos da imprevisibilidade. Com esta forma de ação se perde, fatalmente, diversas possibilidades de criação pedagógica. Ainda que sejam evidentes as modificações ocorridas na escola, a sala de aula continua sendo pensada como um espaço dado e planejado fisicamente: um ambiente, quatro paredes, janelas, classes enfileiradas, alunos sentados e predispostos à aprendizagem. Enfim, uma falsa imagem de escola e alunos que pressupõe eficiente

⁵ Referência aos seminários de apresentação das práticas pedagógicas de estágio realizadas no final do semestre.

controle institucional e do professor.

O desvínculo entre conhecimento e ação docente cria um vazio na formação inicial dos professores. Desde cedo, os alunos aprendem uma imposta separação entre vida profissional e vida pessoal do professor, uma resistência à exposição como ser humano em meio a tanta burocracia, normatização e organização disciplinar. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal como o do professor. Os tempos escolares invadem os outros tempos de nossa vida.

Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2004, p. 27)

As vivências dos estagiários na escola deflagram a complexidade que “envolve o estágio e as práticas executadas em seu interior. É possível compará-lo a uma ponte em que os estagiários viverão a tensão desse jogo de forças”, como afirmam Pimenta e Lima (2009, p. 107). Os alunos estagiários vivenciam situações na escola, as quais não fazem parte de seus conhecimentos acadêmicos, como as apontadas no relato de Marisa:

A escola [...] está passando por grandes problemas internos, talvez o afastamento da diretora tenha influenciado em algumas coisas como: falta de professores, horários e até mesmo no comportamento dos alunos. Também pude notar que os alunos vêem muita teoria e pouca prática, talvez pela falta de material na escola.

[...] No segundo período a professora saiu da aula porque pediram para ela atender outra turma e deixando-me com os alunos, saindo e voltando no término do período. Não atingindo o objetivo proposto que era a realização da maquete. A aula ficou tumultuada sem a presença da professora orientadora. No final da aula ela apareceu. Meu planejamento era de doze aulas devido aos imprevistos da escola, tive que ministrar apenas sete, porque o colégio está passando por dificuldades com o afastamento da diretora e tive que cancelar alguns conteúdos.

As situações escolares ocorridas sugerem a presença de complexidade na abordagem dos diferentes contextos, sempre variados e desafiadores, que decorrem da heterogeneidade de saberes e experiências dos alunos e professores, mas também do “desconhecimento ou a inexistência do projeto político-pedagógico; a intensificação e precarização do trabalho docente; a fragilidade da formação dos professores, apenas para citar alguns” (FARIAS et al., 2009, p. 155). Assim, os futuros professores encontram na vivência escolar situações de tensão e ansiedade. Abdicando do papel insustentável de conferencista onisciente e propondo reflexões pedagógicas a partir de suas práticas, o professor-orientador pode ampliar a consciência dos alunos como um todo, expondo conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Neste sentido, a aluna Cristina reconhece que a professora-orientadora “foi a primeira pessoa dentro da universidade que realmente mostrou a realidade nas escolas, nos distanciou das utopias que a academia implanta”.

Todavia, há que se ter cuidado com essa *necessidade de verdade*, porque, por mais que nos sintamos tentados a mostrar essa realidade *de fato*, não é possível nunca saber de antemão o que vai acontecer. Nossa cultu-

ra tem desejado a linearidade, a previsão e o controle, a fim de domesticar o risco, a contradição, o dissenso, a desordem, o sensível, o corpo. Para tanto, a confina em lugares muito precisos, como forma de neutralização: a infância, a arte, a loucura, o desviante, o anormal. É preciso que se concebam novas ordens, pois hoje o movimento é portador de incerteza. Se é que existe uma *verdade*, é preciso que se entenda que ela acontece num universo agitado, embaralhado. “Não existem fatos, mas interpretações” e “a pretensão à verdade é uma espécie de golpe de força, um abuso”. “A viagem é feita “de uma verdade para outra”, os homens não produzem nem o falso nem o verdadeiro, mas o *existente*” (BALANDIER, 1997, p.253).

Ainda que isto aconteça, a busca de uma suposta “verdade”, o aluno estagiário precisará colocar em xeque os conhecimentos em movimento que obtém na sua trajetória aprendiz. Nesta caminhada, não há garantia de sucesso, como sugere a vivência de Cristina na busca em estabelecer relações entre o conhecimento da sua área e as vivências escolares.

[...] Há algumas semanas atrás eu fiquei muito decepcionada com meus alunos ou talvez comigo mesma, pois eu trabalhei muito com eles a questão do vandalismo, e o que eles fizeram na escola? Picharam justamente o muro em que íamos grafitar. Eu sei que foram eles, pois foi o desenho que havíamos trabalhado na sala de aula. Eu ainda não amadureci o que estou sentindo, pois eu não sei se estou decepcionada comigo ou com eles.

Por isso, por mais que a professora-orientadora possa ter tentado *mostrar a realidade das escolas*, é impossível adequar a formação inicial ao exercício da prática docente, podendo acontecer que o professor iniciante procure respostas e receitas prontas, e que se sinta frustrado nas suas práticas pedagógicas. Afinal, a formação de professores não escapa ao modelo das verdades prontas, para além das linhas de fratura, onde se percebe e descubre o inédito, o inesperado, o criador. É preciso que o professor-orientador possa, afinal de contas, tornar inteligíveis as passagens, esclarecer o que é problemático, “chegar ao conhecimento do que entra no mundo e já não está mais lá [...] conduzindo a experiência humana a reduzir a consciência da desordem e da perda de sentido”. É possível detectar que pontos podem levar os alunos a construir seus próprios esquemas de atuação prática em dois movimentos: realizar uma tarefa arqueológica de escavar seus processos passados, do “arquivo” recebido e “considerar aquilo que somos em vias de cessar de ser: tratar do “atual”, quer dizer, daquilo que estamos em vias de nos tornarmos”, aponta Balandier (1997, p. 254). Novos começos, porque as sociedades estão em constante fluidez e movimento, e o que é fluído não pode estar encerrado em uma fórmula ou em uma disciplina.

As múltiplas experiências vividas pelos professores nos âmbitos pessoal, social e profissional tecem uma rede de significações, funcionando ao modo de uma “bússola, na medida em que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser” (FARIAS et al., 2009, p. 59). Todavia, toda bússola é somente um guia para longe do *desamparo* que é preciso reduzir – mais do que enfrentando o real, “o produzindo, introduzindo prin-

cípios de ordem e de sentido". Pois os saberes da ciência e da técnica não propõem mais um sistema de interpretação ou ação unificadora: "eles se mexem, se fragmentam, progridem em complexidade e abstração", abandonando a unificação, a visão totalizante, o mito. "A mobilidade das referências, dos saberes, dos códigos e dos valores contribuem para a incerteza [e um] avanço se dá de forma pragmática e se concilia com a metáfora do movimento, que procede por bifurcações sucessivas", assinala Balandier (1997, p. 259). E, por isso mesmo, afirma, "um tempo do movimento e da consciência da desordem é ao mesmo tempo o dos grandes riscos e das grandes possibilidades"

Compreender essa fluidez, esse caos, essas flutuações não é uma tarefa fácil. Assim como não é fácil incorporar o papel docente, "abraçar o movimento" levando em conta e responsabilizando-se pelos riscos que contém, inclusive, a fantasiosa detenção de poder de resolução de situações e conflitos, reivindicando para si o papel de agenciador escolar. Ao mesmo tempo em que pese essa situação em seus ombros, sentindo-se como um autêntico Atlas ⁶, na tensão entre os deveres e responsabilidades pessoais, criam-se novas medidas e significações culturais, cujo repertório de experiências, saberes, "orienta o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo e vive sua profissão. [ele]... traz para sua prática profissional toda a bagagem social, sempre dinâmica, complexa e única (FARIAS et al., 2009, p. 59).

O estereótipo do professor ideal, visão fantasiosa de sucesso profissional, faz com que o professor iniciante esqueça, desde cedo, a ser ele mesmo – a pessoa que é. Assim, ele passa rapidamente da idealização inicial à decepção, devido à angústia que deriva da efetiva comparação de suas qualidades pessoais com aquelas concernentes às representações de professor ideal. A perseguição aos estereótipos ideais fará com que o profissional se torne um *figidor*, afundado nos desmoronamentos dos enquadramentos antigos, ilusórios. Trata-se de buscar "uma nova e firme reapropriação da liberdade a conquistar" associada "à definição de valores, eles mesmo liberados dos dogmas e daqueles que se dizem especialistas de sua formulação e da sua salvaguarda" (BALANDIER, 1997, p. 260).

A identificação, estudo, descrição e reflexão de modos de comportamento e qualificações surgidas na interação educativa, ou seja, na aula que se faz junto – alunos e professores em relação (RIOS, 2008) – podem se constituir em formas pessoais e particulares de atuação em uma situação dada, proporcionando sentido ao que se faz e se ensina. O estagiário Tiago percebe a necessidade da devolutiva do aluno em relação ao trabalho do professor, pois o diálogo promove a interação e a revi-

são do fazer pedagógico: "[...] no início eu não entendia isso, achava desnecessário, mas depois que eu dei aula e pedi a opinião dos alunos sobre as minhas aulas eu passei a entender" ⁷.

Pimenta e Lima (2009, p. 121), em relação às práticas de estágio, sugerem que "a atenta observação e investigação podem abrir um leque de outras questões sobre o cotidiano escolar em que o estagiário, ao fazer sua investigação/intervenção, pode aprender a profissão docente e encontrar elementos de formação de sua identidade". Isso conduzirá a uma concepção de aprendizagem tanto para o professor-orientador como para o aluno-estagiário. O relato de Joana expressa o movimento empreendido pela aluna em sua trajetória aprendiz na escola: "Claro [que] não foi tudo maravilha, mas percebi que, com o tempo, experiência e muita leitura, [...] vamos nos construindo como profissionais, as coisas não acontecem de um dia para o outro e nem de um semestre para o outro, mas, posso dizer que foi mais uma das minhas experiências gratificantes".

Enfim, o estágio é uma possibilidade rara de gestão do movimento, de troca, multiplicação de solidariedades, de "uma ética nova e largamente repartida", anuncia Balandier (1997, p. 261), e isso implica em "jogar todas as suas chances naquilo que é portador de vida, e não no que depende de um funcionamento mecânico".

Final, ser professor ainda é apostar no novo, desnaturalizar fórmulas gastas, reconstruir "as gêneses das práticas", percorrer o caminho da "flexibilidade, da surpresa e do risco", aproveitar as diferenças. Escutar histórias, produzir histórias, reconhecer e valorizar as inventividades de cada um, performatizar, catalizar, diz Hernández (2007, p.15). Pulsar, sentir, ensinar, aprender, estagiar pode ser, ao fim e ao cabo, o velho ofício de articular metáforas para – através da arte – dizer de novo – e de novo – da antiquíssima ocupação de (bem) viver.

Referências

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALANDIER, Georges. **A Desordem. Elogio do Movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1997.

DUARTE Jr., João-Francisco. **A Montanha e o Videogame. Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Papirus, 2010.

ESTEVE, José M. **Profesores en conflicto**. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes. Madrid: Narcea, 1984.

FARIAS, Isabel de et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual. Proposta para uma nova Narrativa Educacional**. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2007.

⁶ Assmann e Mo Sung (2000) utilizam a mitologia grega, na figura de Atlas, que castigado por Zeus foi obrigado a carregar o mundo às costas, para levantar a problemática da responsabilidade por todas as situações que ocorrem no nosso contexto. "Quem não se lembra de alguma imagem relacionada com essa figura ereta, com um pé no chão e outro tateante, acabrunhada pelo peso?" (p. 17)

⁷ A observação do aluno-estagiário se deu em função da insistência da professora-orientadora quanto às avaliações no final do semestre em relação ao trabalho docente realizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, a qual parece ter sido compreendida a partir de sua experiência em sala de aula com a turma na qual estagiava.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0. Instituto Antonio Houaiss; Editora Objetiva Ltda, 2001. 1 CD-ROM.

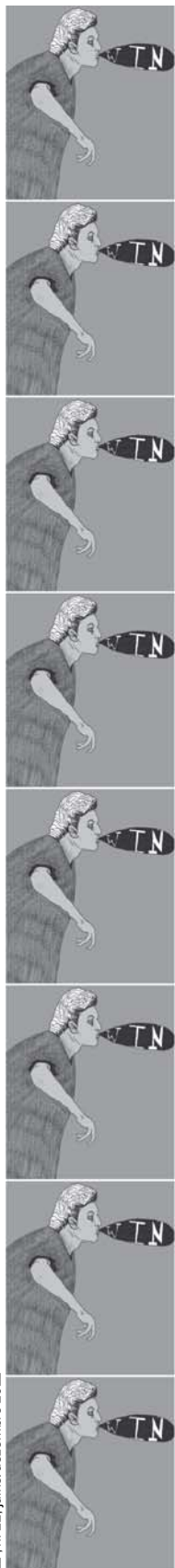
PIMENTA, Selma; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos)

PEREIRA, Otaviano. **O que é Teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma (org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p.73-93.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos ; BRAND, Rita Melânia Webler ; ZAMPERETTI, Maristani Polidori . Para além das dívidas entre universidade e escola: o estágio como espaço-tempo de formação docente em parceria. **Revista Trama (UNIOESTE. Online) JCR**, v. 05, p. 130-145, 2009.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori . As máscaras nas Artes Visuais: produzindo o saber de si em práticas pedagógicas. **Educação Unisinos**, v. 14, p. 205-214, 2010.



A afetividade nas relações escolares: o reconhecimento do aluno e do professor como seres sociais

Patrícia Gusmão Maciel¹

Resumo: Esse artigo procura demonstrar a importância da afetividade nas relações escolares, promovendo o reconhecimento do aluno e do professor como seres sociais. Parte-se do questionamento sobre como se pode desenvolver a afetividade no ambiente escolar para contribuir com a construção de relações sociais saudáveis e fortalecidas, visando uma sociedade mais justa e ética. Para isso, serão apresentados alguns aspectos da teoria da luta por reconhecimento, de Axel Honneth e, em seguida, alguns apontamentos sobre a construção da afetividade no contexto escolar, através do desenvolvimento da sensibilidade, intersubjetiva e artística, explorados no texto de Meira e Pillotto.

Palavras-chave: afetividade; escola; arte.

Affectivity in school relations: recognition of teacher and student as social beings

Abstract: This paper aims to demonstrate the importance of affectivity in school relations, promoting the recognition of student and teacher as social beings. It initiates with the question about how to develop affectivity at school in order to contribute with the construction of healthy and strengthened social relations aiming a more ethical and fair society. The article presents some points of Axel Honneth's theory of recognition, and in sequence makes some considerations on construction of affectivity in social place by means of development of intersubjective and artistic sensibility, since the text of Meira and Pillotto.

Keywords: affectivity; school; art.

Introdução

A afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano. A escola, que é o meio, depois do ambiente familiar, onde a criança e o adolescente permanecem por mais tempo, deve ser, por excelência, o local de desenvolvimento e exercício da afetividade, possibilitando, tanto ao aluno quanto ao professor, a construção de relações sociais saudáveis. Entretanto, percebe-se que há uma banalização e vulgarização da afetividade em todas as formas de inter-relações humanas. Um exemplo é o que assistimos diariamente nos noticiários: a violência toma o lugar da afetividade, na escola, permeando as relações professor-aluno e aluno-aluno.

O objetivo desse trabalho, portanto, é demonstrar a importância da afetividade nas relações escolares, promovendo o reconhecimento do aluno e do professor como seres sociais. Como desenvolver a afetividade no ambiente escolar, contribuindo para a construção de relações sociais saudáveis e fortalecidas, visando uma sociedade mais jus-

ta e ética? Para tratar dessas questões, o texto traz diálogos entre a teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth e a teoria de Meira e Pillotto. Em relação à primeira teoria, o foco estará apenas em uma das formas de reconhecimento que fala sobre as relações primárias, construídas na família e amparadas pelo amor e pela amizade. Quanto à segunda teoria, fala sobre a construção da afetividade na escola, colaborando para o desenvolvimento da sensibilidade na ação pedagógica.

Como docente na área de arte-educação, especializada em Teatro, procuro relacionar o exercício da atividade teatral no âmbito curricular escolar com o desenvolvimento da confiança, respeito e afetividade nas relações. É importante destacar que ainda há uma grande resistência ao "desarmamento" das atitudes hostis, considerada por muitos alunos como forma de defesa de um meio também hostil, no qual, muitas vezes, são obrigados a (con)viver.

Reconhecimento e afetividade

Axel Honneth, no seu livro *Luta por Reconhecimento*², realiza uma análise reconstrutiva do pensamento do filósofo Hegel - interpretado por

¹ Professora de Teatro formada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente vinculada ao PPGAC- UFRGS como aluna especial e docente de arte-educação na E.M.E.F. Paulo Freire/ Alvorada-RS. Endereço de email: patricia.maci1@bol.com.br
² HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

outros teóricos - sobre o reconhecimento do indivíduo em três esferas diferentes: nas relações primárias (família, amor, amizade), nas relações jurídicas (direitos, sociedade) e na comunidade de valores (solidariedade, eticidade). Baseado na teoria de Hegel, Honneth enfatiza ser somente através do preenchimento dessas formas de reconhecimento que o ser humano pode considerar-se pleno em uma sociedade, embora perceba que, até então, nenhum autor conseguiu desenvolver uma teoria que pudesse aplicar a totalidade de tais formas de reconhecimento ao indivíduo.

Para abordar as relações primárias, utilizarei aqui o termo afetividade e procurarei fazer um desdobramento para além do âmbito familiar, prolongando-o até a escola. Para muitos, a escola é um dos primeiros lugares de interação com a sociedade, identificado como um período de transição na busca por reconhecimento nas relações primária, para o reconhecimento nas relações jurídicas (correspondente à sociedade civil). Isso, conforme Hegel, é uma “sequência de etapas de relações intersubjetivas que colaboram para o processo de formação da eticidade.”³

Ao passar a conviver em um ambiente escolar, que é diferente do familiar, a criança e o adolescente têm que se adaptar a uma série de influências externas, como por exemplo, o espaço físico, as condições hierárquicas sociais (o diretor, o pedagogo, o professor) e o cumprimento de horários e tarefas. Essa adaptação colabora para o exercício da disciplina e, principalmente, para a interação com indivíduos das mais diversas vivências e realidades, necessitando compreender a delimitação das vontades próprias em favor do ambiente coletivo. Assim, o aluno passa a interagir nesse meio em busca de parcerias e afinidades, reforçando a sua autoconfiança, como diz Honneth:

[...] o próprio reconhecimento deve possuir aqui o caráter de assentimento e encorajamento afetivo; nesse sentido, essa relação de reconhecimento está também ligada de maneira necessária à existência corporal dos outros concretos, os quais demonstram entre si sentimentos de estima especial.⁴

Em contrapartida, é importante observar que no próprio desenvolvimento da criança há a necessidade de confronto com o outro, para que, ao mesmo tempo em que ela se reafirma como um ser autônomo, negando o outro, ela também passa a compreendê-lo e aceitá-lo, pois

[...] a ligação afetiva com outras pessoas passa a ser investigada como um processo cujo êxito depende da preservação recíproca de uma tensão entre o auto-abandono simbiótico e a auto-afirmação individual [...].⁵

Exercitar o desligamento ou “estranhamento” do outro faz parte do desenvolvimento psíquico e emocional, possibilitando à criança ou ao adolescente justamente a autonomia para as tomadas de decisões. Mas esse estranhamento, antes contornado sem maiores dificuldades, hoje em dia acaba extrapolando os limites da auto-

afirmação individual, sendo esta imposta muitas vezes pela violência, verbal e física, que acontece cada vez com mais frequência na escola.

Percebemos, portanto, nesse contexto, algumas reflexões referentes à teoria do Reconhecimento, de Honneth:

- É necessário, para a plenitude do indivíduo em sociedade, que este seja reconhecido em três esferas diferentes: nas relações em família (amor), nas relações em sociedade (direito) e na comunidade de valores (solidariedade);
- O reconhecimento do aluno no ambiente escolar passa por um processo de afinidades e parcerias, auxiliando-o, dessa forma, a reforçar a sua autoconfiança;
- Ao mesmo tempo em que é necessário ao aluno um “estranhamento” do outro, para desenvolver a sua autonomia, também se faz necessário um olhar atento para que esse estranhamento não seja efetuado através de atitudes de violência física e verbal.

Violência: A ausência da sensibilidade afetiva

Na sociedade em que vivemos, cada vez mais globalizada, torna-se inaceitável que os conflitos ainda sejam resolvidos de forma brutal. Infelizmente, convivemos com extremos: o homem que ganhou o espaço e o homem que come restos de lixo. Em meio a estas situações existem muitas nuances, em que a dureza da realidade não compreende outra linguagem que não seja a da violência.

Meira e Pillotto⁶ trazem um aprofundamento muito bem vindo para se compreender melhor como a violência vem aumentando desproporcionalmente, sem medidas que possam contê-la:

A violência não apenas se manifesta como guerra declarada, como agressão corpórea. Ela é sentida, como diz Michel Maffesoli (2004), de modo homeopático e constante nas mínimas coisas que sustentam a vida social. Afeta as pessoas pela poluição ambiental, pelas exigências de funcionamento acelerado para cumprir exigências pessoais, pela intolerância e o mau uso das informações e estímulos excessivos da emocionalidade. O controle da violência tem sido buscado nas artes, no esporte, na melhoria das relações de trabalho institucional.⁷

É inegável reconhecer que a violência, como exposta acima, já está inserida no contexto familiar e, naturalmente, se transfere para o contexto escolar. Nessas condições, a afetividade faz-se urgente, agindo como uma mola propulsora de emoções sadias e promovendo no aluno a autoconfiança, conforme Honneth refere. Ao sentir-se autoconfiante, o aluno não tem necessidade de procurar na violência o meio para se fazer respeitado.

Importante destacar que o professor desenvolve papel importante nesse contexto, pois atua como agente

³ Ibid., p.121

⁴ HONNETH, 2003, p. 160

⁵ Ibid., p.160

⁶ MEIRA, Marly Ribeiro, PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **ARTE, AFETO E EDUCAÇÃO: A sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

⁷ MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 86

principal para colaborar com o reforço desta autoconfiança. Quando age com o aluno e com os outros professores de maneira afetuosa, reiterando ao aluno que ele não precisa ser produto do meio em que vive (se este for um meio prejudicial ao seu desenvolvimento pleno como cidadão), mas sim, que pode exercitar uma prática criadora de autoria de si mesmo, como dizem Meira e Pillotto:

Constitui aquilo que Nietzsche (1983) define como biopotência, ou seja, composição de forças que possibilitam ao ser humano resistir a determinações do meio, da cultura, das condições materiais e morais dominantes. Isso depende de uma conduta centrada na coincidência entre o que se diz e o que se faz na forma de um saber, um poder e um querer sobre si mesmo. A ética das palavras precisa da complementação de imagens e gestos para a ação prática. Precisa da compreensão dos afetos que facilitam essa ação. No entanto, percebemos muitas vezes uma distância muito grande entre o discurso e a ação.⁸

Possibilitar ao aluno compreender que é possível a ele transformar o meio onde vive, deve ser acompanhado de uma prática aliada ao discurso. Muitas vezes, esse resultado só é percebido ao longo de anos e isso pode fazer com que o professor crie uma desesperança no futuro, tenha um desgaste tremendo de energia para visualizar poucos resultados. Isso também pode fazer com que não se sinta reconhecido no seu papel de educador comprometido com um futuro melhor.

O papel deste profissional também vem sendo exaustivamente revisto e criticado, causando nos docentes certa confusão sobre qual é o limite do limite, qual a forma mais apropriada de abordar as relações conflituosas que surgem entre os alunos e, principalmente, qual é o seu papel como educador. Hoje este papel está extremamente desrespeitado e menosprezado. Em primeiro lugar, pelo Estado, que não valoriza o seu professor, oferecendo condições de trabalho e remuneração dignas. Em segundo lugar, pela sociedade, a qual ainda não dá o devido valor à educação como promotora de uma sociedade mais atuante e consciente. Dessa forma, a autoconfiança e auto-estima do professor sofrem prejuízos, e um “desencantamento” é inevitável:

Desencantar-se também é parte do inventário das relações afetivas. Mas ponto arriscado de inflexão no qual estamos em disponibilidade para optar permanecer no desencanto ou dar a virada criativa para transmutar dor em prazer.⁹

Reinventar-se e estabelecer vínculos com os outros professores, tanto profissionalmente quanto afetivamente, pode ser uma forma de encontrar respostas para entender e se relacionar com sua própria obra pedagógica, com suas cognições, seus sentimentos, emoções e ações. Como nos diz Honneth (2003), pode, ainda, a partir de uma

[...] ligação emotiva forte com outros seres humanos, abrir mutuamente a possibilidade de relacionar-se consigo próprio de maneira descontraída, esquecendo-se a situação, como é possível ao bebê, quando pode confiar na dedicação emotiva da mãe.¹⁰

O professor que consegue interagir e identificar-se com as questões afetivas, seguramente estará mais preparado para o contato com seus alunos. Ele compreende e se solidariza com a busca do seu reconhecimento como ser social, atuante e de extremo valor em uma sociedade carente de exercício do pensamento reflexivo e crítico e, conseqüentemente, auxilia o aluno a localizar-se nesse contexto escolar como ser social em formação. Um ser social representante de um futuro com projeção sempre positiva para o avanço, não só tecnológico e científico da sociedade, mas, principalmente, nas relações intersubjetivas, priorizando as relações de afetividade, respeito e solidariedade entre os seres sociais.

A escola tem um grande caminho a percorrer. É preciso reorganizar as suas práticas metodológicas, perceber que “ensinar e aprender pela via da razão separada do afeto e do sensível não satisfaz as condições necessárias a uma formação integral.”¹¹ Buscar diálogos entre os alunos, os professores e a comunidade é um dos passos importantes, já colocado em prática por várias escolas. No entanto, deve, principalmente, rever esse olhar lançado ao docente e valorizar as habilidades e competências positivas dos alunos, renovando e reconstruindo as inter-relações sociais.

Dentro das considerações de Meira e Pillotto, pode-se perceber que:

- A violência encontra-se inserida dentro do contexto familiar, através da poluição ambiental, intolerâncias entre os familiares, estímulos excessivos da emocionalidade, fazendo com que a criança seja estimulada a repetir esses padrões de comportamento, inclusive no ambiente escolar;
- Ao receber afetividade, no ambiente escolar, dos professores e dos próprios colegas, o aluno desenvolve e reforça a sua autoconfiança, minimizando ou até anulando as atitudes de violência;
- A afetividade e reconhecimento aos professores são de extrema importância, pois são eles, como agentes de educação e formação cidadã, que contribuem para o estímulo da afetividade entre os alunos;
- Os professores devem criar laços profissionais e de afetividade entre si, para, a partir de um reconhecimento das dificuldades, que muitas vezes são compartilhadas por muitos, eles trabalhem a favor de soluções definitivas para essas dificuldades.

A arte e a sensibilidade

Muitos trabalhos artísticos têm sido desenvolvidos com sucesso em áreas de risco social, permeadas pela pobreza e pela violência, comprovando-se, desse

⁸ Ibidem, p. 26

⁹ Ibidem, p. 13

¹⁰ HONNETH, 2003, p. 174

¹¹ Ibidem, p. 24

modo, que, independentemente do local onde o indivíduo esteja vivendo, a arte pode ser um meio de resgate, de reflexão e amadurecimento da sensibilidade. A escola, nesse sentido, é o lugar mais indicado para estimular-se a prática artística e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sensibilidade, tanto estética quanto nas relações intersubjetivas.

No entanto, apesar de todas as reflexões referentes à prática artística, esta é colocada como algo pueril, sem valor “econômico”, totalmente descartável dentro de uma sociedade que exige resultados imediatos, e em que a sensibilidade, muitas vezes, é sinônimo de fraqueza. Vale lembrar que “desde Platão a história registra um processo de desvalorização do sensível, do jogo lúdico, de tudo o que traz leveza para o cotidiano contra o trágico existencial.”¹²

Perceber essas questões em sala de aula, confrontar o aluno com reflexões mais profundas sobre as relações entre arte, sensibilidade e o olhar para o outro fazem parte do processo de sensibilização do indivíduo. Esse desprendimento requer tempo, coragem e paciência, necessários para o desenvolvimento da criação artística, que leva a caminhos desconhecidos:

Podemos dizer que praticamente todos os processos de criação começam em estado de profunda inquietação e tensão – na região da pura sensibilidade. É quase uma busca que se inicia com um tatear no escuro. Não por nossas indecisões, ao contrário, requer de nós imensa coragem para entregarmos verdadeiramente a incertezas e questionamentos, para os quais não existem perguntas ou respostas prontas ou definitivas.¹³

Um grande desafio a ser vencido pelo desenvolvimento da prática artística na escola é derrubar as resistências sobre a sensibilidade afetiva. É demonstrar que, ao abrir mão de atitudes violentas, aceitando a afetividade dos professores e colegas, o aluno, então, mais autoconfiante, permite-se modificar a sua visão de mundo e se reconhece como ser social de extrema importância no contexto onde vive.

Como esse novo posicionamento é uma via de mão dupla, conseqüentemente, o professor será afetado positivamente por esse novo aluno. Será respeitado como educador, se sentirá mais fortalecido na sua prática docente e estará motivado para demonstrar afetividade.

Sobre a vivência artística como promotora da sensibilidade, podemos dizer, então, que:

- Independentemente do local onde a arte esteja inserida, ela é um meio de resgate, reflexão e desenvolvimento da sensibilidade;
- A escola é o local onde a arte pode ser plenamente desenvolvida, favorecendo ao aluno a reflexão sobre o olhar estético sensível, onde o outro é visto como ser com as mesmas necessidades e, portanto, merecedor de respeito;
- O aluno que se permite sensibilizar desenvolve uma nova visão de mundo, mais afetiva, mais comprometida, sendo, a partir disso,

um ser social consciente e responsável, possibilitando também ao professor um novo posicionamento, mais afetivo e motivado.

Conclusão

A partir das considerações da teoria do reconhecimento, de Honneth, é possível compreender uma série de fatores que levam a refletir sobre o aluno e o professor no ambiente escolar. O reconhecimento do aluno, nesse contexto, passa por um processo de afinidades e parcerias, além de auxiliar a reforçar a sua autoconfiança. Ao mesmo tempo em que é necessário ao aluno, para desenvolver a sua autonomia, um “estranhamento” do outro, também se faz necessário um olhar atento para que esse estranhamento não seja efetuado através de atitudes de violência física e verbal.

Meira e Pillotto, a respeito da violência, dizem que esta se encontra inserida dentro do contexto familiar, através da poluição ambiental, intolerâncias entre os familiares, estímulos excessivos da emocionalidade, fazendo com que a criança seja estimulada a repetir esses padrões de comportamento, inclusive no ambiente escolar.

Ao receber afetividade no ambiente escolar, dos professores e dos próprios colegas, o aluno desenvolve e reforça a sua autoconfiança, minimizando ou até anulando as atitudes de violência. Aqui, a afetividade e o reconhecimento aos professores também são de extrema importância. São eles, como agentes de educação e formação cidadã, que contribuem para o estímulo da afetividade entre os alunos. Os professores devem criar laços profissionais e de afetividade, para que, a partir de um reconhecimento das dificuldades compartilhadas, trabalhem a favor de soluções definitivas para essas dificuldades.

No contexto da arte na escola, ela é um meio de resgate, reflexão e desenvolvimento da sensibilidade. A escola é o local onde a arte pode ser plenamente desenvolvida, favorecendo ao aluno a reflexão sobre o olhar estético sensível, em que o outro é visto como indivíduo com as mesmas necessidades e, portanto, merecedor de respeito. O aluno que se permite sensibilizar desenvolve uma nova visão de mundo, mais afetiva, mais comprometida. Torna-se, por consequência, um ser social consciente e responsável. Isso também possibilita ao professor um novo posicionamento, mais afetivo e motivado.

Referências

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MEIRA, Marly Ribeiro, PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **Arte, Afeto e Educação**: A sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

¹² MEIRA, PILLOTTO, 2010, p.87
¹³ OSTROWER, in MEIRA, PILLOTTO, 2010, p. 29

A dança e a reabilitação neurológica

Silvia Susana Wolff¹

Julia Ziviani Vitiello²

Aline Nogueira Haas³

Clézio José dos Santos Gonçalves⁴

Resumo: Este texto apresenta considerações resultantes de um estudo sobre o uso da dança como método de reabilitação complementar para pacientes de AVC⁵. Tal pesquisa está baseada nas experiências de vida de uma das autoras como bailarina profissional e paciente neurológica. O resultado oferece reflexões que apontam para a formação de estratégias e atividades educativas em dança que permitam a inclusão de portadores de necessidades especiais. Estas atividades são pensadas a partir de um pensamento somático que direciona práticas advindas de uma série de formas e técnicas de dança para otimizar o aprendizado e o controle motor dos portadores de AVC participantes das atividades.

Palavras-chave: reabilitação; dança; educação somática.

Dance and neurologic rehabilitation

Abstract: This text presents considerations resulting from a study for the use of dance as a rehabilitation method for stroke patients. Such research is based on the life experiences of one of the authors as a professional dancer and a neurologic patient. The results point to the preparation of educational activities and strategies in dance, which allow the inclusion of people with special needs. These activities are thought out within Somatic approach to a series of dance techniques and forms in order to optimize the motor learning and control aspects of stroke patients.

Keywords: rehabilitation; dance; somatic education.

Introdução

O presente texto apresenta reflexões da pesquisa de doutorado realizada por uma das autoras a partir de sua experiência como bailarina e paciente de AVC. A pesquisa inclui vivências realizadas junto a portadores de AVC nos Estados Unidos e na Suíça tendo em vista a exploração de possibilidades de uso da dança como método de reabilitação complementar para essa população. As reflexões apresentadas são permeadas pela valiosa contribuição de autores que oferecem uma preciosa visão somática para a trajetória percorrida na pesquisa. Além disso, os autores desse texto contribuem com propostas visionárias para desdobramentos futuros e a possível realização dessa pesquisa em Porto Alegre, RS.

Uma das etapas desse estudo durou quatro meses e foi desenvolvida em Baltimore, junto ao Departamento de Ciências da Reabilitação da Faculdade de Medicina da Universidade de Maryland, sob co-orientação da Pro-

fessora doutora Jill Whittall, com bolsa CAPES para Estágio de Doutorado no Exterior – Doutorado Sandwich. Nessa instituição foi desenvolvido um projeto piloto para o uso da dança como reabilitação de pacientes de AVC. Na criação desse projeto piloto, foi realizada pesquisa bibliográfica referente a aprendizagem e controle motor e ao uso da dança como terapia. Além disso, foram ministradas aulas práticas de dança para grupos de pacientes de AVC na região de Baltimore.

Em um segundo momento, o projeto teve continuidade em Zurique na Suíça, por mais quatro meses, sob a orientação do professor neurologista Andreas R. Luft e com auxílio do Ministério da Cultura – Edital de Intercâmbio Cultural. Durante a estadia nessa cidade, ocorreu a atuação junto ao *Zentrum fur Ambulante Rehabilitation*, da Universidade de Zurique.

Do ponto de vista prático, o projeto piloto desenvolvido propôs aulas de dança para pacientes de AVC com a realização de seis aulas que foram ministradas em Baltimore e dois cursos de dança ministrados em Zurique.

¹ Doutora em Artes pela UNICAMP; Mestre em Artes/Dança pela New York University; Professora Curso de Licenciatura em dança/UFPEL.

² Doutora em Educação pela UNICAMP; Mestre em Artes/Dança pela New York University; Docente da Universidade Estadual de Campinas, atua na Graduação e na Pós Graduação no Programa Artes da Cena da UNICAMP.

³ Doutora em "Medicina y Cirugía" pela Faculdade de Medicina de Cádiz, Espanha; Professora Curso de Licenciatura em Dança UFRGS.

⁴ Doutor em Educação e Neurociências UNIMEP; Professor Adjunto DEFI/UFRGS

⁵ Acidente Vascular cerebral, hemorragia cerebral ou o popularmente chamado derrame.

Desenvolvimento: dialogando com a ciência: a criação de um projeto piloto - baltimore

A viabilização da pesquisa em Baltimore veio aliar a recuperação neurológica, de uma das pesquisadoras, à reflexão sobre o uso da dança como método de reabilitação, como parte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Artes - Unicamp sob orientação da professora doutora Julia Ziviani Vitiello. Com bolsa CAPES para estudos junto ao Departamento de Ciências da Reabilitação e ao Departamento de Dança da Universidade de Maryland, Baltimore, Estados Unidos, iniciou-se a realização de pesquisas em uma nova área de estudos que relacionou a dança com pacientes de AVC.

O Dr. Luft, professor do Departamento de Ciências da Reabilitação da Universidade de Maryland e médico neurologista responsável pelo *Zentrum fur Ambulante Rehabilitation* de Zurique, demonstrou entusiasmo em auxiliar na realização de conexões entre a área da dança e a reabilitação. Na presença de um *expert* da área de neurologia, com vasta experiência em aprendizado motor e uma sensibilidade aguçada para as artes, porém, sem um contato aprofundado com a dança, o trabalho de recuperação da pesquisadora pode tomar um formato interessante, iniciando-se, assim, o processo de investigação.

A sugestão do Dr. Luft foi trazer a cinesiologista Jill Whitall, coordenadora de pesquisa dos protocolos de estudo do Departamento de Ciências da Reabilitação da Universidade de Maryland, que se tornou co-orientadora no projeto em Baltimore. A participação da Dra. Whitall no projeto foi essencial devido a sua receptividade e interesse pelo mesmo e estar de acordo com a orientação realizada no doutorado realizado no Brasil. A partir de então, surge a oportunidade de integrar a reabilitação da autora-pesquisadora aos estudos em aprendizado motor e às reflexões sobre a dança. Ao interligar estas ações viabilizou-se um melhor caminho para continuar o desenvolvimento da pesquisa. Percebeu-se, ao longo do percurso, que esse trabalho foi a ponte para a recuperação de uma das autoras e a possibilidade de um futuro para a sua dança. Nesse trajeto, esperava-se trazer contribuições para uma área em desenvolvimento, ou seja, a relação entre a dança e a reabilitação.

Estando em ambiente predominantemente científico, percebeu-se a importância do conhecimento artístico. Um conhecimento permeado por experiência prática, mas também acadêmica, que possibilitou uma compreensão diferenciada sobre as teorias do aprendizado motor. Devido aos protocolos de pesquisa, foi necessário realizar estudo de referencial teórico sobre o tema, o qual foi utilizado como base para estabelecer conexões entre aprendizado motor na dança e na reabilitação.

A partir de conversas sobre dança com os professores Luft e Whitall, em Baltimore, foi-se percebendo que o conhecimento de ambos sobre movimento na dança era genérico, advindos de relação apenas como espectadores. Sem vivência pessoal de movimento na área artística, mas com refinada formação e conhecimento do aprendi-

zado motor e da reabilitação, esses professores estavam interessados no efeito que a dança pode ter sobre o ânimo das pessoas, seu poder de introduzir o lúdico ao cotidiano cotidiano fisioterápico e seu potencial criativo. Junto a eles, percebeu-se que a rotina disciplinar da prática de dança, já existente há tanto tempo para formar e educar o corpo do bailarino era atraente para eles.

Durante a preparação de aulas de dança que comporiam o projeto piloto, formatado de acordo com os protocolos de pesquisa locais e voltados para pacientes de AVC, foi-se percebendo a importância e a influência que a trajetória na dança poderia ter nesses estudos. Quando a professora Whitall sugeriu a estruturação de aulas de dança para pacientes de AVC, as aulas foram concebidas utilizando princípios que são encontrados em aulas de dança clássica. Inicialmente, de maneira instintiva, empregavam-se transferências de peso de uma perna para a outra, que se mostraram importantes no auxílio do treino de marcha dos pacientes, a movimentação das pernas em direções diversas no espaço como frente, lado e trás, o conceito de estruturar os exercícios em um crescendo do simples ao mais complexo, do mais lento ao mais rápido. Foi proposta também a ideia de bilateralidade, onde os movimentos realizados para um lado devem ser realizados também para o outro, fator esse que se mostrou bastante importante para o aprimoramento da simetria do paciente com corpo hemiplégico⁶. O uso da barra, instrumento que é parte da rotina tanto no *ballet* quanto na reabilitação, passou a ser importante ferramenta da aula, como suporte até que se obtivesse a habilidade de executar os movimentos sem apoio. Outros movimentos e princípios básicos do *ballet*, como o controle da extensão e flexão da articulação dos joelhos, a importância da consciência da lateralidade do peso para sua transferência de uma perna para a outra, a busca de uma coordenação geral para a execução de movimentos, mostraram-se importantes no aprimoramento de movimentos não só de dança, como também do cotidiano desses pacientes.

É possível dizer que no dia-a-dia há uma sequência de movimentos que são aprendidos e repetidos ao longo das atividades de vida diária de uma pessoa. É o modo como se aprende qualquer ação que se queira integrar à organização corporal. Atenta-se para o fato de que todos os princípios supracitados são relevantes e ajudam na busca por aprimoramentos no quadro motor de pacientes com hemiplegia decorrente de AVC e podem auxiliar no trabalho de marcha e obtenção de maior simetria do corpo hemiplégico (WOLFF, 2010). Percebe-se, inclusive, a importância dos cinco sentidos no funcionamento do sistema nervoso. O estímulo auditivo utilizado como acompanhamento musical para cada movimento é muito importante (WITHALL et ALL, 2000). Nesse caso, a escolha e a utilização de músicas para cada exercício estão bastante baseadas na experiência com o emprego de música para aulas de dança. Por exemplo: a escolha de compassos ternários, como a valsa, gera movimentos

⁶ MEIRA, PILLOTTO, 2010, p.87

mais redondos e cadenciados; compassos binários, como a marcha, facilitam a realização de movimentos com ritmo mais marcado e acentuado; a escolha da velocidade do ritmo para cada exercício a ser realizado também deve estar de acordo com as possibilidades apresentadas pelos participantes (WOLFF, 2010).

Essa atenção para a escolha da música como um elemento importante surgiu durante as experiências em Baltimore, onde houve a participação no protocolo de pesquisas para movimentos do braço chamado *Bilateral Arm Training with Rhythmic Auditory Cuing* (BATRAC). Nesse protocolo, influenciado por estudos locais acerca da importância do estímulo auditivo, eram utilizados metrônimos para marcar o ritmo dos movimentos. Percebeu-se, dessa forma, que ao realizar sessões extremamente repetitivas e enfadonhas de fisioterapia, era possível cantar músicas internamente, para auxiliar na motivação e obter melhoras na realização dos movimentos. Esse cantar interno auxiliava na precisão e no ritmo de iniciação e término de cada movimento. Ao organizar um padrão de movimento, o sistema nervoso responde a uma ideia de movimento, por isso a importância de se ativar a capacidade do indivíduo de visualizar o movimento antes que ele se proponha a executá-lo. O foco deve ser nos objetivos do movimento, que se dividem em seis componentes voluntários: início, fim, direção, esforço, velocidade e amplitude (BERNARD, 2006).

Outro fator importante a ser destacado, foi que a decisão de quais exercícios deveriam ser repetidos ou a quantidade de repetições de cada movimento também se baseava nas experiências anteriores com aulas de dança. A realização de um mesmo movimento muitas vezes, tanto em dança quanto na reabilitação, deve ser realizada com atenção e cautela. Além de auxiliar na melhora do aprendizado motor, a repetição propicia segurança interna para o aluno. O uso de repetições também fornece o desenvolvimento da memória declarativa e de procedimento, que, agora, vê-se como percurso que todo bailarino realiza em sua formação.

A memória de procedimento é também chamada de procedural e “provém da aquisição de habilidades sensoriais ou motoras que não são fáceis de explicar de maneira declarativa, ou seja, para explicarmos que sabemos tocar piano (ou dançar) é preciso fazê-lo” (IZQUIERDO, 2004,). A memória declarativa é aquela na qual alguém pode declarar que a memória existe e, quando desejado, esta pessoa pode relembrar de situações, fatos e movimentos, para saber explicar como aconteceram e, portanto, aprender como acessá-los. Podem ser episódicas ou autobiográficas, ou seja, advindas de situações facilmente resgatadas por meio de imagens, sons ou sensações. É provável que estes tipos de memória sejam em um bailarino altamente refinadas pelo seu uso ao longo de uma trajetória na dança. O fato de um paciente de AVC ter perdido a possibilidade de enviar mensagens claras para o seu corpo ou realizar uma ação não impede que continue tendo a percepção e a sensação de como ela é executada. A capacidade de imaginar e localizar os movimentos em seu corpo, mesmo no lado afetado pela hemiplegia, conti-

nua presente. Possivelmente, esta habilidade de descrever movimento em todas as suas etapas, indicando a maneira de realizá-los, existente no bailarino, sendo esse fato que desperta interesse e chama a atenção de neurologistas e profissionais da área da saúde.

Dessa forma, aos poucos se foi descobrindo e encontrando formas de combinar estruturas e movimentos das áreas da dança a da reabilitação; e, assim, não tardou muito para que surgisse a oportunidade de criação de um projeto piloto para o ensino da dança a pacientes de AVC. Rapidamente, se viu a possibilidade de colocar em prática muitos dos temas discutidos teoricamente em Baltimore. Além de tornar possível encontra-se uma forma de aliar a arte da dança à ciência.

Dance rehab - de Baltimore a Zurique

O processo de criação das aulas que compuseram o projeto piloto iniciou-se em Baltimore, onde foram ministradas aulas de dança para seis distintos grupos de pacientes, e teve continuidade em Zurique, oito meses depois. Para esta etapa da pesquisa, houve auxílio do Ministério da Cultura, para atuar junto ao *Zentrum fur Ambulante Rehabilitation* da Universidade de Zurique. Nessa instituição, foram ministrados dois cursos de dança como reabilitação em outubro de 2009 e janeiro de 2010.

O curso ministrado em outubro de 2009 foi intitulado *Dance Rehab Workshop* e o curso ministrado em janeiro de 2010 intitulou-se *Dance Rehab Creative Workshop*. A inclusão da palavra “criativo” no título do segundo curso ministrado indica desejo de enfatizar e viabilizar um caráter artístico nas aulas. Junto aos exercícios realizados no primeiro curso, foram incluídas algumas propostas de improvisação e exploração de movimento. Já nas aulas ministradas em Baltimore, havia sido incluído um pequeno exercício de improvisação. A proposta desse exercício foi, naquela ocasião, recebida com surpresa e desconfiança por parte da professora Whitall. Não ciente das diversas abordagens de improvisação que a dança propõe, inclusive com embasamento metodológico, ela entendia o termo “improvisação” como algo a ser feito com descuido, ou ainda, mostrava-se descrente de que os participantes das aulas gostariam ou estariam disponíveis para experimentar esse tipo de atividade.

Porém, após as aulas, tanto em Baltimore quanto em Zurique, foi possível detectar através de questionários que a parte de improvisação não somente era bem-vinda, mas também era vista como a parte mais divertida da aula por alguns pacientes. Constatamos que este trabalho com improvisação poderia ser o caminho para que estes pacientes entrem em contato com movimentos e seqüências de ações, que, por já serem conhecidas por eles, podem surgir espontaneamente durante essas atividades lúdicas. Em Zurique, o grupo de alunos que participou do primeiro e do segundo curso permaneceu praticamente o mesmo, o que facilitou a implantação de explorações artísticas. Esse fato ocorreu, porque os alunos já conheciam os exercícios básicos e aprenderam a realizar ou adaptar as ações propostas. A maneira como ocorreu o processo de aprendizado nas aulas de dança, as quais propuseram seqüên-

cias de exercícios e movimentos memorizados que fizeram parte de uma rotina de procedimentos, permitiu que o uso do tempo e do espaço fossem otimizado para a inclusão das práticas de improvisação. No caso de pacientes de AVC, deve-se observar o tempo médio aconselhado para que não haja desgaste físico ou mental dos envolvidos. Durante essas improvisações, foi possível presenciar a interessante transformação da dança em instrumento de apoio e interação social no grupo.

Além disso, observou-se, junto aos terapeutas do Centro de Reabilitação de Zurique, que esse grupo passou a demonstrar-se extremamente focado durante as propostas de improvisação. Por “focado”, entenda-se, altamente concentrado nas tarefas realizadas. A proposta de aulas de dança no grupo proporcionou uma ligação social intensa entre seus integrantes. Assim, pode-se dizer que a dança nesse grupo proporcionou maior inclusão do indivíduo no coletivo, estreitando as relações entre os participantes, que passaram a ter algo diferenciado e comum ao mesmo tempo, por terem participado juntos de aulas de dança.

Após o término do primeiro curso em outubro de 2009, procurou-se formas de mensurar os resultados das aulas na recuperação dos pacientes. A partir de questionários aplicados, foi possível detectar uma melhora no quadro emocional dos pacientes, que, a partir desta experiência, tornaram-se animados e confiantes com seu próprio progresso. Do ponto de vista físico, terapeutas, que atendiam esses pacientes anteriormente, relataram melhoras no quadro motor. Essas melhoras foram percebidas principalmente no ritmo dos movimentos da marcha dos pacientes e também na sua mobilidade em geral.

Além dos questionários, foram realizados testes instrumentais advindos da área da reabilitação, como, por exemplo, o *6 Meter Walking Test*, que consiste na cronometragem do tempo que o indivíduo leva para caminhar 6 metros, e o *Timed Up And Go Test* (TUG), que consiste na cronometragem do tempo que o indivíduo leva para se levantar de uma cadeira, caminhar em linha reta até um ponto que fica a uma distância específica da cadeira, contornar este ponto e retornar à posição inicial. Esses testes, realizados antes e depois do período do curso, apontaram melhoras na velocidade e na resistência não só nos pacientes como também na pesquisadora autora. Provavelmente, isto ocorreu por ter participado das aulas junto aos pacientes, demonstrando e realizando os movimentos com eles.

Ao final de cada curso, foi organizada uma festa de confraternização para familiares e amigos dos pacientes. Para cada um desses eventos, estimulou-se o grupo a criar e apresentar uma coreografia. Desse modo, foi possível dividir o trabalho realizado nos cursos de dança com os outros terapeutas do Centro de Reabilitação. Além disso, esses eventos possibilitaram o envolvimento do ciclo social dos pacientes, que se mostraram animados na escolha de figurinos, trilha sonora e decoração do ambiente. Nesse momento, percebeu-se que essa atmosfera de festa e comemoração é proveniente da arte da dança e

similar a atmosfera que presenciamos após espetáculos de dança.

O projeto-piloto

Conforme acima citado, ao chegar à Baltimore, a professora Whittall indicou bibliografia referente ao aprendizado e controle motor. A partir de discussões acerca dessa área de estudos e da interação com os protocolos de pesquisa locais, chegou-se à conclusão de que a melhor maneira de proceder, para realizar o estudo da dança como método de reabilitação para pacientes de AVC, seria formatando um projeto piloto.

Ao buscar embasamento teórico para o projeto piloto, verificou-se que não há muita literatura científica sobre o uso da dança como método de reabilitação para pacientes de AVC. Assim, esse projeto pretendia desenvolver e explorar uma inovadora terapia de dança para esses pacientes, esperando-se que auxiliasse na criação de conhecimentos que contribuíssem, futuramente, no desenvolvimento científico desse campo interdisciplinar altamente promissor.

A dança ainda está para ser usada como método de reabilitação para pacientes neurológicos especificamente de AVC. Recentemente, Brown et al (2008) têm conduzido os primeiros estudos de imagem do cérebro de bailarinos profissionais e amadores. Essas investigações abordam questões como a forma de navegação de bailarinos no espaço e como bailarinos planejam os passos que irão executar em uma determinada sequência. Como as pessoas aprendem séries e padrões de movimentos organizados de forma complexa? Esses resultados oferecem um intrigante olhar sobre a complicada coordenação mental necessária para a execução dos mais básicos passos de dança.

A dança, como terapia, foi recentemente utilizada em ambientes médicos com diversos propósitos e para uma infinidade de patologias, como prevenção ao câncer (AKTAS, 2009), integração social de pessoas cegas e surdas (PELC, 2002), crianças autistas, mal de Parkinson, etc. Sendo assim, através da dança é possível abordar as necessidades e peculiaridades de um corpo com deficiência.

Em um dos poucos trabalhos sobre o uso da dança para pacientes neurológicos que se encontrou na literatura consultada, foi uma proposta de aulas de tango para indivíduos com mal de Parkinson, no qual terapeutas encontraram na dança uma forma efetiva de reduzir déficits de mobilidade. Nesse estudo, pessoas com mal de Parkinson foram incentivadas a explorar estratégias alternativas de movimento através da dança, demonstrando ganhos em seu estado neurológico e iniciação de movimento. (HACKNEY et al, 2007).

Muitas são as possibilidades de uso da dança como um instrumento para reabilitação. Assim, as considerações apresentadas acima, referentes ao uso terapêutico da dança, encontradas na literatura consultada foram utilizadas como base para a formatação do projeto piloto, com o objetivo de criar um protocolo de pesqui-

sa que permitisse a exploração do uso da dança como um método alternativo de reabilitação para pacientes de AVC.

Para o projeto piloto foi proposto, então, uma aula de dança de 60 minutos, três vezes por semana (preferencialmente em dias não consecutivos), durante seis semanas. Os pacientes foram divididos em duas turmas com um total de cinco pacientes e seus acompanhantes em cada turma.

Os critérios de inclusão utilizados na escolha dos participantes foram: ser paciente crônico de AVC, ter habilidade para caminhar com ou sem auxílio, possuir acompanhante, ter idade entre 25 e 70 anos, não possuir problemas ortopédicos que pudessem ser agravados com o treino, ter disponibilidade e motivação para participar.

As aulas de dança foram projetadas a partir de uma abordagem da Educação Somática e da Teoria Dinâmica de Sistemas de Aprendizagem Motora para o ensino da dança a pacientes de AVC. Nessas aulas cada indivíduo seria abordado como um sistema auto-organizado, em que o comportamento emerge da interação entre subsistemas múltiplos, incluindo a experiência, ou seja, a história de corpo e cultural de cada paciente, assim como, mudanças no ambiente e a tarefa deveriam ser levados em consideração (BUCHANAN, 2001). Cada grupo e cada paciente necessitariam de abordagens diferentes em termos da dança como terapia. Poderia haver uma rotina de exercícios ou propostas de atividades previamente determinadas para uma aula de dança, mas sempre teria que haver a preocupação de adaptação da aula para as necessidades de cada paciente.

Nesse sentido, a metodologia utilizada no projeto foi diferenciada daquela usualmente empregada em aulas de dança e na reabilitação. Desse modo, optou-se por abordar o conteúdo através de jogos cognitivos e criativos, buscando estimular a atenção e a interação com o outro. Os Exercícios de Improvisação mostraram-se importantes como forma de buscar novas maneiras de se movimentar no espaço com diferentes ritmos, utilizando as possibilidades corporais disponíveis.

A música serviu como estímulo auditivo externo. Sabe-se que estímulos auditivos podem aprimorar a iniciação, a velocidade e a cadência da marcha, em ambientes de laboratório. Além disso, já está demonstrado que a música aprimora a função motora, as atividades de vida diária, o humor e a qualidade de vida (WITHALL, et ALL, 2000).

Nas aulas, foi proposto um olhar diferenciado a cada paciente para abordar seus déficits específicos. Dessa forma, foi trabalhada a qualidade do movimento em nível individual, permitindo que fossem utilizados predominantemente exercícios, visando etapas graduais de aprendizado motor. Propusemos essa abordagem para trabalhar na inibição de padrões patológicos de movimento, além de descobrir novos padrões funcionais de movimento. No geral, a mobilidade do paciente foi aumentada, assim como, sua habilidade de lidar com o próprio corpo.

Pretendeu-se, ainda, viabilizar a progressão de movimentos do simples ao mais complexo, do lento ao

mais rápido, buscando a coordenação motora através de exercícios baseados em diferentes técnicas de dança, além de incentivar a consciência corporal na busca do relaxamento e da tensão adequada para a realização de cada movimento. Utilizou-se diversas repetições com cautela e atenção de acordo com as necessidades e possibilidades de cada um.

A recuperação de um AVC é um processo longo e complexo. Tendo isso em mente, o papel dos cuidadores e membros da família tornou-se imprescindível no longo processo de reabilitação pós-AVC. A integração do cuidador nas aulas de dança foi essencial para salientar e beneficiar a relação paciente-cuidador, o que possibilitou uma maior transferência do trabalho feito em aula para a vida cotidiana do paciente. Durante as aulas ministradas, a presença do cuidador adicionou um elemento de segurança à experimentação de novos movimentos pelo paciente, assim como contribuiu para a comunicação, a identificação e a integração social entre pacientes e cuidador.

No intuito de avaliar os resultados do projeto, empregou-se o instrumental utilizado frequentemente em protocolos de pesquisa da área. Sugeriu-se, no entanto, a inclusão de um questionário que permitisse obter informações mais subjetivas e, portanto, condizentes com as propostas artísticas incluídas. Assim, os resultados tiveram a seguinte forma de medida: Questionários iniciais e finais (usando Escalas Lickert); *6 Minute Walking Test*, *Timed Up And Go Test*; Entrevistas abertas com terapeutas dos pacientes; Testes de retenção (seis semanas após o término do período de treino).

Conclusão

Com base no exposto, é possível concluir que, esse estudo piloto pode servir de base para futuras explorações acerca das qualidades específicas da dança como movimento expressivo executado a um pulso rítmico, as quais são tão críticas para a obtenção de ganhos em mobilidade funcional. Esse trabalho poderá levar a aprimoradas abordagens do movimento terapêutico, utilizando a dança como intervenção, tanto prazerosa quanto efetiva na abordagem de dificuldades de equilíbrio e marcha associadas com AVC. A dança promove a saúde como um todo e melhora a qualidade de vida dos pacientes de AVC, proporcionando resultados positivos em diversos níveis: físico, psicológico, emocional e/ou cognitivo.

É relevante pontuar as possibilidades que surgiram no decorrer dessa pesquisa no que diz respeito ao uso da dança como método de reabilitação para pacientes neurológicos, pois os dados coletados indicam o interesse em aulas de dança por parte de pacientes de AVC em Baltimore e Zurique. Além disso, esses dados indicam benefícios resultantes de aulas de dança para esses pacientes.

Esse trabalho de pesquisa, oportuniza a possibilidade de continuar-se explorando e coletando dados para uma terapia de dança complementar para pacientes de AVC. O interesse e incentivo por parte dos professores Whitall (Estados Unidos) e Luft (Suíça) e as

experiências em Zurique e Baltimore apontaram possíveis desdobramentos para a investigação na área estudada.

Atualmente, estamos oferecendo aulas de dança para pacientes de AVC através de projeto de extensão da Escola de Educação Física e do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na cidade de Porto Alegre, RS. Esse projeto de extensão estará vinculado a um trabalho de pesquisa com esses pacientes com o intuito de mensurar o resultado dessas aulas em pacientes locais. Acima de tudo, é importante atentar-se para as possibilidades de inserção do Sul do Brasil nas discussões que envolvem pesquisas na área da dança e da reabilitação.

Referências

AKTAS, G.; OGCE, F.,2002 "Dance as Therapy for Cancer Prevention." State Conservatory of Turkish Music, Department of Dance, Ege University, Izmir, Turkey. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

BERNARD, André; STEINMULLER, Wolfgang; STRICKER, Ursula. 2006. *Ideokinesis: A Creative Approach to Human Movement and Body Alignment*. Berkeley: North Atlantic.

BROWN, S.; PARSONS, L. M. 2008 "So You Think You Can Dance?: PET Scans Reveal Your Brain's Inner Choreography: Recent brain-imaging studies reveal some of the complex neural choreography behind our ability to dance." *Scientific American Magazine*, New York, jun. 2008.

BUCHANAN, Patricia A.; ULRICH, Beverly D. 2001 " The Feldenkrais Method: a dynamic approach to changing motor behavior." *RQES*: December.

HACKNEY, M. E.; et al. 2007 "Effects of Tango on Functional Mobility in Parkinson's Disease: A Preliminary Study" *JNPT*, v.31, p.173, dez. 2007.

IZQUIERDO, I. 2004 *Questões sobre memória*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PELC, Z.2002 "Therapeutic values of dance movement and its influence on psychomotor development of deaf persons as a form of socialization and integration with the environment." Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17474610>>. Acesso em: 19 fev. 2009.

WHITALL, J. et al.2000 "Repetitive bilateral arm training with rhythmic auditory cueing improves motor function in chronic hemiparetic stroke", *Stroke*, v. 31, n. 10, p. 2390-2395. Disponível em: <http://stroke.ahajournals.org/cgi/reprint/31/10/2390>. Acesso em: 10 jan. 2011.

WOLFF, S. S. 2010 *Momento de Transição: em busca de uma nova "Eu" dança*. 2010. 118 f. Tese (Doutorado). Campinas, UNICAMP.

Linha Editorial

A REVISTA DA FUNDARTE recebe colaborações para publicação, na forma de artigos inéditos em língua portuguesa e em língua espanhola, vinculados à área das artes e arte/educação. Os textos são selecionados a partir de pareceres elaborados por, pelo menos, dois membros da Comissão Editorial. Em função da especificidade de temática, alguns textos podem ser avaliados através de parecer de membro do Conselho Consultivo, ou de parecerista *ad hoc*.

A Revista reserva-se o direito de priorizar a publicação de artigos de autores que não publicaram no número imediatamente anterior. Os textos enviados serão reservados, com a anuência de seus autores, para publicação nos próximos números.

A editora da FUNDARTE não se responsabiliza por opiniões expressas em artigos. Ao enviar o texto, o colaborador aceita automaticamente as normas da revista e se submete ao processo de seleção e correção do texto. Embora submetidos à revisão lingüística, a responsabilidade sobre formato, correção e conteúdo é dos respectivos autores/colaboradores. Dar-se-á preferência a textos de linguagem acessível e rigor científico, com número de citações limitado que confirmem contribuição importante e inovadora ao campo da pesquisa em arte e ou arte/educação.

Os artigos deverão ser enviados em forma impressa, acompanhada de cópia em meio eletrônico, digitados em Word 97 – 2003, para:

REVISTA DA FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio, 2141
CEP: 95780-000 – Montenegro/RS

Orientações para envio de artigos originais, em ordem de apresentação.

1. O título e o subtítulo devem estar na página de abertura do artigo, separados por dois pontos e na língua do texto. (letras minúsculas, fonte 16, negrito, centralizado)
2. Nome(s) do(s) autor(es) acompanhado(s) de breve currículo que o(s) qualifique na área de conhecimento do artigo. O currículo, bem como os endereços postal e eletrônico, devem aparecer em rodapé, indicado por algarismo arábico.
3. Resumo na língua do texto, com no máximo de 250 palavras, precedido da identificação: Resumo.
4. Três palavras-chave, na língua do texto, separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto, precedidas da identificação: Palavras-chave
5. O título e o subtítulo em inglês.
6. Resumo em inglês: *Abstract*.
7. Palavras-chave em inglês (*Keywords*), separadas entre si por ponto e vírgula e finalizadas por ponto.
8. Elementos textuais compostos de introdução, desenvolvimento e conclusão.
9. As notas explicativas devem ser colocadas em seqüência única, em rodapé, ao final de cada página, numeradas em algarismos arábicos. É aconselhável que o texto não contenha excessivas notas explicativas.
10. Referências elaboradas conforme NBR 6023. Exemplo:

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004, p. 107-139.

11. As citações devem ser apresentadas conforme NBR 10520. Exemplo:

[...] o conhecimento pode permanecer como uma representação exterior à experiência e o saber é uma apropriação da representação pela experiência (apropriação que sempre traz uma medida de criação). Essa apropriação não diz respeito a que se entenda e signifique a representação, mas que ela se precipite como um representante [...] que é sempre indicativo de uma atividade, índice de um sujeito. (COSTA, 2001, p.48)

ou então:

Segundo Costa (2001, p.248) _____

12. Equações e fórmulas, quando destacadas do texto, devem ser centralizadas.
13. Ilustrações (desenhos, fotos, esquemas, fluxogramas, gráficos, mapas, quadros e outros) devem ter identificação na parte inferior, precedida da palavra designativa, seguida de seu número de ordem no texto, do respectivo título e/ou legenda explicativa. A ilustração deve ser inserida o mais próximo possível do trecho a que se refere. As imagens em extensão JPG, devem ter resolução compatível com os atuais processos de impressão de revistas.
14. Os textos devem ter entre 10 e 12 páginas, tamanho A4, incluindo imagens, se for o caso. A digitação é em Arial, fonte 12, espaço 1.5, configuração da página com margem 2,5 nos quatro lados.

Observações para envio do material:

O texto deve vir precedido de uma identificação na qual conste o nome do(s) autor(es), a maior titulação e a instituição de vínculo, bem como um **resumo de no máximo 250 palavras e três palavras-chave**.

Endereços para envio do material:

O material impresso deve ser endereçado para:

Maria Isabel Petry Kehrwald

Revista da FUNDARTE

Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141 Cep: 95780-000 - Montenegro/RS/BR

E para o e-mail julia@fundarte.rs.gov.br

Orquestra de Câmara FUNDARTE - 15 anos

A Orquestra de Câmara FUNDARTE iniciou suas atividades em março de 1996, como Orquestra Sesi/FUNDARTE numa parceria entre o Sesi/FIERGS, Serviço Social da Indústria e a FUNDARTE, Fundação Municipal de Artes de Montenegro, tendo como objetivos: contribuir para o crescimento cultural do Rio Grande do Sul; abrir mercado de trabalho para músicos jovens; e investir na formação de platéias com função pedagógica e educacional, levando a música orquestral para as comunidades do Interior do Rio Grande do Sul e Capital, abrangendo todas as camadas sociais e faixas etárias.



Orquestra de Câmara FUNDARTE - 2011
Foto: Cláudio Etges

Formam a Orquestra, 15 músicos profissionais tendo como Regente Titular, o maestro e compositor Prof. Dr. Antônio Borges- Cunha e como Diretora Executiva, a professora Therezinha Petry Cardona.

Orquestra de Câmara FUNDARTE é agraciada com o Prêmio Líderes & Vencedores 2011 na categoria Expressão Cultural: Promovido pela Federasul e pela Assembléia Legislativa do Estado desde 1995, o Prêmio tem por objetivo valorizar o sucesso e destacar o êxito de personalidades, empresas e projetos sociais e culturais edificadores para o Rio Grande do Sul.

No dia 13 de dezembro de 2011 no Auditório Dante Barone da Assembléia Legislativa, em Porto Alegre, a Diretora Executiva da Orquestra Therezinha Petry Cardona, recebeu a premiação que evidenciava um trabalho persistente de 15 anos. Na categoria Expressão Cultural foram também agraciadas a Festa da Uva de Caxias do Sul e o projeto Fronteiras do Pensamento.

Concurso Jovens Solistas: Há oito anos a Orquestra realiza o Concurso Jovens Solistas que seleciona jovens de até 25 anos para tocarem como solistas em concertos. Este projeto já contemplou quase uma centena de músicos de várias cidades brasileiras.



Concerto da Orquestra de Câmara FUNDARTE e a solista Greizi Kirst - 2009
Foto: Marinês de Oliveira

Realizações: Com um CD gravado e projeto de mais três CDs em fase de captação de recursos, a Orquestra de Câmara FUNDARTE cruza anualmente as várias Regiões do Estado e contabiliza mais de 40 apresentações por ano. Já realizou 550 apresentações em teatros, igrejas e espaços alternativos de arte, contemplando públicos de mais de uma centena de cidades, tendo sido aplaudida por aproximadamente 260.000 mil espectadores. Através de suas ações a Orquestra oferece a oportunidade de crescimento e trabalho aos músicos jovens e realiza a verdadeira democratização da cultura.

No seu repertório estão incluídos os concertos do Projeto SESI Catedrais e da Série Circuito Musical Comunitário, além das montagens da ópera cômica La Serva Padrona e do espetáculo Piazzolla Coreografado. Sua agenda inclui também apresentações com formação de Quinteto, concertos didáticos e atividades de *masterclasses*.



Concerto da Orquestra de Câmara FUNDARTE - 2011
Foto: Cláudio Etges



Ópera La Serva Padrona - 2008
Foto: Cláudio Etges



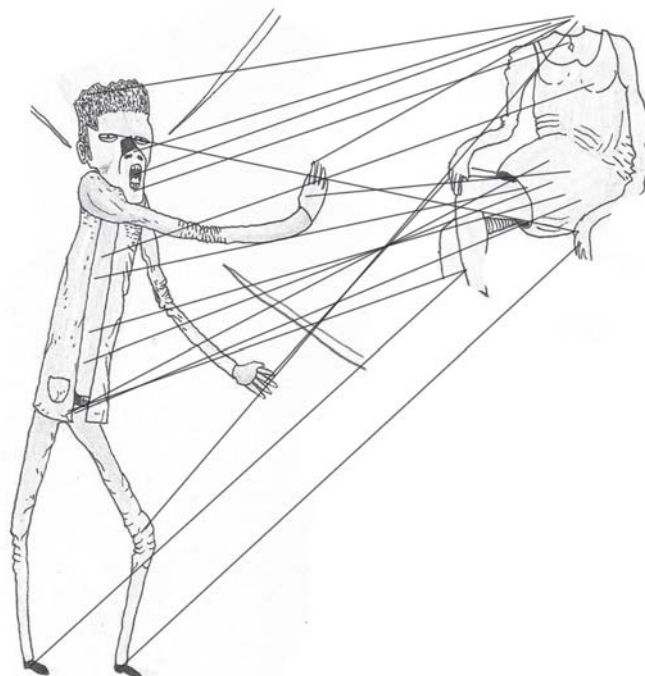
Espetáculo Piazzolla Coreografado - 2011
Foto Cláudio Etges

O desenho do campo devastado

Fabiano Gummo*

“Desenho Contemporâneo” é a criação de caminhos abertos que pode variar dependendo daquilo que não desejamos. Esta possibilidade gráfica sofre interferência e essa interferência já não é uma interferência, é outra coisa, é uma experiência singular. Se pensarmos o desenho como algo vivo no plano bidimensional, o seu fazer não seria o que foi realizado e sim o que está por ser realizado enquanto pensamos a sua realização. Seria o que vem a ser perseguindo o fazer que preenche todo espaço da ideia.

Dessa forma, o traçado é um todo-vivo de estímulos que nos processa, onde muitos resultados se tornam resultados apenas quando confrontados com a multiplicidade do mundo. A crença em elementos hegemônicos nessa narrativa submete-se ao limite. Como consequência, não pensamos mais em “fixar as formas da realidade em categorias entendíveis e mastigáveis”.



Este exercício de costurar uma teia de signos [significantes] é a parte inaudível deste instante específico. Ao seu lado, existe o rebote da ideia na direção do tempo. Que pode ser multidirecional. Entretanto, o tempo é acomodação, variante em seu inconstante fluir. O tempo nos localiza e nos define quando nos dispersa.

O desenho é a extração do risco que permanece em suspensão. Seu absolutismo é oco, mas sua permeabilidade existe e nos permite avançar na superfície e atingir níveis simbólicos e figurativos. No interior do desenho possível estão emaranhados a metalinguagem, o espaço e a polifonia que podem (ou não) se tornar sensação, sem restrições.

Esta polivalência de caminhos para imaginar esquemas gráficos distintos é sobreposta à incoerência e ancorada no processo, sendo este último, balizado pelos sentidos não-humanos. Assim, de acordo com Derrida, todo esquema gráfico advém da pura possibilidade, da mesma forma que para fugirmos da tempestade de areia de Murakami devemos nos tornar a própria tempestade. Feito isso, o ritmo do desenho se acentua, os signos se diluem e todo o campo se expande.

A linha nômade combina elementos. Estes elementos reagem ao todo. Vibram nele. Drenam sua energia. Qualquer descrição do conjunto de traços, inclusive esta que você está lendo, é um mergulho em águas rasas, pois o abismo está para o desenho assim como o desenho está para a diversidade infinita.

É por isso que o aterrador transforma-se em cotidiano e o cotidiano atinge níveis meta-cotidiano. E depois, tudo de novo, como em uma narrativa degenerada e eterna de fragmentos possíveis de vidas aleatórias. E é por isso que nossas mentes evocam imagens sensíveis de toda nossa existência e de nossas lembranças, que são a soma de incontáveis estilhaços de realidades.

Mas é no ordinário que ocorre essa troca absurda de pensamentos. De certa forma, estamos diante do processo criativo quando nos afastamos ou aproximamos dele. Nessa nuvem, que simboliza um encadeamento não-determinístico, o desenho está em movimento e é o próprio movimento.

E é o desenho o que você está lendo.

* Artista Gráfico/plástico, aluno do Curso de graduação em Artes Visuais - licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.