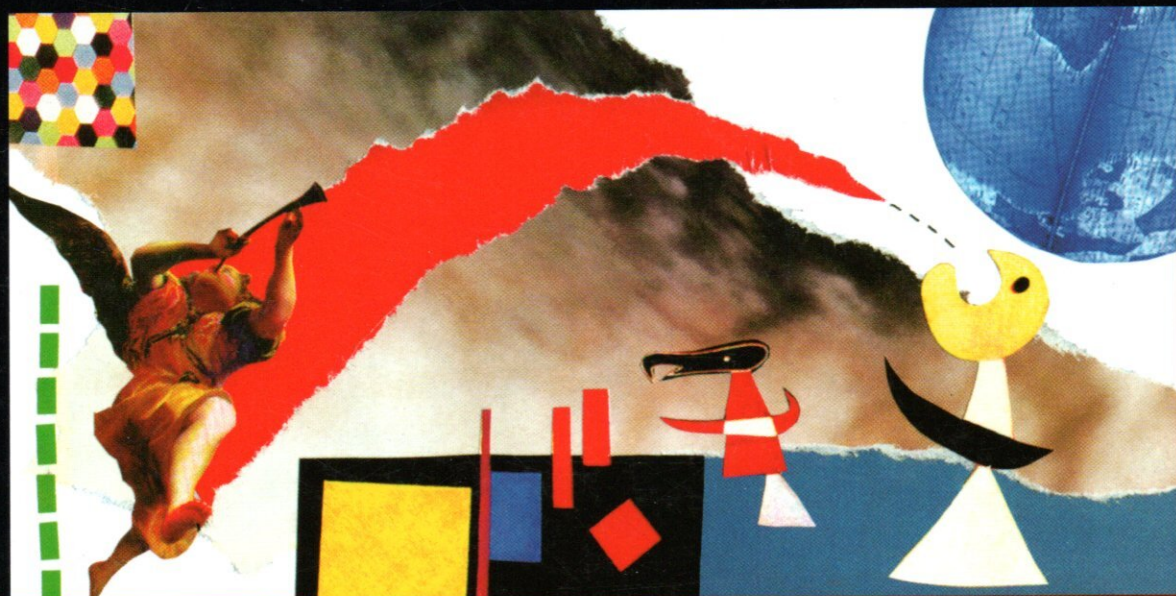


MIRIAN CELESTE MARTINS
GISA PICOSQUE
M. TEREZINHA TELLES GUERRA

TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE



A LÍNGUA
DO MUNDO

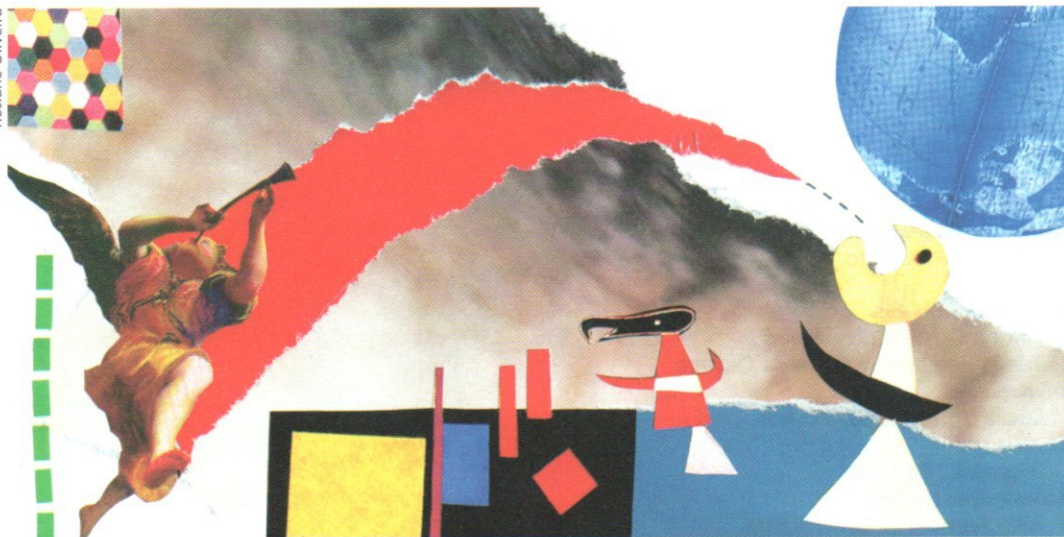
FTD

COLEÇÃO
TEORIA E PRÁTICA



TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE

Rosiane Oliveira



A LÍNGUA DO MUNDO

MIRIAN CELESTE FERREIRA DIAS MARTINS

Paulistana. Transita no território de formação de educadores, sempre envolvida, envolvendo e enlaçando arte&cultura em ações pedagógicas e em publicações e materiais educativos. Professora hoje da Universidade Presbiteriana Mackenzie na pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, já andarihou pelo Instituto de Artes/UNESP, Faculdade Santa Marcelina e Espaço Pedagógico, entre outros espaços. Em parceria com Gisa Picosque impulsiona a Rizoma Cultural na sua produção de projetos para instituições culturais e educacionais, sempre com a íntima e amorosa atenção à arte, cultura e educação.

GISA PICOSQUE (GISELDA MARIA PICOSQUE)

Paulistana. Transita no território da arte&cultura. Prisioneira do gerúndio está sempre sendo. Professora, consultora e escrevedora de artigos e materiais educativos. Em parceria com Mirian Celeste impulsiona a Rizoma Cultural na sua produção de projetos para instituições culturais e educacionais, sempre com a íntima e amorosa atenção à arte, cultura e educação.

MARIA TEREZINHA TELLES GUERRA

Paulista de Oriente. Atua como consultora e assessora em diferentes instituições, na produção e publicação de textos, materiais e projetos educativos na área de Arte, Educação e Cultura, assim como na formação de educadores. Atualmente desenvolve trabalhos no CENPEC e na Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre outras instituições.

São Paulo, 1ª edição, 2010

 **FTD**

COLEÇÃO
TEORIA E PRÁTICA

Teoria e prática do ensino de Arte – A língua do mundo
Copyright © Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Telles Guerra, 2010
Todos os direitos de edição reservados à

EDITORA FTD S.A.

Matriz: Rua Rui Barbosa, 156 (Bela Vista) São Paulo - SP
CEP 01326-010 - Telefone (0-XX-11) 3598-6000
Caixa Postal 65149 - CEP da Caixa Postal 01390-970
Internet: www.ftd.com.br
E-mail: projetos@ftd.com.br

Diretora editorial

Silmara Sapiense Vespasiano

Editora

Ceciliany Alves

Editora adjunta

Valéria de Freitas Pereira

Edição de texto

Lucila VrubleVICIUS Segóvia

Assistentes de produção

Ana Paula Iazzetto

Líliá Pires

Assistentes editoriais

Ândria Cristina de Oliveira

Tássia Regiane Silvestre de Oliveira

Preparadora

Lucila VrubleVICIUS Segóvia

Revisora

Regina C. Barrozo

Colaboração (música)

Teca Alencar de Brito Rocha

Coordenador de produção editorial

Caio Leandro Rios

Editor de arte, projeto gráfico e capa

Roque Michel Jr.

Ilustradora

Rosiane Oliveira (capa)

Iconografia

Coordenadora

Sônia Oddi

Pesquisa

Célia Rosa

Assistência

Cristina Mota

Diagramação

Herbert Tsuji da Silva

Tratamento de imagens

Eziquiel Racheti

Vânia Aparecida Maia de Oliveira

Gerente executivo do parque gráfico

Reginaldo Soares Damasceno

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Martins, Mirian Celeste
Teoria e prática do ensino de arte : a língua do mundo —
Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra.
— São Paulo : FTD, 2010. — (Coleção teoria e prática)

Bibliografia.

ISBN 978-85-322-5610-2

1. Arte (Ensino fundamental) I. Picosque, Gisa. II. Guerra,
M. Terezinha Telles. III. Título. IV. Série.

09-11863

CDD-372.5

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte : Ensino fundamental 372.5

Apresentação

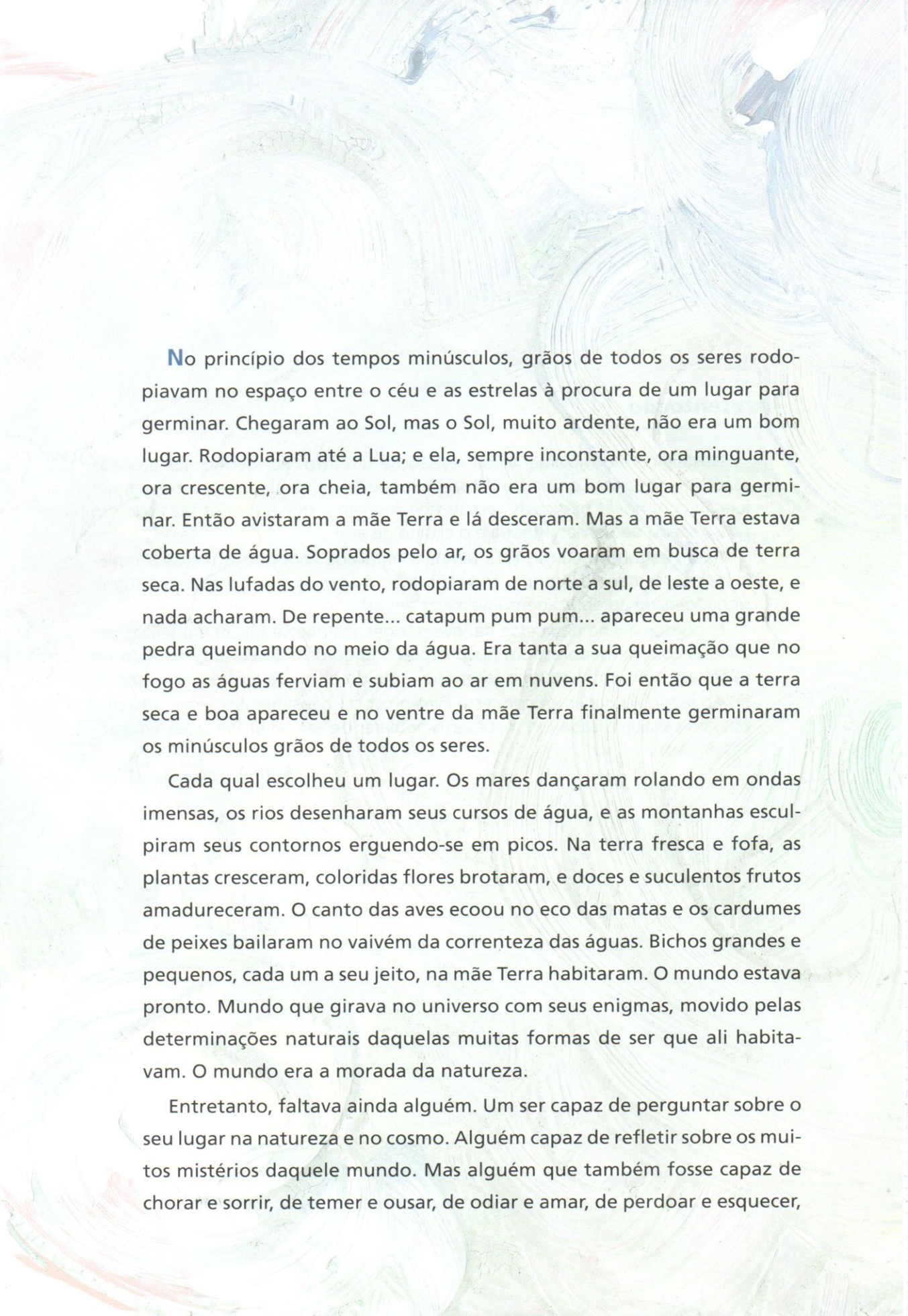
Nostálgico é o movimento da revisão de um livro. Por dentro das palavras escritas, permanece o que foi pensado, o que ainda continuamos a pensar, em junção com novas partículas verbais que revelam o que agora se faz fluxo em nosso modo de pensar a teoria e o ensino de arte.

Assim esta nova edição está também ampliada com outros textos complementares, temperada com outras narrativas de projetos de professores impulsionadores de aprendizagens inventivas em arte.

E, porque a vida não cessa de inventar desvios que se fazem em felizes encontros com pensadores, um novo capítulo engorda esta edição, riscando no papel um outro modo para o fazer ensinante do ofício de professor de arte.

Ao leitor, adoráramos com este livro provocar pensamentos sobre arte que possam cavar em cada um maneiras singulares de mover proposições educativas em arte.

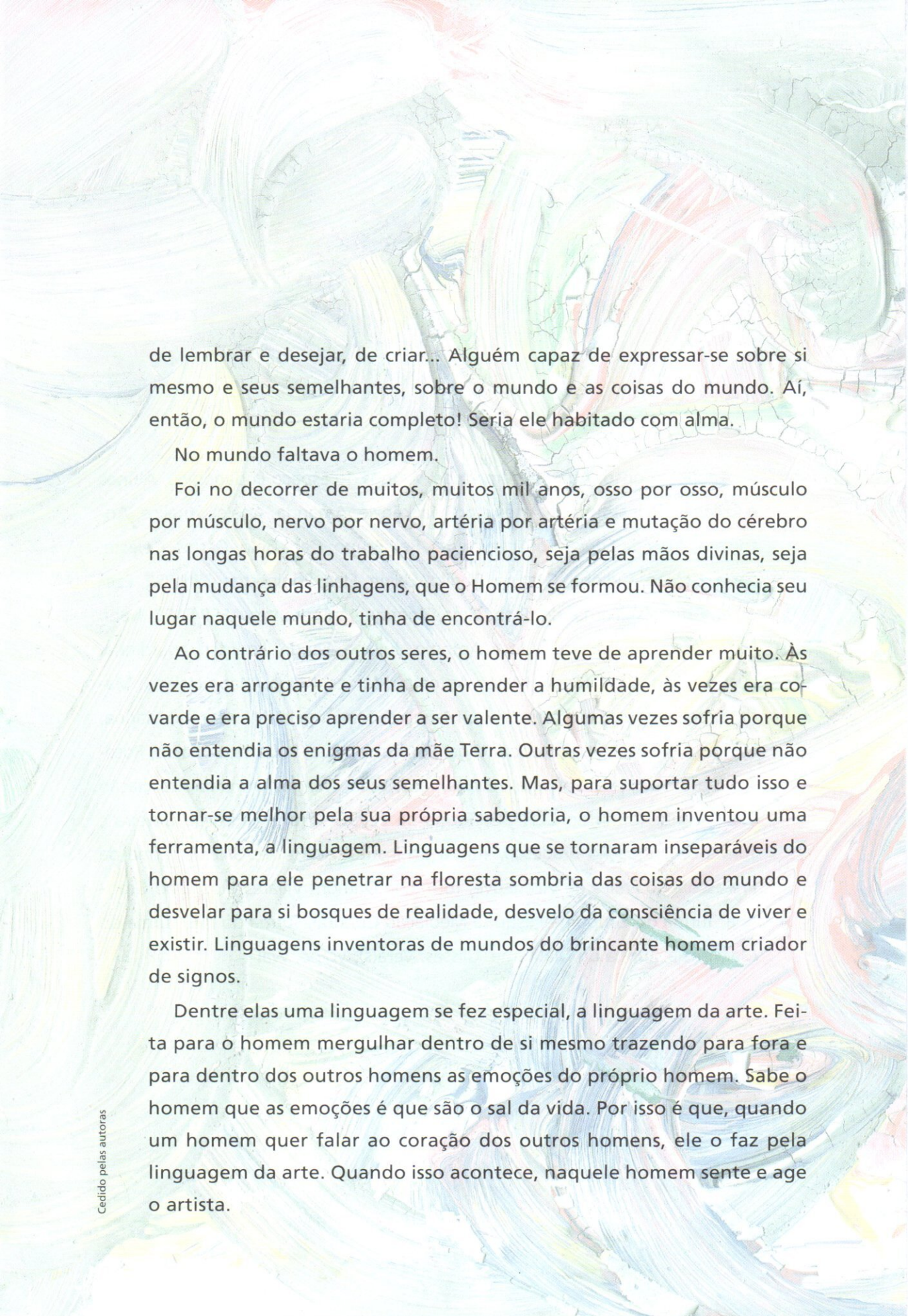
Mirian, Gisa, Terezinha



No princípio dos tempos minúsculos, grãos de todos os seres rodopiavam no espaço entre o céu e as estrelas à procura de um lugar para germinar. Chegaram ao Sol, mas o Sol, muito ardente, não era um bom lugar. Rodopiaram até a Lua; e ela, sempre inconstante, ora minguante, ora crescente, ora cheia, também não era um bom lugar para germinar. Então avistaram a mãe Terra e lá desceram. Mas a mãe Terra estava coberta de água. Soprados pelo ar, os grãos voaram em busca de terra seca. Nas lufadas do vento, rodopiaram de norte a sul, de leste a oeste, e nada acharam. De repente... catapum pum pum... apareceu uma grande pedra queimando no meio da água. Era tanta a sua queimação que no fogo as águas ferviam e subiam ao ar em nuvens. Foi então que a terra seca e boa apareceu e no ventre da mãe Terra finalmente germinaram os minúsculos grãos de todos os seres.

Cada qual escolheu um lugar. Os mares dançaram rolando em ondas imensas, os rios desenharam seus cursos de água, e as montanhas esculpiram seus contornos erguendo-se em picos. Na terra fresca e fofa, as plantas cresceram, coloridas flores brotaram, e doces e suculentos frutos amadureceram. O canto das aves ecoou no eco das matas e os cardumes de peixes bailaram no vaivém da correnteza das águas. Bichos grandes e pequenos, cada um a seu jeito, na mãe Terra habitaram. O mundo estava pronto. Mundo que girava no universo com seus enigmas, movido pelas determinações naturais daquelas muitas formas de ser que ali habitavam. O mundo era a morada da natureza.

Entretanto, faltava ainda alguém. Um ser capaz de perguntar sobre o seu lugar na natureza e no cosmo. Alguém capaz de refletir sobre os muitos mistérios daquele mundo. Mas alguém que também fosse capaz de chorar e sorrir, de temer e ousar, de odiar e amar, de perdoar e esquecer,



de lembrar e desejar, de criar... Alguém capaz de expressar-se sobre si mesmo e seus semelhantes, sobre o mundo e as coisas do mundo. Aí, então, o mundo estaria completo! Seria ele habitado com alma.

No mundo faltava o homem.

Foi no decorrer de muitos, muitos mil anos, osso por osso, músculo por músculo, nervo por nervo, artéria por artéria e mutação do cérebro nas longas horas do trabalho paciente, seja pelas mãos divinas, seja pela mudança das linhagens, que o Homem se formou. Não conhecia seu lugar naquele mundo, tinha de encontrá-lo.

Ao contrário dos outros seres, o homem teve de aprender muito. Às vezes era arrogante e tinha de aprender a humildade, às vezes era covarde e era preciso aprender a ser valente. Algumas vezes sofria porque não entendia os enigmas da mãe Terra. Outras vezes sofria porque não entendia a alma dos seus semelhantes. Mas, para suportar tudo isso e tornar-se melhor pela sua própria sabedoria, o homem inventou uma ferramenta, a linguagem. Linguagens que se tornaram inseparáveis do homem para ele penetrar na floresta sombria das coisas do mundo e desvelar para si bosques de realidade, desvelo da consciência de viver e existir. Linguagens inventoras de mundos do brincante homem criador de signos.

Dentre elas uma linguagem se fez especial, a linguagem da arte. Feita para o homem mergulhar dentro de si mesmo trazendo para fora e para dentro dos outros homens as emoções do próprio homem. Sabe o homem que as emoções é que são o sal da vida. Por isso é que, quando um homem quer falar ao coração dos outros homens, ele o faz pela linguagem da arte. Quando isso acontece, naquele homem sente e age o artista.

A

Adolfo, Afonso, Agathe, Almerinda, Alunos do Espaço Pedagógico, Alunos e Colegas do Instituto de Artes e do Mackenzie, Amanda, Ana(s), Analice, Antonieta, ATPs de Educação Artística, Bá, Bel, Bruno, Cafí, Caio, Carlos, Celeste, Célia, Chicão, Cidinha, Cristina, Danilo, Elaine, Elza, Equipes da CENP/SE, Ezequiel, Fátima(s), Fernando, Fran, Giba, Henrique, Integrantes AESP/FAEB, Ivani, Iveta, Ivone, Jéssica, João, José Antonio, Juliana, Laude, Lourdes, Lourdinha, Lucimar, Ludi, Luiz, Madá, Marco Antonio, Marcos, Maria, Maria Helena, Maria Isabel, Maria José, Maria Sílvia, Marialice, Mariângela, Mariazinha, Marina, Maurício, Meylí, Milton, Nelson, Olga, Pio, Rafael, Rita, Roberta, Ronaldo, Roseli, Sandra, Sayonara, Solange, Suzana, Teca, Theo, Thiago, Turma da Associação Franciscana, Turma do CENPEC, Turma da EEPSPG "Prof. Mauro de Oliveira", Turma da Fundação Bradesco, Turma do Instituto de Artes/UNESP, Turma da Pré-escola do Emilie de Villeneuve, Turma do Dumont Villares, Turma do Gracinha, Turma do Grupo de Pesquisa Mediação Cultural, Turma do IAE, Turma do Mackenzie, Turma do Mathema, Ulisses, Vera(s), Volpe, Wal

Sumário

Parte I

A linguagem da arte	8
1. Pra início de conversa	10
2. A traição das imagens	18
3. Quatro letras: a língua do mundo	30

Parte II

Produção e leitura em arte	44
4. Imagem poética: modo singular de desvelar o mundo	46
5. Leitura: hospedando a obra em nós	66

Parte III

Aprendiz da arte	82
6. Cirandando nos movimentos da metamorfose expressiva	84

Parte IV

Metodologia de ensino e aprendizagem em arte	116
7. Em busca de uma aprendizagem significativa	118
8. Ensino de arte: uma atitude pedagógica	144

Parte V

Pra início de uma outra conversa	182
9. Provoações pra início de outra conversa	184

PARTE I

A linguagem da arte



George Deem - School of Velázquez, 1987. Courtesy of Nancy Hoffman Gallery, New York

George Deem. School of Velázquez, 1987.

1

Somos professoras de arte e convidamos você a andarilhar conosco por territórios da arte e da cultura para poetizar, fruir e conhecer arte.

São as linguagens da arte que nos fazem vivenciar na vida e na sala de aula a emoção, a sensibilidade, o pensamento, a criação, seja através de nossa própria produção, seja através das obras dos mais diversos autores e artistas.

O pintor norte-americano George Deem traz As Meninas, de Velázquez, para a sala de aula. Nós levamos essa obra até você.

É sobre a importância de potencializar o estudo da arte na escola que iniciamos nossa conversa.

PRA INÍCIO DE CONVERSA

A vida só é possível reinventada.

Cecília Meireles

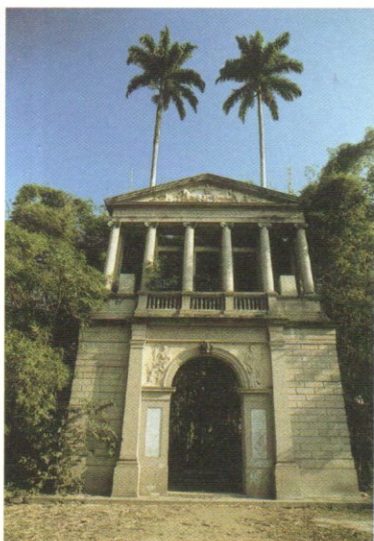
Tempo. Memória. História. Um passeio por paisagens históricas sobre o ensino de arte nos permite ver os aspectos que formam as operações culturais produzidas antes de nós, para tornar possível, hoje, a arte na escola.

O ensino de arte pela janela do tempo

Desde o tempo do achamento europeu do Brasil, recebemos influências de várias culturas, que foram incorporadas, metabolizadas por nós, configurando a diversidade da cultura brasileira expressa nas nossas singularidades regionais.

O que mais caracteriza a unidade e a diversidade de um país, se não sua música, seu teatro, suas formas e cores, sua dança, folclore, poesia? Nessas manifestações, sempre fruto de um amálgama cultural, é que estão mais fortemente gravados os sentimentos e pensamentos de um povo.

Manoel Novaes



Academia Imperial de Belas-Artes,
Rio de Janeiro.

Uma referência importante para a compreensão do ensino de arte no Brasil é a célebre Missão Artística Francesa trazida, em 1816, por dom João VI. Foi criada, então, a Academia Imperial de Belas-Artes, que, após a proclamação da República, passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas-Artes. O ponto forte dessa escola era o desenho, com a valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus.

O Brasil, especialmente em Minas Gerais, vivia naquele tempo a explosão do Barroco, mas o Neoclassicismo trazido pelos franceses é que foi assumido pelas elites e classes dirigentes como o que havia de mais “moderno”. A arte adquiriu a conotação de “luxo”, somente ao alcance de uma elite privilegiada que desvalorizava as manifestações artísticas que não seguiam esses padrões.

A partir dessa época, temos uma história do ensino da arte com ênfase no desenho, pautada por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Sua mesa ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a “diferença”... Ensina-se a copiar modelos – a classe toda apresentava o mesmo desenho –, e o objetivo do professor era que seus alunos tivessem boa coordenação motora, precisão, que aprendessem técnicas e adquirissem hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos e que estes, de alguma forma, fossem úteis na preparação para a vida profissional, já que eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir à ciência e à produção industrial, utilitária.

O ensino da música teve pouca projeção nas escolas até mais ou menos 1950, quando começou a fazer parte do currículo. Limitava-se a aulas de sol-

fejo, canto orfeônico e memorização dos hinos pátrios. Nessa época, surgiam também algumas disciplinas como “artes domésticas”, “trabalhos manuais” e “artes industriais”, em cujas aulas os meninos eram separados das meninas, pois havia artes “femininas” – bordado, tricô, roupinhas de bebê, aulas de etiqueta etc. – e artes “masculinas” – geralmente executadas com madeira, serrrote, serrinhas, martelo: bandejas, porta-retratos, descansos de prato, sacolas de barbante, tapetes de sisal.

Surge na década de 1930, com influências ampliadas nos anos de 1950 e 1960 pelos ainda recentes estudos sobre a criatividade, o movimento denominado Escola Nova, já presente na Europa e nos Estados Unidos desde o final do século XX. A influência da pedagogia centrada no aluno, nas aulas de arte, direcionou o ensino para a livre expressão e a valorização do processo de trabalho. O papel do professor era dar oportunidades para que o aluno se expressasse de forma espontânea, pessoal, o que vinha a ser a valorização da criatividade como máxima no ensino da arte. Dentre os teóricos que fundamentaram esta pedagogia, destacam-se John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read. No Brasil, Mário de Andrade colecionou desenhos infantis, e artistas como Anita Malfatti, Flávio de Carvalho e Augusto Rodrigues contribuíram para a valorização da produção das crianças. Em 1931, Dewey, aos 72 anos, publica *Art as experience* (com tradução no Brasil do terceiro capítulo – *Tendo uma experiência*). Atualmente o pensamento de John Dewey sobre a arte e a experiência estética vem sendo revisitado por estudiosos do ensino de arte.

Na prática escolar, esses princípios muitas vezes refletiam uma concepção espontaneísta, centrada na valorização extrema do processo sem preocupação com os seus resultados. Como todo processo artístico deveria “brotar” do aluno, o conteúdo dessas aulas era quase exclusivamente um “deixar-fazer” que muito pouco acrescentava ao aluno em termos de aprendizagem de arte.

A tendência tecnicista está presente na Lei nº 5.692, de 1971, que introduziu o componente curricular Educação Artística. A lei, determinando que nessa disciplina fossem abordados conteúdos de música, teatro e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, acabou criando a figura de um professor único que deveria dominar todas essas linguagens de forma competente.

De fato, uma série de desvios vem comprometendo o ensino da arte. Ainda é comum essas aulas serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados ou retirados do computador, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de Ciências, fazem-se “teatrinhos” para entender os conteúdos de História e “desenhinhos” para aprender a contar.

Arte é conhecimento

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.



Um dos momentos do projeto Arte em família, realizado pelo Museu Lasar Segall (SP).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Arte: “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por arte (e não mais por educação artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”.

Assim, a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

Tratar a arte como conhecimento é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino de arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais estão presentes nos PCN-Arte e, respectivamente, denominados *produção*, *fruição* e *reflexão*.

Arte: os mundos da cultura no mundo da escola

Ernst Fischer, em seu livro *A necessidade da arte* (1976, p. 12), diz:

Milhões de pessoas leem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento, a relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com tipos de um romance, de uma peça ou filme? Por que reagimos em face dessas “irrealidades” como se elas fossem a realidade intensificada? Que estranho, misterioso divertimento é esse? E se alguém nos responde que almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta se apresenta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de

completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e de outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve nossa atenção?

É claro que o homem quer ser mais do que ele mesmo. Quer ser um homem total. Não lhe basta ser um indivíduo separado; além da parcialidade da sua vida individual, anseia uma “plenitude” que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações; uma plenitude na direção da qual se orienta quando busca um mundo mais compreensível e mais justo, um mundo que tenha significação.

Desde a época em que habitava as cavernas, o ser humano vem manipulando cores, formas, gestos, espaços, sons, silêncios, superfícies, movimentos, luzes etc., com a intenção de dar sentido a algo, de comunicar-se com o outro.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dá apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, poesia, pintura, dança, cinema etc. Como entender tais linguagens?

Não é raro que alguém, diante de uma tela ou numa sala de concerto, teatro ou cinema, diga: “Isto é pintura?”; “Esta confusão de borrões até eu faço!”; “Isto é música? Uma barulheira infernal!”; “Ópera? Me dá sono!”; “Não entendi nada!”.

Na verdade, na maioria das vezes não entendemos nada mesmo! Algo semelhante ocorre quando cai em nossas mãos um livro com textos em árabe, chinês, grego ou qualquer outro idioma que não compreendemos. Nossa reação é idêntica: “Não entendi nada, não sei ler essa língua!”.

Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte.

É por meio delas que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular. Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas.

LEITURA COMPLEMENTAR

I. Desenhos de crianças brasileiras recusados em Milão?

1948. No mesmo ano em que a importante Escolinha de Arte do Brasil era criada no Rio de Janeiro pelo artista e educador Augusto Rodrigues, foi realizada a Exposição Internacional de Arte Infantil em Milão. A comissão de seleção

recebeu trabalhos de crianças dos vários continentes, e todos os desenhos das crianças brasileiras foram recusados.

Aos olhos da comissão julgadora, teríamos um subdesenvolvimento cultural? Um olhar europeu teria expectativas diferentes? A multiculturalidade não seria valorizada? Nenhuma dessas perguntas direciona para a resposta correta.

O músico Koellreutter e Geni Marcondes, que, na época, estavam na Itália, entrevistaram a vice-presidente da instituição organizadora. Em artigo publicado pelo *O Estado de Minas* de 1949, afirmam:

Quisemos saber qual fora o critério adotado para a escolha dos desenhos expostos. A dra. Paccagnella respondeu-nos: “os mais espontâneos, naturalmente, foram os preferidos. Fizemos uma seleção na remessa de cada país e tudo o que nos pareceu ajudado ou mesmo sugerido por adultos foi deixado de lado. No entanto, esse trabalho seletivo não pôde ser feito em relação aos desenhos vindos do Brasil. Como veem – e a pedagoga sorriu gentilmente do nosso embaraço –, não tivemos muito o que escolher. Não recebemos nenhuma criação verdadeiramente livre das crianças brasileiras. Isso não quer dizer, é claro, que a infância do Brasil não sinta necessidade de usar também a linguagem gráfica, como a infância de todos os países do mundo. Apenas, creio que fizeram lá uma seleção completamente inversa da que fizemos aqui. Preteriram as criações espontâneas pelos desenhos assim chamados ‘benfeitinhos’ e carentes de originalidade. Acharam, por certo, que isto aqui (e apontou um renque de palmeiras feito com régua e apresentando uma perspectiva perfeita) era mais interessante do que uma criação deste tipo” (mostrou o desenho de um pequeno argentino, encantador, de liberdade inventiva). A dra. Paccagnella tinha razão. Nada menos representativo, menos vivo que as produções brasileiras da exposição. Era como se nossas crianças tivessem nascido mortas e aqueles bichos empalhados fossem a expressão de sua falta de vitalidade. (*Escolinha de arte do Brasil*. Brasília, INEP, 1980. p. 32.)

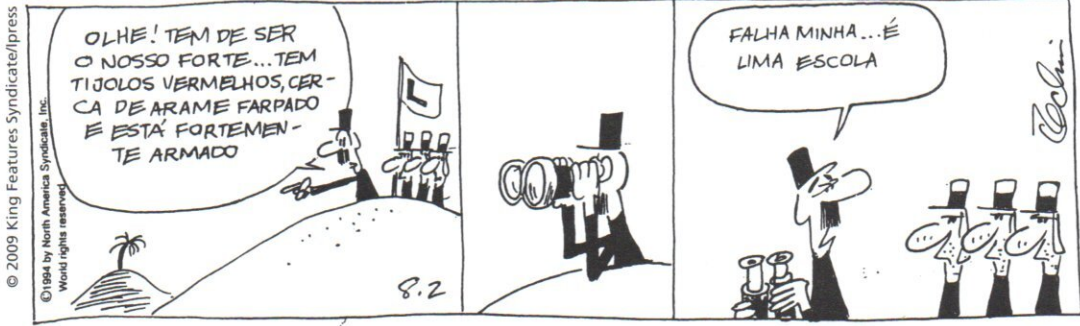
Os recusados, na verdade, não foram os desenhos das crianças brasileiras, mas os responsáveis pela seleção feita no Brasil. Provavelmente pensaram: “Se é para ir à Europa, não podemos enviar qualquer coisa!”. E pais ou professores deram a sua “ajudazinha”, a famosa “mão de gato”... E será que ela não está presente até hoje?

Aqueles desenhos mimeografados para colorir, presentes como atividades planejadas, tanto para crianças como para alunos de curso de magistério em suas pastas de arte (arte?), são atestados de que não seriam capazes de fazer nada melhor.

No círculo vicioso, repetem-se as “mãos de gato”, repetem-se os desenhos copiados. E, provavelmente, hoje seriam recusadas também as produções, com aspecto de releitura, que copiam – e não reinventam – Picasso ou Miró, os preferidos...

(Mirian C. D. Martins. *Desenvolvimento expressivo: movimentos da metamorfose*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996. Mimeo.)

2. Texto visual



Zecchim - A Legião. Em *Jornal da Tarde*, 28/11/1994.

3. Sobre cultura e arte

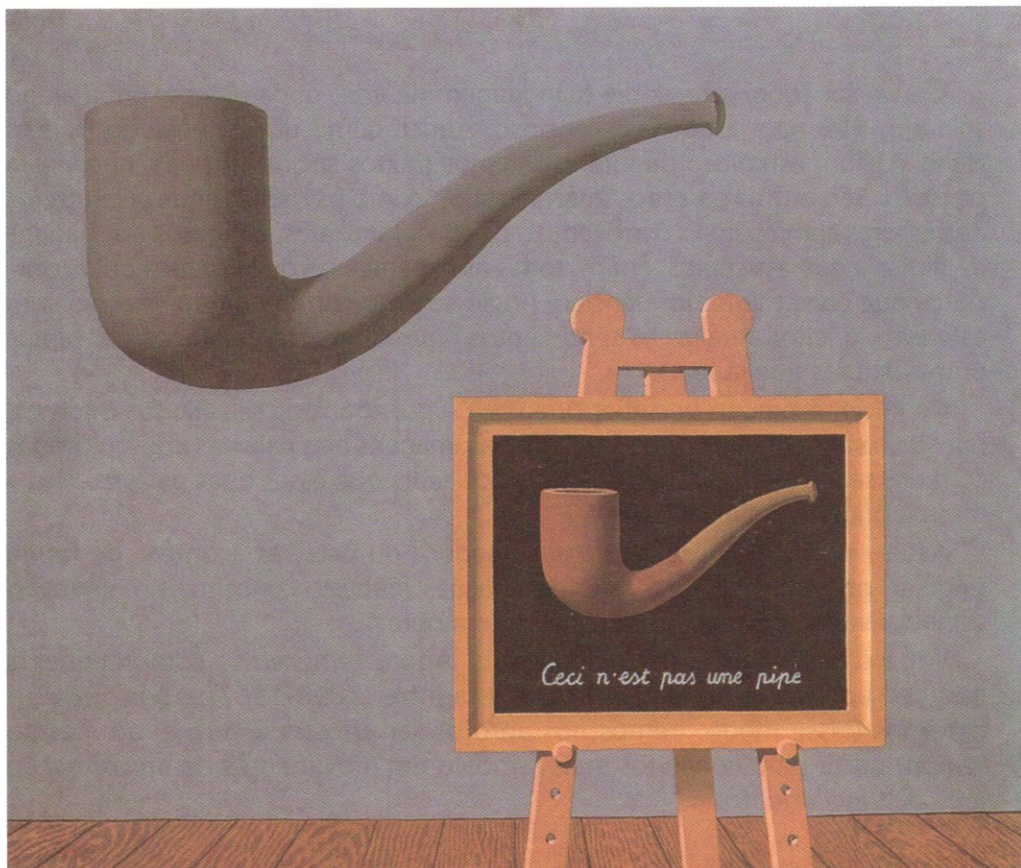
Uma visão crítica mas compreensiva dos diferentes caminhos da arte contemporânea permite apreciar seus vasos comunicantes e sua riqueza polifônica. [...] A importância adquirida, na formação do gosto, pelos novos meios de comunicação – os cartazes, a televisão –, a irrupção de produtos da cultura popular, junto com as classes que lhes dão origem, obrigam a ampliar o campo da arte, não só a novos objetos e mensagens, mas a todas as atividades nas quais se realizam a produção, a circulação e o consumo do gosto, da fruição sensível e de sua elaboração imaginária. O estudo da arte abrange, hoje, a análise das obras de arte tanto quanto a das transformações de seu sentido, realizadas pelos canais de distribuição e pela variável receptividade dos consumidores. Abrange as artes tradicionalmente conhecidas como tais e, também, as atividades não consagradas pelo sistema de belas-artes, como as expressões visuais e musicais nas manifestações políticas, ou aspectos da vida cotidiana. A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura.

Se era difícil dar uma definição universal da arte quando o objeto de estudo se esgotava na obra, isso não se tornou definitivamente impossível com tal ampliação? Continuamos pensando que as definições universais e intemporais são idealistas e etnocêntricas, mas podemos formular – mais do que uma definição que encerre o problema – uma caracterização provisória e operacional, um instrumento que permite conhecer a realidade e nela atuar. Se partirmos do que ela foi nos últimos séculos, de sua trajetória em nosso continente e das transformações exigidas por uma estratégia revolucionária, podemos afirmar que a arte abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora.

(Néstor García Canclini. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984. p. 207-9.)

PARA SABER MAIS

- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CAMPOFIORITO, Quirino. *A missão artística francesa e seus discípulos: 1816-1840*. Rio de Janeiro: Edições Pinakothe, 1983.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 2004.
- COUTINHO, Rejane. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2002. (Tese de Doutorado)
- DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974 (X): 245-264.
- DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papyrus, 2002.
- FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: LCT, 2007.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, J. Luiz dos. *O que é cultura?* São Paulo: Brasiliense, 1994.
-



René Magritte – Os Dois Mistérios. 1966. Galeria Isy Brachot, Bruxelas. Em Magritte. Alemanha: Taschen, 1995

René Magritte. *Os Dois Mistérios*, 1966.

2

O que é, o que é?

Um quadro: Os Dois Mistérios

Um artista: Magritte

Um investigador: Você como Sherlock Holmes

Imagens falam?

Siga as nuvens de fumaça do cachimbo e decifre os mistérios.

A TRAIÇÃO DAS IMAGENS

Subitamente vemos que a obra do artista nos revela que captamos a nós próprios; e então compreendemos que toda a criação, todo o pensamento humano está contido em nós.

Jacob Bronowski

Conversar sobre arte, sobre a linguagem da arte, pode parecer um diálogo solitário. Mas não. É apenas silencioso. Afinal, como diz o psicólogo francês Henri Wallon, estudioso da infância, temos muitos *socius* internos, que vivem conosco. São outros parceiros internalizados, como os teóricos que já lemos, os professores com os quais convivemos, colegas, familiares, amigos, personagens de filmes a que assistimos, enfim, todas as experiências que vivemos ou os conceitos que construímos influenciam nosso contato com o mundo. Mesmo com este livro, o leitor atualiza os sentimentos e pensamentos marcados por tantas outras leituras que já fez.

De início, é preciso perceber que você – por todos os seus *socius* internos, por sua história única de vida – pode ler as imagens e as palavras aqui colocadas com um sabor/saber diferente. Aliás, você sabia que essas duas palavras têm a mesma origem (= *sapere/sapere*)?

Assim, a atribuição de sentidos a imagens ou palavras acontece de forma singular, por meio de uma rede de relações afetivas, conceituais, cognitivas, significativas que o leitor articula perante a obra.

Voltaremos a falar sobre isso depois. Agora tentaremos compreender o que percebemos a partir da obra de Magritte (1898-1967) e por que percebemos desse modo. Iremos nos aprofundar em sua leitura e, ao mesmo tempo, partir para conceitos mais remotos em movimentos de aproximação e de distanciamento.

Ceci n'est pas une pipe

Olhe novamente para a obra de Magritte. Perceba o que a imagem lhe sugeriu ou lhe fez lembrar primeiro.

Um cachimbo? Cheiro de chocolate? Um inglês? Seu avô? O Popeye? Um quadro? A sensação de já ter visto essa imagem antes?

Muitas outras ideias podem ter sido provocadas por essa obra. Mas, seja qual for a ideia, com certeza essa primeira impressão e as seguintes serão sempre influenciadas por conhecimentos anteriores. O cachimbo só poderia ser compreendido por quem já havia visto um. Do mesmo modo, apenas quem já sentiu o cheiro de fumo com essência de chocolate poderia atualizar esse odor e quase senti-lo novamente. Ou, então, pensar no cheiro de charuto, que, para alguns, é terrível, comparando diferentes formas de fumar.

Por trás de todas as possíveis sensações, percepções e lembranças despertadas por essa imagem estão experiências e conhecimentos anteriores.

Não somos, como alguns pensaram, seres sem memória, como uma tábua rasa que a educação vai moldando.

Somos seres históricos. Nossa história pessoal e cultural está impregnada em nós, determinada pelo tempo e espaço em que vivemos.

Repertório

Numa simplificação conceitual, repertório ou subcódigo é o arquivo dinâmico de experiências reais ou simbólicas de uma pessoa ou grupo social. [...] tem recorrência no conceito de memória, de imaginação e, em última instância, no de conhecimento. Mas é importante ter sempre presente o aspecto dinâmico desses conceitos. Assim como repertório, a memória, a imaginação e o conhecimento não são arquivos mortos, passivos

(MESERANI, 1986, p. 17-8).

Nosso olhar debruçado sobre essa obra de Magritte é fruto de uma história pessoal e única, vivida em determinada sociedade, cultura e época, por alguém com certa idade e influenciado pelos “humores” do momento. É como se cada pessoa fosse gerando um “repertório” individual, um conjunto de valores, conceitos, ideias, sentimentos e emoções que vão tecendo uma rede de significações para si. Nessa rede, mesmo sem se dar conta, estão os fios da filosofia, ética, estética, ideologia, política e cultura presentes na pessoa e no grupo ao qual pertence.

No contato com qualquer objeto, pessoa, conceito ou obra de arte, mesmo que inconscientemente, as experiências passadas geram relações. A lembrança do cachimbo do avô ou do desenho animado assistido na TV pode ser uma experiência pessoal única, que move a leitura da obra de forma diferente que a de um indígena, por exemplo, que também tem como referência o ritual do cachimbo da paz. Mesmo que nunca tenhamos presenciado alguém fumando um cachimbo, podemos reconhecer esse objeto porque já o vimos em livros, revistas, na TV, em filmes no cinema etc.

O filósofo Rubem Alves (In: DUARTE JR., 1988, p. 49) fala da inter-relação entre as experiências pessoais e a referência cultural quando diz:

A música que me faz rir ou chorar, o alimento que me apetece ou me é indigesto, a carícia que alegra ou me entristece: tudo isso está relacionado às minhas próprias raízes culturais, às minhas aspirações e àquelas formas específicas de entender e sentir a vida, que são peculiares à cultura à qual pertencemos.

Portanto, as referências pessoais, fundadas nas experiências individuais, e as referências culturais, nascidas no convívio com a cultura de seu entorno, direcionam o poetizar/fruir/conhecer arte, levando-nos a fabricar sentidos, significações que atribuímos ao que estamos observando. Quanto mais referências tivermos, maiores e diferentes as possibilidades e perspectivas para análises e interpretações.

Neste momento, diante do desenho de Magritte, o que lhe chama a atenção?

Um cachimbo no ar... Um cachimbo no ar?!

A sua primeira impressão, fruto de suas referências pessoais e culturais, pode ter sido também ampliada pelas referências pessoais e culturais de seus colegas, se foi possível a troca de ideias. E, numa enxurrada de novas impressões, muitas outras inquietudes e constatações podem ter surgido. Surgiram?

É possível que você tenha visto com certa estranheza o cachimbo no ar. Por que estaria ali, voando?

Foram os gregos que primeiro se preocuparam em compreender o princípio da representação, traduzido pelo naturalismo que a obra apresentava, fruto da habilidade do artista. Esse princípio se fundamentava no conceito de mimese (do grego *mímesis*), que significa “imitação”.

Com o tempo, independentemente da reflexão dos famosos filósofos, a imitação foi ganhando um sentido que dominou o pensamento ocidental sobre as artes visuais: o seu caráter de réplica exata ou reprodução fotográfica. Refletindo sobre isso, Harold Osborne (1986, p. 54), teórico da estética, observa que:

Na admiração provocada por uma obra de arte dá-se grande importância à habilidade do artista em fazê-la parecer não ser o que é, mas a realidade do que representa. Essa atitude para com a arte pode, não raro, refletir-se melhor em chavões de críticas e anedotas populares do que na teoria formal da arte.

Ainda hoje, resistimos à obra de arte que não reproduza o mundo visível. Talvez por isso o seu estranhamento com o cachimbo “voando”. Haveria alguma relação entre ele e o outro que está dentro da moldura? Seria ele o modelo, o cachimbo real?

Outro aspecto pode ter chamado sua atenção: dentro da moldura está escrito em francês: *Ceci n'est pas une pipe*, ou seja, “isto não é um cachimbo”.

Podemos pensar, então, que é uma outra coisa? Um berrante? Uma tromba de elefante? Um sifão de pia? Um bico de chaleira?

Sob essa lógica, quando entendemos a representação artística somente como uma cópia do mundo real e porque isto não é um cachimbo, vamos tentando adivinhar, atribuindo outros significados àquela forma, mesmo sendo um cachimbo.

Magritte nos provoca uma reflexão sobre essa lógica comumente usada, quando cria em seu quadro a ambiguidade entre a imagem e a palavra.

Trazendo Magritte para este texto, queremos também provocar o leitor a pensar sobre o modo de ser da arte, descolada da ideia de cópia fidedigna da realidade.

O que se vê? O que nos olha?

Como seres da cultura, atribuímos sentido a tudo o que vemos. Compreender este fenômeno é trilhar um campo minado por muitos conceitos vinculados a teorias, modos de pensar que se articulam e se modificam ao longo dos tempos.

Techné

Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos. [...] Modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias

(BOSI, 1985, p. 13).

Para o filósofo grego Platão, cabia aos homens apenas a produção de mimeses, simulacros, meras aparências, pois a criação perfeita seria possível apenas para o Demiurgo, o Deus que cria o universo.

Para Aristóteles, discípulo de Platão, o conceito de mimese estava ligado à ideia de reprodução seletiva. É como se o artista, com sua *techné*, buscasse o mais característico de uma pessoa ou coisa, criando um realismo sublimado. É nisso que se fundamentava Zêuxis quando, para

pintar a mais bela Helena, combinou o melhor de cinco modelos. Ele queria o mais puro realismo e, assim, tornou sublime a representação de Helena, pois a queria a mais perfeita possível.

A mímica, por exemplo, é uma expressão cujo nome nasce na mesma raiz da palavra mimese. O mímico, apenas utilizando o gestual, dando ênfase aos olhos e à boca no rosto maquiado, realiza gestos pautados em sua observação atenta e sensível, buscando o que é mais característico em cada movimento. E o leitor, mesmo criança, lê a cena com facilidade, pois o mímico seleciona seus gestos, buscando a clareza e a simplicidade. Não imita, cria signos que chegam à nossa imaginação, sentimentos e pensamentos carregados de significados.



Brant Parker e Johnny Hart – Mago de Id. Jornal da Tarde.

O caráter da mimese, portanto, é a analogia, e não a duplicação dos objetos. O ritmo das canções guerreiras, por exemplo, não reproduz diretamente o som das ações bélicas, mas lembra o caráter – o *ethos* –, a atitude psicológica e moral dos soldados em luta, tornados presentes pela *techné* e pela *poiesis* de um artista.

A mimese não é uma operação idêntica para todos os povos, em todas as épocas, para todas as idades do homem. O signo criado muda de acordo com a ênfase e a exclusão que cada criador seleciona em sua ação de interpretar, expressar, comunicar.

O conceito de representação, perigosamente, pode nos levar a reduzir a produção artística a uma relação direta com algo da realidade, quase como uma transposição, uma tradução do mundo real. O termo precisa ser expandido em uma concepção mais contemporânea. Para Sandra Ramalho e Oliveira (2006, p. 67):

A dimensão expressiva cada vez mais deixa de ser *representação* para tornar-se *presentificação*. É sutil a diferença: enquanto representar é estar no lugar de outra coisa, presentificar quer dizer ter semelhanças com outra imagem ou coisa, mas *sendo uma nova imagem* ou coisa, original e autônoma. Um exemplo é uma foto 3 x 4; ela não nos representa; ela nos presentifica: muda a dimensão, a textura, a profundidade, a cor do representado, no mínimo. Assim, o significado não está fora do texto [...] a expressão já é conteúdo, em si.

A arte, pois, não imita objetos, ideias ou conceitos. Ela cria algo novo, porque não é cópia ou pura reprodução, mas cria signos que podem ser visuais,

Poiesis

Do grego: ação de fazer algo; aquilo que desperta o sentido do belo, que encanta e enleva.

sonoros, gestuais, corporais – presentificados em uma nova realidade, sob um outro ponto de vista.

As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a *techné*, sua capacidade de operar os meios com sabedoria, com a *poiesis*, sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação. Desse modo, o ser humano poetiza sua relação com o mundo em textos visuais, sonoros, gestuais, verbais...

Diante de uma árvore da natureza, por exemplo, reatualizamos as árvores e os desenhos de árvores que são significativos para nós. São nossas imagens internas e externas e a influência do pensamento cultural do nosso tempo que nos possibilitam lê-la e criar novos signos, enfatizando certos aspectos e excluindo outros, num processo de combinação, na busca de uma imagem figurativa ou abstrata.

O conceito de ênfase e exclusão é importante para que possamos compreender os signos criados por qualquer criança, jovem, adulto, seja artista ou não. Mesmo numa obra acadêmica, cuidadosamente naturalista, haverá sempre o ângulo do artista, a escolha das cores, da forma de registro – através de linhas ou massas. Também na dramatização de uma cena escolhem-se a entonação das falas, o cenário, o figurino, a gestualidade etc.

A criação de signos é uma escolha, uma interpretação, envolvendo uma decisão. Os critérios nem sempre são conscientes, mas existem e são pautados também pela cultura. Ernest Gombrich diz que, quando vamos desenhar uma árvore, por exemplo, mesmo diante de um modelo da natureza, teremos em nossas mentes todas as árvores que já vimos, também desenhadas, pintadas, esculpidas, com nossa percepção e emoção frente a elas. Com esses modelos internos é que criamos. A liberdade de expressão é, por isso, relativa. Somos livres dentro de nossos próprios limites.

Piet Mondrian – Apple Tree in Blue, 1908-1909. Haags Gemeentemuseum, Holanda. Foto: The Bridgeman Art Library/Keystone



Piet Mondrian. Apple Tree in Blue, 1908-1909.



Piet Mondrian. Blossoming Apple Tree, 1912.

Piet Mondrian e a arte abstrata

Mondrian foi o criador do neoplasticismo, movimento também conhecido por *De Stijl*, nome da revista que defendia as ideias do grupo. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 254), para quem a arte é um bloco de sensações:

A arte abstrata procura somente refinar a sensação, desmaterializá-la, estendendo um plano de composição arquitetônico em que ela se tornaria um puro ser espiritual, uma matéria radiante pensante e pensada, não mais uma sensação do mar ou da árvore, mas uma sensação do conceito de mar ou de árvore.

O pintor holandês Piet Mondrian (1872-1944) deixa visível em suas obras o percurso de seu pensamento estético na série de árvores pintadas entre 1908 e 1912, quando se encontra com a produção cubista de Braque e de Picasso. Mondrian caminha para a abstração pura, tentando revelar a realidade que está oculta sob o motivo *árvore*.

As possibilidades da fotografia, das mídias e de novas tecnologias, as descobertas na própria produção artística revolucionam constantemente a linguagem da arte, transcendem o caráter mimético, analógico, e exigem uma nova sensibilidade do olhar.

Em 1965, o artista alemão Joseph Beuys (1921-1986), com a cabeça coberta de mel, realiza sua performance *Como explicar quadros a uma lebre morta*. Para o historiador e crítico de arte Herbert Read (1980, p. 321), essa obra de Beuys é “uma afirmação de que até uma lebre morta pode eliminar o hiato entre a teoria e o instinto com mais êxito do que o ser humano alienado”.

A obra de arte é um bloco de sensações, como nos diz Deleuze e Guattari (1992). O artista captura forças invisíveis que existem dobradas dentro da sensação. Ao mostrá-las, arte se faz fluxo de impressões, percepções, sensações. O encontro com uma materialidade – do artista com sua matéria de criação, do espectador com uma obra – provoca sensações que nos fazem entrar em contato com afetos muito intensos, impressos no corpo ou adormecidos. Experimentar a sensação inteira e aceitar sua provocação é encarar a obra e sua materialidade como um signo a ser desvendado.

O certo é que nada foge aos cinco sentidos, pois são eles que nos possibilitam a acolhida das coisas do mundo ou de suas impressões óticas, acústicas, gustativas, olfativas, de temperatura, textura, volume, direção, entre tantas outras. São os cinco sentidos que podem, passo a passo, abrir para nós o nosso caminho pelo estésico. É pela apreensão estésica, pelo modo como nosso corpo é afetado e se deixa afetar que nossa sensibilidade é ativada.

Estesia

Tal termo apresenta-se hoje em aliança com a palavra estética, tendo origem no grego **aisthesis**, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Para além das questões ligadas à experiência estética, a estesia diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos. Seu contrário, a “anestesia”, é a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir.

No encontro entre a obra e nós, no diálogo entre sensibilidades é que somos ressensibilizados para sentir e perceber o mundo. Sentimento e percepção que nos conduzem à cognição, à interrogação e à busca de sentido em nós e no mundo quando nos deixamos capturar pela obra e deixamos de lado o “ser uma lebre morta”.

Beuys nos provoca. Resistentes e incrédulos ou desafiados a compreendê-lo, ele nos revela a arte como transgressora, contundente e incisiva. Enriquece-nos, se nos permitirmos pensar sobre ela, ampliando nossas próprias referências, para além da realidade de fatos e de relações habitualmente esperadas.

Joseph Beuys

Nascido em 1921, aos 22 anos era piloto em plena Segunda Guerra, quando foi atingido. Seu copiloto morreu, mas ele foi salvo por um grupo de târtaros nômades, que o protegeram do frio envolvendo-o em feltro e untaram suas feridas com gordura animal. Depois da guerra, realizou seu sonho de estudar artes plásticas e, em curto espaço de tempo, ocupou o mais alto posto docente na Academia Estatal de Düsseldorf. Matérias como a gordura e o feltro, que marcaram aquele momento trágico de sua vida, são ressignificadas nas suas instalações, carregadas de um clima hermético. Para Honneth (1988, p. 41), durante toda a sua vida Beuys “pôs o dedo na ferida de um mundo que parecia cada vez mais inatingível, fracionado”. A obra de Beuys, denominada *Relâmpago com claridade sobre veado*, ocupou o espaço central na XX Bienal Internacional de São Paulo em 1989.

Um quadro dentro do quadro

Voltemos a observar a obra de Magritte do início do capítulo, com o olhar revigorado pela percepção de uma realidade criada ali por ele.

É na própria obra que podemos encontrar outros elementos para a sua interpretação. Observando-a mais atentamente, vemos um quadro dentro do quadro.

Todos esses índices vão dando pistas para que possamos encontrar os possíveis significados da obra. A leitura desses indícios, desses sinais, nos conduz a múltiplas interpretações.

Magritte foi o pintor surrealista que mais aprofundou a questão da ambiguidade entre imagem e palavra. Entre 1928-29 e 1966, Magritte produziu a série de obras *Isto não é...* chamada por ele de “A Traição das Imagens”.

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) escreveu um livro discutindo os enigmas de um dos quadros desta série: *Isto não é um Cachimbo*, que apresenta semelhanças com *Os Dois Mistérios*.

Neste estudo Foucault constata que há dois cachimbos. Um deles se mostra aprisionado com sua legenda na superfície claramente delimitada de um quadro emoldurado. Considerando a obra como pintura, as letras são apenas a imagem das letras, eternizadas pela obra de arte. Considerando a figura como quadro-negro, ela é apenas a continuação didática de um discurso, a lição do mestre que apresenta a imagem e seu enunciado. A letra caprichada do calígrafo, do professor, entretanto, não confirma o que estamos também habituados a ver em muitos quadros-negros e em cartilhas e livros: “isto é um cachimbo”. Na verdade, “isto é o desenho de um cachimbo”.

O cavalete, apoiado no chão austero de tábuas largas, tem os pés chanfrados. É visivelmente instável e inquietante, como a própria lição enunciada.

Acima, fora do quadro, sem coordenadas, há um segundo cachimbo. É muito maior que o outro e há incerteza de sua localização: pode estar na frente, mas pode também estar suspenso acima do cavalete como uma emanção, um vapor que teria se desprendido do quadro; ou, ainda, atrás, mais gigantesco, empurrando para uma dimensão interior. Mas, ele próprio, é também um desenho.

Há oposição entre a flutuação não localizada do cachimbo do alto e a situação definida do cachimbo de baixo. É a mesma ambiguidade que há entre a linguagem imagética e a linguagem escrita. Afirmção e negação, oposição e cumplicidade. Pensamentos tornados visíveis.

Magritte parece querer discutir a representação na arte e o fez pela metalinguagem. Ele atualiza a discussão sobre mimese, sobre o modo simbólico do pensar da arte e fazer arte, revelando o artista como produtor de signos que nos convida para leituras, para ir além do simples reconhecimento, para mergulhar em nossas sensações.



René Magritte. *The Treason of Images*, 1928-29.

A palavra de Magritte

Como disse o próprio Magritte (In: FOUCAULT, 1988):

O famoso cachimbo... Como fui censurado por isso!

E, entretanto... Vocês podem encher de fumo o meu cachimbo?

Não, não é mesmo?

Ele é apenas uma representação.

Portanto, se eu tivesse escrito sob meu quadro: "Isto é um cachimbo", eu teria mentido.

LEITURA COMPLEMENTAR

I. Arte contemporânea no Brasil

[...] No Brasil, sob a genérica etiqueta de arte contemporânea, convivem artistas das mais variadas gerações, responsáveis por obras que vão desde as de raiz eminentemente moderna até as que rompem com esses cânones. Ao primeiro caso pertencem obras de artistas cujas trajetórias tiveram seu ponto de partida nos anos 50 e 60 e que ainda se mantêm perfilados e lavrando sob os mesmos princípios de então, embora expandindo-os, demonstrando que arte não confina com moda. Esse é o caso de Amilcar de Castro, Tomie Ohtake, Franz Weismann, Eduardo Sued, Gilvan Samico, Arcângelo Ianelli, Franz Krajberg, Flavio Shiró e mais alguns poucos. [...]

[...] A arte [nos anos 1970] estava duplamente preocupada em efetuar a crítica de um país que se urbanizava avassaladoramente e em romper o amordaçamento coletivo da expressão promovido pela ditadura militar, instituída por meio de um golpe em 1964. Foi em nome disso que as obras abertas à manipulação chegaram aos museus e galerias junto com a busca de lugares alternativos e de outros materiais e suportes expressivos: um fluxo de novidades que punham em xeque a natureza e o papel da arte, de seu circuito, do aparato institucional que a legitimava e a veiculava.

Sob o signo da arte contemporânea, estão também os artistas surgidos nos anos 80, que ficaram conhecidos pela retomada – ainda que em outra chave – das formas tradicionais de expressão, com destaque à pintura, o que, tanto na forma quanto no conteúdo, era índice de um relacionamento com o grande inimigo da modernidade: o passado.

Finalmente, estão os artistas da década de 90, encerrada há pouco, cujas obras em construção confirmam a sensação de uma crise aguda ou mesmo do fim da arte moderna. Obras que se opõem ao projeto de uma linguagem universal e da busca metódica da novidade pela ruptura, que irrompem numa miríade de poéticas originárias das mais diversas matrizes: das que mergulham em referências históricas e pessoais àquelas que parodiam a própria arte e o círculo na qual ela está enredada; das que criticam a ideia de autonomia da arte, preferindo abandonar os suportes convencionais – pintura, escultura etc. – em favor de manifestações híbridas, àquelas que descartam as respeitáveis heranças do neoconcretismo, buscando outras fontes, do barroco mineiro à arte popular, do debate sobre o problema da imagem na vida atual à especulação sobre o corpo e suas pulsões etc.

[...] Diversamente do período moderno, com suas correntes e tendências artísticas organizadas em grupos como as vanguardas construtivas, os futuristas, dadaístas, surrealistas e outros, autores de manifestos, fundadores de revistas e até escolas, a arte contemporânea no Brasil, como já foi dito, embora possuindo suas matrizes, avança num número tal de direções e é constituída por obras tão singulares que, tudo considerado, ela sugere um arquipélago. A imagem é boa porque foge do reducionismo das grandes etiquetas, que, ao valorizarem as semelhanças entre as obras de alguns artistas, não atentam convenientemente para as diferenças entre elas.

(Agnaldo Farias. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 17-9.)

2. A arte moderna deforma demais?

Um comentário que se ouve com bastante frequência é que a arte moderna deforma demais. Daí, diz-se, decorrem as dificuldades por parte do público em aceitar a arte de nossos dias. Outro comentário, também frequente, é o de pessoas que lamentam não poder se dedicar a atividades artísticas “porque jamais conseguiriam desenhar direito”. (Caberia perguntar: o que significa desenhar “direito”?)

Embora se refiram a problemas diferentes, há um elo entre esses comentários. Ambos partem da premissa implícita de que a arte é essencialmente imitativa. [...]

Antes de mais nada, a premissa está errada; a arte não copia a natureza. Isso seria impossível. Os próprios termos da linguagem não o permitiriam. Exemplifiquemos. Vamos supor um artista imitativo, que se proponha a desenhar a folha de uma árvore. Ao delimitar a plenitude do ser da folha no universo natural à faixa de percepções, conhecimentos e emoções do artista, ele já começa a abstrair. Buscando a réplica visual da folha, o artista novamente abstrai, vendo-se obrigado a transformar a matéria concreta em elementos abstratos. Traduzindo o organismo vivo da folha em termos formais, o artista inventa linhas para representar o que na natureza seria a bainha da folha, ou as suas nervuras, ou sua haste, ou planos diferentes no espaço, assim como inventa certas relações de cores para descrever o calor e a luz solar, a clorofila na química da vida, as horas e os tempos do dia. E se, insistindo, o artista corta a folha e a cola numa tela, a folha sai imediatamente do contexto de suas relações naturais, vivas, para entrar em relações formais, geométricas e altamente abstratas, com o plano da tela em que foi colada.

Queira o artista ou não, quaisquer que sejam as formas produzidas por ele resultarão necessariamente num processo de distanciamento da natureza. Nesse sentido, ao formar, ao dar forma à imagem, o artista é obrigado a deformar. Por necessidade, substituirá as formas existentes na natureza e seus contextos por outras, “formas humanas” por assim dizer. Também criará novos contextos formais, cuja extensão e equilíbrio irão servir de padrão de referência à própria interpretação das formas articuladas pelo artista. Reiteramos que, mesmo querendo inspirar-se em formas da natureza, o artista as abandona para criar formas de linguagem. Serão formas específicas, de acordo com a especificidade material de cada linguagem.

(Fayga Ostrower. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 309-10.)

3. Sobre a linguagem da arte

Michel Foucault, em seu projeto de “arqueologia do saber”, ocupou-se, no fundamental *Les mots et les choses* (*As palavras e as coisas*, 1966), de algumas expressões científicas ou artísticas que testemunham um corte epistemológico ocorrido durante o século XVII: o fim da ideia de semelhança que regula a relação entre palavras e coisas, isto é, entre linguagem e realidade, e a inauguração de uma idade (a “idade clássica”) dirigida por uma teoria da representação. A representação teorizada no século XVII exclui qualquer relação entre palavra e coisa em termos de semelhança e introduz um esquema prefigurado de ordens e relações, baseado em sistemas de signos.

O primeiro exemplo da nova ordem de representação analisado por Foucault é um quadro de Velázquez, *As Meninas*, um dos mais conhecidos exemplos de virtuosismo “realista” do século XVII. Segundo o autor, porém, aqui não se trata, de fato, de “realismo”, isto é, de imagem mimética do mundo físico.

Velázquez quis oferecer, através do quadro, uma representação da ideia de representação, colocando em cena tudo o que constitui a própria máquina da pintura, e sobretudo os olhares que a fundamentam, a relação de fruição atemporal externa à obra e que, em *As Meninas*, está projetada por meio de uma série de jogos especulares vertiginosos. A única coisa, porém, sugerida, mas ausente, que deveria instituir uma relação de mimese, o objeto da representação, o príncipe, está, ao contrário, “imperiosamente indicado por toda parte como um vazio essencial”. A representação desliga-se do próprio objeto e mostra-se como pura representação.

O segundo exemplo de Foucault é *Ceci n'est pas une pipe* (*Isto não é um cachimbo*, 1973).

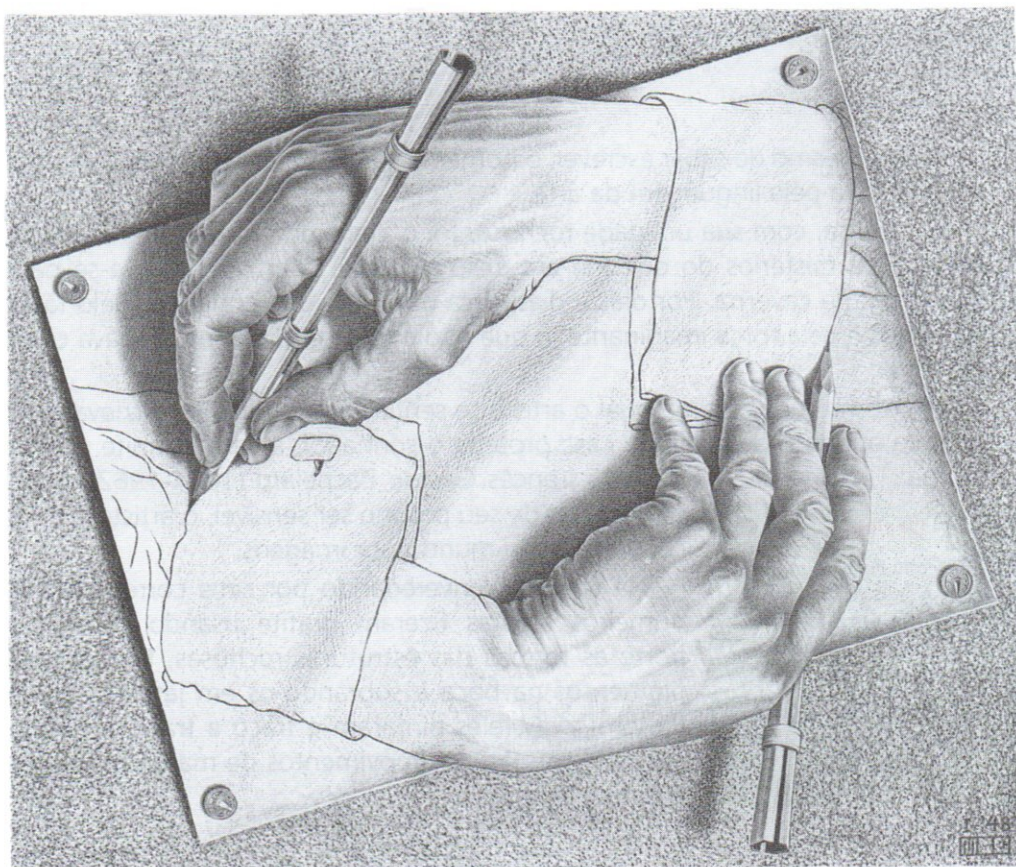
(Omar Calabrese. *A linguagem da arte*. Rio de Janeiro: Globo, 2002. p. 207-9.)

PARA SABER MAIS

- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2000.
- DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- MASSIRONI, Manfredo. *Ver pelo desenho*. São Paulo: Edições 70, 1996.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis: estética, educação e comunidade*. Chapeço: Argos, 2005.
- MORAIS, J. Jota de. *O que é música?* São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A ideia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte: uma introdução histórica*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- PALLOTTINI, Renata. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- VIANNA, Klaus. *A dança*. São Paulo: Summus, 2008.

TEXTOS DE APOIO

- BRONOWSKI, Jacob. *Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar*. Lisboa: Edições 70, 1983.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- FARIAS, Agnaldo. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002.
- GOMBRICH, Ernest H. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação*. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 2007.
- HONNEF, Klaus. *Arte contemporânea*. Köln: Taschen, 1994.
- MÊSERANI, Asmir C. O vizinho da sala ao lado. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Quem quiser que conte outra...* São Paulo: SE/Cenp, 1986.
- OLIVEIRA, Sandra Ramalho e. *Imagem também se lê*. São Paulo: Rosari, 2005.
- READ, Herbert. *Uma história da pintura moderna*. São Paulo: Martins Editora, 2001.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Vega, 1981.



M.C. Escher – Drawing Hands. 1948. Em M.C. Escher Gravura e Desenho. Alemanha: Taschen, 1994

M. C. Escher. Drawing Hands, 1948.

3

Que desenham as mãos?

Mãos que se desenhavam conduzindo o pensamento a fixar-se no papel.

Mãos desejanças, representando que o homem a si próprio produz.

Quando comovido ante o mundo, o homem se aventura a fazer imagens de si mesmo e da vida à sua volta. Faz isso de mãos dadas com a imaginação criadora, embrenhando-se nos campos da linguagem da arte.

Realizada a obra, o artista nos toca os sentidos. Nela, ele nos dá a ver o mundo no "coração do pensamento".

Gestos de mãos a nos despertar.

QUATRO LETRAS:

A LÍNGUA DO MUNDO

*A mina bela de pele lisa
com quatro letras é a Mona Lisa*

Junior Blau

Antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte.

A caverna, com sua umidade rochosa, foi o ateliê do homem pré-histórico. Diante dos mistérios do que lhe era desconhecido, o artista retirava-se para ficar a sós na caverna. Por dias e dias, nela habitava, desvendando, pelo fazer das mãos e pela força imaginante, o que não compreendia, mas sonhava compreender.

A caverna foi a casa na qual o artista se sentia seguro enquanto criava; pois “a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz”, como disse o filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962). Nela, pelos olhos de seu próprio ser sensível, o artista ia concebendo o seu mundo por imagens.

Grafite

Termo aplicado hoje, na maioria dos casos (escrito também como graffiti), a um desenho ou inscrição gravados, pintados ou desenhados em uma parede.

(Ian Chilvers. Dicionário Oxford de Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 232.)

Na caverna, enveredando por seus corredores, os primeiros artistas fizeram grafite usando como suporte as formas das estruturas rochosas. Dissolvendo pigmentos na boca e soprando-os em jatos como se fossem *spray*, eles pintaram e traço a traço desenharam a expressão dos movimentos de mamutes, bisões e outros animais.

Somos seres simbólicos, seres de linguagem

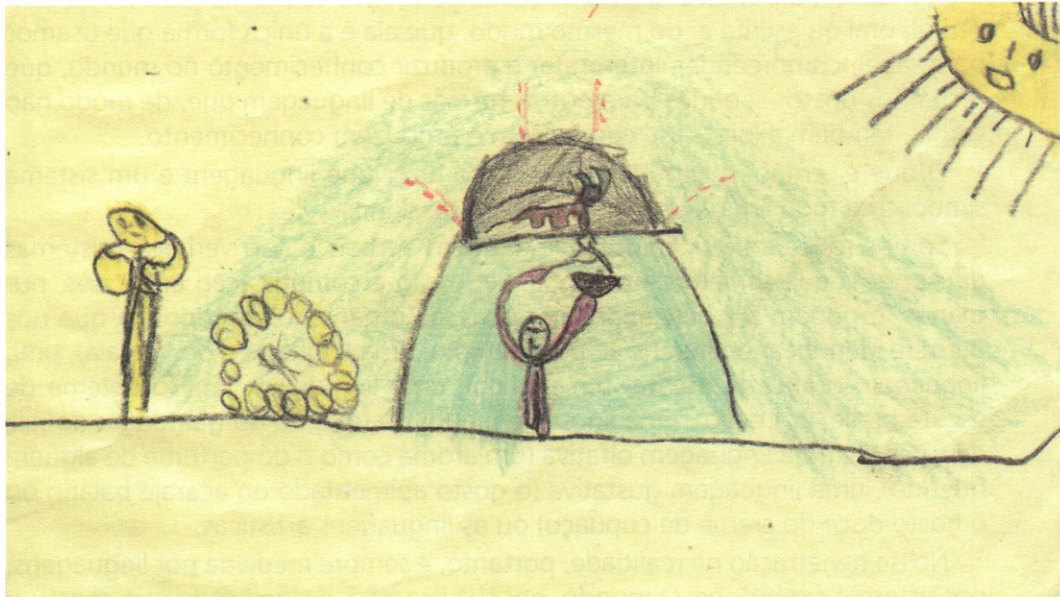
Mais do que uma reprodução dos animais selvagens reais, os desenhos e pinturas da arte rupestre nos falam da sensibilidade visual e da capacidade de abstração do homem pré-histórico. No fazer criador de projetar imagens, o artista pré-histórico formou imagens que, no dizer de Bachelard, “cantam a realidade”, pois, para este filósofo da criação artística, “a imaginação não é a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade”. São imagens poéticas que expressam a sua percepção daquele mundo orientada por sua imaginação.

As imagens retidas nas paredes da caverna revelam um conhecimento que o homem construiu daquele mundo. Para isso, o artista teve de criar, além da realidade imediata, um mundo outro, de imagens dos animais selvagens. Nesse ato criador, apropriou-se simbolicamente daquele mundo, capturando na representação visual algo que era dos animais selvagens, dando-lhes novos significados em formas simbólicas. Na criação, o artista tornou conhecido e compreensível não só para ele criador da imagem, mas para todos do grupo, que depois a olhavam, o mistério dos animais que caçava e aos quais sua vida estava ligada.



Pintura rupestre – Peach-Merle (França).

Esse conhecimento, que é estético, mesmo nos parecendo hoje tão natural, veio muito antes da palavra. As imagens pintadas não se referiam somente ao que era visível naquele mundo, mas também ao invisível, como instrumento de magia. Como tal, ofereciam-se à experiência grupal, como um modo de conhecimento a toda a coletividade, orientando o pensamento e a ação de todos naquele mundo.



Desenho de Vitor. O homem pré-histórico.

O poder do mito

Você chega a uma câmara gigantesca, como uma imensa catedral, com todos esses animais pintados. A escuridão é difícil de conceber. Estamos ali com luz elétrica, mas logo em seguida o homem que nos guiava apaga as luzes e você se dá conta de que nunca tinha estado em escuridão maior, em toda a sua vida. Era, não sei, qualquer coisa como um nocaute. Você não sabe onde está, se está olhando para o norte, o sul, o leste, o oeste. Toda orientação se perde, e você está em meio a uma escuridão que nunca viu o sol. Então eles voltam a acender as luzes e você vê aquelas gloriosas pinturas de animais. E eles estão pintados com a vitalidade da tinta sobre seda, na pintura japonesa, sabe, qualquer coisa assim. Um touro que tem mais de seis metros de comprimento, pintado de modo que suas ancas sejam representadas por uma protuberância no rochedo. Eles estavam atentos ao conjunto. A mensagem das cavernas é sobre uma relação entre o tempo e os poderes eternos, que de algum modo deve ser experimentada ali.

(Joseph Campbell.)

As obras dos artistas pré-históricos manifestam a vocação inventiva do homem e da sua mente criadora para interpretar a realidade. O desejo de compreender e apropriar-se dela leva o homem a tentativas de interpretação através da capacidade mental de simbolizar.

Mais do que *Homo sapiens*, o homem é um animal simbólico, como definiu o filósofo alemão Ernst Cassirer (1874-1945). Somos seres simbólicos, e isso faz com que sejamos capazes de inventar e criar símbolos, ordenando e interpretando o mundo por meio de linguagens.

Como seres simbólicos que somos, realizamos o ato de simbolizar. Como seres simbólicos, somos seres de linguagem, capazes de conceber e manejar linguagens que nos permitem ordenar o mundo e dar-lhe sentido.

Desde as pinturas nas cavernas e as palavras do homem primitivo até as fórmulas e equações que levaram o homem moderno a visitar a Lua e hoje navegar na internet, há um percurso de invenções que o ser humano fez e faz por meio de signos, sistemas simbólicos que se articulam em linguagens.

Linguagem ou linguagens...

Quando falamos em linguagem, logo nos vêm à mente a fala e a escrita. Estamos tão condicionados a pensar que linguagem é tão somente a linguagem verbal, oral ou escrita e, do mesmo modo, que ela é a única forma que usamos para saber, compreender, interpretar e produzir conhecimento no mundo, que fechamos nossos sentidos para outras formas de linguagem que, de modo não verbal, também expressam, comunicam e produzem conhecimento.

O que é, então, a linguagem? Pode-se dizer que linguagem é um sistema simbólico e toda linguagem é um sistema de signos.

Somos rodeados por ruidosas linguagens verbais e não verbais – sistemas de signos – que servem de meio de expressão e comunicação entre nós, humanos, e podem ser percebidas por diversos órgãos dos sentidos, o que nos permite identificar e diferenciar, por exemplo, uma linguagem oral (a fala), uma linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), uma linguagem tátil (o sistema de escrita braile, um beijo), uma linguagem auditiva (o apito do guarda ou do juiz de futebol), uma linguagem olfativa (um aroma como o do perfume de alguém querido), uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano ou o gosto doce do creme de cupuaçu) ou as linguagens artísticas.

Nossa penetração na realidade, portanto, é sempre mediada por linguagens, por sistemas simbólicos. O mundo, por sua vez, tem o significado que construímos para ele. Uma construção que se realiza pela representação de objetos,

ideias e conceitos que, por meio dos diferentes sistemas simbólicos, diferentes linguagens, a nossa consciência produz.

Quando nos damos conta disso, vemos que a linguagem é a forma essencial da nossa experiência no mundo e, conseqüentemente, reflete nosso modo de estar-no-mundo. Por isso é que toda linguagem é um sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade.

O homem, construtor de um mundo simbólico

Não é de estranhar que, em nosso encontro com o mundo, aprendemos a manejá-lo pela leitura e produção de linguagens, o que é, ao mesmo tempo, leitura e produção de sistemas de signos.

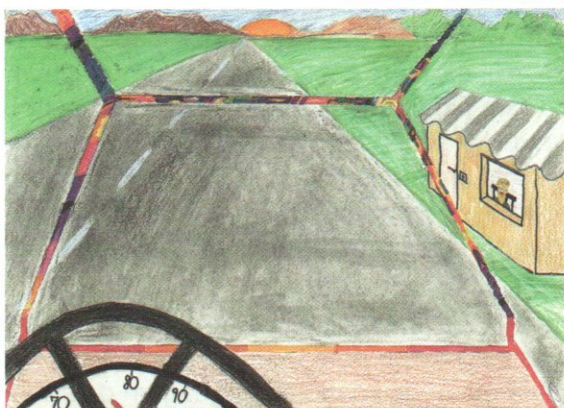
Para Deleuze, aprender é decifrar signos. Deleuze “refere-se à aprendizagem como um vaivém, como uma série de saltos do objetivo para o subjetivo e vice-versa, única possibilidade de chegar, nesse momento, à essência do signo ou sua diferença. Cada interpretação, em sua singularidade, é uma modulação ou um grau de diferença”, como comenta Kastrup (1999, p. 150).

O que seria, então, um signo? Signo é como um colorido fio que usamos no urdimento de uma linguagem.

Segundo Charles Sanders Peirce (1839-1914), criador de uma teoria geral dos signos – a semiótica, um signo é alguma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto (ideia ou coisa) para alguém sob algum aspecto ou qualidade. Tanto a palavra quanto o desenho ou o esquema, a fotografia ou a escultura de um carro não são o próprio carro. São signos dele.

A palavra carro, o desenho de um carro, o esquema de um carro, a fotografia de um carro, a escultura de um carro são todos signos do objeto carro.

Cedido pelas autoras



Desenhos de carro de Fernando aos 5, 6 e 11 anos.

Quando você olha o desenho de um carro, olha um signo que é interpretado por um leitor que tem suas próprias referências e repertório cultural para leitura do signo. Quando você cria o desenho de um carro, um signo é produzido, fruto também das próprias referências e repertórios. Os três carros desenhados por Fernando em momentos diferentes testemunham mudanças não apenas na construção de linhas, cores e planos, mas no modo singular de mostrar visualmente um carro. Olhando atentamente os detalhes, percebemos no primeiro desenho que a porta e a janela do carro parecem referir-se à porta e à janela de uma casa, como se a casa estivesse sobre rodas. No segundo desenho, a janela se destaca pela cor, mantendo a mesma configuração do carro, em perfil. No terceiro, o menino se coloca dentro do carro que anda a 75 km/h na longa estrada e experimenta as lições da perspectiva, recentemente descoberta.

Nosso pensamento traduz ativamente nossas experiências em signos. Ao interpretar algo, traduzimos um pensamento ou signo em um outro pensamento ou signo num contínuo e incessante ir e vir de criação de signos. Nosso ato de pensar nada mais é que um pensamento em outro pensamento, em outro, mais outro e assim infinitamente.

A ideia peirceana, então, é que não há lugar no mundo vazio de signos. Respiramos e transpiramos sistemas sógnicos que se compõem em linguagens.

Por isso, em nossa vida, é como se fôssemos tecelões aprendendo a manejar e produzir nosso tear de linguagens. Por certo, tecemos linguagens com tal destreza que, trançando e destrançando signos, tecemos um intrincado mundo simbólico que dá abrigo a uma diversidade cultural.

Isso nos faz ver que não existe um real absolutamente verdadeiro, mas sim realidades interpretáveis, expressas pelas mediações dos signos e que são pensadas como tal. Por certo, não é à toa que ensinar, na sua origem etimológica, é apontar signos. O que aprendemos é como manejar a realidade por meio dos signos, o que faz com que a presença física das coisas não seja necessária para falarmos sobre elas.

Atuamos no mundo lendo e produzindo linguagens, lemos e produzimos sistemas sógnicos que nos dão um vocabulário de signos que nos permite lembrar o que já foi e projetar o que será, seja para pisar em certezas, seja para voar em fantasias.

Se toda e qualquer linguagem é o instrumento para recortar, categorizar e perceber o mundo, também é, como diz o sociólogo francês, historiador da ciência, Pierre Lévy (1996, p. 72),

um instrumento com o qual os seres humanos podem se desligar parcialmente da experiência corrente e recordar, evocar, imaginar, jogar, simular. Assim eles decolam para outros lugares, outros momentos e outros mundos. Não devemos esses poderes às línguas, mas igualmente às linguagens plásticas, visuais, musicais, matemáticas etc. Quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade.

É na escolha de operar e manejar a linguagem das cores, dos sons, do movimento, dos cheiros, das formas e do corpo humano para fins artístico-estéticos que o homem realiza a alquimia maior de criador: a linguagem da arte.

O modo de pensar da linguagem da arte

A arte é uma forma de criação de linguagens – a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem do teatro, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras.

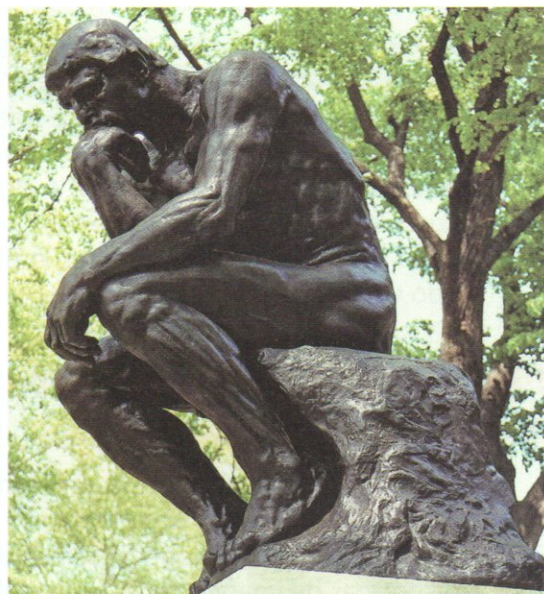
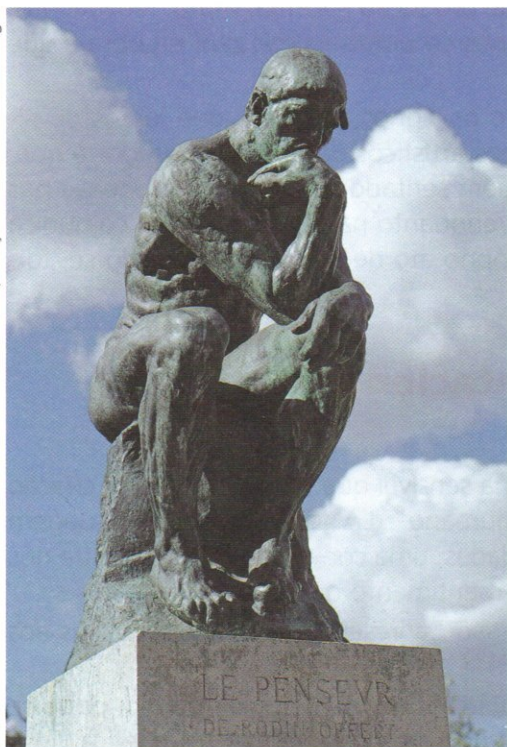
Toda linguagem artística é um modo singular de o homem refletir – reflexão/reflexo – seu estar no mundo. Quando o homem trabalha nessa linguagem, seu coração e sua mente atuam juntos em poética intimidade.

Há muitas linguagens dentro das linguagens artísticas que se movem, se articulam, se conectam, se transformam, se alimentam mutuamente. Na linguagem da arte, por ser inventada e produzida por meio de renovações poéticas, tudo vira linguagem, tudo traz um regime de signos: seja o suporte como o papel, pedaços de pano nas artes visuais; ou o corpo, nas artes cênicas. Por isso, na feitura da linguagem da arte, do seu sistema sógnico, o homem leva ao extremo sua capacidade de inventar e ler signos com fins artístico-estéticos. O que isso significa?

Vamos imaginar a seguinte situação. Você está na sala de aula e vê alguém à sua frente. A linguagem do corpo desse alguém diz por meio de uma ação corporal visível – o seu gesto e a sua atitude. Você lê os signos (gesto/atitude) dessa linguagem e interpreta o que esse alguém está pensando. Isso lhe é comunicado por um modo de expressão não verbal, a linguagem corporal desse alguém.

Agora olhe *O Pensador*, a famosa estátua do escultor francês René-François-Auguste Rodin (1840-1917).

Rodin – O Pensador. 1880. Museu Rodin, França. Foto: FIOnline/Otherimages



Rodin – O Pensador. 1880. Museu Rodin, Filadélfia. Foto: Corel Stock Photo

A obra é uma homenagem do escultor ao italiano Dante Alighieri e resume as ideias de Rodin a respeito do corpo humano como o mais nobre instrumento para representar as forças da natureza, as paixões, ideias e sentimentos.

Você está olhando uma forma estética, um modo de expressão não verbal, uma das formas de linguagens da arte: a linguagem visual.

- Haverá diferença entre a imagem dessa obra e a imagem que vemos de alguém pensando?
- Observando os pormenores da obra, o que podem querer expressar esses pés tensos?
- O que nos comunicam, nessa imagem, o ritmo e o movimento das suas formas?
- O que essa imagem presentifica à nossa consciência?

Arte-manhas do signo artístico

Olhando a obra de Rodin, você vê à sua frente um homem pensando, o que é referendado pelo próprio nome da obra: *O Pensador*. Porém, o mestre francês não reproduziu um homem pensando. Por quê?

Veja o que diz, sobre a força dessa escultura, o poeta tcheco Rainer Maria Rilke: “Ele está sentado, perdido e mudo, pesado de imagens e de pensamentos, e toda a sua força – que é a força de alguém que se move – pensa. Seu corpo inteiro se torna um crânio, e todo o sangue das suas veias, cérebro”.

Rilke capturou na linguagem da obra o inédito de sua fala: a metáfora do ato mesmo de pensar, que Rodin, de modo único e singular, tornou visível para nós ao esculpir, escolhendo, entre tantos outros possíveis, o gesto e a tensão corporal que eram os mais significativos, como forma simbólica do ato de pensar.

Na obra *O Pensador* há signos corporais – gesto e postura – que nos lembram alguém pensando. Mas o modo de produção – forma, ritmo, movimento, volume e material – de como esses signos corporais se realizam na obra é que é tornado signo artístico pelo escultor.

A diferença que se estabelece entre os signos corporais que lemos de alguém sentado à nossa frente e os signos artísticos da obra *O Pensador* é que, na primeira, o gesto e a atitude e alguém sentado à nossa frente apenas nos comunicam que há alguém pensando, enquanto na obra a imagem comunica aquilo a que a imagem se refere, o próprio ato de pensar executando-se, tornado visível por Rodin.

Metáfora: criação representacional do signo artístico

Como toda obra de arte é uma forma sensível que chega a nós pela criação de “formas simbólicas do sentimento humano” (LANGER, 1980), a linguagem da arte propõe um diálogo de sensibilidades, uma conversa prazerosa entre nós e as formas de imaginação e formas de sentimento que ela nos dá.

Nessa conversa, os signos artísticos são “apresentações” de metáforas aos nossos sentidos.

Na letra da música *Metáfora* (1981), de Gilberto Gil, por exemplo, pode-se ler a bela exposição sobre a metáfora sendo a própria linguagem poética.

Uma lata existe para conter algo
Mas quando o poeta diz: "Lata"
Pode estar querendo dizer o incontível
Uma meta existe para ser um alvo
Mas quando o poeta diz: "Meta"
Pode estar querendo dizer o inatingível

Por isso, não se meta a exigir do poeta
Que determine o conteúdo em sua lata
Na lata do poeta tudonada cabe
Pois ao poeta cabe fazer
Com que na lata venha a caber
O incabível

Deixe a meta do poeta, não discuta
Deixe a sua meta fora da disputa
Meta dentro e fora, lata absoluta
Deixe-a simplesmente metáfora

Metáfora

De origem grega, o termo metáfora significa transposição, translação. Consiste no uso de alguma coisa no lugar de outra, por causa de certo ponto de contato entre as duas, permitindo estabelecer uma comparação.

(Gilberto Gil. "Metáfora". In: Carlos Rennó (Org.).
Gilberto Gil: todas as letras incluindo letras comentadas pelo compositor.
São Paulo: Cia. das Letras, 1996. p. 221.)

O objeto artístico é, ele próprio, uma metáfora. E, por isso, se faz imagem que mostra de um modo outro aos nossos sentidos o pensamento/sentimento das coisas, resgatando em nós uma surpresa ao vê-las.

Como intérpretes do objeto artístico – "na lata do poeta tudonada cabe" –, somos impulsionados pela emoção nascida do sentimento estético a produzir sentidos – "não se meta a exigir do poeta que determine o conteúdo em sua lata" –, estabelecendo analogias a partir das nossas memórias pessoais e culturais.

Na leitura do que pode ser a obra, atribuímos a ela um sentido que ressoa significações em nós, "pois ao poeta cabe fazer com que na lata venha a caber o incabível". Por ser metáfora, a obra não traz uma resposta; mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair dela novos, diferentes e mais profundos significados do que o nosso olhar contaminado pelo cotidiano vê sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo.



As cobras.

Luis Fernando Veríssimo.
Em O Estado de S. Paulo, 29/03/1997

Se arte é linguagem, a arte tem código

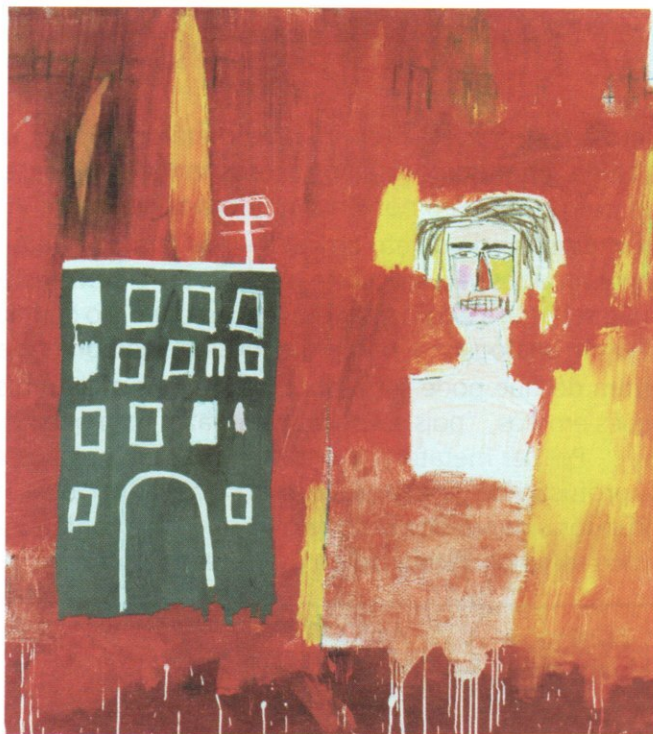
Certamente, o modo como Rodin produziu a escultura *O Pensador*, ou Gilberto Gil criou a sua música *Metáfora*, não foi consequência de um inundamento de inspiração como uma espécie de sopro sobrenatural.

O que faz o modo de produzir do artista e que caracteriza a criação de signos artísticos é a sua exploração e singularidade da organização em relação ao uso dos códigos da linguagem com a qual trabalha.

Como toda e qualquer linguagem, a arte tem códigos, e cada linguagem da arte tem o seu, isto é, um sistema estruturado de signos. Assim, o artista, no seu fazer artístico, opera com elementos da gramática da linguagem da arte com liberdade de criação, utilizando-os de forma incomum.

Por não haver regras fixas no modo de produção da arte, o artista desvenda infinitas combinatórias num certo jogo com a linguagem. Articulando os elementos que já fazem parte de seu repertório pessoal de uso do código às novas descobertas de sua pesquisa, o artista produz sua própria linguagem, na própria linguagem da arte, revelando sua poética pessoal.

Tal como os primeiros artistas fizeram grafite nas cavernas, deixando suas marcas simbólicas, o norte-americano de origem haitiana Jean-Michel Basquiat (1960-1986), por exemplo, também o fez na caverna urbana, deixando em quadros suas marcas simbólicas do misterioso mundo cosmopolita de Nova York.



Jean-Michel Basquiat. Hallop, 1983.

Jean-Michel Basquiat - Hallop, 1983. Coleção particular. Foto: Christie's Images/Corbis/Latinstock

Cada artista e sua obra revelam experiências em todas as direções. O artista a faz, de fato, porque é sensível aos signos da arte. Por isso é que escolhe dizer, trazer, fazer visíveis suas reações às coisas do mundo, no contexto do seu tempo e lugar, por meio da criação artística.

Do mesmo modo, cada período artístico, cada obra de arte são, então, autônomos e trazem em si sua própria linguagem, com certas características na sua produção, no seu estilo singular.

A linguagem da arte nos permite ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, extrapolando o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensamento do fazer da linguagem da arte que a intuição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam. Nessa construção, o artista percebe, relê e repropõe o mundo, a vida e a própria arte, produzindo imagens únicas, inconfundíveis e insubstituíveis, imagens poéticas.

Pelo poder de síntese da linguagem da arte, nossa sensibilidade capta uma forma de sentimento que nos nutre simbolicamente, ampliando nosso repertório de significações. Adquirimos um conhecimento daquilo que ainda não sabíamos e, por isso mesmo, transformamos nossa relação sensível com o mundo e as coisas do mundo.

Campos conceituais da arte

Entre todas as linguagens, a arte – “quatro letras: a língua do mundo” – é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas. Seja a linguagem das obras de arte daqui, seja de outros lugares, de hoje, ontem ou daquelas que estão por vir, traz em si a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo mundo.

Pensar o ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte.

A partir da soma dos estudos de vários teóricos do ensino de arte, podemos estruturar três campos conceituais que são fundamentais para o ensino da arte:

- Criação/produção
- Percepção/análise
- Conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade

Sobre esses três campos falamos nesta Parte I do livro, e sobre eles continuaremos a pensar a seguir, na perspectiva do produtor, leitor, estudioso e pesquisador e, também, do professor de arte. Pensamento que pode ser ampliado com outras possibilidades ao operarmos com conceitos, procedimentos, conteúdos de arte traçados dentro de diferentes territórios de Arte&Cultura, abordagem do último capítulo.

Mesmo sendo campos entrelaçados, eles podem ser estudados em suas diferenças. Afinal, foi Foucault quem disse que existem momentos na vida em que, para continuarmos a olhar ou refletir, é indispensável nos posicionarmos diante da questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê.

LEITURA COMPLEMENTAR

1. A linguagem da arte

Chinolope vendia jornais e engraxava sapatos em Havana. Para deixar de ser pobre, foi-se embora para Nova York. Lá alguém deu de presente a ele uma máquina de fotografia. Chinolope nunca tinha segurado uma câmera nas mãos, mas disseram a ele que era fácil:

– Você olha por aqui e aperta ali.

E ele começou a andar pelas ruas. Tinha andado pouco quando escutou tiros e se meteu num barbeiro e levantou a câmera e olhou por aqui e apertou ali.

Na barbearia tinham baleado o gângster Joe Anastasia, que estava fazendo a barba, e aquela foi a primeira foto da vida profissional de Chinolope.

Pagaram uma fortuna por ela. A foto era uma façanha. Chinolope tinha conseguido fotografar a morte. A morte estava ali: não no morto, nem no matador. A morte estava na cara do barbeiro que a viu.

(Eduardo Galeano. A linguagem da arte.
In: *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991. p. 25.)

2. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva

Numa passagem, Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 60) evocam a aprendizagem de instrumento musical, a flauta. De saída, chama a atenção o fato de que um artista seja tomado como protótipo do aprendiz. Para descrever esse singular processo de aprender, os autores afirmam que, em princípio, o corpo funciona comandado pela mente. Nesse caso, a aprendizagem começa com uma representação, com instruções simbólicas. Mas aprender a tocar flauta não é seguir regras. A aprendizagem só se consuma verdadeiramente quando a relação simbólica é transformada em acoplamento direto do corpo com o instrumento, eliminando o intermediário da representação. Nos termos de Varela, trata-se de *enation*, atuação, encarnação ou corporificação do conhecimento. É justo dizer que a cognição passa a funcionar fora do registro da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece. Aprender não é adequar-se à flauta, mas agenciar-se com ela. [...]

Aprende verdadeiramente aquele que cria permanentemente na relação com o instrumento, reinventando-se também como músico de maneira incessante.

(Virginia Kastrup. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva.
In: Virginia Kastrup e outros. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 105-6.)

3. A nova analogia: poesia e tecnologia

Cada época escolhe sua própria definição do homem. Creio que a do nosso tempo é esta: o homem é um emissor de símbolos. Entre

esses símbolos há dois que são o princípio e o fim da linguagem humana, sua plenitude e sua dissolução: o abraço dos corpos e a metáfora poética.

No primeiro: união da sensação e da imagem, o fragmento apreendido como cifra da totalidade e a totalidade repartida em carícias que transformam os corpos num provedor de correspondências instantâneas. Na segunda: fusão do som e do sentido, núpcias do inteligível e do sensível. A metáfora poética e o abraço erótico são exemplos desse momento de coincidências quase perfeito entre um símbolo e outro que chamamos analogia e cujo nome verdadeiro é felicidade. [...]

É o momento da grande abstração e da grande distração: somos o cintilar de um vidro quebrado tocado pela luz meridiana, a vibração de uma folhagem escura ao passarmos pelo campo, o ranger da madeira numa noite de frio. Somos bem pouca coisa e, não obstante, a totalidade mexe conosco, somos um sinal que alguém faz a alguém, somos o canal de transmissão: através de nós fluem as linguagens e nosso corpo as traduz em outras linguagens. As portas se abrem de par em par: o homem retorna. O universo de símbolos é também um universo sensível. A floresta das significações é o lugar da reconciliação.

(Octavio Paz. *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 114-5.)

4. Indícios, símbolos e ícones

A todo fenômeno percebido atribuímos ou tentamos atribuir um determinado significado. A relação, no entanto, que estabelecemos nesse processo varia conforme as circunstâncias. Observando as diferenças é que indicamos alguns princípios para a compreensão das relações signícas que têm o som como suporte. Nesse sentido, os conceitos de indício, símbolo e ícone são instrumentos de nossa análise.

Um disco de efeitos especiais nos é muito útil para a demonstração que pretendemos. Por exemplo, se temos a gravação do som de água corrente, com certas peculiaridades, inevitavelmente pensamos em um riacho, em um ambiente bucólico etc. Em termos objetivos, não nos detemos no som em si, a imagem produzida nos remete a um outro referente (o riacho), mesmo que a gravação, por hipótese, tenha sido produzida em condições outras: num tanque, talvez. O importante é que atribuímos ao evento sonoro um significado, ou seja, nos remetemos a referências memoriais anteriores, servindo a gravação como um indicador, como um índice do principal referente.

Um signo indicial é aquele que estabelece uma contiguidade com o objeto ao qual se refere, não se confundindo com ele e, principalmente, fazendo com que o intérprete não se detenha no fenômeno e passe, de imediato, ao referido. É o caso do som de passos numa rua, do silvar do vento nas árvores e janelas, do silêncio inesperado do motor de um carro quando giro a chave de ignição, indicando haver algum defeito (não fora isso ouviríamos o ruído próprio da partida), ou, no caso da percepção

visual, a visão de fumaça fazendo-nos pensar em fogo, a imagem de uma pegada de animal na terra etc.

De tudo isso podemos inferir muitas coisas, como o fato de nos exemplos expostos não haver, necessariamente, intencionalidade por parte do emissor do signo, quer dizer, o esforço de conferir aos fenômenos algum atributo de significado caberia mais a quem percebe.

Em uma outra hipótese, o mesmo não ocorreria. Se ouço o apito de um juiz de futebol, ou de um guarda de trânsito, se escuto a sirene das fábricas ou a campainha de um telefone, nesses casos não poderia dizer que se trata de meros indícios ou, muito menos, que não haja alguma intencionalidade. Todos esses eventos supõem algum tipo de pacto ou de código, todos eles significam algo previamente combinado, e em todos é fundamental determos alguma informação prévia a respeito para que possamos, de fato, atribuir significado ao que ouvimos.

Alguém que jamais viu um telefone, por exemplo, não entenderia o soar da campainha como chamado de outrem e não saberia distinguir os sinais de linha, ocupado etc. que nós cotidianamente utilizamos.

Em outras palavras, todos esses sons citados (apitos, sirenes e campainhas) envolvem uma relação de referências e referentes, implicam códigos ou pactos, supõem intenções específicas, o que os distingue dos primeiros exemplos, dos signos indiciais. Da mesma forma, ao ouvirmos o Hino Nacional Brasileiro, ou o Hino da Seleção, ou a marchinha *Cidade maravilhosa*, fazemos uma série de associações que ultrapassam a simples audição de peças musicais. Nesses casos, as melodias têm um atributo simbólico, uma função específica, e nos remetem a diferentes instâncias de significação. Por isso, para efeito de nossa análise, observamos que hinos, campainhas, sirenes e apitos apresentam algo em comum: são casos de signos intencionais, signos que supõem uma vinculação proposital entre o sinal e o referente, signos cuja referência depende de um contexto cultural bastante determinado. A esses signos nos referimos como símbolos.

O terceiro caso, além dos signos indiciais e simbólicos, diz respeito aos ícones, ou seja, aqueles signos que apresentam similitude em relação aos seus objetos referentes. [...] são ícones sonoros alguns efeitos especiais, ou trechos de obras musicais que imitam fatos ou fenômenos (o caso, digamos, da flauta em Pedro e o lobo, de S. Prokofiev, representando o passarinho). Os sonoplastas criam constantemente ícones sonoros para os programas radiofônicos ou de TV, ou seja, ao ouvirmos o produto de seus trabalhos, remetemo-nos diretamente a significados específicos, diferentemente de quando nos deparamos com signos de tipo simbólico ou indicial.

O fato é que essas categorias sógnicas sempre ocorrem conjugadas e de maneira complementar. No processo comunicativo é a partir de suas relações que o imaginário vai sendo construído.

(Leonardo Sá. O sentido do som.
In: Aduino Novaes (Org.). *Rede imaginária: televisão e democracia*.
São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 124-6.)

PARA SABER MAIS

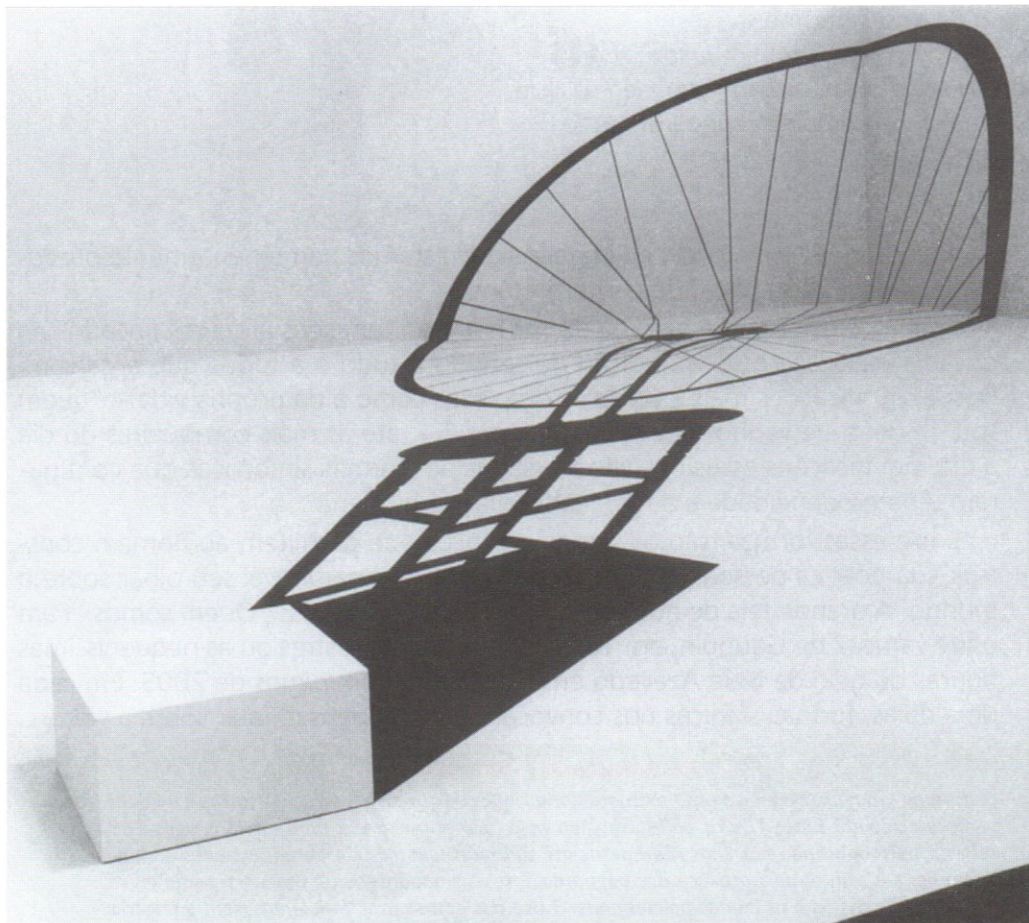
- CASSIRER, Ernest. *Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- GUINSBURG, Jacob e outros (Orgs.). *Semiologia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- INGARDEN, Roman e outros. *O signo teatral: a semiologia aplicada à arte dramática*. Porto Alegre: Globo, 1977.
- KOELLREUTER, Hans J. *Introdução à estética e à composição musical*. Porto Alegre: Movimento, 1987.
- LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MENDES, M. *A dança*. São Paulo: Ática, 1985.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica?* São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

TEXTOS DE APOIO

- ARGAN, Giulio C. *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação lochpe, 1981.
- CAMPBELL, Joseph e outros (Orgs.). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- EISNER, Elliot W. *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós, 1995.
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- KASTRUP, Virginia e outros. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e arte do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.
- _____. *A percepção: uma teoria semiótica*. São Paulo: Experimento, 1993.
- _____. *Estética: de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.
- _____. Nöth, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 1998.
-

PARTE II

Produção e leitura em arte



Regina Silveira – In Absentia M. D. (detalhe). 1983. Látex s/ piso cimento e painéis de madeira, 10 x 20m. Foto: Rômulo Fialdini

Regina Silveira. In Absentia M. D. (detalhe), 1983.

4

Olho e não vejo...

Vejo? É sombra?

Há algo aí?

*Pedestal vazio, sombra que cresce, se espicha e
sobe pela parede...*

In absentia?

Ausência de quê?

*Na produção do artista, a construção laboriosa
nos faz ver.*

IMAGEM POÉTICA: MODO SINGULAR DE DESVELAR O MUNDO

Para algo existir mesmo –
um Deus, um bicho, um universo, um anjo –,
é preciso que alguém tenha consciência dele.
Ou simplesmente que o tenha inventado.

Mário Quintana

Vivemos em um mundo de imagens que estamos permanentemente produzindo, lendo, decodificando e interpretando.

Podemos dizer que a história do ser humano tem seus alicerces fincados na ousadia da busca e da atribuição de sentido a tudo e a todos que o cercam. Desde significações mais amplas e complexas como a da própria vida – “quem sou”; “de onde venho”; “para onde vou...” –, até as mais corriqueiras do dia a dia, significações essas que são reveladas por formas simbólicas que configuram a heterogeneidade e a multiculturalidade humana.

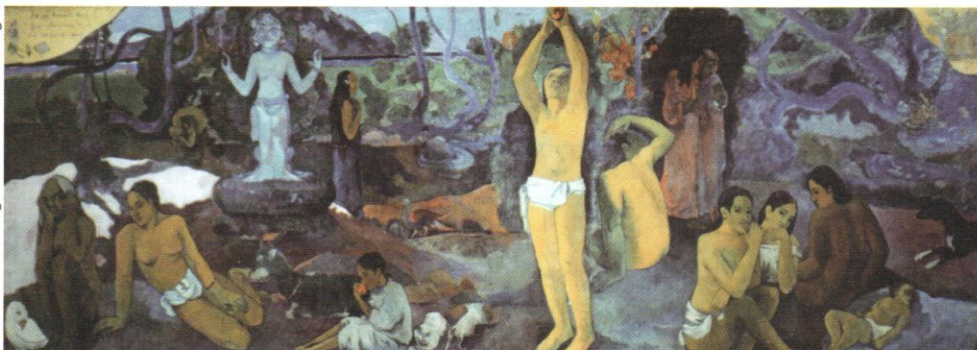
Entre essas formas, são os signos artísticos que permitem ao homem construir sua poética pessoal, seu modo singular de tornar visível seu olhar sobre o mundo. A grande tela de quase 4 metros: *De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?* de Gauguin, em 1897, as pinturas rupestres ou as pequeníssimas figuras de gelo de Néle Azevedo em *Monumentos mínimos* de 2005. Em cada uma delas, formas sígnicas nos convocam a olhar, pensar, falar sobre a vida.

Paul Gauguin (1848-1903)

A pintura de Gauguin evidencia uma extraordinária riqueza figurativa e soluções formais inéditas na tradição ocidental. Entre 1891 e 1893, Gauguin viaja pela primeira vez para o Taiti e, após 1895, retorna, permanecendo nas ilhas Marquesas até sua morte, mantendo porém estreitos contatos com Paris e com o meio artístico da vanguarda. Em seus quadros se dá um sincretismo entre as imagens cristãs e as lendas polinesianas. O uso das cores puras e violentas, sem gradação de claro-escuro, a bidimensionalidade e a perspectiva alterada fazem dele o precursor do Fauvismo. E junto a Van Gogh, prenuncia o Expressionismo.

Gauguin, sobre sua obra *De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?*, revela que: “[...] antes de morrer, quis pintar uma grande tela que tinha em mente e, durante todo o mês, trabalhei febrilmente dia e noite... Aí coloquei toda a minha energia, uma tal paixão dolorosa em circunstâncias terríveis e uma visão tão clara, sem correções, que o tema desapareceu e nasceu a vida.” (WILDENSTEIN e COGNAT, 1973, p. 61.)

Gauguin - Where do we come from? What are we? Where are we going? 1897. Museu de Fine Arts, Boston. Foto: The Granger Collection/Otherimages



Paul Gauguin. *De onde viemos? Quem somos? Para onde vamos?* 1897. Óleo sobre tela, 139 x 375 cm.

Néle Azevedo - Monumento mínimo. 2005. Imagem licenciada por inARTs.com. Foto: Nilton Fukuda/AE



Néle Azevedo - Monumento mínimo. 2005. Imagem licenciada por inARTs.com. Foto: Nilton Fukuda/AE



Néle Azevedo. Monumento mínimo. Praça da Sé (SP), 2005.

Néle Azevedo (1950)

Monumento mínimo. Um conjunto de esculturas mínimas de 20 cm na imensidão das ruas. Homenzinhos em gelo que convocam o olhar a ver de perto, a aproximar-se com delicadeza. Duram até trinta minutos. Derretem, vertendo-se em água em fluxo.

Para Néle Azevedo, a ação nas ruas vai mais além de produzir imagens, ela é mínima e pontual – não tem alarde. “Na ação carrego os corpos rapidamente perecíveis na sacola, empresto meu corpo às ruas e ofereço registros como memórias, memória do que se foi. Compreendi por fim que o mínimo como ação e como monumento, como matéria perecível – o gelo – aponta para a necessidade do poder, para o resgate da cidadania, para a construção da poesia – o mínimo próximo do essencial” (AZEVEDO, 2003, p. 158).

Os signos sonoros (sons, timbres, tons, ruídos, silêncios, ritmos), visuais (linhas, cores, luzes, formas, matérias, espaços), corporais (corpos, gestos, expressões faciais, movimentos, flexões, tensões) e verbais (vozes, letras, entonações, palavras, sonoridades, gemidos) que estamos constantemente produzindo/interpretando são a matéria-prima para a criação de formas artísticas. A matéria também se torna signo na obra de Néle Azevedo, assim como no pedestal vazio que projeta a sombra na instalação de Regina Silveira. Materialidades e formas ar-

tísticas se condensam nas produções das linguagens da música, teatro, cinema, dança, pintura, escultura, desenho, canto...

A criação de formas artísticas

Na linguagem da arte, há criação, construção, invenção. O ser humano, por meio dela, forma, transforma a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura em algo significativo. Atribui significados a sons, gestos, cores, com uma intenção, num exercício que mais parece um jogo de armar, um quebra-cabeça no qual se busca a forma justa. Vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, num processo de ir e vir, um fazer/construir

lúdico-estético que, embora comparado a um jogo, tem a diferença de que esse jogo e suas regras são inventados enquanto se joga e por quem joga.

No processo de produção, o autor/artista se vê mergulhado no caos criador: conflito entre o impulso para criar e a forma desejada; entre a subjetividade do ser e a objetividade da forma; entre sentimento/pensamento e forma sígnica.

No jogo da criação, no dizer de Luigi Pareyson (2005, p. 32), a arte é “um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”. É o que ele chama de *construção de uma formatividade*.

Imagine agora que é você quem está tentando dar forma a uma ideia. Provavelmente, já escolheu a linguagem artística por meio da qual seu pensamento/sentimento será manifestado. Será no próprio fazer, interrogando e interpretando cor, timbre, gesto, movimento, que você descobrirá as possibilidades da forma para expressar aquilo que você deseja mostrar.



Charles M. Schulz – Peanuts.

Tudo na obra de arte tem uma intenção. Há uma intenção em cada gesto, cor, movimento, postura. Com alguma intenção, um compositor faz predominar os sons graves sobre os agudos em determinada composição. A ação intencional do autor/artista é que define seu trabalho, mesmo quando opta pela música aleatória ou por jogar tinta sobre a tela.

O autor/artista desvela o mundo – com tudo o que essa palavra possa significar – por meio de seus sentidos, intuição, imaginação, intelecto, sensações. Ideias que se interligam a formas, como podemos ver no fragmento do texto *O burguês ridículo*, com adaptação de Guel Arraes e João Falcão, baseado na obra de Molière:

M. JOURDAIN: Eu gostaria de aprender a fazer uma reverência para saudar condignamente a senhora marquesa.

DORANTE: É coisa das mais simples. Se o senhor quiser saudar alguém com muito respeito, deve, primeiro, fazer uma reverência para trás, depois encaminhe-se na sua direção fazendo três reverências para frente e, finalmente, curve-se até a altura dos joelhos do homenageado.

M. JOURDAIN: Eu também pensei que durante a reverência eu poderia deixar cair aos pés da marquesa... um pequeno bilhete.

DORANTE: São versos que o senhor deseja lhe oferecer?

M. JOURDAIN: Não, não; nada de versos.

DORANTE: Apenas prosa, então?

M. JOURDAIN: Não, com sua licença, nada de prosa.

DORANTE: Mas é preciso que seja uma coisa ou outra.

M. JOURDAIN: Por quê?

DORANTE: Pela simples razão, meu prezado amigo, que só existem, para se exprimir, ou prosa ou versos.

M. JOURDAIN: Só existem prosa ou versos?

DORANTE: Pois é: tudo que não é prosa são versos; e tudo que não são versos é prosa.

M. JOURDAIN: E a maneira da gente falar, o que é isto então?

DORANTE: Isto é prosa.

M. JOURDAIN: Como? Quando eu digo: “Nicole, traga os meus chinelos e a minha touca de dormir”, isto é prosa?

DORANTE: Exatamente.

M. JOURDAIN: Incrível! Há mais de quarenta anos que eu falo em prosa e não sabia. Senhor conde, eu lhe serei eternamente grato por esse ensinamento.

[...]

DORANTE: E o que o senhor gostaria de escrever nesse bilhete?

M. JOURDAIN: “Bela marquesa, vossos belos olhos fazem-me morrer de amor”; mas gostaria que isso fosse dito de maneira requintada, que tivesse um porte delicado, como falam as pessoas de qualidade.

DORANTE: Dizer, por exemplo, que “o fogo dos seus olhos reduz o seu coração em cinzas; que o senhor sofre por ela dia e noite as violências de um...”

M. JOURDAIN: Não. Se Vossa Excelência me permitir, eu desejaria escrever apenas aquilo o que disse: “Bela marquesa, vossos belos olhos fazem-me morrer de amor”. Mas, digamos, em linguagem da moda, arranjadas de tal maneira que pareça coisa fina.

DORANTE: Existem diversas maneiras. Primeiramente, poderíamos arranjar as palavras da forma sugerida pelo senhor: “Bela marquesa, vossos belos olhos fazem-me morrer de amor”. Ou então: “De amor morrer me fazem, bela marquesa, vossos belos olhos”. Uma outra: “Vossos olhos belos, de amor me fazem, bela marquesa, morrer”. Ou ainda: “Morrer, vossos belos olhos, bela marquesa, de amor me fazem”. Temos mais: “Fazem-me, vossos belos olhos, morrer, bela marquesa, de amor”. Temos mais...

M. JOURDAIN: Mas, de todas, qual é a melhor?

DORANTE: A que o senhor disse: “Bela marquesa, vossos belos olhos fazem-me morrer de amor”.

M. JOURDAIN: E olhe que saiu-me de improviso, assim, de estalo.

DORANTE: O senhor saiu-se muito bem. As aulas que tem tomado começaram a surtir efeito.

(*O burguês ridículo*. Adaptação de Guel Arraes e João Falcão.
Rio de Janeiro: Sette Letras, 1996.)

Nossos sentidos nos revelam o mundo

O filósofo e psicólogo francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) diz que “a consciência é percepção, e percepção é consciência”. Para ele, o ponto de partida de toda experiência perceptiva é a experiência corporal. Nesse sentido, “o corpo é o veículo do ser-no-mundo”. Continua ele (2003, p. 202):

A percepção abre-me o mundo como o cirurgião abre um corpo, percebendo, pela janela que fez, órgãos em pleno funcionamento, vistos na sua atividade, vistos de lado. É assim que o sensível me inicia no mundo, como a linguagem me inicia no outro: por lenta justaposição.

Ao perceber as coisas, o corpo nelas se envolve, deixando-se igualmente envolver por elas. Nessa experiência, o corpo se percebe, ao mesmo tempo, como vidente e sensível – sentindo conhece, conhecendo sente. Nosso corpo sentindo-se, porque se sente ao sentir que sente, reflexiona, ou seja, nosso corpo é cognoscente e realiza uma reflexão enraizada na experiência sensível, na experiência estética (oposta à anestesia que elimina a sensibilidade).

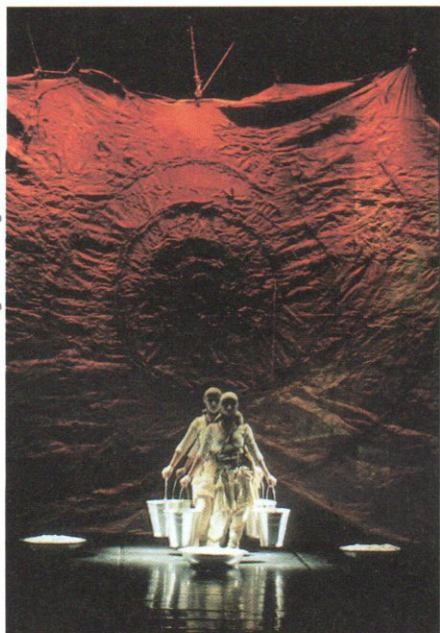
A arte é, antes de mais nada, uma experiência sensível. Nela é reinante esse modo perceptivo plantado no corpo. Parodiando Merleau-Ponty, emprestando seu corpo ao mundo é que o artista transforma o mundo em arte. A esse respeito, Marilena Chaui (1994, p. 482) assim se expressa:

Quando Cézanne afirma que a natureza está no interior e que pensa em pintura, quando Matisse se olha no espelho pintando-se a si mesmo, quando Klee diz que deseja fazer uma linha sonhar para com o novelo de linhas chegar ao elementar, quando Rodin afirma que o que dá movimento a um quadro ou a uma escultura é a figura do corpo quando cada uma de suas partes se encontra num instante temporal diferente, cada um deles não faz outra coisa senão celebrar o mistério do sensível e do corpo como reflexão.

O artista processa essas sensíveis percepções e as organiza, compara, seleciona, sente e se emociona, pensa sobre elas e, quando as ordena na criação artística, por meio de um pensamento projetante, as devolve ao mundo em forma de pintura, escultura, teatro, música, dança... as devolve com uma intenção, ainda que inconsciente!

Na criação teatral e na dança – artes do corpo –, o corpo projeta imagens, sensações, pensamentos. O corpo é ao mesmo tempo autor e intérprete que, em cena, apresenta ações-movimentos por meio das mediações e nas relações entre o externo e o interno.

Lia Rodrigues. Coreografia MA. Foto: Emídio Luisi



Lia Rodrigues. *Folia*, 1997.

Devaneios de um pensamento projetante

No jogo do fazer/construir da criação artística, somos conduzidos por um pensamento que espreita nossa mente: um pensamento projetante. Pensamento que pensa o “depois”, pensando a mudança do que é para o que será.

O pensamento projetante, esvoaçando solto à mercê da imaginação criadora, nos oferece imagens prévias, levando-nos a penetrar na substância da matéria, chamando-nos a dialogar com ela.

É no diálogo inventivo do processo criador que o homem, no dizer de Luigi Pareyson, citado por Umberto Eco (1986, p. 201),

[...] estuda a sua matéria com amor, perscruta-a até o fundo, observa o seu comportamento e as suas reações; interroga-a para poder dirigi-la, interpreta-a para a poder vencer, aprofunda-a para que ela revele possibilidades novas e inéditas; segue-a para que os seus movimentos naturais possam coincidir com as exigências da obra a realizar.

Percebendo a corporeidade da matéria a cada estágio de sua obra, o ser humano vai impondo ao seu feito resistente a solidez de uma nova forma. Forma alinhavada e crescida pela percepção sensível e corporificada, alimentada também pelas potencialidades imaginadas e projetadas. Assim, o pensar se expressa através da concretização, o que implica o confronto criativo com a matéria que dá forma simbólica, sejam os cálculos para o matemático, sejam os sons para o músico.

Nesse confronto artístico, há em nós uma sensibilidade vigente que atenta também para o que é imprevisível, que nos conduz ao aproveitamento dos acasos, incorporando-os ao processo de criação, tanto no sentido de acréscimo como no de ruptura/início de novas possibilidades no fazer artístico.

A forma do conteúdo e o conteúdo da forma

A criação artística desvela em imagens – sonoras, visuais, cênicas – o nosso modo singular de captar e poetizar a realidade.

Cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o apresenta à sua maneira, sob o seu ponto de vista, por meio de formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário...

Nesse sentido, arte é conteúdo e forma. Ambos são inseparáveis, um não vive sem o outro, são processos simultâneos. Se ao conteúdo está associada a temática, à forma está associada a marca do autor, a sua poética, o seu modo de fazer/mostrar/expressar esse conteúdo.

No processo artístico, o conteúdo se dá na própria forma e esta, por sua vez, é que forma o conteúdo.

Nem toda obra artística que trata da mesma temática nos sensibiliza. Não é simplesmente o assunto, o conteúdo que nos emociona, mas a forma criada para expressá-lo. É aí que a marca pessoal do artista – a sua poética ou a marca coletiva vivida em processos colaborativos – se funda. É essa diferença no modo de produção que provoca em nós encantamento, repulsa, estranhamento, identificação, indiferença, reflexão...

É assim também, pela marca pessoal que o autor deixa em sua obra, que a diferenciamos de todas as outras. É o que nos faz reconhecer, por exemplo, uma tela de Van Gogh, de Tarsila do Amaral, uma obra de Leda Catunda, Nuno Ramos ou Tunga; uma música de Mozart, Bach, Chico Buarque ou Arnaldo Antunes, Tom Zé, Zeca Baleiro, Leila Pinheiro; a tragédia de Shakespeare, de Racine, o drama de Ibsen, de Tchekhov, uma peça de Brecht, de Nelson Rodrigues, de Samuel Beckett, de Heiner Muller, o teatro de Gabriel Vilela, Antunes Filho, José Celso Martinez Corrêa, o teatro de Peter Brook, o teatro de Ariane Mnouchkine, uma performance de Marina Abramovic, teatro de Gerald Thomas, entre outros.

Observe, por exemplo, as imagens poéticas da Santa Ceia criadas por diferentes artistas:

José Antonio da Silva – A Mesa de Cristo. 1988. Coleção particular



Tintoretto – A Última Ceia. 1592-94. San Giorgio Maggiore. Foto: DeAgostini/Imageplus



Lucas van Leyden – The Last Supper – Suermondt Museum, Aachen.
Foto: Erich Lessing/Album Art/Latinstock



Sem ler as datas ou os nomes dos autores, é possível percebê-los em suas diferenças? O tema é o mesmo, mas cada artista traz a sua poética pessoal que a conecta com outras de suas obras; traz modos de produção – cores, luzes e sombras, organização espacial, materiais utilizados etc. – que movem o espectador a leituras singulares; traz contextos específicos que o vinculam a manifestações artísticas de seu tempo e lugar (renascentistas, barrocas, *naïfs*, *pop art* etc.).

Para compreender a relação forma-conteúdo, é preciso provocar experiências estéticas em nossos aprendizes para que tenham a experiência do fazer artístico como marca e poética pessoal, pois trabalhos iguais não apresentam formas expressivas, mas tão somente “formas” repetitivas sem significado para quem as fez.

Wellington Virgolino – Meninos Brincando de Ceia Larga. 1970.
Coleção Ranulpho Galeria de Arte, Recife



[...] a obra de arte é expressiva enquanto é *forma*, isto é, organismo que vive por conta própria e contém tudo quanto deve conter. Ela exprime, então, a personalidade do seu autor, não tanto no sentido de que a trai, ou a denuncia, ou a declara, mas, antes, no sentido de que a *é*, e nela até a mínima partícula é mais reveladora a cerca da pessoa de seu autor do que qualquer confissão direta e a espiritualidade que nela se exprime está completamente identificada como o estilo. A forma é expressiva enquanto seu ser é um *dizer*, e ela não tanto *tem* quanto antes *é* um significado. De modo que se pode concluir, que, em arte, o conceito de expressão deriva o seu especial significado daquele de forma (PAREYSON, 1984, p. 30).

Intemporal no tempo, temporalmente além do tempo

É praticamente impossível falar de arte e de suas significações sem falar de tempo, mesmo porque a obra artística é feita por e para seres humanos, cujas vidas são, também, indissociáveis do fator tempo.

Somos cidadãos já de um novo milênio; nosso tempo é o agora. E o da obra de arte? A que tempo ela pertence se ainda hoje encontramos significação em uma obra realizada antes de Cristo?

Conhecer e contextualizar a produção artística da humanidade nos permite adentrar no tempo/espaço histórico do homem, descobrindo o seu modo de olhar e interpretar o mundo, a sua poética.



O que é música? – Folha de S. Paulo.

A arte nasce em alguma circunstância de tempo/espaço histórico do homem e desse contexto se nutre, se alimenta; daí sua temporalidade. Acontece que a obra de arte transcende esse tempo/espaço particular, pois traz em si o universal, tornando-se intemporal.

Contraditório? Diz Pareyson a respeito (1984, p. 105):

Por um lado, a história se derrama na obra precisamente no ato com que a obra emerge da história e, por outro, a obra age na história precisamente no ato em que a história age sobre a obra; esses são os aspectos da história da obra, que, nascendo como intemporal no tempo, vive temporalmente além do tempo.

A intemporalidade da obra artística

“Ser ou não ser, eis a questão!”

Provavelmente você conhece essa frase. Sabe de que época ela é? Pois bem, foi escrita em 1601, por William Shakespeare (1564-1616), quando criou a peça dramática *Hamlet*. Desde então, essa obra teatral vem sendo encenada e vista milhares de vezes, pelos mais diversos povos, nos mais diversos idiomas, pelos mais renomados ou desconhecidos atores, para diferentes plateias, de todas as épocas e países. Com certeza, continuará a

ser representada e apreciada por muitos séculos, porque, mesmo sendo tão antiga, continua a ter significação para nós, cidadãos do Terceiro Milênio. E, seguramente, para outros mais.

E por que continuará a ter significado?

Shakespeare nos emociona ao mostrar o drama humano da dúvida por meio de Hamlet. Nele vemos o sentimento da incerteza, o desespero ante a urgência de uma tomada de decisão. Sim ou não?

A obra de arte não fica restrita apenas à época e à data de sua produção, ela é intemporal porque nela encontramos parte de nós, daquilo que no artista é único e ao mesmo tempo universal.

O fato de a obra de arte não pertencer apenas aos seus contemporâneos faz com que a *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, continue a intrigar as pessoas, sorrindo para sempre seu sorriso (será que é sorriso?) enigmático. Que os *Retirantes*, de Portinari, jamais deixem de nos incomodar fugindo das agruras da seca e que as *Bailarinas de Degas* nos maravilhem com seus movimentos encantados, dançando eternamente a mesma música.

A verdade é que a arte não envelhece porque o ser humano que a contempla é sempre novo, ou terá um olhar outro e estará realizando uma infinidade de leituras porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante das formas artísticas.

Nesse sentido, a obra de arte, mesmo tendo data e procedência, transcende o tempo e transpõe fronteiras, por isso é patrimônio cultural da Humanidade. Pertence a quem dela fruir, seja um operário egípcio do tempo dos faraós, seja o habitante de uma plataforma espacial do ano de 2075.

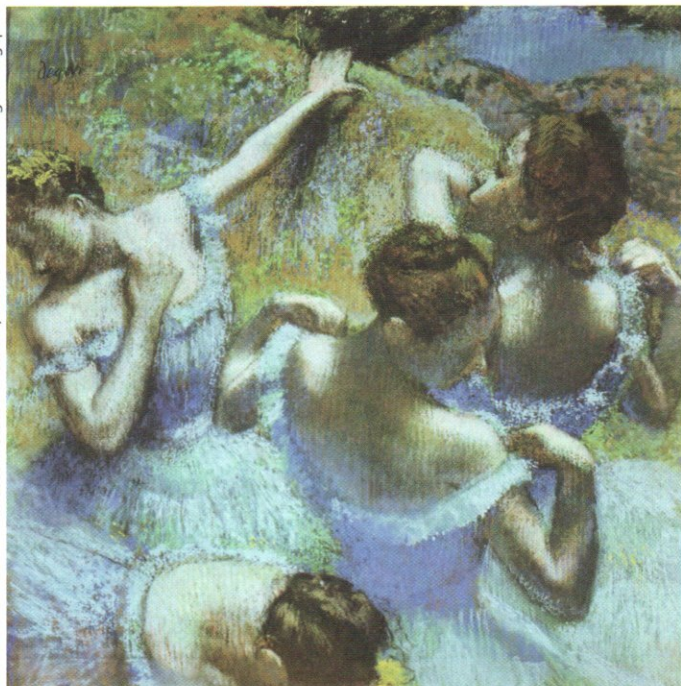
Nesse sentido, a obra de arte, mesmo tendo data e procedência, transcende o tempo e transpõe fronteiras, por isso é patrimônio cultural da Humanidade. Pertence a quem dela fruir, seja um operário egípcio do tempo dos faraós, seja o habitante de uma plataforma espacial do ano de 2075.

A temporalidade da obra artística

Toda produção artística é intemporal e é também temporal, ou seja, tem a marca de seu tempo, o espírito de sua época. Como?

Você acha que, se Shakespeare vivesse hoje o seu estilo literário, seria o mesmo? Como seriam as vestimentas, o corte de cabelo, o penteado, os adornos, a maquiagem da *Mona Lisa*, se fosse retratada agora? Com que outras maravilhas nos brindariam Mozart, Vivaldi e Beethoven se tivessem tido à sua disposição todos os recursos eletrônicos hoje existentes? Da mesma forma, que

Edgar Degas – Bailarinas em Azul. c. 1898.
Museum State A. Pushkin, Moscou. Foto: Fine Art Images/Imageplus



tipos de sons produziram Schoenberg e John Cage, músicos do século XX, se tivessem vivido na Idade Média ou na Grécia antiga?

Essas indagações não são pertinentes apenas à produção da obra de arte erudita; valem também para as manifestações populares, étnicas, indígenas. Tente imaginar como seriam a produção musical e os *shows* de Michael Jackson se tivesse vivido na Rússia, na época dos czares, ou Madonna cantando e fazendo suas performances durante a Inquisição espanhola.



Calvin & Hobbes – O melhor de Calvin, Abertura 1812.

A partir dessas reflexões, fica também mais fácil compreender a produção artística mundial e entender toda a força e significação de obras como *Guernica*, de Pablo Picasso, *Abertura 1812*, de Tchaikovsky, ou *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

Nesse sentido, pode-se afirmar que toda obra de arte é datada. Não só pelos assuntos, temáticas tratadas específicas de cada tempo histórico, recursos materiais e instrumentos de cada época, técnicas, estilos, escolas e movimentos, mas também e principalmente pela figura de seu autor, de sua poética.

Que seja infinito enquanto dure

Outro fator que contribui para a temporalidade da obra enquanto matéria, objeto, está presente nessa frase de Vinicius de Moraes. No sentido de existência física, a obra pode envelhecer, pode morrer. Esse tipo de temporalidade não afeta somente obras que podemos ver destruídas, como uma escultura mutilada, mas também no caso de uma canção folclórica que deixamos de cantar, de um poema escrito numa língua que não existe mais, qualquer manifestação artística cujo símbolo teve seu significado alterado pelo tempo ou, ainda, tradições simbólicas ou interpretativas que se perderam para sempre.

Há casos também de artistas que fazem deliberadamente obras que terão um tipo de existência determinado e previsto, às vezes por questões estéticas, conceituais ou porque se utilizam de materiais perecíveis ou, ainda, como forma de protesto contra o consumo, a comercialização das obras, *marchands* ou galerias de arte.

As apresentações cênicas e musicais vivem também na brevidade do tempo, são obras indiscutivelmente efêmeras.

A obra de arte que abre este capítulo – a instalação *In absentia*, de Regina Silveira – traz em sua “ausência” a presença de um outro artista, Marcel Du-

champ (1887-1968), através da evocação que faz de uma obra sua, o *ready-made roda de bicicleta*, colocada na sequência. Conhecendo a obra de Duchamp, com certeza teremos outra percepção dessa obra de Regina Silveira.

Cada linguagem tem seu modo peculiar de criar e produzir formas artísticas, de poetizar o mundo. Nos textos complementares a seguir, você terá a oportunidade de entrar em contato com textos dos próprios artistas, que falam de suas linguagens específicas. Em audiovisual, indicamos o filme *Chaplin* (Richard Attenborough, 1992, ING) em que se pode ver o processo de criação de sua personagem: o vagabundo.

Em 1912, montando uma roda de bicicleta sobre um banquinho, Marcel Duchamp inventou o ready-made – um artigo produzido em massa selecionado ao acaso e exposto como obra de arte –, manifestando seu repúdio a todos os valores da arte, rompendo com as concepções artísticas da época.



Marcel Duchamp – Roda de Bicicleta. 1913. Museu Nacional de Arte Moderna, Centro Georges Pompidou, Paris. Foto: Christian Bahier e Philippe Migeat/RMN/Otherimages

LEITURA COMPLEMENTAR

I. Manchas que se desmancham

Resta-me apenas um quadro dessa viagem. É “a velha cidade”, mas pintei-a de memória após meu regresso a Munique. É toda ensolarada, e pintei os tetos de um vermelho cru, como só então eu era capaz.

Nesse mesmo quadro, estava eu, a bem dizer, em busca de certa hora que era e continua sendo a mais bela hora do dia em Moscou. O sol já vai baixo e atingiu sua maior força, aquela que ele procurou o dia todo, à qual aspirou o dia todo. Esse espetáculo não é de longa duração: alguns minutos mais e a luz do sol se tornará avermelhada pelo esforço, cada vez mais avermelhada, de um vermelho a princípio frio, depois cada vez mais quente. O sol derrete Moscou inteira numa mancha que, como uma tuba exaltada, faz entrar em vibração todo o ser interior, a alma inteira. Não, não é a hora do vermelho uniforme a mais bela de todas! Só o acorde final da sinfonia leva cada cor ao paroxismo da vida e subjuga Moscou inteira, fazendo-a ressoar, como o fortíssimo final de uma orquestra gigante. O rosa, o lilás, o amarelo, o branco, o azul, o verde-pistache, o amarelo chamejante das colheitas, das igrejas – cada qual com sua melodia própria –, a relva de um verde exaltado, as árvores de uma sonoridade mais grave ou a neve de mil vozes canoras, ou ainda o *allegretto* dos galhos descarnados, o anel vermelho, rígido e silencioso dos muros do Kremlin, e por cima, dominando tudo, como um grito de triunfo, como um aleluia esquecido de si mesmo, o longo traço branco, graciosamente severo, do campanário de Ivan, o Grande. E sobre seu pescoço comprido, alongado, estendido para o céu em eterna nostalgia, a cabeça de ouro da cúpula, que entre as estrelas douradas e variegadas das outras cúpulas é o sol de Moscou.

Expressar essa hora parecia-me a maior, a mais impossível das felicidades para um artista.

Essas impressões se renovam a cada dia ensolarado. Infundiam-me um júbilo que me comovia no mais íntimo da alma e culminava no êxtase. Ao mesmo tempo, era também um tormento, porque eu sentia a arte, em geral, e minhas forças, em particular, impotentes diante da natureza. Foram necessários muitos anos para que eu chegasse, através do sentimento e do pensamento, à simples descoberta de que os fins (e, portanto, os meios também) da natureza e da arte se diferenciam essencial, organicamente e por força das próprias leis do mundo – e de que são tão grandes e, por conseguinte, tão fortes quanto aqueles. Tal descoberta, que hoje orienta a minha obra, que é tão simples e naturalmente bela, reduziu a nada o vão tormento de um objetivo vão que eu me impunha outrora em meu foro íntimo, quando ele era inacessível; ela acabou com esse tormento e, assim, a alegria que fruí na natureza e na arte atingiu os auges mais serenos. Desde então posso saborear em longos goles esses dois elementos do mundo. A esse gozo junta-se o sentimento perturbador do reconhecimento.

Essa descoberta me libertou e abriu-me novos mundos. Toda coisa “morta” fremia. Não só as estrelas, a lua, as florestas, as flores de que falam os poetas, mas também um toco de cigarro num cinzeiro, um botão de calção branco, paciente, que nos espreita de sua poça d’água na rua, um pedacinho de casca dócil que uma formiga aperta entre as mandíbulas e arrasta através da relva para lugares incertos e importantes, uma folha de calendário para o qual se estende a mão consciente que o arranca à força à cálida comunidade das folhas que continuam

no bloco – tudo isso me mostrava a sua fisionomia, seu ser interior, a alma secreta que se cala com mais frequência do que fala. Do mesmo modo, cada ponto em repouso e cada ponto em movimento (= linha) enchia-se de vida aos meus olhos e revelava-me sua alma. Isso me bastou para “compreender” com todo o meu ser e com todos os meus sentidos a possibilidade e a existência da arte a que chamam hoje “abstrata” por oposição à “arte figurativa”.

(Wassily Kandinsky. *Olhar sobre o passado*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 72-4.)

2. De dentro do corpo da dança

Sempre pensei na dança como uma linguagem. Uma linguagem que fala através do corpo humano. A clareza com que essa linguagem fala depende da clareza com que o corpo é capaz de articulá-la, pois creio que com a clareza da articulação vem a clareza da comunicação.

Dediquei a minha vida à dança e à aquisição dessa clareza estética do movimento. Procurei, como coreógrafo, selecionar e combinar a movimentação de modo a levar minhas plateias para esse mundo cinético, para evocar imagens e sensações e, assim fazendo, servir de elo entre o mundo físico externo e o campo espiritual interior.

As definições verbais parecem insuficientes para um tema tão profundo quanto a arte. Creio que apenas através da vivência da arte podemos penetrar no vasto e esplendoroso panorama da alma, para nos deleitar e estremecer nesse mundo dos sentidos. [...]

Quando componho, danço e ensino, trabalho de maneira muito direta desde a criação até a execução e a comunicação. Esse fio é inflamado por uma paixão, uma premência e um imediatismo chamados espetáculo. O espetáculo é o caldeirão em que se fundem a magia, as imagens e o desconhecido, de modo a inebriar os sentidos da plateia. Mas, antes de poder criar a magia, até o mais hábil feiticeiro precisa consultar suas receitas. Uma vez determinados seus ingredientes, como acontece com os grandes cozinheiros, ele joga fora o livro e cria, fazendo surgir vida nova onde antes não existia nenhuma.

Os criadores precisam estar familiarizados com alguns ingredientes. São os princípios que compõem a perícia da arte. O bailarino e o coreógrafo também precisam adquirir certas habilidades para revelar sua arte. A plateia, igualmente, precisa conhecer seu papel para poder participar. Precisa comparecer com franca receptividade ao que é colocado diante dela.

O vocabulário de abstração usado pelo bailarino e o coreógrafo começa por seu instrumento, o corpo. O corpo é, em certo sentido, uma orquestra composta por vários instrumentos: braços, pernas, cabeça e tronco. Eles podem ser tocados isoladamente, como num solo, ou em combinações variadas. O bailarino trabalha com muito afinco para desenvolver a maior extensão possível de flexibilidade e expressão em todas essas partes.

O espaço que cerca o bailarino torna-se sua tela. Ele pode desenhar nela e defini-la de muitas maneiras. O espaço interno de seu corpo lhe

permite dar textura e qualidade à movimentação. O tempo que ele emprega pode variar desde o ritmo de seus batimentos cardíacos até as síncopes mais exigentes ou a completa negação do tempo. A maneira como ele modela seu corpo tem a extensão e a liberdade empregadas pelo escultor. Há também a energia e a dinâmica e, impregnando tudo isso, a cinética, a excitação que transmite a sensação de movimento diretamente para o sistema neuromuscular do espectador.

Tudo isso pode ser mesclado das mais variadas maneiras, para permitir ao coreógrafo um vocabulário novo e diferente em cada dança.

O bailarino, por sua vez, precisa aprender e ser capaz de executar todos esses princípios, além de desenvolver outras habilidades. As transições cinéticas, por exemplo, são as ligações minúsculas que unem um movimento ao outro, facultando a malícia que o bailarino introduz em seu papel.

Comunico minhas danças através da abstração. Em geral não crio balés com enredos nem interpreto personagens. Para transmitir essas abstrações, utilizo a linguagem do movimento, que meu público – espero – pode identificar e ler, não como uma narrativa, mas como uma série de estimulações sensoriais.

Na arte da dança, a coreografia deve ocorrer dentro de um intervalo específico, limitado pela subida e descida da cortina. Além disso, o abstracionista precisa usar um vocabulário não verbal, que não é fácil de apreender quando visto uma única vez. Mas o que ele realmente tem, e que é muito invejado por escritores e pintores, é esse maravilhoso contato imediato com seu público: a apresentação ao vivo e o poder inerente a esse contato.

Surge constantemente a pergunta: “Qual a finalidade da arte?”. Se me permite parafraseá-la, eu indagaria: “Quem é a finalidade da arte?”.

Para mim, essa finalidade é a plateia. É o público. Em sentido amplo, a Humanidade. [...]

A arte é um estimulante para o viver e para a vida. É assim que a vejo.

(Murray Louis. *Meu modo de ver. Dentro da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. p. 177-9.)

3. Uma pílula de criação

Há canções de maturação, que começam por uma pílula de criação – por uma gota que colore a água no jarro e vai decantando; um dia você pega aquele precipitado lá no fundo e trabalha nele. É um modo; *Expresso 2222*, por exemplo, foi feita assim. Mas há canções que demandam esforço concentrado por considerável período de tempo de realização intensiva. *Drão* está entre essas.

Sua criação representou altos graus de dificuldade porque ela lidava com um assunto denso – o amor e o desamor, o rompimento, o final de um casamento; porque era uma canção para Sandra (apelidada Drão – daí o título da música) – e para mim. “Como é que eu vou passar tanta coisa numa canção só?”, eu me perguntava. Além disso, havia a exigência do que o versar tivesse capricho. Então demorou dias e dias de trabalho.

Eu me lembro de estar sentado no chão, anotando frases no caderno, com o violão do lado, e de repente sentir o sufoco do coágulo da criação e, ao mesmo tempo, a iminência da explosão da via criativa, e não aguentar, saindo dali e indo para o quarto me deitar e deixar, então, aquele coágulo se dissolver, criando filetes que se encaminhavam pra aqui e pra ali... Aí o cérebro e o coração entumeciam, algumas ideias fluíam, e dois, três ou quatro versos saíam. Satisfeito, eu fechava o caderno e ia embora cuidar da vida. Saía, passava o dia fazendo outras coisas, chegava de noite eu retomava; ficava a madrugada toda de novo.

Outra exigência que eu me colocava era de não me precipitar. Eu queria que o fazer, a prática, o empirismo da realização fossem observados pelo ser ali à distância: eu tinha que contemplar o feitio da canção. Ao lado do esforço, da tensão concentrada, tinha de haver a descontração, o relaxamento concentrado – as duas coisas, e todas essas exigências sobrepostas determinando o modo de compor a canção.

Fazer música é uma loucura quando você se coloca tantos problemas.

(Carlos Rennó (Org.). *Gilberto Gil: todas as letras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 250.)

4. Cenas antes do palco

Quando começo a trabalhar numa peça, parto de uma intuição profunda, amorfa, que é como um perfume, uma cor, uma sombra. Essa é a base do meu trabalho, minha função – a preparação para os ensaios de qualquer peça que faça. Há uma intuição amorfa que é minha relação com a peça. Estou convencido de que essa peça precisa ser feita hoje, e sem essa convicção não posso fazê-la. Não tenho uma técnica. Se tivesse que entrar numa competição em que me dessem uma cena e me dissessem para dirigi-la, não teria por onde começar. Poderia inventar uma espécie de técnica sintética e um punhado de ideias tiradas de minha experiência de diretor, mas não seria grande coisa. Não tenho estrutura para montar uma peça, porque trabalho a partir daquela sensação amorfa e informe, e daí começo a me preparar.

A preparação significa ir em direção a essa ideia. Começo desenhando um cenário, rasgando-o, desenhando, rasgando, trabalhando-o. Que tipo de figurinos? Que espécie de cores? É a busca de uma linguagem para tornar aquela intuição mais concreta. Até que gradualmente surge a forma, uma forma que precisa ser modificada e posta à prova, mas de qualquer modo é uma forma que está emergindo. Não uma forma fechada, porque é apenas o cenário, e digo “apenas o cenário” porque o cenário é somente a base, a plataforma. Então começa o trabalho com os atores.

Os ensaios devem criar uma atmosfera na qual os atores sintam-se livres para mostrar tudo o que puderem trazer para a peça. Por isso é que nas primeiras fases de ensaio tudo está em aberto e não imponho absolutamente nada. Em certo sentido, isso é diametralmente oposto à técnica

pela qual, no primeiro dia, o diretor faz uma preleção sobre o que a peça significa e o modo pelo qual pretende abordá-la. Eu costumava fazer isso há vários anos e acabei descobrindo que é uma péssima maneira de começar.

Atualmente começamos com exercícios, com uma festa, com qualquer coisa, mas não com ideias. [...] O objetivo é reunir grande quantidade de material a partir do qual se pudesse, gradualmente, encontrar uma forma.

Com que critério? Bem, uma forma que correspondesse àquela intuição amorfa.

A intuição amorfa começa a tomar forma no encontro com essa massa de material, ao emergir como fator determinante a partir do qual algumas noções são excluídas. O diretor vai provocando continuamente o ator, estimulando-o, fazendo perguntas e criando uma atmosfera na qual o ator possa se aprofundar, experimentar e investigar. Desse modo, ele subverte, individualmente e junto com o grupo, toda a estrutura da peça. Dessas experiências vão surgindo formas vagamente reconhecíveis. Nas últimas fases de ensaio o trabalho do ator invade e ilumina uma área obscura, que é a vida subterrânea da peça; e quando essa área subterrânea é iluminada pelo ator, o diretor fica em condições de ver a diferença entre as ideias do ator e da peça em si.

Nesses últimos estágios, o diretor elimina tudo o que é extrínseco, tudo o que pertence unicamente ao ator e não à conexão intuitiva do ator com a peça. O diretor, por seu trabalho prévio, pela sua função e também em virtude de sua intuição, está em melhor posição para dizer, nessa altura, o que pertence à peça e o que pertence àquela superestrutura de entulho que todos carregam consigo.

As últimas fases de ensaio são muito importantes porque nesse momento você pressiona e encoraja o ator a descartar tudo o que é supérfluo, a editar e condensar. Faça isso sem dó nem piedade, até consigo mesmo, porque em cada invenção do ator existe um pouco de você. Você sugeriu, criou uma marca, uma coisa qualquer para ilustrar melhor. Jogue tudo isso fora, e o que ficar será uma forma orgânica. Porque a forma não é um conjunto de ideias impostas à peça, é a peça iluminada, e a peça iluminada é a forma. Portanto, se o resultado parece orgânico e uniforme, não é porque uma concepção uniforme foi definida e sobreposta à peça desde o início – muito pelo contrário.

Quando fiz *Titus Andronicus* houve muitos elogios para o espetáculo por ser melhor que a peça. Diziam que o espetáculo conseguia dar um jeito nessa peça ridícula e inviável. Foi muito lisonjeiro, mas não era verdade, porque eu sabia perfeitamente que não poderia ter feito aquele espetáculo com outra peça. É aí que as pessoas frequentemente se enganam sobre o que é o trabalho da direção. Pensam que é mais ou menos como ser um decorador de interiores que pode fazer o que quiser de qualquer ambiente, desde que tenha bastante dinheiro e objetos suficientes para colocar lá dentro. Não é isso. Em *Titus Andronicus*, todo o trabalho consistiu em desvendar as sugestões e os

meandros secretos da peça, extraindo o máximo deles, tomando o que talvez fosse embrionário para trazê-lo à luz. Mas se a coisa não estiver lá dentro desde o início, nada pode ser feito. Se me derem um romance policial dizendo: “Faça-o como *Titus Andronicus*”, é claro que não vou conseguir, porque o que não está lá, o que não está latente, não pode ser encontrado.

(Peter Brook. A intuição amorfa. In: _____. *O ponto de mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. p. 19-22.)

PARA SABER MAIS

- AZEVEDO, Sonia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- AMARAL, A. Maria. *Teatro de formas animadas: máscaras, bonecos, objetos*. São Paulo: Edusp, 1993.
- BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BOULEZ, Pierre. *A música hoje*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BROOK, Peter. *A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- BURNIER, Luis Otávio. *A arte de ator: da técnica a representação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- CAFEZEIRO, Edwaldo. *História do teatro brasileiro: um percurso de Anchieta a Nelson Rodrigues*. Rio de Janeiro: UFRJ/EDUERJ/Funarte, 1996.
- CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro*. São Paulo: Unesp, 1997.
- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- DONDIS, D. A. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FARO, Antonio José. *Pequena história da dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GOMBRICH, Ernest H. *História da arte*. São Paulo: LTC, 2000.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MICHELI, Mário de. *As vanguardas artísticas*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.
- MONTOVANI, Ana. *Cenografia*. São Paulo: Ática, 1989.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PRADO, Décio de Almeida. *História concisa do teatro brasileiro – 1570-1908*. São Paulo: Edusp, 1999.
- RATTO, Gianni. *Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema*. São Paulo: Senac, 1999.
- STANGOS, Nikos. *Conceitos da arte moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

- TINHORÃO, J. Ramos. *Os sons que vêm da rua*. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- _____. *História social da música popular brasileira*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- ZANINI, Walter (Org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walter Moreira Salles, 1983.

TEXTOS DE APOIO

- BONFITTO, Matteo. *O ator compositor: as ações físicas como eixo*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, Aduino (Org.). *Artepensamento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. *A definição da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 2006.
- _____. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- _____. *A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- _____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
-

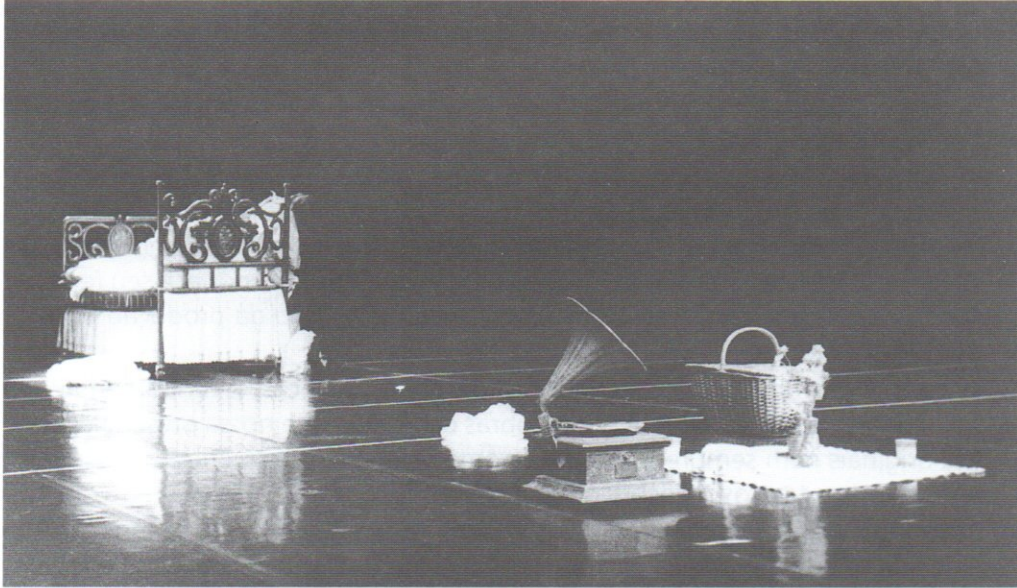


Foto de Ary Brandi - Arquivo Multimeios - Divisão de Pesquisas/IDART-CCSP

*Nova Velha Estória, baseada no conto do Chapeuzinho Vermelho.
Cenografia: J. C. Serroni. Roteiro e Direção: Antunes Filho.
Produção: Centro de Pesquisa Teatral – CPTISesc, 1991.*

5

Seria apenas uma cama no palco de um teatro?

Ali, com seus atributos, a cama e cada elemento se tornam portadores de sentido. Não são apenas aquilo que são. Valem não por si próprios, mas como signos que apresentam o lugar de uma nova história.

Capturados, nas malhas desse cenário, nossos olhos veem novas imagens poéticas de uma velha história.

LEITURA: HOSPEDANDO A OBRA EM NÓS

*Qualidade, luz, cor, profundidade
que estão aí diante de nós,
aí só estão porque despertam eco em nosso corpo,
porque este lhes dá acolhida.*

Maurice Merleau-Ponty

Um rolo de filme que nunca foi projetado é apenas potencialmente arte. É como um livro que ninguém leu.

Toda obra de arte é dirigida a alguém. O fruidor é que completa sua existência. Mas como ler sons, gestos, cores, formas?

Da mesma maneira que, para ler os livros, precisamos decodificar as letras, sílabas, dominar a gramática, enfim, ser alfabetizados, letrados nessa língua, o mesmo acontece com a arte. Quanto mais uma pessoa entra em contato com as formas artísticas, mais se aprofunda nessa linguagem, enriquece seu repertório, conhece autores/artistas, tem acesso à compreensão da produção estética da Humanidade.

Para cultivarmos o hábito da leitura de obras artísticas, é fundamental não só o contato com as reproduções de obras de arte (já que nossa presença diante das originais nem sempre é possível), como também a frequência a galerias de arte, museus, teatros, concertos, óperas etc.

Muitas vezes reagimos indignados perante uma obra, defendendo-nos da dificuldade em lhe atribuir sentido, com a célebre interrogação: “Isso é arte?”.

Eu leio, tu lê, ele lê...

Ler é produzir sentido.

Lemos a cor vermelha em uma obra figurativa ou abstrata da mesma maneira que a cor vermelha do semáforo?

No trânsito, diante das cores do semáforo, a nossa leitura se prende a uma única possibilidade de interpretação. Nesse momento, lidamos com códigos fechados, que são signos utilitários, porque o homem lhes atribuiu um único significado para melhor organizar sua vida.

Diante do elemento cor na obra de arte, abre-se a possibilidade da multiplicidade de leituras. Nesse momento você, enquanto fruidor, aprecia uma composição estruturada por códigos abertos, cuja decodificação permite uma infinidade inesgotável de interpretações.

Quando você assiste a um filme ou ouve uma música, é impossível interpretá-los desvinculados da sua história de vida e do momento no qual você vive a experiência estética. Você vê a obra de acordo com a sua ótica ou, como já dissemos anteriormente, de acordo com suas referências pessoais e culturais.

Ao apreciarmos obras de arte, nós as ressignificamos, as atualizamos, produzimos interpretantes, de acordo com nossa sensibilidade atual. Se as significações de produções artísticas mudam de pessoa para pessoa e até para a mesma pessoa, fica evidente que obras produzidas no passado provavelmente

não tinham, na época, a mesma significação que a elas atribuímos hoje. É fato que existem certas formas arquetípicas que persistem através dos tempos; e outras cujo sentido – não o racional, mas o metafórico, o simbólico – ainda conseguimos intuir. Mas as plateias de mil ou duzentos anos atrás com certeza encontravam sentidos diferentes em determinadas alegorias, algumas talvez impenetráveis para nós, e nem por isso sem significação hoje.

A interpretação [da obra] ocorre quando se instaura uma simpatia, uma congenialidade, uma sintonia, um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa: interpretar significa conseguir sintonizar toda realidade de uma forma através da feliz adequação entre um de seus aspectos e a perspectiva pessoal de quem a olha (PAREYSON, 1984, p. 167).

A fruição é, portanto, individual. A emoção, a sensação e o pensar que ela provoca em nós são ressonâncias internas provocadas pelas sutilezas da própria linguagem.

Quando estamos diante de uma obra de arte, a recriamos em nós. A contemplação de uma produção artística nunca é passiva, algo de nós penetra na obra ao mesmo tempo que somos por ela invadidos e despertados para novas sensibilidades. “Cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor. Nessa última (e primeira) leitura, nós estamos sós”, como diz Alberto Manguel (2001, p. 32).

A forma de nos relacionarmos com a obra de arte é totalmente diversa da relação cotidiana, utilitária que temos com os fatos, com as coisas, com o nosso dia a dia. Nossa percepção é outra, diferente daquela que questiona o porquê dos objetos ou a sua função: uma caneta serve para escrever, a faca para cortar. A verdade na arte é outra, o “ser” do objeto artístico é outro. A arte inaugura um outro campo de sentidos e significações. A metáfora é que nos fala. Esse comunicar-se através de signos artísticos e a multiplicidade de seres humanos que contemplam uma mesma obra de arte é que fazem surgir um oceano de interpretações para cada música ouvida, filme assistido ou tela contemplada.

É importante lembrar também que, embora a obra de arte seja aberta, embora permita uma infinidade de leituras, é ela que, em última instância, dirige essa leitura. Na experiência da fruição estética, é necessário deixar a obra ser, presença única, realidade sensível carregada de significado espiritual e de valor artístico. Modo de presença que tem se transformado, transformando também a participação do fruidor, receptor, participante, visitante, espectador, contemplador ou interator (nas obras que lidam com arte e tecnologia). O olhar, nas obras contemporâneas, integra-se aos demais sentidos. Já nos anos 1960 do século 20, artistas como Lygia Clark e Helio Oiticica realizam um exercício de liberdade, por meio de experiências cada vez mais radicais, que propõem o desligamento de toda estética tradicional e da ideia daquilo que é permanente e durável: a moldura na pintura e o pedestal na escultura, a utilização do suporte de representação, a exposição em espaços convencionais, como museus e galerias de arte, a dicotomia obra – público. Os “Bichos” de Lygia Clark, os “Paran-

golés” de Oiticica, por exemplo, são obras que transformam o espectador em ativo participante na criação da obra. No percurso artístico desses artistas, os trabalhos vão exigindo cada vez mais uma atuação do espectador até que ele se torne o próprio veículo de expressão da obra, o que faz com que Lygia e Oiticica parem de chamar a si mesmos de artistas, preferindo o termo propositosor.

O acesso à produção artística e à cultura: desafios da mediação cultural

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?

(Carlos Drummond de Andrade. *Antologia poética*.
Rio de Janeiro: Record, 1985. p. 187.)

A produção artística chega a nós, hoje, dos mais variados modos, e sua divulgação sofre interferências da mídia, instituições, governos. Que chaves trazemos para ler o mundo?

A tecnologia existente faz com que obras de arte sejam reproduzidas fantásticamente, facilitando o acesso de quem delas queira fruir. A *Mona Lisa*, por exemplo, existe apenas no Museu do Louvre, em Paris, mas hoje vemos “Mona Lisas” espalhadas aos milhares, aos milhões pelo mundo. Quem já não a viu estampada em camisetas, cinzeiros, chaveiros e até fazendo propaganda de jeans e revistas? Quantas releituras, citações, apropriações já não foram feitas dessa obra? Isso sem contar as reproduções em livros, *slides*, filmes, selos, vídeos, material didático e na internet pelo mundo afora.

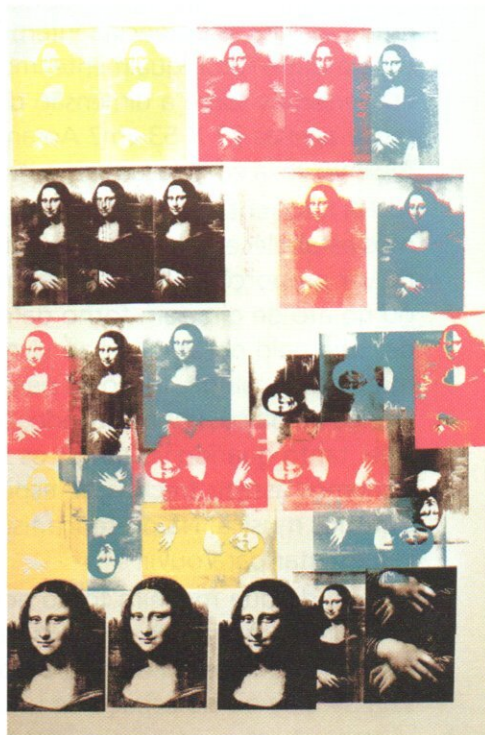
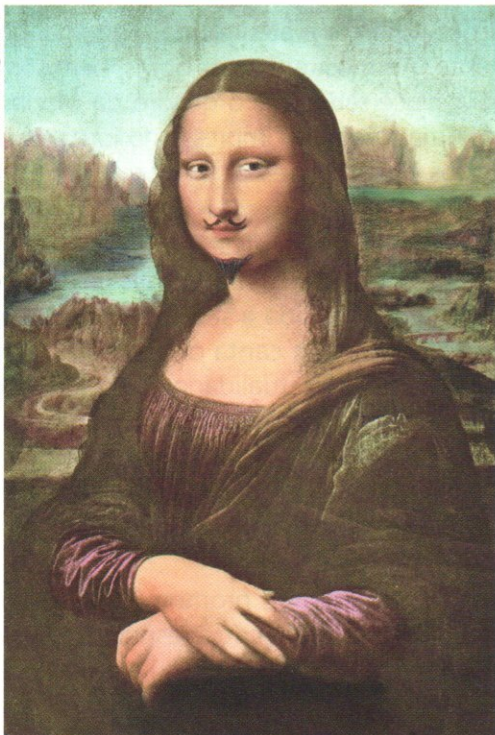
Com o aprimoramento da indústria fonográfica, qualquer pessoa hoje tem acesso aos mais requintados concertos, *shows* musicais, com uma qualidade de som inimaginável há alguns anos. CDs e DVDs são gravados aos milhões neste planeta, e músicas às centenas são “baixadas” diariamente pela internet e armazenadas em computadores, telefones celulares, MP3 etc. Exibições musicais antigamente só frequentadas por uma elite cultural ou financeira hoje chegam às mãos dos mais distantes, inexperientes ou exigentes ouvintes, graças a esses processos sofisticados de gravação.

O mesmo ocorre com o teatro, cinema, óperas. As gravações em vídeos, os filmes e a internet trazem essas obras até o espectador. Se, por um lado, a reprodução da obra de arte de certa forma a democratiza, a torna acessível à grande maioria da população, por outro retira dela sua “aura”, seu caráter irrepetível, de ser único no tempo e no espaço, aquele seu aspecto quase que sagrado que somente a obra autêntica possui, como fala o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940).

Vale lembrar que há muitos outros fios a serem puxados nesta intrincada trama, pois há complexidades estéticas também presentes na publicidade, na

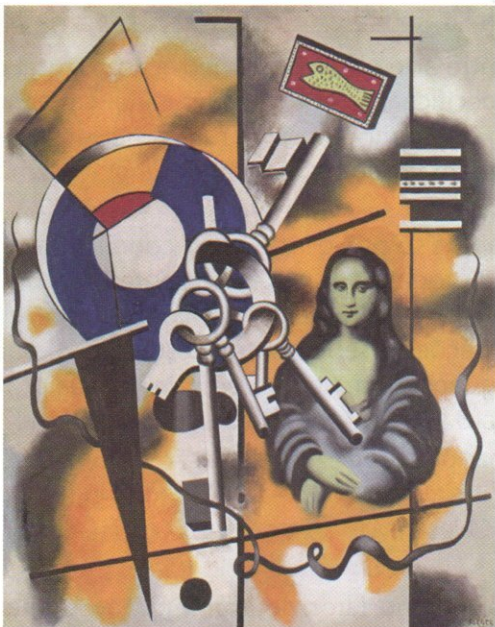
moda, no *design*, nos jogos de computador, nos *blogs* e *sites* a exigir não apenas o consumo, mas interpretações. Fios que se ampliam e se fundamentam nos atuais estudos de cultura visual, se estendem aos estudos sobre gêneros que nos põem o olhar sobre o universo feminino e masculino, se enroscam nas subjetividades, nas diferenças, na multiculturalidade. Fios que trazem para o ensino de arte discussões e teóricos que ainda precisam ser desvendados.

Marcel Duchamp – L.H.O.O.Q. La Joconde. 1919. Coleção particular.
Foto: White Images/Photo Scala, Florence/Imageplus



Andy Warhol - Mona Lisa. 1963. Coleção particular. Foto: Album/Akg-Images/Latinstock

Fernand Léger – La Joconde aux Clés. 1930. Museu Fernand Léger, França.
Foto: White Images/Photo Scala, Florence/Imageplus



Kasimir Malevich - Composição com Mona Lisa. 1914.
Russian State Museum, São Petersburgo. Foto: Photo Scala, Florence/Imageplus

A *Mona Lisa*, embora reproduzida aos milhares, continua sendo apenas aquela que “mora” no Museu do Louvre, em Paris? Uma peça de teatro ou um concerto visto através de um vídeo ou ouvido em disco não é a peça nem tampouco o concerto ou ópera?

O cuidado com a qualidade da imagem que apresentamos em sala de aula é importante, pois muitas vezes a qualidade de som, cores, formas, tamanho é bastante prejudicada pelo sistema utilizado, chegando algumas vezes a oferecer pistas errôneas para as potenciais interpretações. Chamar a atenção para o tamanho da obra é outro fator igualmente importante. Ao mostrarmos as obras, nem sempre conversamos sobre a dimensão da obra. Você sabia que o quadro da *Mona Lisa* mede apenas 77 X 53 cm? Ao analisar uma fotografia impressa no jornal, é interessante vê-la em relação aos outros textos visuais ou verbais.

Na frequência de museus, galerias, salas de concerto e espetáculos, podemos estabelecer relações mais intensas com a obra, seja pelo nosso olhar capaz de ver proporções, texturas, formas e cores que são roubadas nas reproduções ou no ato de girar em torno da obra para captar toda a sua tridimensionalidade, seja pelo nosso ouvir ao vivo o som da voz que canta ou de instrumentos musicais ou, ainda, de nossa percepção direta da gestualidade de atores ou bailarinos no palco. Por outro lado, a internet também é um modo de contato com arte, tanto quando visitamos os *sites* de artistas e de exposições como quando podemos assistir trechos de espetáculos de teatro e dança ou, ainda, quando ouvimos música. Na presença física ou virtual da obra, há que se ter olhos para ver, escutar para ouvir.

Seja de que maneira for, o acesso à obra de arte é promovido pela mediação cultural que pode ser da curadoria de museus, da crítica especializada, dos livros e catálogos ou da figura do educador ou do mediador cuja atuação é na sala de aula ou no espaço de uma exposição.

A mediação entre arte e público é uma tarefa que, quando inventiva, pode ampliar a potencialidade de atribuição de sentido à obra, por um fruidor tornado mais sensível.

Como facilitadora do encontro entre arte e fruidor, a mediação cultural precisa ser pensada como uma ação específica. Percebê-la como canal de comunicação permite estudar seu processo, atentando para os ruídos perturbadores, para ênfases desnecessárias ou para a exclusão de aspectos que poderiam tornar esse encontro mais significativo.

O desafio da mediação cultural não é só provocar o olhar cognitivo do fruidor, como também conscientizá-lo de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela. Acima de tudo, é promover um contato que deixe canais abertos para os sentidos, sensações e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte fala e é lida por sua própria língua. Qual o espaço oferecido para o silêncio em uma mediação cultural?

O professor e curador Agnaldo Farias problematiza a mediação cultural no Ciclo de conversações realizado no SESC Pinheiros em 2007 – *Mediando [con]tatos com arte e cultura*, organizado por Mirian Celeste Martins e outros (2007, p. 67):

[...] a mediação, empregada como fator de aproximação, pode ser problemática, especialmente quando, no afã de estabelecer a ponte en-

tre a obra e o público, incorre em estratégias simplificadoras, trai exatamente aquilo que pretende defender. Ora, mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre público e obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ela tem que garantir que a obra seja apresentada em toda a sua plenitude, fruída da melhor maneira possível.

Compreendida por Martins como “estar entre muitos”, a mediação cultural é um território a ser explorado na formação de qualquer educador, que reconhece o papel criador de cada fruidor que vive uma experiência coletiva de mediação, seja no museu ou na sala de aula. As referências pessoais, os gostos singulares, as necessidades especiais (principalmente no trato com portadores de deficiências) e o grau de proximidade com o universo da arte fazem da mediação cultural uma ação potencial para promover encontros com a arte ou para afastá-la ainda mais daquele que teve pouco acesso a ela. A leitura sensível do grupo e de tudo o que se relaciona com a exposição ou com as obras que mostramos em classe (textos escritos pelos curadores, críticos e historiadores, comentários da imprensa, o próprio espaço expositivo ou a qualidade das imagens que mostramos, entre outros aspectos) nos dá apoio para criar brechas de acesso ao universo da arte.

Sobre metodologias de leitura e a compreensão de processos de leitura

Propor a leitura de uma obra de arte pode ser, então, mediar, dar acesso, instigar o contato mais sensível e aberto acolhendo o pensar/sentir do fruidor e ampliando sua possibilidade de produzir sentido. É um processo de recriação interna que não pode se restringir a um jogo de perguntas e respostas.

Vários estudiosos do ensino das artes visuais refletiram sobre suas práticas para essa leitura com diferentes grupos de aprendizes da arte e chegaram a algumas metodologias específicas que se refletem no ensino de outras linguagens da arte. Dentre eles destacamos a proposta de Edmund Burke Feldman. Com ele aprendemos a leitura comparativa que provoca a percepção de diferenças, semelhanças, oposições que levam a compreensões que focalizam para além dos períodos da história da arte. Sua metodologia, criada em 1970, apresenta: algumas coisas para ver (com a seleção de algumas obras por algum critério), alguns problemas (em que coloca questões instigantes), algumas possibilidades (provocando a leitura) e o que você pode fazer (propondo ações expressivas). Seu processo de leitura envolve a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento da obra de arte.

Robert Willian Ott, por sua vez, propõe a análise crítica e tem fundamentado o trabalho em museus e salas de aula. Há um estágio preparatório – *Thought Watching*, como um aquecimento para o corpo e a mente, criando atmosfera favorável, respostas sensoriais e afinando a sensibilidade para o *Image Watching*, isto é, um método direcionado ao ensino de arte composto por cinco categorias, cujo tempo verbal expressa a ação: 1) descrevendo; 2) analisando; 3) interpretando; 4) fundamentando (com informações sobre a obra, seu processo, suas influências etc.); e 5) revelando, quando o leitor é convidado

também a se expressar. Vê-se sua influência em muitos materiais educativos que focalizam uma única imagem.

Marjorie e Robert Wilson estudaram o desenho infantil como signos construídos a partir do universo cultural da criança. Com All Hurwitz escreveram *Teaching Drawing from Art* e apontam cinco fatores que influenciam e que podem ser priorizados na leitura, conforme os objetivos do projeto: tema/assunto/símbolos, forma/composição/design, estilo/qualidade expressiva, meio/técnica, movimento/emoção/época. A proposta, que não fica atada a um modo de releitura que aprisiona e não liberta a expressividade dos aprendizes de arte, é exemplificada na percepção e recriação a partir das linhas de Paul Klee ou da "lição de David".

Paul Klee – For Alfred Flechtner on his 50th anniversary, 1928, 45 (N5). India ink on paper, 28,5 x 23,2 cm © VG Bild-Kunst, Bonn 1997. Kein Eintrag

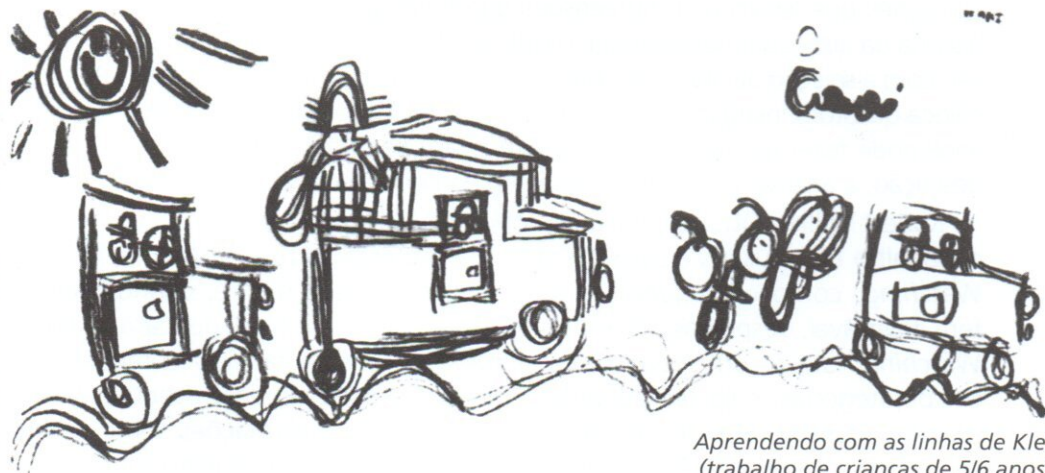


Há muitos outros modos de propor a leitura da obra de arte, como os que se fundamentam na semiótica, na gestalt, na iconografia, entre outras. O mais importante, entretanto, é que tornemos este processo significativo para o aprendiz.

Outro foco é perseguido por estudiosos atentos ao modo como as crianças, os jovens e os adultos leem as obras. Sem preocupação de gerar metodologias, esses estudos evidenciam as singularidades dos processos de leitura. Aqui estão apenas os nomeados com a esperança de gerar novas pesquisas: Parsons (1992), Abigail Housen (1983), Terezinha Franz (2003) e Maria Helena Wagner Rossi (2003).

Entretanto, mais do que o uso de metodologias a serem obede-

From Teaching Drawing from Art. Courtesy Davis Publications



Aprendendo com as linhas de Klee (trabalho de crianças de 5/6 anos).

cidas ou de definir as características dos leitores de diferentes faixas etárias, desvia-se o olhar para a questão da mediação cultural. O encontro com a arte, o possibilitar brechas de acesso e a experiência estética dependem da observação atenta do grupo que temos à nossa frente e das conexões potenciais que podemos ajudá-los a fazer.

“Cada um sabe a dor e a delícia de saber o que é”

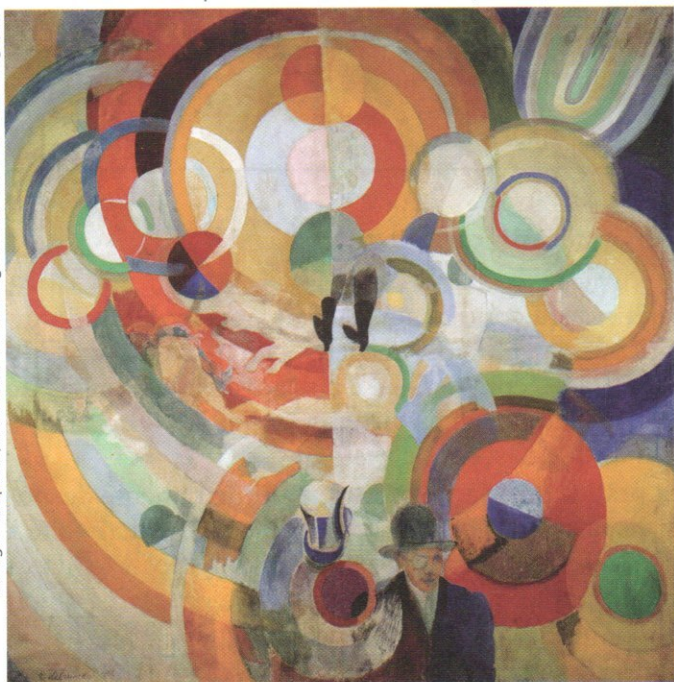
Para que uma obra de arte exista, é necessário que alguém a crie, que lhe dê vida.

Toda produção artística é o resultado de uma elaboração s3gnica que é 3nica, exclusiva de quem a faz, seja um artista consagrado ou voc3 o autor de tal obra. A produ33o ou a leitura dessa cria33o carrega todas as refer3ncias pessoais e culturais presentes nos seus autores e leitores, parafraseando Caetano Veloso, no verso que d3 in3cio a este t3pico. Foi assim com as possibilidades de leitura do cachimbo de Magritte, lembra?

A recep33o que voc3 faz do mundo atrav3s de seus sentidos, percep33o, imagina33o, intui33o, intelec3o n3o 3 passiva; voc3 n3o 3 um mero recept3culo de informa33es, influ3ncias, conhecimentos etc. Na verdade, voc3 seleciona o que toca voc3. Por isso, faz um recorte da realidade, atrav3s do seu modo de ver o mundo, do seu jeito de viver a vida e de emocionar-se ou n3o frente aos fatos, de pensar sobre eles; de chorar, rir, amar, sofrer, agir, interpretar, expressar. Dessa forma, o resultado de qualquer produ33o artística que voc3 fa3a ter3, inevitavelmente, a sua marca, a de sua hist3ria, da sua 3tica, fruto do ser 3nico que voc3 3.

3 exatamente isso que ocorre com o artista. Ele e, por consequ3ncia, sua obra s3o produtos de seu tempo/espa3o, de seu momento hist3rico, de sua biografia. Autor e obra sofrem todas as influ3ncias de seu mundo f3sico, filos3fico, sociol3gico, psicol3gico, pol3tico, hist3rico, religioso, cultural. Assim, quem viveu sob a Inquisi33o na Espanha tem um tipo de pensamento/sentimento diferente daquele de quem viveu o Renascimento na It3lia, a ditadura no Chile, a 3poca do imp3rio no Brasil ou v3 os canais abertos da televis3o ou navega na internet.

Robert Delaunay – Manege de cochons. 1922. Museu Nacional de Arte Moderna, Centro Georges Pompidou, Paris. Foto: White Images/Photo Scala, Florence/Imageplus



Robert Delaunay.
Manege de cochons, 1922.

O artista plástico francês Fernand Léger (1989, p. 179) conta:

Comecei com alguns desenhos. Depois acrescentei cores, sem dúvida as mais violentas que já empreguei. Era uma necessidade: nós havíamos vivido um período tão sombrio durante a Guerra, naquela lama! Foi uma época em que ataquei o tom puro, e ao mesmo tempo aconteceu isto: consegui libertar a cor.

Fomos eu e Robert Delaunay que travamos a batalha, que trabalhamos para libertar a cor. Antes de nós, o verde era uma árvore, o azul era céu etc. Depois de nós, a cor tornou-se objeto em si.

Vale ressaltar, novamente, que cada um vê e vive os fatos à sua maneira, não significando que todos que viveram a mesma época ou os mesmos acontecimentos os tenham visto, vivido, sentido e interpretado da mesma forma. Como diz o velho provérbio “cada cabeça, uma sentença”.

O mais importante é que fique clara a necessidade da contextualização histórica e cultural da produção artístico-estética da Humanidade no processo do ensinar/aprender arte, assim como a necessidade da percepção e construção de conceitos artísticos que fundamentem esse contexto. Contextualização histórica e cultural não é oferecer uma biografia do artista. Uma biografia nem sempre deixa visível a poética do artista, seu processo de criação, seu modo singular de fazer, pesquisar, viver, suas referências e conceitos, como podemos perceber na pequena narração de Léger.

Desde a escola de educação infantil, deve ser garantido às crianças o direito a esse conhecimento que amplia e aprofunda seu saber artístico-estético, geralmente relegado apenas ao fazer arte, sem informação alguma além da “técnica”. Um fazer no qual nem sempre a criança se reconhece, pois falta ali a sua marca de autor e a do seu tempo/espço que pode acabar sendo a marca da professora, cuja marca era a da sua professora, que... Mas isso é uma outra história!

LEITURA COMPLEMENTAR

I. Prestando atenção à esteticidade cotidiana

Prestar atenção à esteticidade cotidiana é vê-la de novo e de modo diferente. Ver a partir de detalhes, vestígios, imagens, percursos, superfícies. Formar o hábito da sintonização com o usual e o não usual. A vivência do ver está concatenada a partir de imagens virtuais, enquanto a do fazer a imagens materiais e formas que nascem de gestos.

A finalidade de uma prática de criação em arte é primeiramente despojar o olhar dos clichês visuais habituais, provocar para que o olhar volte a ser um ato de admiração, reconhecimento do novo e contemplação, antes de tornar-se olhar cognitivo, crítico, questionador.

Interpretar já é um comportamento incorporado pela geração de visualizadores atuais. Antes de ver algo pela primeira vez, um mundo de

imagens estereotipadas já predis põe a este ver, ou a pensar que se está vendo conforme a maioria. Um século de ênfase cognitiva na aprendizagem escolar serviu para formar hábitos de conhecer antes de realmente ver.

(Marly Meira. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 81.)

2. Articulação multissensória e recepção

No contexto da Arte Contemporânea, em que uma grande variedade de conquistas tecnológicas são acionadas na realização da obra, num complexo circuito, o olhar foi integrado a todos os demais sentidos para essa espécie de tarefa dionisíaca que a obra ou o objeto de arte, ou contexto da arte o convoca na recepção. O que me desperta a curiosidade nessa investigação é a reintegração dos sentidos na criação, recriação, ou recreação em termos do lúdico, do jogo ou nada mais do que simplesmente (?) na participação construtiva da obra. [...]

O perdurar desse impasse instaura uma ambiência ambivalente nas instituições de arte imposta pela metamorfose de: *Favor, não tocar em Favor, tocar*. No âmbito da recepção artística, a zona privilegiada do visual em nossa cultura ocidental foi perdendo paulatinamente a sua exclusividade. Para dar conta das obras atuais, exige-se do olhar uma articulação de alianças. Entra-se na obra não só pelos olhos. Como as criações artísticas, muitas vezes, são penetráveis, acaricia-se a sua matéria com as mãos, com o corpo inteiro que a toca, ou a abraça, ou dela quer fugir em repulsão, asco, pavor. Junto ao tateá-la, sente-se os aromas ou os cheiros diversos que ela exala.

(Ana Claudia Oliveira. Convocações multissensoriais da arte do século XX. In: Analice Dutra Pillar. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 93-4.)

3. Maneiras de ouvir

Há muitas, quase infinitas maneiras de ouvir música. Entretanto, pelo menos três delas poderiam ser chamadas de dominantes: ouvir com o corpo, ouvir emotivamente, ouvir intelectualmente.

Ouvir com o corpo é empregar no ato da escuta não apenas os ouvidos, mas a pele toda que também vibra ao contato com o dado sonoro: é sentir em estado bruto. É misturar o pulsar do som com as batidas do coração, é um quase não pensar. O budista em transe ao som de gongos e sinos, o índio que participa da atividade musical coletiva de sua tribo, o jovem ocidental da civilização urbana que adentra uma discoteca apontam para essa maneira de ouvir. É o momento em que a música se plasma ao corpo. [...]

É bastante frequente, nesse estágio da escuta, que haja um impulso em direção ao ato de dançar. [...]

A segunda maneira de ouvir música se dá em outro plano: sai-se da sensação bruta e entra-se no campo dos sentimentos, da emotividade. Quando uma pessoa confessa “Ai, chorei tanto com aquele concerto de

Rachmaninoff” é sinal de que ela está no domínio do ouvir emotivo. Se no estágio anterior não havia nem a presença de palavras para falar da relação indivíduo-música – já que não existia a necessidade desse gênero de mediação –, aqui abundam os adjetivos “lindo”, “triste”, “arrasador” que podem culminar com uma expressão do gênero “não tenho nem palavras para traduzir o que sinto...”. [...] Ouvir emotivamente, no fundo, não deixa de ser ouvir mais a si mesmo do que propriamente a música. [...] Mas entregar-se à música apenas emotivamente nem sempre – quase nunca, aliás – leva alguém a compreender melhor o próprio objeto musical. Isso porque se fica tão entregue às sensações que o agente provocador mal é vislumbrado. [...]

Haroldo de Campos disse-me certa vez que não vivemos mais o tempo de “ouvir estrelas”, como recomendava Olavo Bilac, mas o momento de “ouvir estruturas”. Com isso ele queria, por certo, lembrar que a nossa é a época em que se atingiu um alto grau de consciência das linguagens. Direta ou indiretamente ele apontava para a terceira maneira de ouvir música. Se na primeira corpo e música eram uma só coisa, se na segunda se ouvia o mundo interior através da música, na terceira ouve-se música intelectualmente.

A música é algo feito por seres humanos e para seres humanos. Ela pode ser considerada uma linguagem inclusive porque se organiza a partir de certos pressupostos (escolha de sons, maneiras de articulá-los etc.) que garantem a ela aquilo que se poderia chamar de coerência interna. A rigor, para ser uma linguagem, ela não precisa “expressar” alguma coisa que esteja fora dela, pois a música pertence ao universo não verbal. [...] Tomada como linguagem, ela não possui referente. Nesse sentido, radicalizando, ela não expressa nada, a não ser a sua própria estrutura. E esta só pode ser percebida não com o ouvido do corpo nem com o ouvido do coração, mas com o ouvido do intelecto... [...]

Desvendar o funcionamento da linguagem musical, assim, pode provocar um tipo muito especial de emoção, talvez a chamada emoção estética, que quase não tem mais nada a ver com aquela outra emoção que fazia o ouvinte chorar diante de Rachmaninoff... Percebida por esse prisma, a música é labirinto, enigma a ser decifrado a cada instante. Mas um labirinto que, a cada escuta, nos mostra novos percursos a serem seguidos, novas saídas para que, de fora, se tenha dela uma visão diferente, depois de percorrido cada novo itinerário. [...]

Recapitulando e indo um pouco adiante: como linguagem, a música tem a sua história. E esta mostra que a maneira de construir música varia de comunidade para comunidade, de época para época e, às vezes, de indivíduo para indivíduo. Cada povo, cada momento da história tem o seu próprio sistema de organização musical. E [...] a música tende, por mais intelectualizada que seja, a tocar o indivíduo seja como sentimento bruto, seja como emoção mais ou menos elaborada. Talvez por isso o filósofo Alain tenha dito que a música não produz emoções no ouvinte, mas que ela cria emoções...

(J. Jota de Moraes. *O que é música?* São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 192-5.)

4. Uma lição de David, nosso próprio Marat

Michael Organ leciona em Gales, Grã-Bretanha. No começo de uma aula de artes fez com que os seus alunos de 12 anos de idade lessem *On Trial: A Revolutionary's Revenge*, uma narração da morte de Marat em Paris, em julho de 1793. A narração de três páginas começa com uma descrição da “dignidade e beleza da menina esguia de cabelos ruivos”, Charlotte Corday, julgada por esfaquear Marat até a morte, que tinha 50 anos de idade. A descrição contava como o revolucionário Marat preparou uma lista de 300 mil homens, mulheres e crianças ditas inimigas da França, e como Charlotte, também uma antiga revolucionária, decidiu evitar a morte daquelas pessoas libertando seu país de Marat. Esse patriota horrível e deformado adquiriu uma doença de pele quando se escondia nos esgotos de Paris. A irritação de tal doença foi tão grave que ele foi obrigado a passar todo o resto de sua vida imerso numa banheira com água. Depois que a classe ouviu a narração completa de Marat, teve que visualizar a parte mais dramática do acontecimento.

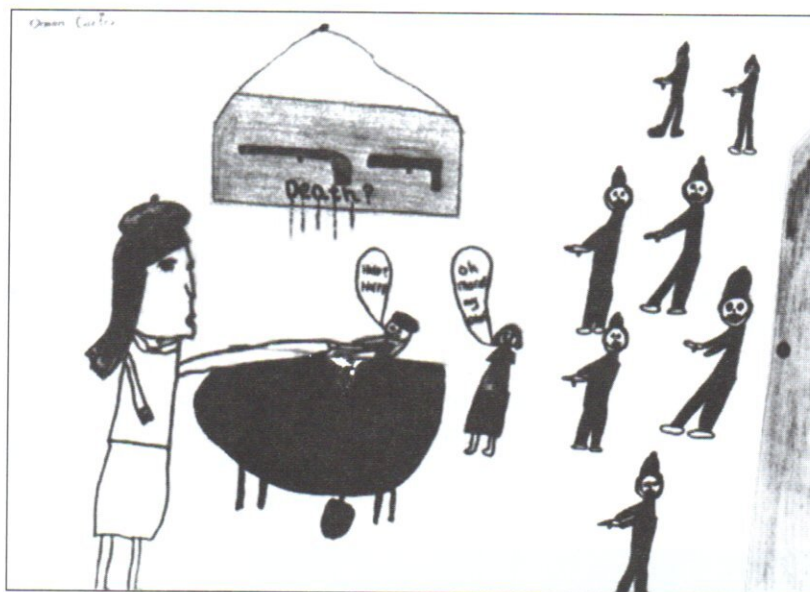
Ele mal havia acabado de falar, quando Charlotte tirou a faca de seu vestido e enterrou a lâmina no peito nu de Marat. Seus gritos moribundos de “assassinato” trouxeram os empregados – e depois a polícia – para o local. Charlotte foi presa, levada para uma cela na Prisão de Abbaye e interrogada por que cometeu ato tão sanguinário.

Acompanhando a leitura, os estudantes foram convidados a visualizar e posteriormente desenhar suas versões do episódio. Foi apenas após completarem os seus desenhos que o quadro de Jacques-Louis David, *A Morte de Marat*, foi mostrado.

Jacques Louis David – The Dead Marat. 1793. Musees Royaux des Beaux-Arts, Bruxelas. Foto: Photo Scala, Florence/Imageplus



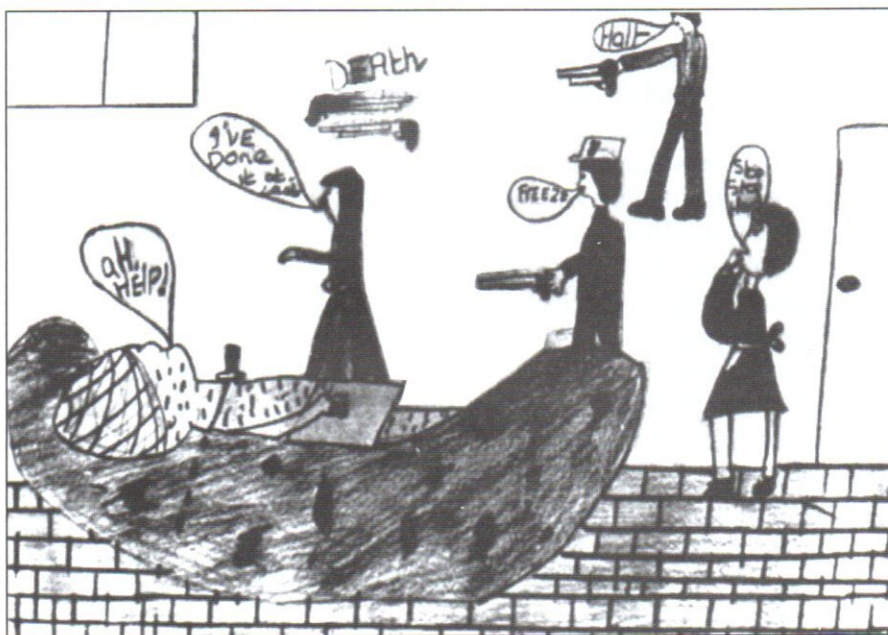
Os desenhos dos alunos revelaram um envolvimento intenso com o violento ato político de 1793. Também revelaram muitas maneiras diferentes de visualizar o mundo. Os alunos que estão condicionados à ação da televisão e do cinema acharam que o quadro de David era austero e possuía pouco sangue. Abaixo apresento o que Lawrence, um dos alunos de Mr. Organ, disse quando comparou o seu desenho com a pintura de David.



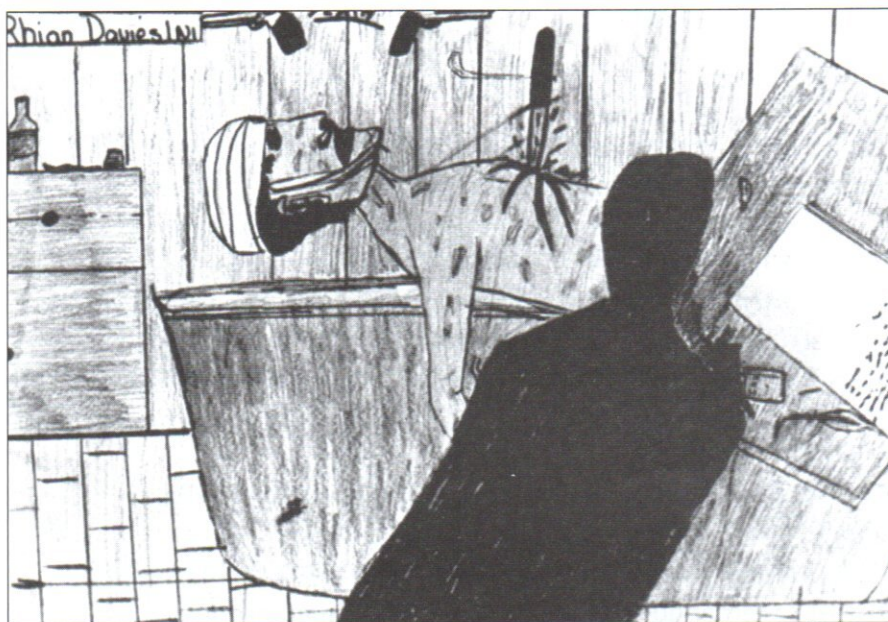
From Teaching Drawing from Art. Courtesy Davis Publications



From Teaching Drawing from Art. Courtesy Davis Publications



From Teaching Drawing from Art. Courtesy Davis Publications



From Teaching Drawing from Art. Courtesy Davis Publications

O desenho que eu fiz depois de ler a história ficou diferente do quadro apresentado. O meu deu a impressão de horror e de vida real, e o quadro de Jacques-Louis David parece que tirou o horror e a feiura daquilo tudo. A banheira se parece mais com uma cama. O meu desenho mostra o local assim como ele foi descrito, enquanto o de David está centralizado em Marat.

Para mim, essa é uma lição de arte ideal. Ela alia o estudo de uma obra de arte importante a uma atividade de estúdio bem dentro da tradição da expressão criativa. O que é mais importante é que os alunos tiveram a oportunidade de estudar uma obra de arte importante sobre

um acontecimento político significativo. E os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar e de recriar através de seus próprios desenhos o tema universal da luta e do conflito político. Através da comparação de seus desenhos com o quadro de David, tiveram a oportunidade de observar como estilos, temas e meios de expressão mudam de um período histórico para outro – Marat, de David, foi representado como o Cristo Crucificado ao passo que os alunos registraram a cena como ela seria vista nas histórias em quadrinhos ou nos noticiários noturnos da televisão. Os estudantes também tiveram a oportunidade de aprender que quadros do mesmo acontecimento histórico podem ser representados compassivamente a partir do ponto de vista da vítima ou do perpetrador. Exatamente no mesmo momento em que os alunos estavam aprendendo a fazer arte, também estavam conhecendo uma obra de arte importante e algumas lições que possam ser ensinadas através dela.

(Brent Wilson. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: Ana Mae Barbosa; Heloisa Sales (Org.). *O ensino de arte e sua história*. São Paulo: MAC/USP, 1990. p. 61-2.)

PARA SABER MAIS

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.
- _____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação lochpe, 2005.
- BRITO, Teca Alencar de. *A obra de arte musical: a linguagem do ouvir*. São Paulo (Estado): Secretaria de Educação/Cenp, 1994.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- FRANZ, Terezinha S. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- FREEDMAN, Kerry. *Ensenar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOUSEN, Abigail. *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Harvard University, 1983. (Tese de doutoramento).
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Introdução à análise do teatro*. São Paulo: WMF-Martins Fontes, 1996.

- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 2000.
- WOODFORD, Susan. *A arte de ver a arte*. Rio de Janeiro: LCT, 1983.

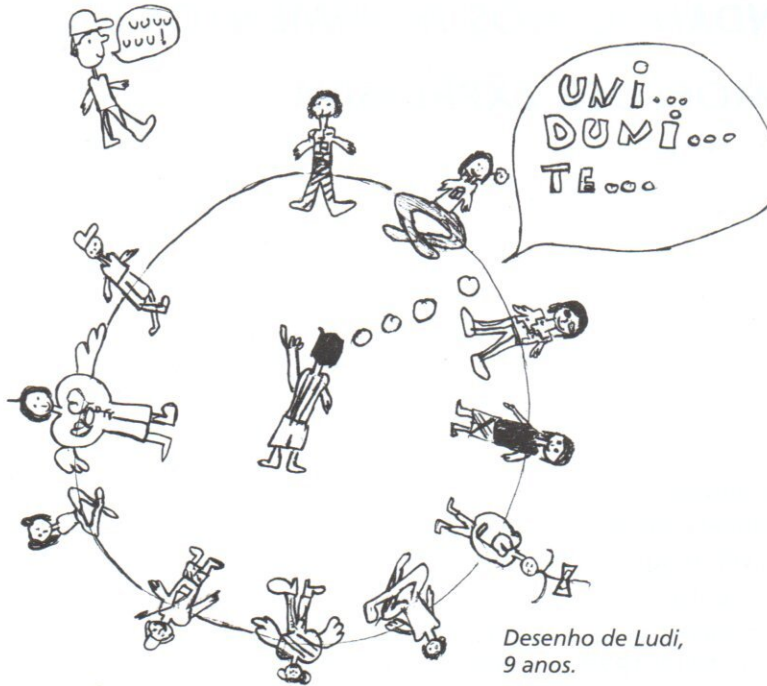
TEXTOS DE APOIO

- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____, *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- FELDMAN, Edmund B. *Becoming human through art: an esthetic experience in the school*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- LÉGER, Fernand. *Funções da pintura*. São Paulo: Nobel, 1989.
- MANGUEL, Alberto Manguel. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- MARTINS, Mirian Celeste e outros (Orgs.). *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. São Paulo: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. Pós-graduação, 2007.
- OTT, Robert Willian. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- WILSON, Brent e outros. *Teaching drawing from art*. Massachussetts: Davis, 1987.



PARTE III

Aprendiz da arte



6

*Quatro rodas giram lentamente uma ciranda.
Rodando vão tão longe
Cada roda à sua maneira
Tem em si todas as rodas
Rodadança da criança na criação.*

*Há tempo pra girar-mundo
na intuição, no simbólico, na notação.
Há tempo pra pensar
sobre o pensar do gira-mundo.
Cada tempo tem seu giro
Cada giro tem seu tempo
Notação que já acontece
Nos movimentos da invenção.*

*São movimentos tocantes
Elos da metamorfose
Mandalas da expressão
Arte na vida
Voltas da roda-gigante
que só não cessam
se lhes for dada atenção.*

CIRANDANDO NOS MOVIMENTOS DA METAMORFOSE EXPRESSIVA

*Minha tarefa pode ser comparada à obra da arte de um explorador
que penetra numa terra desconhecida.*

Descobrimo um povo,

aprendo sua língua,

decifro sua escrita

e compreendo cada vez melhor sua civilização.

Acontece o mesmo com todo adulto que estuda a arte infantil.

Arno Stern

No amplo corredor lateral do Museu D'Orsay, em Paris, sentando-se num confortável e longo banco de couro, você teria à sua frente um imenso quadro. É possível imaginar uma tela de 3,61 metros de altura e quase 6 metros de comprimento?

Certamente você se impressionaria com essa obra do pintor francês Gustave Courbet (1817-1877), conhecida como *O ateliê*, mas que tem um grande título: *Interior do meu ateliê, uma alegoria real, resumo de 7 anos da minha vida de artista*, produzida em 1854-55.

Gustave Courbet - O Ateliê. 1854-55. Musée d'Orsay, Paris.
Foto: SuperStock



Como *As Meninas*, de Velázquez (1656), *A família de Carlos IV*, de Goya (1800), *O Importuno*, de Almeida Júnior (1898), ou *O Ateliê*, de Paulo Bruscky, remontado como instalação na 26ª Bienal de São Paulo (2004), essa obra de Courbet retrata o artista em seu espaço de trabalho. Mas nela, diferentemente das outras, o pintor se coloca no centro, criando várias metáforas.

Por meio da leitura de sua obra, é possível desvelar a necessária articulação de três campos conceituais no ensino de arte: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a conceitual, histórica e culturalmente.

Pensando com Courbet

Entre os inúmeros signos que podem ser lidos em *O Ateliê*, o estudioso do ensino de arte Brent Wilson vê nessa imensa obra a importância dada à criança que desenha aos pés de Champfleury, amigo de Courbet que chamou sua atenção para a arte popular e a produção infantil, que naquela época começavam a ser estudadas.

Você notou a criança representada no lado inferior direito?

É no mínimo auspicioso que nessa primeira grande produção dramática do modernismo a criança tenha assumido o papel de artista, tenha sido colocada entre os artistas, e tenha recebido a mesma importância. Nessa pintura [...] a força inventiva dos desenhos das crianças entrou senão no inconsciente, pelo menos no subconsciente da vanguarda artística (WILSON, 1990, p. 56).

Prosseguindo nossa leitura, observe, na obra, a outra criança que olha o pintor e sua pintura. Ela assume ali o papel do fruidor, que percebe, contempla e interage com a obra. Seu corpo parece absorvido na ação envolvente do contato. Courbet, metaforicamente, nos fala do campo conceitual da percepção/análise, da leitura, da apreciação, da fruição. Sobre esse campo ainda temos muito a pesquisar.

Por outro lado, Courbet divide a obra em dois espaços. À esquerda está o povo – gente de sua terra natal: caçadores, camponeses, operários, um judeu, um padre, uma mulher e seu filho, de certa forma interligados ao tema do quadro que pinta. À direita estão a mulher nua – talvez metáfora da natureza, da Verdade – e críticos, clientes, intelectuais parisienses, entre eles o escritor Charles Baudelaire.

Courbet provoca a leitura de todos esses personagens e da obra como um todo, mas, para compreendê-la melhor, é preciso contextualizá-la no espaço e no tempo de sua produção. Isso exige uma reflexão que enfoque a dimensão das concepções, dos conceitos, do conhecimento da produção artístico-estética e sua contextualização conceitual, histórica e cultural.

O ensino de arte, na perspectiva desses três campos conceituais, nos leva a pensar sobre o desenvolvimento expressivo.

- O que e como o ser humano cria e produz artisticamente em sua trajetória de vida?
- Quais são suas possíveis leituras de mundo? Como elas se transformam?
- Quais noções, conceitos, concepções vai construindo, experimentando, alimentado pela cultura de seu entorno?

São questões que nos levam a pensar sobre o aprendiz da arte como um produtor e como um leitor que, embora não esteja inserido apenas em seu

tempo e lugar, tem acesso a diferentes fontes de informações, pois a vida contemporânea, com os avanços da tecnologia, o coloca de outro modo em outra sintonia com o mundo.

As oportunidades oferecidas pela família, a escola, a cultura e as predisposições genéticas colorem de forma particular as produções, as percepções e as concepções artísticas das crianças e dos jovens. Há pesquisas que focalizam o desenvolvimento expressivo tentando encontrar certos padrões universais. Podemos nos surpreender com o desenho mostrado pelo menino renascentista presente no detalhe da obra de Giovanni Francesco Caroto (1480?-1546). O desenho poderia ser de um menino de hoje. Isso sinaliza a concepção

de que, mesmo em cenários e épocas diferentes, certas similaridades indicam aspectos fundamentais comuns. Entretanto, encontraremos muitas diferenças entre as produções de crianças na mesma escola e com a mesma idade.

Como perceber nosso aprendiz como um produtor e leitor? Que conexões podem ser feitas entre os estudos de teóricos do desenvolvimento infantil e os alunos singulares que temos na sala de aula? Quais relações podem ser feitas entre os campos conceituais do ensino de arte, os processos de criação de nossos aprendizes e a nossa atuação pedagógica?

É por essas questões que vamos cirandar...

Giovanni Francesco Caroto - Boy with Drawing of a Human Figure. Museo Civico d'Arte di Castelvecchio, Verona. Foto: Seat Archive/Alinari Archives/Otherimages



A ciranda da metamorfose expressiva

A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, pode levar a pensar uma temporalidade descontínua.

Jorge Larrosa

Podemos nos perguntar: os teóricos do desenvolvimento do desenho infantil testemunham as produções das crianças de seu tempo, inserindo-as numa ordenação linear, sequencial e progressiva que nos oferece um olhar para ver as produções de crianças a partir das intervenções pedagógicas?

Talvez não haja uma resposta única a esta questão. Mas ela nos inquieta. Nossos olhos continuam a ser ensinados a ver mais as semelhanças entre as produções e as leituras das crianças e adolescentes do que as diferenças entre

elas. Como diz Larrosa, a criança é uma figura do acontecimento, nem moderna, nem antiga. Ou seja, não há criança universal, mas crianças com suas singularidades, com seu modo particular de estar no mundo, com suas referências, repertório, medos, anseios, desejos, saberes e potencialidades.

Diante das singularidades de cada criança, jovem e olhando para a produção gráfica, Marjorie e Brent Wilson e Al Huritz (1987, p. 18, tradução livre) apontam que:

Todos os humanos nascem com uma tendência para desenhar objetos tão simples quanto possível, para evitar superposições, para representar coisas de seus pontos de vista característicos e para organizar linhas e formas em ângulos retos.

O desenvolvimento do desenho pode ser comparado a um processo orgânico de crescimento quando uma nova imagem emerge de outra prévia, vagarosamente, ou quando imagens mudam abruptamente através de uma transformação descoberta nas linhas e formas acidentalmente desenhadas.

O desenvolvimento do desenho é dependente de apropriações e empréstimos de imagens da arte de uma cultura.

A produção do desenho depende de habilidades individuais desenvolvidas e atitudes incluindo o desejo de desenhar, memória visual, competência motora e de observação, imaginação, inventividade e preferências estéticas.

Finalmente, o desenvolvimento é afetado pela oportunidade de aprender e adaptar habilidades de desenho, do encorajamento para desenhar e do tipo de instrução recebida.

Estes aspectos nos mostram a importância de nosso trabalho como educadores, capazes de olhar com atenção à produção, ampliar repertórios, desafiar nossos alunos para zonas proximais de desenvolvimento, incentivando as transformações, apropriações e empréstimos da cultura, provocando e encorajando-os para deslocamentos e invenções que ultrapassem o mito do bom desenho, confirmada na dissertação de mestrado de Martins (1998), como o conceito de que desenhar é copiar a realidade e que exige talento.

Podemos cirandar pela metamorfose expressiva de muitas maneiras. Aqui fazemos apoiadas em quatro movimentos que somam aspectos dos vários teóricos estudados. Como a própria palavra movimento anuncia, esses movimentos não são estáticos, não delimitam seu território de maneira estanque, definitiva. Movimentos que mantêm sua essência enquanto potencialidades gerais, mas que são maleáveis e receptivos às intervenções externas mediadas pelo outro (o igual, a família ou o educador) ou pela ambiência (o meio social e a cultura).

A melhor imagem que se pode fazer desses movimentos é uma espiral que vai se ampliando. As palavras-chaves de cada movimento continuam no próximo, na processualidade do produzir e do ler o mundo

Cada movimento tem uma beleza e uma significação próprias, sendo necessária a compreensão de tudo o que ele envolve. Estudar esses movimentos é compor um pano de fundo para a nossa leitura sobre o ser expressivo da criança e do jovem, alimentando nosso olhar para ver o grupo singular que está à nossa frente nas diversas salas de aula com as quais trabalhamos.

Um movimento



Adoro o barulho da pilha de caixas que se desfaz no chão. Não me importo de montá-la muitas e muitas vezes.

Antes eu passava muito tempo olhando para as minhas próprias mãos, talvez nem soubesse que eram minhas mesmo. Com elas batia feliz no móvel acima do meu berço e sacudia os chocinhos.

Escutava os sons; gostava também de brincar com eles, dançando no berço, cantando e experimentando todos os sons de minha boca e as possibilidades de movimento de meu corpo. Diverti todos, menos a minha mãe, quando aprendi a vibrar meus lábios, criando um incrível “chuveiro”.

Adoro rasgar papel e espalhar as páginas de uma revista.

Sou também um imitador dos bons. Já sei que uma caneta ou um lápis servem para riscar, e assim vou preenchendo papéis e, se me deixam, as paredes. No começo eu não percebia que podia comandar o traço que saía do lápis. Depois percebi que podia controlá-lo e brincava repetindo os zigue-zagues em todos os sentidos. Comecei também a pesquisar as formas arredondadas, e fui criando o que minha “bisavó” diz que são novos. Experimentei também colocar esses desenhos em vários cantos do papel.

Hoje eu gosto mesmo é de inventar formas. Faço grandes bolas, triângulos e quadrados. Na escola fizemos um livro de formas. E olhei também muitos pintores que pintam quadros, e meus colegas, que fizeram formas parecidas com as minhas.

Brinco com massinha. Explorando, como dizem os mais velhos, o tridimensional. No começo eu só amassava a massinha ou o barro. Hoje eu faço bolinhas e rolinhos compridos, que os grandes chamam de cobrinhas. Gosto de ver as formas que faço conforme vou mordendo a banana, ou o biscoito. É divertido!

Não me deixam muito brincar com tintas. Gosto de espalhar em minhas mãos, sentir sua textura e seu cheiro. É gostoso espalhar no papel!

Quando me perguntam o que estou desenhando vou inventando coisas. Outro dia respondi que era “um vermelho” e “um verde” e a professora ficou só me olhando. Acho que ela queria que eu inventasse outra coisa.

Adoro dançar e “fazer música” no piano da minha bisavó. Descobri que todos os materiais podem ser instrumentos musicais: as panelas da cozinha, a mesinha da sala de estar, baldes, o chão e, também, alguns instrumentos “de verdade” que temos na escola. Gosto de inventar, experimentar tocar e ouvir os sons produzidos, de descobrir diferenças entre eles e não consigo entender por que sempre perguntam que música estou tocando. Será que só devemos tocar as músicas que já estão prontas?

Outro dia minha avó me levou na exposição do Franz Krakjberg. Nossa! Que enormes aquelas esculturas! Adorei passear por entre as obras. Queria tocar nelas, mas minha avó logo me chamava para ver mais de longe. Ah! Adorei também subir e descer na rampa da Oca, lá em São Paulo!

Uma criança pequena, se pudesse narrar suas histórias desde que era um bebê, talvez nos contasse essas arteirices artísticas.

A criança olha, cheira, toca, ouve, se move, experimenta, sente, pensa...
Desenha com o corpo, canta com o corpo, sorri com todo o corpo. Chora com todo o corpo. O corpo é ação/pensamento.

Seu pensamento se dá na ação, na sensação, na percepção, sempre regado pelo sentimento. Convive, sente, reconhece e repete os símbolos do seu entorno, mas não é, ainda, um criador intencional de símbolos. Sua criação focaliza a própria ação, o exercício, a repetição.

A criança está atenta e aberta às experiências e ao mundo, sem medo dos riscos, por isso arrisca-se... Vive intensamente. E vai construindo assim, frente aos objetos, às pessoas e ao mundo, suas percepções iniciais que influenciarão toda a sua subsequente compreensão de mundo.

Os laços de Olívia

Os gestos, as tentativas, os desenhos, as linhas melódicas, os movimentos rítmicos, corporais da criança pequena podem parecer atos isolados, desprovidos de continuidade. Ela, contudo, está em atitude de pesquisa, perseguindo ideias, repetindo-as muitas vezes, num jogo de exercício, porque está exercitando sua ação/pensamento.



*Desenhos dos laços de Olívia, 4 anos.
Grandes, pequenos, dentro e fora, completos ou interrompidos, seus laços atestam a exploração, o exercício, a pesquisa.*

Olívia passou um fim de semana inteiro desenhando o que poderíamos chamar de "laços". Perseguiu uma ideia plástica e nela trabalhou muito, assim como Picasso, com seus projetos que serão vistos mais adiante. Com muita gana e prazer. Por quê? Qual seria a sua atração por essas formas?

Olívia, como todas as crianças, é tocada pelas cores, pelas texturas, pelas formas. Reage esteticamente a isso produzindo garatujas.

Seu pensamento em ação, sua pesquisa é exercitada através do exercício gestual que se manifesta em garatujas, que neste momento não têm signifi-

cado simbólico. Ludi, por exemplo, tirava todas as painéis do armário sob a pia e as ordenava ao seu redor, criando um certo cenário, numa garatuja que envolvia corpo e objetos.

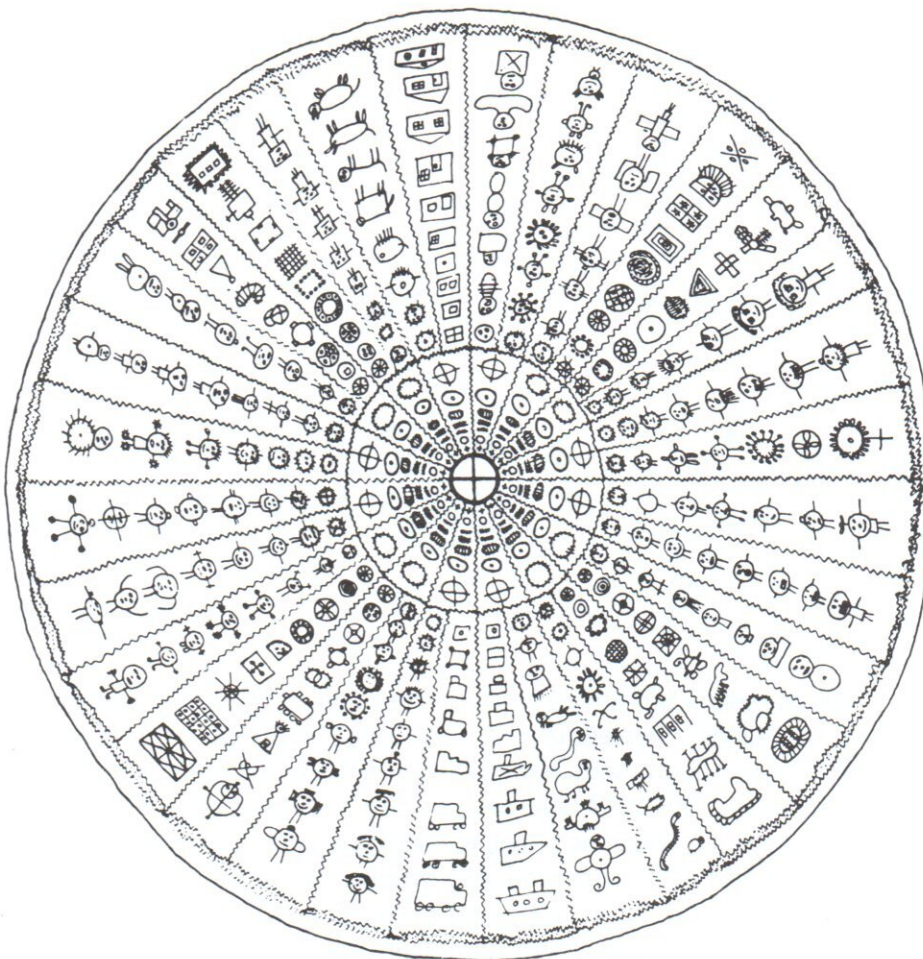
Garatujas gráficas, sonoras e corporais são exercitadas pela criança, provocando-lhe um prazer intrinsecamente estético.

Nem sempre nos damos conta da variedade de rabiscos traçados pela criança e de como eles se modificam com o passar do tempo, embora continuem sendo garatujas. Esses rabiscos no início são incontrolados, no traçado que quase “escapa” do instrumento, com traços desiguais que “escorregam” sobre o papel, tornando-se longitudinais e circulares.

A gestualidade da garatuja se repete no ato de comer – movimentos circulares no prato, longitudinais na ação de levar a colher do prato à boca; no ato de brincar com a massinha fazendo bolinhas e cobrinhas.

É preciso aprender a olhar esses gestos como garatujas em si para poder ver as diferenças e pensar em intervenções para ampliar as suas possibilidades.

Para a pesquisadora norte-americana Rhoda Kellogg (1985), todos os futuros desenhos de um indivíduo serão construídos a partir dos movimentos iniciados na primeira infância e registrados no papel ou na massinha. Para expressar essa ideia, ela criou o mandala apresentado a seguir.



Em Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar, de Rhoda Kellogg, Madrid: Editorial Cíncel, 1979

Segundo Rhoda Kellogg, dos rabiscos iniciais nascem as formas circulares, triangulares, quadrangulares, irregulares, a cruz e o x, denominados por ela diagramas básicos. A cruz e o x podem parecer simples, mas a construção das duas perpendiculares, com horizontal/vertical ou com linhas oblíquas, é uma ação importante.

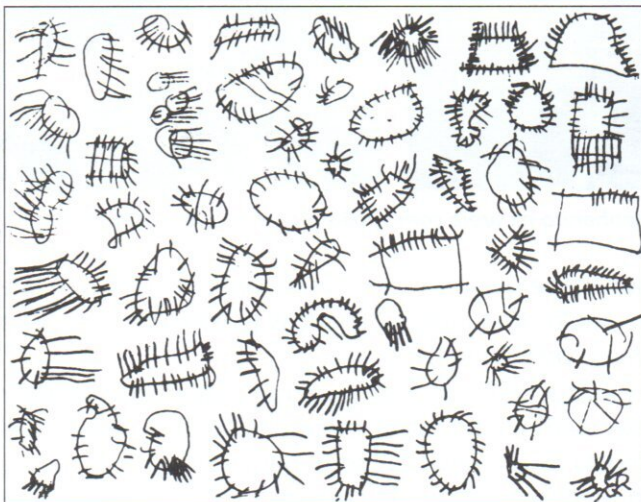
Em Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar de Rhoda Kellogg. Madrid: Editorial Cincel, 1979



Em Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar de Rhoda Kellogg. Madrid: Editorial Cincel, 1979



Em Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar de Rhoda Kellogg. Madrid: Editorial Cincel, 1979



Garatuja – desenhos e massinha.

Esses diagramas vão se combinando e se agregando, superpõem-se, ficam dentro ou fora, crescem ou diminuem. As formas vão se tornando cada vez mais complexas e surgem os mandalas, os sóis (que não significam o astro-rei) e as radiais. São a gênese das primeiras figuras humanas. O mesmo acontece com a produção feita com massinha ou com argila.

Em *Análisis de la Expresión Plástica del Preescolar*, de Rhoda Kellogg. Madrid: Editorial Cincel, 1979

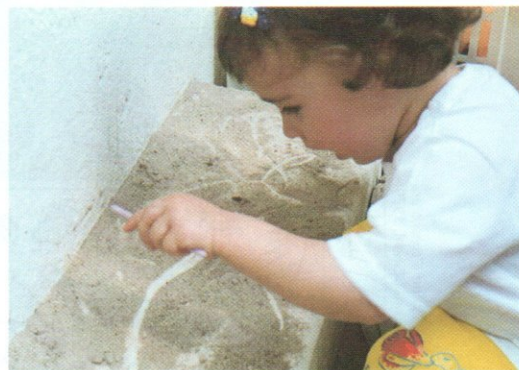
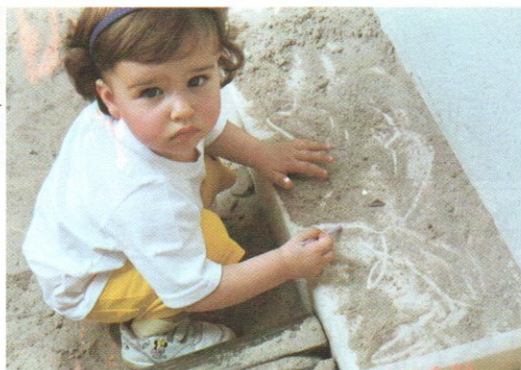


A pintura a dedo, frequentemente oferecida à criança para a atividade com tintas e que tem uma qualidade especial, a atrai muito por sua textura e sua cor.

Segundo Rhoda, há quatro estágios no trato com a pintura a dedo. A criança passa de um primeiro interesse inicial – quando mexer com a tinta é mais importante do que deixar seu registro no papel – para o espalhamento, trabalhando

prazerosamente no cobrir a folha, misturando cores, às vezes primeiro com um único dedo, depois utilizando as duas mãos. Variar as cores, a temperatura da tinta e oferecer instrumentos, como palitos, pentes, escovas, podem incentivar explorações não só táteis, mas também visuais. Das várias experimentações exercitadas, a criança iniciará o estágio do propósito, quando busca as marcas, e quando possibilitar a mudança frequente de suporte pode incentivar as formas e as cores mais limpidas. O último estágio é o pictórico, quando as formas são representativas, pertencendo ao segundo movimento. As crianças maiores, mesmo adolescentes ou adultos, podem passar por esses quatro movimentos na mesma sessão de trabalho. Provavelmente, partirão da experimentação desse primeiro movimento para criações mais intencionais e simbólicas.

Cedido pelas autoras



Cedido pelas autoras

Laura, 1 ano e 8 meses, desenhando na areia com a mão direita e com a mão esquerda.

As garatujas sonoras e gestuais mostram também constantes exercícios sensorio-motores por meio dos quais as crianças pesquisam e exploram diversos materiais sonoros e o próprio corpo.

Os modos de percepção e expressão por meio de instrumentos musicais ou objetos sonoros se atêm às questões referentes ao som como material bruto, com suas características diferenciais, seus parâmetros. Toca um xilofone, ou mesmo um piano, não se importando com as notas musicais e sua localização,

por exemplo. Para a criança importa explorar sons graves ou agudos, geralmente em blocos, muito fortes ou bem suaves, curtos ou longos, mas sem a preocupação de identificar sons ou ritmos medidos, e sim com o “gesto sonoro”, com a própria ação de tocar, assim se expressando.

As imagens lhe interessam muito, seja em livros, revistas, na tela da TV ou do computador, com rapidez na leitura.

O jogo de exercício está presente nesse primeiro movimento. A criança, exercitando-se, joga com as coisas do mundo, consigo mesma, com o outro, com as diversas linguagens. O que vale é a experiência, a exploração.

O modo intuitivo de estar no mundo

O psicólogo norte-americano Howard Gardner, autor da teoria das inteligências múltiplas, vê no primeiro movimento uma forma de conhecimento intuitivo, construída a partir das interações com objetos físicos e com outras pessoas, adquirido através de sistemas de percepções sensoriais e interações motoras, estimuladas pelo mundo externo, mesmo em crianças com dificuldades ou limitações físicas. Relações de causa-efeito, compreensões da natureza e da constituição de objetos e do mundo, também dos números, formarão a base de teorias que surgirão depois.

Piaget chama essa fase de sensório-motora, pela ênfase no movimento corporal, pela exploração sensorial, pela inteligência essencialmente prática.

A criança não é uma produtora de signos, de forma consciente. Mas, como está no mundo da cultura, em um mundo essencialmente simbólico, já é leitora de índices e imitadora de símbolos. É assim que aprende a dar “até logo”, a assoprar a velinha de mentira, a bater palmas. Ato que são aprendidos na relação sociocultural e recriados diante das visitas, para orgulho dos pais.

A imitação é uma forma importante de aprendizagem. Assim como imita o gesto e o som, a criança imita a ação adulta de riscar no papel. Seu interesse está no gesto, que imita com muito prazer, e não na intenção daquilo que o adulto está fazendo. Imita a ação: o agir, escrever, desenhar, cantar, dançar, tocar... A importância está na própria ação, e é isso que imita.

Para além da imitação, contudo, há uma reação estética. É importante lhe oferecer oportunidades de contatos sensoriais e perceptivos com o mundo da natureza e da cultura humana.

A zona proximal de uma garatuja é uma forma reconhecível ou uma garatuja mais elaborada? Muitos professores respondem que é a figuração. Infelizmente, há uma pressa para que a criança deixe logo as garatujas e passe para os desenhos reconhecíveis. Para algumas pessoas, só há desenho quando a criança faz o figurativo. Só há música quando existe uma melodia definida. Antes disso é só rabisco ou barulho. Como se essas manifestações não fossem em suma importantes.

Nossa tarefa maior, como educadores dessa faixa etária, é ampliar as possibilidades de pesquisa, valorizando a exploração gráfica, plástica, tátil, sensorial, sonora, corporal, desafiando a criança com projetos propostos a partir da observação atenta e sensível de sua própria ação para criar garatujas sonoras, gráficas, corporais cada vez mais elaboradas e experimentais. Garatujas tra-

çadas com riscadores e suportes diferentes, em grandes papéis ou em *post-it*, com maior ou menor pressão do braço, em movimentos amplos e pequenos, compridos e curtos, traçados de pé, sentados no chão ou na mesa. Há muitos desafios possíveis, pois o desejo é da ação, da pesquisa, do exercício.

- Por que atrapalhar a incrível pesquisa desse primeiro movimento distraindo a criança com perguntas que só satisfazem à necessidade do adulto por formas reconhecíveis?
- Teria sentido perguntar à criança o que significam suas garatujas?

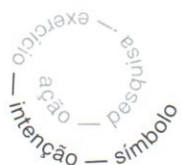
A busca do reconhecível é uma marca forte. Já falamos na Parte I deste livro sobre a ideia de arte como percepção analógica da realidade, e não como cópia dela. Parece ser essa a concepção que sustenta a pergunta e o registro invasivo no desenho da criança. Essa atitude pode levá-la a perder sua capacidade de exploração e de pesquisa por seus próprios meios ou levá-la a considerar importante a presença da palavra em seu desenho.

Levamos deste movimento o modo intuitivo de estar no mundo, que continuará nos alimentando nas etapas posteriores. O que acontece quando você experimenta pela primeira vez uma caneta? Não são garatujas?

Reorganizamos, frente ao novo, o desejo de experimentar, o arriscar-se deste primeiro movimento. Quando nele tolhidos, o medo de nos expor, por exemplo, pode nos levar ao não experimentar, à repetição mecânica. Por isso este movimento é de uma importância muito grande.

A arte é a linguagem imediata dos pequenos e deve merecer um espaço especial, que incentive a exploração, a pesquisa, o que certamente não será obtido com desenhos para colorir ou com a tarefa de desenhar a história que acabaram de ouvir. Um olhar atento e sensível pode encontrar nas garatujas de uma criança ideias para novos desafios e experimentações para ela e para outras que com ela convivem.

Outro movimento



Por que você está lendo? Por que você está querendo saber de mim?
Por que é preciso colocar mais gasolina, se ela não pinga?
Por que me perguntam por que eu gosto de fazer tantas perguntas?
Porque sim!

Outro dia minha mãe não entendeu por que eu queria buscar no aeroporto o balão que tinha voado para o céu. Os grandes parecem não entender nada. Mas é delicioso brincar de gente grande. Usar seus sapatos, suas roupas, sua maquiagem. E brincar de faz de conta, de casinha, de supermercado, de super-herói.

Adoro encher folhas e folhas de desenho. Muita gente, carros fantásticos, aviões, helicópteros, animais, casas, árvores, muitas e muitas coisas... Tudo com todo tipo de cores. Também gosto de brincar com as formas e as linhas. Mas, quando estou trabalhando com tintas, o que gosto mais é espalhá-las no papel, fazer marcas, experimentar. Descobri que, com a mistura das cores, nascem outras. É legal!

Gosto muito de inventar coisas com massinha. Faço monstros, animais, gente, pizza, comidinha. É legal também cortar com tesoura.

Eu posso desenhar qualquer coisa que você pedir, porque eu invento muito, mas gosto mesmo de desenhar o que me vem à cabeça. Tenho um amigo que só fica olhando o meu desenho porque ele diz que não sabe. A irmã dele sabe desenhar. Bem parecido com o real. Acho que é por isso.

Eu também posso inventar músicas e sempre invento longas canções, que contam muitas histórias. Sei tocar vários instrumentos e não entendi por que outro dia a minha mãe disse que não sabia tocar piano e que eu iria aprender um dia. Disse a ela que eu poderia ensiná-la, porque eu sei, sim! É só apertar as teclas que o som sai.

Já construí alguns instrumentos: chocalhos de muitos tipos, tambores de latas, e vivo descobrindo outros. Gosto de fazer e também pintar meus instrumentos.

Pular como coelho, rodopiar como pião e rolar no chão brincando de polícia e ladrão são meus movimentos preferidos. Ah! Já consegui saltar quatro degraus. Me senti como um trapezista que vi no circo.

A professora outro dia mostrou umas esculturas e umas pinturas de artistas que inventam como eu. Gostei de ver. Mas por que a maioria de artistas que nos mostram já morreu? Será que não tem mais artistas hoje? E no Brasil? Tem artistas?

Esse movimento lentamente vai se estruturando, enquanto se descola de alguns aspectos daquele movimento “intuitivo”.

Há uma mudança, que vai acontecendo num processo de muitas idas e voltas, na descoberta cada vez mais confirmada de que tudo o que está no mundo tem nome, tem um significado, tem um porquê.

Nosso trajeto humano é percorrido na busca de significações da própria vida, e isso nasce dessas primeiras descobertas. Não apenas reagimos aos estímulos externos, mas pensamos para agir sobre eles. Isso faz diferença.

O modo simbólico de estar no mundo

Esse movimento expressivo, denominado simbólico por Gardner, encontra semelhanças ou paralelismos com as ideias de outros teóricos do desenvolvimento infantil, que apontam seu caráter semiótico e representacional. Piaget, por exemplo, integra o movimento simbólico ao estágio pré-operatório (entre 2 e 7 anos de idade).

A função simbólica é o centro do processo de ensino-aprendizagem, seja formal ou informal. A criança constrói signos para objetos, ações e conceitos.

A linguagem verbal é um sistema simbólico fundamental, mas já sabemos que não é o único. Outros são igualmente importantes. Afinal, nas palavras de Gardner (1994, p. 53):

Muito conhecimento é aprendido e comunicado através de gestos e outros meios paralinguísticos. A descrição dos aspectos do mundo, através de desenhos, construções com blocos ou argila, ou outros veículos icônicos, é um acesso ao simbólico de grande significação na primeira infância. [...] vários costumes, rituais, jogos e outras interações

sociais, comumente, são símbolos de vários tipos, cujos significados são, pelo menos, parcialmente acessíveis – e, com toda probabilidade, altamente potentes – para as crianças pré-escolares.

Se a escola valorizar apenas o sistema da linguagem oral ou escrita, não dará oportunidade para a realização de experiências que podem ampliar a competência simbólica. A arte tem um papel prioritário no exercício dessa competência.

O início do movimento simbólico nas artes plásticas se dá por meio do tridimensional. As bolinhas e cobrinhas vão virando objetos. Um lápis pode se transformar numa injeção ou num avião. O jogo do faz de conta entra de vez na vida da criança.

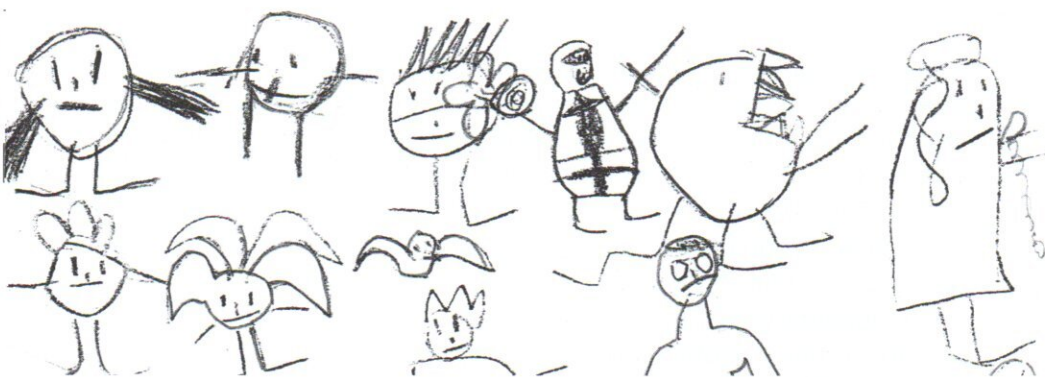
No desenho, a passagem se dá lentamente. Dos rabiscos e das pesquisas de formas, nascem as primeiras tentativas de letras – diferenciando escrita e desenho – e as primeiras figuras humanas.

Para Rhoda Kellogg, elas nascem dos sóis, das mandalas. Pequenos círculos sugerem faces, completadas com outras linhas. A primeira figura humana consiste, algumas vezes, em um círculo com olhos, nariz e boca. Está ali presente a busca de compreensão do homem como um todo.

A grande cabeça/corpo de onde saem os braços e as pernas parece mesmo ser gerada do sol. É fácil ver como nos primeiros desenhos de figura humana os cabelos se parecem muito com os raios, estão quase sempre espetados, e as pernas e os braços são apenas prolongamentos maiores desses raios. Às vezes, há um novo sol representando as mãos. Como diria Rudolf Arnheim (1980), a criança percebe a *gestalt* da forma. Uma mão é uma forma circular com cinco raios. E, como para a criança pequena mais que dois é igual n , ela coloca uma porção de dedos.

Essas figuras humanas têm uma beleza incomum. Com poucos traços a criança as representa, com estruturas que começam no jogo com linhas simétricas e perpendiculares.

Cedido pelas autoras



Desenhos de Pedro, 6 anos.

Nesse movimento expressivo, o foco está nos signos que inventa, por isso não há preocupação com a organização das cenas no papel. Seus desenhos parecem soltos no espaço. As cenas se expressam através da fala, da história que a criança conta de seu desenho. Às vezes, chega a girar a folha para falar sobre ele enquanto desenha. As cores também não são vinculadas à realidade.

Um homem pode ser azul, amarelo ou verde. O mundo da cor interessa pelo aspecto visual, não simbólico. A proporção é afetiva, não visual.

A criança reinventa a figura humana e nela enfatiza sua forma mais geral, a sua *gestalt*. Uma grande massa de onde saem braços e pernas. Exclui o que não é importante para ela naquele momento. Mas, se por algum motivo as sobancelhas adquirem um sentido especial, dá a elas ênfase através de linhas mais fortes.

No exercício de ênfases, a criança também pode sobrepor formas, como se as de baixo não existissem mais.

O desenho da figura humana, construída através dos princípios da simplicidade, da simetria e da perpendicularidade, vai se enriquecendo de detalhes e influenciará também os desenhos futuros. O desenho da figura humana é, portanto, a grande estrutura que fundamenta todas as demais representações. Os animais, por exemplo, são gerados a partir dessa estrutura. Veja, nesse sentido, os cães e os gatos da ilustração abaixo. As cabeças dos animais repetem o esquema da figura humana: a boca está perto do pescoço, e não na ponta do focinho.



Cedido pelas autoras

Desenho de Júlia, 6 anos.

Há uma diferença muito grande entre a produção de desenhos e a de pinturas. Enquanto no desenho as representações mostram-se cada vez com mais detalhes, as pinturas frequentemente encontram-se no movimento expressivo "intuitivo". As cores e as massas incentivam a exploração, o espalhamento. As cores podem se tornar mais limpas e as misturas, mais conscientes, podendo haver também uma preocupação com a textura.

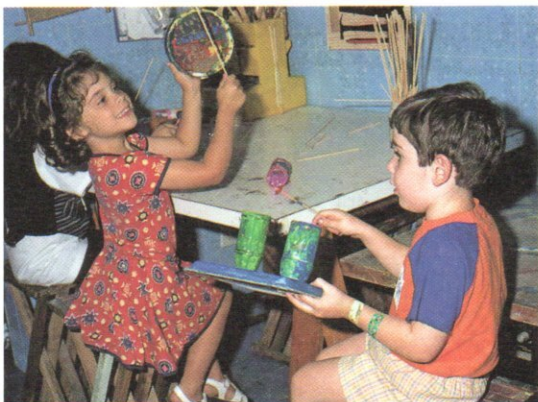
Na invenção de signos com a massinha ou a argila, há também ênfases e exclusões. As primeiras figuras são bidimensionais e apoiam-se na superfície. Só

depois de algum tempo a criança construirá figuras em pé, ocupando realmente o espaço de modo tridimensional.

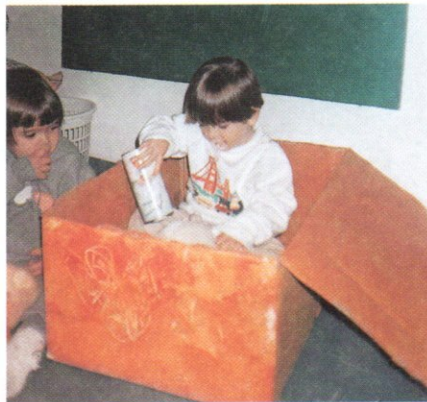
No faz de conta ou jogo simbólico, como é denominado por Piaget, se manifesta a presença da espontaneidade estética e a capacidade de criação das crianças, já que a invenção e a representação estão presentes. Quando a criança está brincando, está inventando e, ao inventar uma nova realidade, simboliza, evocando por meio de uma imagem simbólica objetos ausentes – Ludi (9 anos), quando “fritou batatas”, o fez colocando papéis picadinhos na frigideira como se fossem as batatas; quando brincou de ser esposa, “viveu a esposa”, fazendo e dizendo aquilo que é típico da esposa, utilizando o próprio corpo como símbolo expressivo.

Como se vê, no jogo do faz de conta a criança cria e alimenta as primeiras formas do pensamento “como se”. Ela não tem intenção de realizar uma representação para ser comunicada e vista por outros, ou seja, uma representação teatral.

Tecca Oficina de Música.
Foto: Marínez Maravilhas Gomes



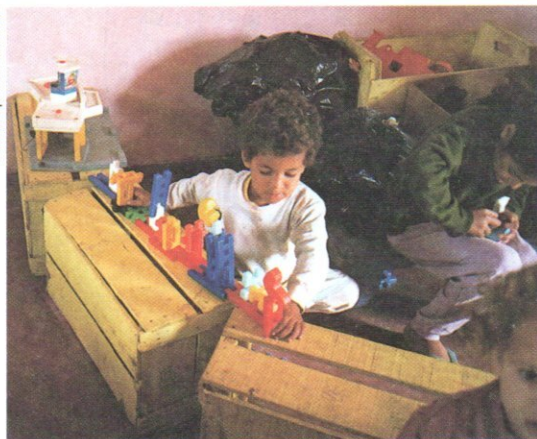
Marina (4 anos) e Rony (4 anos).



Lucas (1 ano e 10 meses) e Bruna (2 anos).

Cedido pelas autoras

Cedido pelas autoras



Jadiel, 4 anos.

A percepção das formas, cores e linhas traz agora mais recursos também linguísticos para ser expressa e compartilhada.

Há noções que podem ser iniciadas, tais como o que é pintura, desenho, escultura, cores claras, escuras, traçado forte e fraco, além de relações de tamanho (grande, pequeno, enorme) e de posição (em cima, embaixo, no meio).

Ao mesmo tempo, noções simples, como a de pintor, músico, maestro e ator, podem também ser enfocadas de modo significativo, desde que inseridas no contexto das experiências expressivas da criança.

Na música, o movimento simbólico transforma os sons de tambores em leões, flautas em pássaros, o de cocos em cavalos velozes. As canções interessam mais pelas histórias que contam, pelo jogo que propiciam, assim como as crianças inventam linhas melódicas que contam uma longa história.

Do mesmo modo, na linguagem cênica, os pequenos transformam cadeiras em carrinhos, lençóis em capas ou mantos. Nasce situações nas quais o jogo de papéis está presente sem a preocupação de representar teatralmente uma história com começo, meio e fim.

A intenção simbólica, no jogo simbólico, confere aos jogos espontâneos de improvisação uma organização na qual a gênese da construção das linguagens artísticas se manifesta. As crianças improvisam num ir e vir, começando de novo, numa espécie de moto-perpétuo. Uma situação inventada e uma história tornam-se o meio de ordenação do material sonoro, cênico, e é assim que vivenciam a essência do seu fazer artístico.

Há uma ótica pessoal de ver/pensar/sentir o mundo. Os signos construídos pela criança são pautados nas suas referências pessoais e culturais, no registro de suas preferências e prioridades, nas características estruturais globais que enfatiza ou exclui.

Levamos deste movimento expressivo a possibilidade de inventar, de propor novas relações, de criar a partir de nossas próprias ideias. Mas, se isso não nos foi permitido, nos foi dificultado, é provável que, em vez de inventar possibilidades, sejamos apenas repetidores de modelos, de soluções já prontas.

O que o ensino de arte vivido por você fez com suas possibilidades de criação?

Um outro movimento



Hoje eu sou um escritor. Já sei ler e escrever. Quando era menor, eu pensava que, como o elefante era grande, deveria ser escrito com muitas letras, e formiga com poucas. Mas agora eu descobri que a escrita é quase como a gente fala. Sou um escritor também com imagem, me disse minha professora de arte.

Tudo no mundo tem regra, tem leis. Eu adoro jogar com regras que eu e meus amigos inventamos. Brigo muito quando alguém não as obedece, principalmente quando combinamos uma história para apresentar para nossos pais e amigos.

Desenho muito, mas às vezes não sai do jeito que eu queria. Adoro desenhar paisagens, cenas de guerra, lutas. Faço também histórias em quadrinhos. Antes eu desenhava minhas paisagens com uma linha como chão, ou muitas linhas para cada chão. Ou usava o limite da folha como base. Afinal, tudo tem um chão. Mas agora descobri que posso fazer planos.

As cores às vezes são um problema. Nem sempre encontro a “cor de pele”.

Adoro inventar máquinas e construir cidades. Na escola criamos uma cidade maluca com caixas, colagens e pinturas. Nos divertimos muito. Gosto também de inventar coisas com argila.

Fomos ao Museu de Arte de São Paulo (MASP), outro dia, só para olhar como Constable, Cézanne e Soutine pintaram paisagens, porque estávamos estudando isso. Vimos outras pinturas e esculturas, mas gostei mesmo de pintar a minha paisagem. Ficou bem diferente das primeiras que eu fazia.

Também gosto muito de cantar, tocar e dançar. Sei cantar muitas músicas, todas de cor, e estou aprendendo a tocar várias melodias no órgão que ganhei. Também sei coreografias que ensaio com meus amigos no recreio.

Andei descobrindo algumas coisas a respeito da escrita musical porque andava muito curioso para saber como escrever um ritmo e uma nota musical que todos lessem, pois os pontos e as linhas que fazia só eram lidos por nosso grupo.

Estou construindo uma guitarra. O braço vai ser de madeira e quero usar cordas de verdade.

Na continuidade da conquista da forma, a criança viveu o que Gardner chama de idade de ouro do desenho, pois aos 4, 5, 6 anos a criança elabora soluções criativas para expressar o espaço, a sobreposição, o que tem por baixo ou por trás das coisas, criando uma lógica e uma coerência perfeitamente adequadas aos seus intentos.

Agora a criança tem a intenção de buscar verossimilhança em sua representação, procurando convenções e regras com certa exigência.

O modo noticioso de mostrar o mundo

A criança vive intensamente a leitura e a produção sígnica do mundo.

O desenho de Carla mostra um registro de sua visita ao zoológico, pleno de sensibilidade e pensamento estético. Há uma realidade que está presente no próprio desenho, que ganha uma vida interna, reflexos de percepções, sentimentos e pensamentos. Veja como escreve as placas com o nome dos animais voltada para os leitores dessas placas, do outro lado da cerca.



Desenho de
Carla, 10 anos.

As soluções gráficas que encontra e a invenção de novas relações são algumas das peripécias criativas que a criança vai produzindo para registrar o que vê, sabe, intui e imagina.

Depois da descoberta e das invenções de seus próprios signos, a produção da criança é dominada pelo desejo de registrar tudo. Por essa característica, Gardner denomina esse movimento de *notacional*.

Fernando, depois de sua primeira viagem de avião – também documentada por seus pais com a máquina fotográfica –, registrou a Foz do Iguaçu, o hotel e as cataratas no seu desenho.

No hotel, que não tinha tantos andares quanto foram desenhados, Fernando desenhou uma piscina com escadas e piso de pedras. A caixa-d'água está perto do alto da montanha, de onde vem também a água das cataratas. As grades dos dois lados do caminho que o levou a ver tanta água foram rebatidas. Elas aparecem deitadas, uma de cada lado. Há um arco-íris presente, como também o caminho de asfalto que o levava do hotel às cataratas.

O movimento expressivo notacional de Gardner corresponde para Piaget ao estágio das operações concretas. Apresenta avanços consideráveis na compreensão de conceitos em profunda relação com a concretude de suas interações com o mundo, as pessoas e os objetos. Essa concretude é fortemente indicada pelo aparecimento do “chão” – a linha de base –, onde se apoiam todos os objetos, a paisagem, as pessoas.

A linha de base é o “chão” da cena e pode ser uma ou várias. Com frequência, essa linha é desenhada no meio da folha ou a criança utiliza a própria borda do papel com a mesma função. Muitas outras soluções são criadas, pois as relações espaciais são uma das conquistas mais importantes desse movimento.

É interessante notar, nas ilustrações a seguir, como algumas crianças de 9 a 10 anos, alunos de um 4º ano, expressaram essas relações através do desenho da observação de uma bolsa sobre a mesa. Um primeiro grupo, com representações mais simples, centrou-se na bolsa, desenhada no meio ou apoiada na borda do papel. Um segundo grupo desenhou a bolsa e a mesa, com diferentes soluções espaciais. Pode-se ver um rebatimento, com as pernas da mesa abrindo-se para ambos os lados e a lembrança da linha de base – a linha

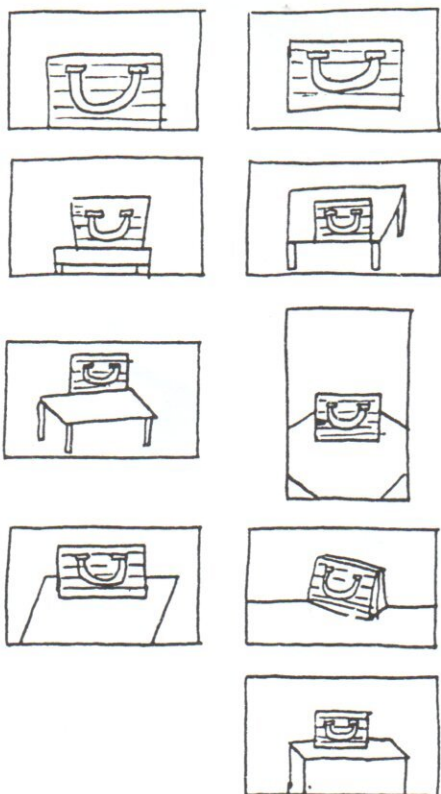
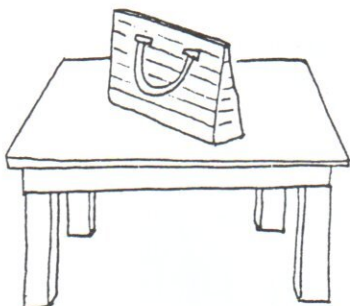


Cedido pelas autoras

Desenho de Fernando, 6 anos e 10 meses. Muitas vezes Fernando repetiu este desenho, apropriando-se do que descobrira, sempre com novos elementos, com maior ou menor número de detalhes.

inferior da bolsa coincidindo com a linha da mesa. Em todas essas soluções, a criança expressou, como critério básico, a relação horizontal/vertical. Um terceiro grupo preocupou-se em representar a posição da bolsa no meio da mesa. A obliquidade aparece com mais nitidez como um recurso que ousa sair do eixo horizontal/vertical.

Cedido pelas autoras



Esquema apresentando as várias soluções para o exercício proposto pela professora Anamélia Bueno Buoro (SP) a alunos do 4º ano.

imaginários, de inventar e viver aventuras, expedições. A realidade é o ponto de partida para o imaginário.

A narrativa dos acontecimentos também aparece como tema de suas produções em desenho, pintura e teatro. Cenas de guerra e paisagens contam fatos, expõem ideias e leituras sobre o mundo.

A busca pela representação mais realista muitas vezes traz o medo, a preocupação com o fazer benfeito, levando a criança a usar frequentemente a borracha ou a se refugiar no uso da régua. A linha de contorno, como forma de assegurar essa representação, pode prevalecer, refletindo-se na pintura que se restringe ao preenchimento dessas formas fechadas.

A linha se modifica porque a criança não desenha mais parte por parte de uma figura, com formas geometrizadas. Sua linha flui gerando o todo, ou quase todo o perímetro, fundindo todas as partes.

A escolha da cor também obedece à regra e à organização. As coisas devem ter a cor da realidade, e as convenções ditam essas regras. A copa da árvore é sempre verde, independentemente da sua possível floração. Todos os telhados são vermelhos. E as nuvens são azuis sobre um fundo de papel branco.

Neste momento expressivo há mais autocrítica na comparação entre o real, sua imaginação e sua produção, expectativas que muitas vezes levam a criança a abandonar a produção ou amassá-la e jogar no lixo. Isso pode continuar a acontecer se no ensino de arte a criança não for sensibilizada para outras possibilidades, seja através da ampliação de referências, de rodas de conversa sobre a produção ou mesmo da observação direta.

A criação de espaços pela criança também é buscada com seus brinquedos e objetos. Está presente o jogo de construção. É hora de montar cabanas, de habitar espaços

A organização e a regra surgem na criação de "espetáculos", com o aparecimento do que poderíamos chamar de linha de palco, estabelecendo a diferença entre palco e plateia. As imagens veiculadas pela TV muitas vezes influenciam a criação teatral, os *shows* de música.

A prática musical se enriquece, agora, com informações e conceitos que se integram à intuição e à espontaneidade: regras de grafia, noções técnicas, análise formal. Torna-se muito importante a criança aprender uma música de que gosta, porque ela está muito sintonizada com a produção musical de sua cultura.

É um momento muito rico. O exercício dos elementos formais amplia as possibilidades de expressão da criança, para interpretar, improvisar ou compor. É preciso, além

disso, aproveitar esse momento para desenvolver uma "escuta ativa", capaz de perceber a música em seus aspectos estruturais e emocionais, valorizando especialmente a produção musical do ser humano, em todas as épocas e culturas.

A experimentação do registro dos sons em partituras é um interessante exercício de construção de regras, sendo também uma ampliação do conhecimento sobre o que é notação, introduzindo as convenções de linguagem musical.



Cedido pelas autoras

Fusão de linhas no desenho de Pedro, 6 anos.



Cedido pelas autoras

Cristiane e Camila, 8 anos.



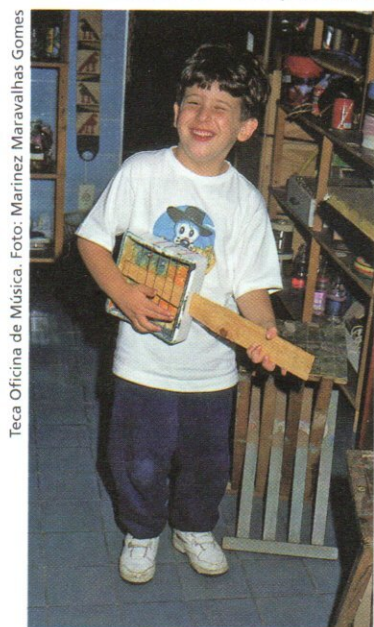
Teca Oficina de Música

Partitura gráfica de Roberto (9 anos), Bruno (10 anos) e Pedro (10 anos).

As ações coletivas, a interação grupal, seja na linguagem cênica, seja na musical ou plástica, ganham um novo interesse, que será reafirmado e ampliado no movimento posterior.

Nesse movimento, há um grande desejo de fazer coisas, concretizar empreendimentos com perseverança, compartilhando obrigações e projetos com empenho.

Como sempre, ávida pelo fazer e compreender, a criança busca o sentido de tudo. Quando não encontra, perde o interesse e se distancia. É o trabalho e a busca de competência que movem esse aprendiz.



Teca Oficina de Música. Foto: Marínez Maravalhas Gomes

Daniel, 4 anos.

A produção expressiva da criança de 9 ou 10 anos ganha em complexidade, mas pode ser subjugada pelo sentimento de inferioridade. É comum nessa idade a frase: "Não sei desenhar". Isso pode emperrar sua intenção estética, se o educador não oferecer desafios para a conquista de sua poética pessoal.

O gosto pela regra e pela organização reflete-se também nas suas preferências estéticas. A criança procura na obra de arte a representação realista, construída com recursos da perspectiva, com proporção, detalhamento, claro-escuro. Percebe o confronto entre a realidade, as ideias e as representações possíveis e pode ser sensibilizada para perceber os meios de expressão utilizados – linhas, formas, texturas. Admira a habilidade, o trabalho meticuloso, a beleza e o tema interessante. Um quadro é belo se o tema é belo. Mas já não pensa apenas no que é belo para si, importando-se em saber se outras pessoas também gostam da obra.

Levamos desse movimento expressivo a invenção de relações e regras que geram critérios próprios, na busca de soluções criativas que vão alimentando um pensamento criador com maior autonomia.

Quem não produz e inventa ideias dificilmente consegue encontrar soluções criativas para resolver as dificuldades do cotidiano.



Mais um movimento



Duas marcas são representativas na adolescência: a problematização da identidade e a gênese do pensamento formal.

“Quem sou eu?”, “Para onde vou?”, “Que profissional quero ser?” são questões básicas do adolescente que vai se desenhando para um vir a ser adulto. Nesse momento, é quando as palavras de ordem do “mundo adulto” geram um aparente e irreal território a ser conquistado. As pressões da sociedade e o seu olhar mais crítico pedem um confronto consigo mesmo e com todos os *socius* dentro de si. Cada adolescente reage diferentemente, encontrando caminhos próprios nesse enfrentamento.

Certamente, os jovens adolescentes já possuem mais autonomia e, por isso mesmo, escolhem o jeito de se vestir, que “som” ouvir, que livros ler, por quais *sites* navegar e que lugares frequentar na cidade ou no bairro onde moram e seu entorno. Pode ser até que os jovens façam parte de alguma forma de “cultura juvenil”, como os *straight edges*, que têm um modo de vida associado à música *punk/hardcore*; os góticos, que têm atração pelas esculturas dos cemitérios; os grafiteiros, que desenhavam em muros e paredes da cidade; os “japas”, que são adeptos da *street dance*; os “manos”, da *break dance*; os instrumentistas; os de roda de samba; os forrozeiros; os que pertencem a uma escola de samba; os que fazem *fanzine*; os que jogam capoeira; os que atuam num teatro amador, entre outros.

Enfim, como toda cultura, a cultura juvenil é construída com formas de expressão artístico-estética, num movimento que trafega entre a tradição e a ruptura; entre a reinvenção e a herança cultural.

Os jovens na construção de sua cultura, de certo modo, agem como produtores e mediadores culturais, inventando e apresentando outros modos estéticos de ser, pensar, fazer e apreciar a linguagem da arte.

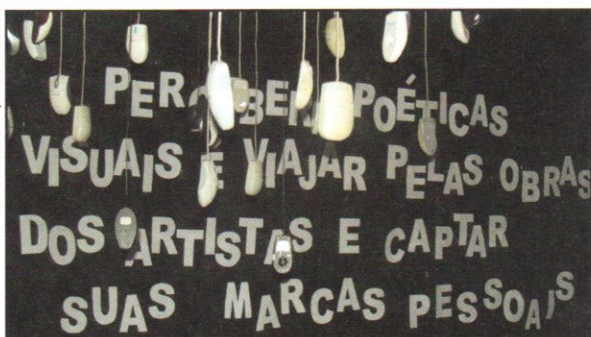
O modo de pensar sobre o pensar

Na produção artístico-estética contracenam em oposição ou em alternância:

- O prazer de manejar e explorar, a ótica pessoal de ver-pensar-sentir o mundo, a apreensão dos códigos das linguagens artísticas, a procura do estilo pessoal, mesclando estratégias pessoais e gramáticas culturais, construindo sua poética.
- O medo de se expor, a preferência pela repetição de formas conquistadas, a busca de modos de fazer artístico ou do olhar de outros, o sentimento de incompetência, a obediência ou o abandono de tarefas sem significado.

Esses são comportamentos vividos pelo jovem, fruto de sua própria história, seu repertório cultural, com implicações na construção de seu modo de ser problematizado também como um produtor.

Outra marca importante na metamorfose adolescente é o que Gardner chama de *conhecimento conceitual formal*. Piaget se refere a esse período denominando-o *estágio das operações formais*. Há um refinamento do pensamento mais abstrato e metafórico.



Instalação em escola estadual, Severinia (SP).
Professora Anieli de Oliveira e alunos do 2º ano
do Ensino Médio, 2009.

O jovem começa a explorar o pensamento sobre o mundo do pensamento, da emoção, com novos níveis de elaboração. O “perceber ideias como se fossem coisas”, como diz Feldman (1970), abre espaço para uma percepção diferenciada.

Tal mudança de perspectiva provoca alterações na produção artístico-estética dos jovens. Como “construtores de ideias”, com o prazer de lidar com novas

proposições, os jovens realizam espontaneamente suas metáforas, ampliando-as e aprofundando-as.

O caráter experimental instiga o jovem a procurar seu estilo pessoal, como também o leva a outras formas mais livres de expressão, como a experimentação de formas abstratas, muitas vezes resultado de uma exploração estética.

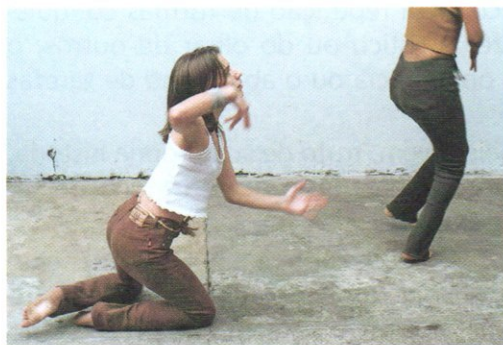
Segundo Gardner, a preocupação nascente com as formas abstratas pode também ser vista no curioso fenômeno que ele chamou de *doodles*, rabiscos sem sentido, que estão nas carteiras, nos banheiros, nas agendas, na rua.



Performance em escola estadual, São Paulo (SP). Profº Pio Santana e alunas Camila e Débora, 2009.



Instalação em escola estadual, Guairá (SP).
Profª Marilena Morsoleto e alunos do 2º ano
do Ensino Médio, 2009.



Paola, 12 anos.



Isabel, Mayra, Camila e Isabela, 13 anos.

Nesse momento, se o ensino de arte não for instigante e voltado para o aprendiz, ele procurará por seus próprios meios maneiras de investigar mais a linguagem artística preferida. Ou ficará distanciado da experiência estética mais formalizada, até que algo novamente possa trazê-lo a esse encontro.

Percepção estética & imaginação criadora: modos de aprender

A percepção não é simplesmente a coleta de dados sensoriais, pois o corpo perceptivo entrelaça-se com o sensível do mundo, em significações do seu ser no mundo. Para isso, utiliza-se também das referências anteriores, construídas em tantas outras percepções.

A percepção é a fusão entre pensamento e sentimento que nos possibilita significar o mundo. Assim, o ser humano é a soma de suas percepções singulares, únicas. O estar atento ao mundo é um constante despertar. O homem percebe quando se torna consciente de suas próprias impressões.

Que oportunidades a escola oferece para o corpo perceptivo do aluno? Se a escola permite apenas o olho da mente, mente! O olho da mente também é um olho sensível. Não podemos correr o risco de oferecer desafios que apenas trabalhem o sujeito cognitivo. É preciso criar situações em que o olhar e o ouvir, juntamente com o olfato, o tato e o paladar, possam ser filtros sensíveis no contato com o mundo.

Na aula de arte, a ênfase não deveria estar, por exemplo, na teoria das cores, mas no provocar a sensibilidade cromática; não na história da arte impressionista, mas no ressignificar o momento de olhar a vitalidade das cores e das coisas, na fugacidade impressa pelo gesto do artista; não na execução de ritmos na atividade com a bandinha, mas na exploração percursora dos sons, em busca de frases sonoras.

Do mesmo modo, a preocupação central nestas aulas não deveria estar na apresentação do “teatrinho” que aprisiona os alunos em textos decorados e personagens estereotipados, mas na criação cênica que nasce da descoberta de criar um ente fictício e poder brincar com ele através do texto teatral. Não na execução de coreografias copiadas da mídia, e sim na investigação do movimento expressivo que compõe frases coreográficas.

Se a arte, como vimos, é, por si mesma, a experiência sensível em que o nosso corpo perceptivo reflete, propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, amortecidos, com os sentidos embotados, já não vemos mais. Percepção de corpo inteiro desperto para o mundo e seus reflexos dentro de si, porque, como diz Kandinsky, “tudo que parece morto palpita”.

A imaginação é também um modo de conhecer.

Quando a criança, em seu pensamento projetante, maneja a matéria – massinha, lápis e papel, tecidos, roupas, sons – e cria no contato com ela, a imaginação criadora se desvela. Uma imaginação que também é capaz de antecipar, antever, pois imaginar é também já ter hipóteses para sua ação.

É exercitando esse pensar imaginativo que podemos encontrar soluções inovadoras e ousadas, seja no campo da ciência, seja no da arte.

*“O que em mim sente,
está pensando.”*

(Fernando Pessoa)

Valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, “falas”, sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário.

A percepção estética e a imaginação criadora são o passaporte sensível para a aventura no mundo da arte.

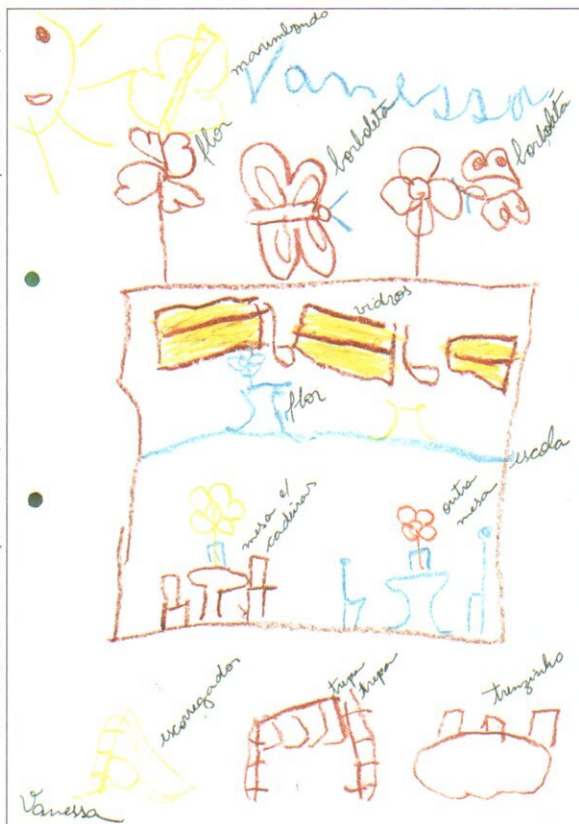
A pesquisadora e contadora de histórias Regina Machado, em seu modo especial de contá-las, narra (1989, p. 10) que:

Chesterton, um poeta inglês, muito antigo, escreveu a expressão *ahc ed asac* e, à primeira vista, podemos considerá-la uma palavra inventada, mágica, produto da fantasia. Na realidade é simplesmente a expressão *casa de chá* escrita em uma vitrine, olhada do lado de dentro do vidro. Assim, podemos entender a imaginação não como uma ilusão ou fuga do real, mas como uma outra visão do real. [...] A imaginação produz essa flexibilidade, a de olharmos a realidade do lado de dentro do vidro. Renova e recupera a significação da experiência, que habitualmente está desvitalizada e condicionada.

LEITURA COMPLEMENTAR

I. Uma leitura visual

Em Criança e Desenho – Uma conversa para olhar/pensar arte. Movimento de Reorientação Curricular, Documento 4, Prefeitura do Município de São Paulo, 1991



Desenhos de
Vanessa, 6 anos.

O desenho de Vanessa foi feito em tamanho ofício. As palavras escritas no desenho pela professora muitas vezes escondem, sob o aparente interesse, a falta de um olhar pensante, não indo além da simples identificação. A janela do tipo basculante foi reduzida a “vidro”.

2. Cirandando pela história

O olhar teórico sobre o desenvolvimento expressivo da criança é recente, se o compararmos com outras pesquisas. Embora tenha havido estudos anteriores, começamos nossa visão histórica no início do século XX.

Luquet, um desses teóricos, contemporâneo de Piaget e citado inúmeras vezes por ele, é reestudado hoje, tendo como referência o seu estudo publicado em 1927 (*O desenho infantil*, 1979). Na época desse autor, a preocupação com o realismo imperava nas academias, e os avanços estéticos, mesmo os impressionistas, ainda não eram valorizados. Com ênfase no caráter do desenho pautado na semelhança, Luquet classificava o desenvolvimento da criança a partir de sua possibilidade de representação mais fiel.

Os estágios sequenciais também estão presentes na classificação de Viktor Lowenfeld em *Desenvolvimento da capacidade criadora*, obra escrita em 1947. Com a coautoria de Lambert Brittain, essa obra foi a primeira sobre o assunto traduzida para o português trinta anos depois de publicada (1977).

A defasagem entre publicação e tradução para nossa língua aparece também em outros autores, como *Educação através da arte*, de Herbert Read, publicado em 1942 e traduzido em 1982. Read tem importância não só por seus estudos envolvendo a filosofia da arte e a educação pela arte, mas também por sua atividade política, especialmente por ser o fundador do *International Society of Education Through Art* (Insea), entidade que continua em plena atividade.

Outros teóricos têm contribuído muito para a compreensão da arte e de seu ensino. Rudolf Arnheim, por exemplo, com seus estudos a partir da psicologia da *gestalt*, abriu espaço para uma análise mais apurada dos mecanismos da percepção visual, elaborando o conceito de “pensamento visual”. A primeira versão de seu livro *Arte e percepção visual* foi publicada em 1954 e traduzida para o português pela editora Pioneira em 1980.

Há muitos outros teóricos que ainda não foram traduzidos, como Rhoda Kellogg (*Analysing Children's Art*, obra de 1970), que ampliou a possibilidade de olhar diferenças nas garatujas das crianças. Também contribuíram Brent e Marjorie Wilson, apontando novas formas de ver e ensinar o desenho, Nancy Smith e Florence de Mèredieu, entre outros, pela observação da produção plástica da criança e do adolescente.

Entre os autores nacionais que estudaram o desenvolvimento infantil, destacam-se Edith Derdyk, com as publicações *Formas de pensar o desenho* (1989) e *O desenho da figura humana* (1990), Analice Dutra Pillar, com *Desenho e construção de conhecimento na criança* e *Desenho & escrita como sistemas de representação* (1995), e Ana Angélica Albano Moreira,

com *O espaço do desenho: a educação do educador* (1984). Lucia Reily, em *Atividades de artes plásticas na escola* (1986), relata seu trabalho com crianças portadoras de deficiências.

Estudos publicados e as pesquisas mais recentes parecem ter uma preocupação maior com a metodologia, especialmente com o incremento do apreciar além do fazer, como a *Disciplined Based Education* (DBAE) e a proposta triangular, presentes no livro *A imagem no ensino da arte*, além de outros de Ana Mae Barbosa, responsável também pela pesquisa da história do ensino de arte no Brasil.

Mais recentemente foram publicados outros estudos sobre a produção plástica infantil, destacando-se: *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*, de Rosa Iavelberg (2006); *A constituição social do desenho da criança*, de Silvia Maria Cintra da Silva (2002); *Criança e pintura: ação e paixão de conhecer*, de Sandra Richter (2004), entre muitas dissertações sobre o tema. Destacam-se também os estudos sobre a criança e o jovem como leitores: *Imagens que falam: leitura da arte na escola*, de Maria Helena Wagner Rossi (2003), e *Educação para uma compreensão crítica da arte*, de Teresinha Sueli Franz (2003).

O desenvolvimento da expressão musical foi estudado por Keith Swanwick, um pesquisador inglês que desenvolveu a Teoria espiral de desenvolvimento musical. Liderados por François Delalande, como resultado das investigações sobre a origem teórica do desenvolvimento da experiência musical, os franceses, integrantes do Groupe de Recherche Pédagogique, estabeleceram relações entre as fases de jogo propostas por Piaget e a manifestação musical das crianças (*Pédagogie musicale d'éveil*, Argon Diffusion, 1979; *La musique est un jeu d'enfant*, Buchet-Chastel, 1984). Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Zoltán Kodaly, Carl Orff e Violeta Gainza, entre outros, também contribuíram com suas reflexões, análises e propostas metodológicas, que continuam a ser o foco de recentes publicações.

Peter Slade, o primeiro autor divulgado no Brasil que trabalha com o teatro-educação, mostra em seu livro *O jogo dramático infantil* (1970) os princípios norteadores de seu método no trabalho do jogo dramático com a criança. A autora brasileira Joana Lopes, em seu livro *Pega-teatro* (1989), relaciona o desenvolvimento expressivo na linguagem teatral com a classificação de jogo de Piaget.

Ingrid Dormien Koudela, em seu livro *Jogos teatrais* (1984), analisa a criação do símbolo expressivo pela criança no jogo simbólico, apontando nele a gênese do teatro e os caminhos para a representação teatral intencional por meio do jogo regrado no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (*Improvisação para o teatro*, Perspectiva, 1979). Destaca-se a publicação: *Brincadeira e conhecimento: do faz de conta à representação teatral* de Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2002), entre outras que abordam a prática educativa.

Em dança, a relação entre o desenvolvimento expressivo e a educação não aparece como foco de pesquisa. São os conceitos de Rudolf Laban que impulsionam os estudos sobre a Dança Educativa no Brasil. Esses concei-

tos foram introduzidos durante os anos 1960 por Maria Duschenes, em São Paulo, por Janka Rudzka e Rolf Gelewsky, na Bahia e, no final dos anos 1970, por Regina Miranda, com a publicação *Movimento Expressivo* (1979). De lá para cá, o Sistema Laban – a observação, a experimentação e a análise do movimento – é um significativo foco de pesquisa tanto no aprendizado da dança na escola, como no trabalho corporal do bailarino.

É importante ressaltar que o olhar de cada estudioso traz contribuições para o educador de arte. Teorias não são excludentes, mas é pela combinatoria delas, refletida e avaliada, que podemos construir a nossa própria teoria e prática.

3. Aprende-se a olhar?

Um dos estudos sobre apreciação artística é o de Michael Parsons (1992). Suas análises proporcionam condições de um maior entendimento sobre a leitura de imagens de nossos alunos.

Em sua pesquisa, Parsons constatou que cada estágio interpreta a pintura de forma mais perfeita que a anterior. [...] Em cada estágio, ele salienta uma ideia ou um grupo de ideias que se sobressaem sobre outras. São elas: o tema, a expressão, os aspectos formais e o juízo. Cada uma dessas ideias, que o autor chama de tópicos, é entendida de forma diferente em cada estágio de desenvolvimento.

O primeiro estágio aparece somente na criança pequena. [...] A atenção da criança centra-se num só aspecto do objeto, o que mais lhe chama a atenção, e isso provoca o que parece ser uma distorção do raciocínio. Por isso a criança do primeiro estágio não consegue ter em mente uma parte da imagem enquanto olha para outra parte. Então ela identifica os elementos pouco a pouco, observando-os um de cada vez, enumerando-os, sem necessidade de relacionar as partes entre si, nem de compreender o quadro como um todo.

A atenção prestada a uma das partes, seja um elemento temático ou cromático, pode gerar uma memória associativa sem que a criança se dê conta disso. Aí ela pode contar algo que essa imagem lhe lembrou, mesmo que não tenha, claramente, relação com a imagem. Não há distinção entre os elementos objetivos (o que está vendo) e os subjetivos (o que recorda) que influenciam a sua reação ao quadro. [...]

Para a criança do primeiro estágio interessam a cor e o tema. Tanto faz se a imagem é figurativa ou abstrata, desde que tenha cores luminosas, nítidas e abundantes. Prefere cores simples sem variações de matizes ou tonalidades, mesmo numa imagem abstrata. Isto porque sua cognição está muito perto da ação concreta, do realismo, e ela não opera com abstrações e esquemas.

Quanto ao tema, gosta de descobri-lo e mesmo de inventar. As invenções vão adquirindo um nível de complexidade maior, quanto mais próxima estiver a criança das operações concretas. Um tema pode ser “um cachorro” ou pode ser “uma cor bonita”. [...]

A criança pequena gosta de quase todas as imagens e, portanto, quase tudo é bom em seu julgamento de valor. Um quadro pode ser mau se tiver cores muito escuras, ou muito misturadas, ou se representar um tema “mau” como alguém se machucando, pois há uma distinção entre as considerações morais e as estéticas. Uma fala típica do primeiro estágio é, por exemplo: “Gosto do quadro por causa do cão. Eu tenho um cão que se chama Toby”.

Enfim, no primeiro estágio a criança está construindo a ideia do que é um quadro e do modo como funciona a representação. [...]

No segundo estágio a criança já consegue relacionar entre si os vários elementos que compõem a imagem, às vezes elaborando uma história que explique o conjunto. [...]

No segundo estágio o tema é o tópico estético predominante. O tema é sempre um objeto físico, identificável independentemente da forma como foi feito. Não gostamos de uma imagem se não reconhecemos seu assunto. Parsons utiliza a metáfora da vidraça na janela para analisar esse estágio: é como se olhássemos através de uma janela para vermos outra coisa além da própria janela. Se a vidraça não está suja, não prestamos atenção a ela, pois não nos chama atenção. A melhor janela é a que não chama a atenção sobre si e permite ver melhor o que está além dela. Para a criança do segundo estágio, a melhor imagem é a que não chama atenção para o meio de expressão – as linhas, as texturas, as formas –, mas para o que elas representam: o tema.

O tema no segundo estágio está relacionado com os conceitos de beleza e realismo, ou seja, uma imagem é bela porque seu tema é belo (imagem e tema têm as mesmas características). Se gostamos de ver coisas belas na realidade, gostamos de vê-las representadas também. [...]

No segundo estágio existem critérios, que são a beleza e o realismo. Também tem início uma compreensão das dificuldades técnicas que encontra o artista na feitura do quadro. Assim, admiramos mais aqueles que tiveram uma realização mais difícil, ou que dispensaram muito tempo. [...]

No terceiro estágio não usamos mais a beleza e o realismo como critérios importantes para avaliar uma pintura, nem o tema é mais visto como um objeto físico. O tema passa a ser algo mais geral e abstrato e também íntimo. Deixa de ser “um circo” para ser “o divertimento”, deixa de ser “o cão” para ser “o prazer de brincar com o cão”. O tema passa a ser o sentido do objeto representado e não apenas o objeto representado. É algo subjetivo, um sentimento, uma intenção.

O realismo perde sua atração e é encarado como uma simples habilidade, mas sem interesse, às vezes até é considerado como enfadonho: “Pode-se chegar ao mesmo resultado pela fotografia”. No terceiro estágio queremos que a obra nos faça sentir alguma coisa. O realismo emocional substitui o realismo fotográfico do segundo estágio. Atribuimos maior importância à expressividade que cada obra apresenta.

A expressão é o tópico estético mais importante no terceiro estágio. Os quadros não são tanto sobre objetos concretos, como sobre aquilo que po-

demos pensar ou sentir. Os quadros, segundo Parsons, “exprimem aspectos da experiência, estados de espírito, significações, emoções: coisas subjetivas”, que chamamos de sentimento, ideia, ponto de vista, mensagem, emoção, atmosfera, etc. Todas essas coisas, que não existem no segundo estágio, agora constituem a chave para a leitura da imagem. [...]

No terceiro estágio não relacionamos a expressividade do quadro com elementos do meio de expressão, tais como o caráter da linha, da textura, das formas (enfim, o lado técnico), pois não consideramos essas relações significativas. Podemos até falar coisas como: “Este quadro foi feito com pinceladas largas”, mas essas observações não servem muito. Os nossos sentimentos são uma via de acesso mais autêntica à expressividade do quadro do que os comentários dos especialistas. Parsons exemplifica o pensamento do terceiro estágio no seguinte depoimento: “A distorção dá mais ênfase ao sentimento do que o faria uma fotografia”.

Para Parsons, é apenas no quarto estágio que nos interessamos pela organização e pelo estilo da obra. A organização na tela é muito mais importante do que a sua natureza exata. Não descrevemos mais o que são as figuras, mas a forma em que estão agrupadas e a relação entre esse aspecto e o sentido do todo, o que cria algum tipo de impressão importante para a compreensão da obra.

O sentido do quadro já não é apenas o conteúdo de uma consciência individual, seja do artista ou do espectador. É ainda subjetivamente apreendido, mas não se limita à subjetividade, pois é constituído pela compreensão coletiva das qualidades reais do quadro. A interpretação torna-se um processo público no qual confrontamos as nossas impressões com as interpretações dos outros, num diálogo. Também, ao analisarmos uma obra, relacionamos seus pormenores com determinadas ideias do mundo da arte. [...]

Nossas experiências e nossos sentimentos acrescidos do interesse pela história e do diálogo com o mundo da arte são os elementos que guiam nossa leitura das imagens no quarto estágio. Sobre a obra *Cabeça de Mulher Chorando com Mãos*, de Picasso, no quarto estágio diríamos: “O artista brinca com a representação dos olhos. É uma metáfora visual”, por exemplo.

No quinto estágio distinguimos mais claramente o juízo da interpretação. A interpretação é a reconstrução do sentido e o juízo é a avaliação que fazemos do valor do sentido. Diz Parsons: “Anteriormente não distinguíamos uma coisa da outra. Estávamos mais interessados em descobrir a significação dos quadros do que discutir o valor dessa significação e considerávamos válido todo quadro que tivesse sentido”. Antes do quinto estágio não nos ocorria julgar um estilo em si, mas apenas se a obra era um bom exemplo de um determinado estilo. Agora nos perguntamos sobre o valor dos estilos e sobre o que eles podem fazer por nós, o que conseguem exprimir e que orientações podem trazer para nossa experiência.

É importante que o professor de arte conheça as diferenças entre seu olhar (de adulto, com familiaridade com as imagens de arte) e o olhar da criança, que certamente é diferente do seu. Segundo Michel Parsons,

[...] “só atingimos os últimos estágios através de uma educação em que sejamos frequentemente confrontados com obras de arte e pensemos seriamente sobre elas”.

Esse pensamento nos obriga a refletir sobre a função da leitura de imagens que ora introduzimos na escola. A leitura, enquanto um conteúdo escolar já estabelecido, é uma das maneiras de que dispomos de proporcionar o desenvolvimento estético dos nossos alunos. Convém, então, que saibamos de suas possibilidades, de suas limitações, enfim, de sua adequação às finalidades do ensino de arte contemporâneo.

(M. Helena W. Rossi. *A compreensão das imagens da arte*. Arte & Educação em Revista, ano I, n. 1, out. 1995. p. 27-34.)

PARA SABER MAIS

- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRANZ, Teresinha Sueli. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- GAINZA, Violeta H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IABELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- KELLOGG, Rhoda. *Analisis de la expresión plastica del preescolar*. Madrid: Cincel, 1985.
- KOUDELA, Ingrid D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- _____. *Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1992.
- _____. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1996.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.
- PILLAR, Analice D. *Fazendo artes na alfabetização*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.
- RICHTER, Sandra. *Criança e pintura: ação e paixão de conhecer*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- ROSSI, Maria Helena. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- SILVA, Sílvia Maria Cintra da. *A constituição social do desenho da criança*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2002.
- WILLENS, Edgard. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Universitaria, 1979.

TEXTOS DE APOIO

- ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DEWEY, John. *Tendo uma experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994a.
- _____. *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.
- _____. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KELLOGG, Rhoda. *The how of successful finger painting*. Belmont: Fearon, s/d.
- _____. *Children's drawings, children's minds*. Nova York: Avon, 1979.
- LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.
- MACHADO, Regina. *Ahc ed asac: uma reflexão sobre a função da arte no magistério*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação/Cenp, 1989.
- MARTINS, Mirian Celeste F. D. *Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar-pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- _____. *Não sei desenhar. Implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência: uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes/USP, 1992. Dissertação de mestrado.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difel, 1986.
- WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. *Teaching children to draw: a guide for teachers & parents*. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1982.
- _____; HURWITZ, Al. *Teaching drawing from art*. Massachussetts: Davis, 1987.
-

PARTE IV

Metodologia de ensino e aprendizagem em arte



Jean Baptiste Siméon Chardin – A Jovem Professora, 1736-37.
National Gallery, Londres. Foto: The Granger Collection/Otherimages

Jean-Baptiste Siméon Chardin. *A Jovem Professora*, 1736-37.

7

Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar.

Fazemos parcerias. Não só com os outros, mas também parcerias internas nos propondo desafios. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro.

Em que o ensino de arte faz sentido para você?

EM BUSCA DE UMA

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

*Alguém só se torna marceneiro
tornando-se sensível aos signos da madeira
e médico tornando-se sensível aos signos da doença...*

Gilles Deleuze

Supondo que nossa questão fosse: Como levar as crianças a conhecer o sentido do tato? Nossa resposta imediata seria tocando, ou seja, colocando-as em contato direto com o sentido que se quer que elas conheçam.

O que se pretende nas aulas de arte, nessa perspectiva, é a interação da criança com o campo da arte, o seu contato direto com ela. Essa interação, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997, p. 25), envolve:

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo o que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos.

Ensinando a construir sentido

Aprendemos a pensar sobre as coisas. Como intérpretes dos signos do mundo, construímos interpretantes sobre ele.

O que “decoramos” ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que, no decorrer do tempo, é esquecido. Não faz parte de nossa experiência.

Para Gillo Dorfles (1987, p. 25), “toda a nossa capacidade significativa, comunicativa e fruitiva é baseada em experiências vividas – por nós ou por outros antes de nós –, mas, de qualquer modo, feitas nossas”. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós.

“A experiência é algo que nos passa, ou que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca”, diz Larrosa (2004, p. 154). Não passa por nós, mas em nós. Em todas as línguas latinas e germânicas, o termo experiência está relacionado com travessia e perigo, pois nos envolve em um acontecimento. Mas Larrosa alerta: a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de informação que pode se desviar da experiência direta, pelo excesso de opinião tomada a partir da informação, por falta de tempo, pois somos consumidores vorazes de informações e ações superficiais, por excesso de trabalho.

Ao pensar em processos de aprendizagem, o convite de Larrosa (2004, p. 160) é para:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O educador pode ser aquele que prepara e participa de um encontro com os alunos, afetando e deixando-se afetar nessa vida em grupo. *Nada aprendemos com aqueles que nos dizem faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo"*, alerta Deleuze (1988, p. 54). É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Brilho que reflete também o olhar do mestre, pois vivem o acontecimento, a experiência.

Nessa perspectiva, ensinar – que etimologicamente significa apontar signos – é deixar que o outro construa sentidos, isto é, viva a experiência e construa signos internos na busca de compreender conceitos, processos e valores.

Cada aula, como um jogo de aprender e ensinar, é um instante mágico. Requer preparação e coordenação especiais, de mãos habilidosas que tocam, que apontam, que escolhem contextos significativos para o aprendiz tecer sua rede de significações.

A magia, gerada na alquimia da intuição, do olhar cuidadoso para cada aprendiz, no saber fazer, se revela na criação de situações de aprendizagem significativa. Para construir esses momentos, o educador terá de ser guloso em seu desejo de ensinar, paciente na oferta e na espera de quem acredita e confia no outro e amoroso no compartilhar de saberes. Como um pesquisador, ele ensina porque quer saber mais de sua arte. E aprende a ensinar ensinando, pensando sobre esse ensinar. E assim ensinando, também aprende.

Na rede de significações do mundo da arte, de seus produtores e fruidores, o educador se encontra "com uma rédea no criativo, uma rédea no técnico, uma rédea no estético, uma rédea no processo de vida, uma rédea no futuro e uma no passado, todas elas puxadas ao mesmo tempo. Com a habilidade de um auriga romano, ele manobra essa impressionante energia em direção a uma meta. As Musas se detêm para observar. Outra trajetória foi percorrida; outra aula foi dada". Essa sensível fala de Murray Louis (1992, p. 101), bailarino, coreógrafo e professor, certamente traz a ressonância de quem viveu instantes mágicos do aprender e ensinar.

A magia certamente pode ser facilitada pelo cenário convidativo da sala de aula e por aprendizes vorazes pelo aprender. Mas o mágico educador, muitas vezes limitado pelas amarras que lhe são impostas no espetáculo da vida, terá de encontrar saídas na busca incessante do que é possível, para além do apenas aceitável.

O mistério pode ser desvelado no enredamento dos conteúdos do que é preciso ensinar/aprender e dos conteúdos do aprendiz – o que intui e sabe –, articulados em situações de aprendizagem especialmente projetadas.

Muitas vezes o aprendiz ainda não viveu encontros felizes com a arte, talvez tenha dificuldades em explorar e comunicar ideias de pensamentos/sentimentos e pode ter aprendido apenas a seguir a lição de outros. Silenciado de seu próprio pensar/sentir, repetidor do pensamento de outro, esse aprendiz terá de ser envolvido na rede da linguagem da arte por outros caminhos. É preciso abrir espaço para que possa desvelar o que pensa, sente e sabe, ampliando sua percepção para uma compreensão de mundo mais rica e significativa. Desvelar/ Ampliar e propor desafios estéticos são como poção mágica, pó de pirlim-pim-pim, na possível experimentação lúdica e cognitiva, sensível e afetiva do poetizar, do fruir e do conhecer arte.

Alicerces da aprendizagem significativa em arte

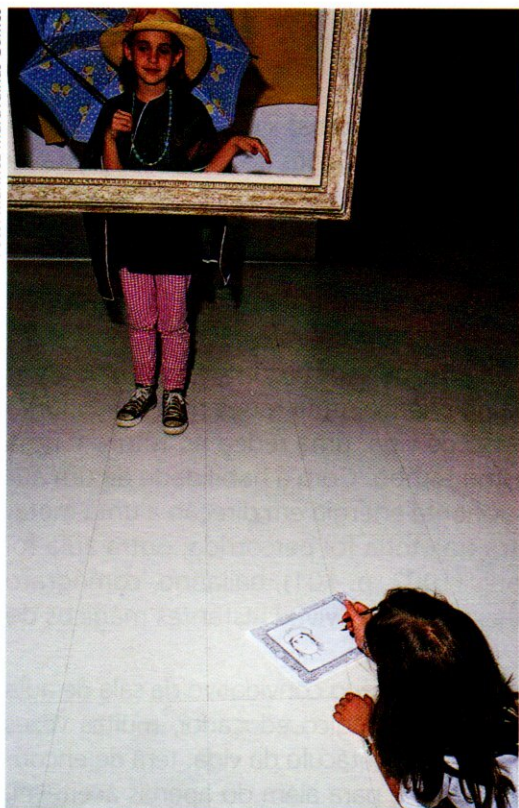
É com a gramática da linguagem da arte que se trabalha no fazer artístico para abstrair dela uma forma expressiva que será percebida como imagem sonora, gestual ou visual, tornando presentes nossas próprias ideias.

Cada som, cada gesto, cada linha, massa e cor de uma produção artística nos apresentam uma qualidade sensorial que faz visíveis ideias de sentimentos/pensamentos que poetizam o mundo. Ou, como diz Merleau-Ponty (1975, p. 360-1), sobre o que é indispensável na obra de arte:

Que contenha, melhor que ideias, matrizes de ideias, que nos forneçam emblemas cujo sentido não cessará jamais de se desenvolver, que, precisamente por nos instalar em um mundo do qual não temos a chave, nos ensine a ver e nos propicie enfim o pensamento como nenhuma obra analítica o pode fazer, pois que a análise só revela no objeto o que nele já está. [...] Nada veríamos se não tivéssemos, em nossos olhos, um meio de surpreender, interrogar e formar configurações de espaço e cor em número indefinido. Nada faríamos se não dispuséssemos, junto ao corpo, de algo que, saltando por sobre todas as vias musculares e nervosas, nos leva a um ponto.

Nessa perspectiva, uma aprendizagem em arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte. É por meio dela que o aprendiz será provocado a

Exposição Retratos e Autorretratos: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.
Projeto Museu, Educação e o Lúdico. Coordenação de Maria Angela Serri Franco. MAC/USP, SP.
Foto: Marínez Maravalhas Gomes

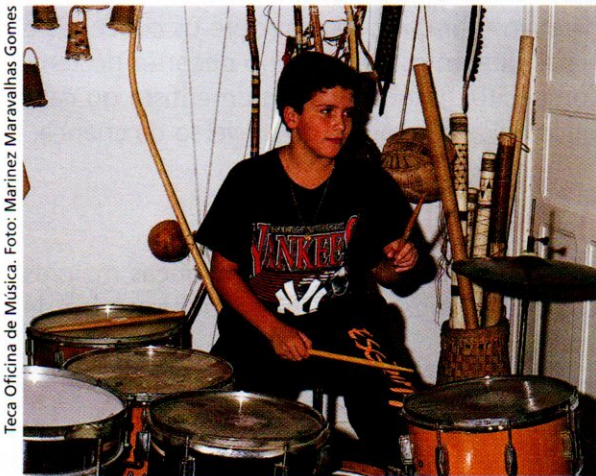


saber manejar e conhecer a gramática específica de cada linguagem que adquire corporalidade por meio de diferentes matérias, recursos, procedimentos e instrumentos que lhe são peculiares, levando em consideração não só a arte presente nas instituições culturais, nas salas de espetáculo e de concerto, mas também a arte pública, as manifestações populares, o nosso patrimônio cultural vivo.

Meandros da linguagem musical

A gênese do pensamento musical se dá quando a criança ainda nem mesmo aprendeu a falar.

A voz da mãe, com suas melodias e seus toques, é pura música, ou é aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem onde se percebe o horizonte de um sentido que no entanto não se discrimina em signos isolados, mas que só intui como uma globalidade em perpétuo recuo, não verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente (WISNIK, 1989, p. 27).



Teca Oficina de Música. Foto: Marínez Maravalhas Gomes

Bruno, 10 anos.

O modo de ser da linguagem musical tem como matérias-primas sons e silêncios articulados em pensamentos musicais. Assim, compor implica imaginar, relacionar e organizar sons, ouvindo-os internamente. Beethoven, por exemplo, continuou compondo, mesmo após a perda da audição, pois operava com seu pensamento musical, transcendendo a realidade física do som.

Para experienciar e desenvolver-se na linguagem musical, é necessário que o aprendiz envolva-se com:

- o pensamento musical, imaginando, relacionando e organizando – intencional e expressivamente – sons e silêncios, no contínuo espaço-tempo. Para isso, vai utilizar materiais e recursos, tais como:
 - os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre) na transformação dos sons em linguagem musical;
 - a composição, a improvisação e a interpretação como meios para o desenvolvimento de tal prática;
 - a voz, o corpo, os variados instrumentos musicais ou objetos sonoros.
- A estrutura da linguagem musical e seus elementos constitutivos (sinais e signos sonoros, modos, melodias, ritmos, tonalidades, séries), lendo e produzindo formas sonoras.
- Os modos de notação e registro musical, integrando a criação de notações ao sistema de leitura e escrita tradicional, bem como aos códigos de notação musical contemporâneos.

- A prática da escuta musical, entrando em contato com as diferentes formas, gêneros e estilos musicais, analisando e reconhecendo seus modos de estruturação e organização, como canto, canto coral, conjunto de câmara, improvisação musical, *jazz*, MPB, música eletrônica, música erudita, música instrumental, música *pop*, orquestra sinfônica, *rap*, repente, *rock*, samba, tecnomúsica etc.
- Os processos de criação em música, percebendo seus trajetos, escolhas, coletas sensoriais, repertórios pessoais e culturais etc.
- O patrimônio cultural musical, da música erudita, popular, étnica.
- As relações com outras linguagens, como a trilha sonora, o *jingle*, os efeitos sonoros para jogos eletrônicos, os sons para celular, o videoclipe etc.

A vivência da experiência estética na linguagem musical pode se dar por meio da audição de gravações, projeções de DVDs, sendo bastante enriquecida quando há possibilidade de assistir a apresentações musicais: grupos com formações diversas, que interpretam diferentes estilos, concertos de grandes orquestras, corais, óperas, *shows* de música popular.

Conhecer e compreender a música como uma produção cultural supõe também a criação de contextos significativos para a conversa sobre os conceitos e a história da linguagem musical – nas diferentes culturas, no decorrer do tempo – e sobre seus produtores – compositor, intérprete (instrumentista ou cantor), maestro, disc-jôquei etc., muitos deles habitantes do universo da criança.

Meandros da linguagem teatral

Pelo seu modo de ser, a linguagem teatral faz brotar nas crianças maiores aquela antiga sensação das brincadeiras de quando eram pequenas, o faz de conta.

– Mas vamos brincar de quê?

– Ah, não sei. De qualquer coisa...

– Qualquer coisa não quer dizer nada. Quem tem alguma ideia?

– Eu tenho – disse um menino gordo, de voz fina. Vamos fazer de conta que esta ruína é um navio de verdade, que nós estamos navegando por mares desconhecidos, vivendo aventuras... Eu sou o capitão, você é o piloto e você um naturalista, um professor, porque vai ser uma expedição de pesquisas, entenderam? E os outros são os marinheiros.

– E nós, meninas? O que vamos ser?

– Marinheiras. Vai ser um navio do futuro.

A ideia era excelente. Começaram a brincar. [...]

Ouvia-se o barulho da água batendo na proa. O navio de pesquisas. Argo balançava suavemente avançando pelas ondas, a todo vapor, em direção ao mar de Coral (ENDE, 1995, p. 20).

O encantamento do faz de conta vira teatro e deixa-se conduzir com um novo significado, isto é, apresentar com parceiros uma história fictícia para outros.

Desse modo, as crianças maiores realizam um jogo que é teatral, ou seja, há um certo modo de jogar, de propor ou de organizar o jogo que passa a ser coletivo com a intenção de fazer a linguagem teatral.



Cedido pelas autoras

Mônica, Bianca e Andréa, 14 anos.

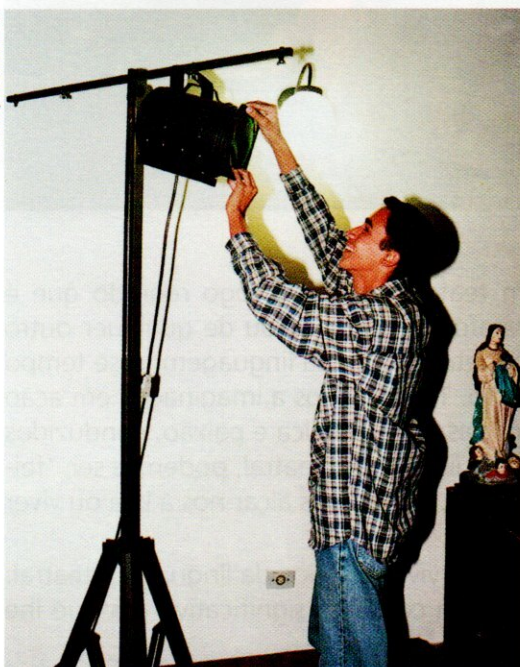
A chave de entrada da linguagem teatral é o jogo. Jogo regado que é jogado no tempo-espaço fictício e metafórico do palco ou de qualquer outro espaço que se queira atuar. Quando penetramos nessa linguagem, esse tempo e espaço nos obrigam e convidam à ação. Trabalhamos a imaginação em ação agindo como construtores de vidas fictícias, com poética e paixão, conduzidos pelo fio da história. Nesse jogo mágico da linguagem teatral, podemos ser “feiticeiros, capitães do mar, fadas, elefantes. [...] podemos alçar-nos à Lua ou viver em lindos castelos” (SPOLIN, 1979, p. 254).

Tornar a criança parceira de jogo pede o viver estético da linguagem teatral. Para isso, é necessário proporcionar-lhe um contexto significativo em que lhe seja possível a experiência com:

- o pensamento “como se”, ou seja, ser capaz de agir de modo artístico-estético, numa situação de jogo teatral, mostrando algo ou alguém, diferente de si próprio, movido pela imaginação em ação, o aprendiz (e o ator) torna realidade cênica o irreal, o mundo imaginário;
- a estrutura da linguagem teatral nos seus elementos constitutivos, lendo, interpretando e produzindo a ação cênica, o lugar cênico, a personagem, a relação palco/plateia;
- processos compartilhados de criação, tanto a criação coletiva como o desenvolvimento de processos colaborativos, seja para colocar “em pé” um texto teatral, seja para a invenção de um texto; para a criação de figurinos, cenografia ou a própria ação no fazer teatral;
- a ação improvisada utilizando-se de diferentes recursos cênicos – máscaras, figurinos, maquiagem, iluminação, sons, objetos etc. – e de textos de diferentes gêneros – dramáticos, narrativos, poéticos, jornalísticos etc.

- diferentes procedimentos de trabalho com a voz e o corpo para o fazer teatral;
- o imaginário dramático, a fim de que possa ressignificar poeticamente o mundo e as coisas do mundo;
- a construção e a invenção cênica em conexão com a linguagem da cenografia, da iluminação, dos trajes de cena, da música, da maquiagem;
- de contato com diferentes modos de fazer a linguagem cênica: as artes circenses, *commedia dell'arte*, escultura viva, Folia de reis, *happening*, improvisação teatral, intervenção cênica, *performance*, teatro pós-dramático, teatro contemporâneo, teatro de animação, teatro de marionetes, de mamulengos, teatro de rua, teatro de sombras, teatro moderno, teatro Nô, ópera etc.;
- o patrimônio cultural teatral, suas edificações, os acervos de trajes de cena e cenografias, os acervos de registros fotográficos e em audiovisual de espetáculos etc.

Cedido pelas autoras



Pertence também a um contexto significativo de ensinar/aprender na linguagem do teatro a experiência estética da criança ante os espetáculos teatrais. Nem sempre nos damos conta do quanto uma experiência estética fica impregnada em nós. Murray Louis nos presenteia com sua memória ao dizer (1992, p. 107):

Lembro-me muito vivamente de quando assisti ao meu primeiro espetáculo teatral, em meu aniversário de 9 anos – uma apresentação de Pinóquio. Quando a cortina subiu no segundo ato, o interior azul da baleia resplandeceu diante de mim. Naquele momento, como Gepetto, também fui traçado, não pela baleia, mas pelo teatro. E até hoje essa cortina nunca desceu.

Como espectador, a criança poderá perceber a linguagem executando-se e através da mediação cultural de o educador analisar, fruindo, a construção de seus signos.

Tornar sensível a criança aos signos da linguagem teatral é também criar contextos significativos para a conversa sobre conceitos do teatro e de sua história, bem como sobre aqueles que exercem o ofício teatral, como o ator, o dramaturgo, o diretor, o encenador, o cenógrafo, o figurinista e tantos outros que mantêm viva a magia teatral.

Meandros da linguagem visual

Quando o pintor Cézanne diz “a paisagem se pensa em mim”, a paisagem é seu pensamento e seu pensamento torna-se paisagem – pensamento visual.

Cézanne sonha com os olhos da mente. Visões que se transmutam em formas, cores e texturas pela corporeidade da linguagem visual.



Desenho de Luiza,
5 anos e 9 meses.

O aprendiz também brinca com as linhas, formas e cores da linguagem visual, em produções sonhadas também por artistas que nelas buscaram a liberdade e a ousadia. Ousadia de quem nem sabe que ousa tanto.

Para que o aprendiz possa poetizar, fruir e conhecer o campo da linguagem visual, é necessário que o professor possibilite:

- o pensamento visual tornado visível, materializado, por meio da forma e da materialidade;
- a pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual e da articulação de seus elementos constitutivos: ponto, linha, forma, cor, textura, dimensão, movimento, volume, luz, planos, espaços, equilíbrio, ritmo, profundidade etc.;
- a experimentação e a leitura dos diferentes modos da linguagem visual: *assemblage*, *body art*, cerâmica, colagem, desenho, escultura, fotografia, grafite, gravura (metal, xilogravura, serigrafia etc.), *happening*, HQ, instalação, *land art*, livro de artista ou livro-objeto, objeto, *performance*, pintura (mural, têmpera, óleo, acrílico, aquarela etc.), *ready-made*, *site specific*, tapeçaria, videoarte, web art, desenho de animação etc.;
- o manuseio e a seleção de matérias, ferramentas, suportes e procedimentos e suas especificidades como recursos sógnicos expressivos;
- os processos de criação em artes visuais, percebendo os trajetos, as escolhas, o perseguir ideias, os repertórios pessoais e culturais tanto em poéticas

peçoais como em processos colaborativos como se vê hoje na arte contemporânea com a autoria dos denominados “coletivos”;

- o patrimônio cultural das artes visuais, incluindo monumentos, edifícios, museus e seus acervos, sítios arqueológicos etc.;
- as relações com outras linguagens, como arquitetura, cenografia, cinema, design gráfico, figurino, moda, ourivesaria, publicidade etc.

A linguagem visual também pode ser revelada à criança através de um sensível olhar pensante. O olhar já vem carregado de referências pessoais e culturais, contudo, é preciso instigar o aprendiz também para um olhar cada vez mais curioso e mais sensível às sutilezas.

A simples visão supõe e expõe um campo de significações, ele, o olhar – necessitado, inquieto, inquiridor –, as deseja e procura, seguindo a trilha de sentido. O olhar pensa, é a visão feita interrogação (CARDOSO, 1988, p. 349).

Nutrir esteticamente o olhar é alimentá-lo com muitas e diferentes imagens, provocando uma percepção mais ampla da linguagem visual, olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem.

A velocidade e a superficialidade à qual o nosso olhar é exposto no cotidiano pedem, de certa forma, o aprendizado de um olhar em outro ritmo e profundidade. E ele certamente ganhará muito se o contato direto com a obra for possibilitado. A dimensão, o tamanho e a materialidade traduzem outra percepção que ficará marcada, vividamente, nas memórias significativas.

Foi assim que o jovem Basquiat viu a *Guernica*, de Picasso, levado pelos olhos emocionados de sua mãe. Assim também Picasso viu Velázquez aos 13 anos, em companhia de seu pai, também professor de desenho. Assim também Adriana Varejão se encantava, quando criança, com os fascículos “Gênios da Pintura”, publicação vendida em bancas de jornal. Também foi assim que Kandinsky (1991, p. 69), ao olhar sobre o passado, nos brinda com suas memórias cromáticas:

As primeiras cores que me causaram grande impressão foram o verde-claro e cheio de seiva, o branco, o vermelho-carmim, o preto e o amarelo-ocre. Essas lembranças remontam a meus 3 anos. Vi essas cores em diferentes objetos que hoje não visualizo tão claramente quanto as próprias cores.

Conhecer os ofícios do pintor, escultor, gravador, desenhista, projetista, cineasta, *designer*, *videomaker* e tantos outros poderá fazer parte das prazerosas conversas sobre arte com as crianças.

Ken Welsh/AGE Fotostock/Keystock



Museu Chagall, Nice (França).

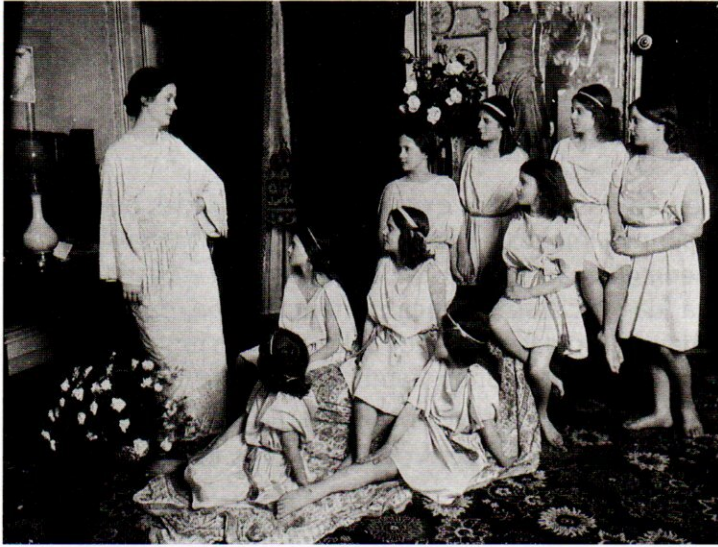
Meandros da linguagem da dança

Quando ainda era criança, a bailarina norte-americana Isadora Duncan (1878-1927) começou a dançar sozinha apresentando-se em casa para sua família. Aos 6 anos, ensinava as crianças dos vizinhos a movimentarem os braços graciosamente. Dizia à sua mãe que aquela era a sua escola de dança.

A pequena Isadora transformou-se na grande profetisa da dança moderna. Pesquisando vasos e esculturas gregas em livros e museus, e prestando atenção às imagens dos dançarinos, ela construiu o seu ideal pessoal de dança: dançar

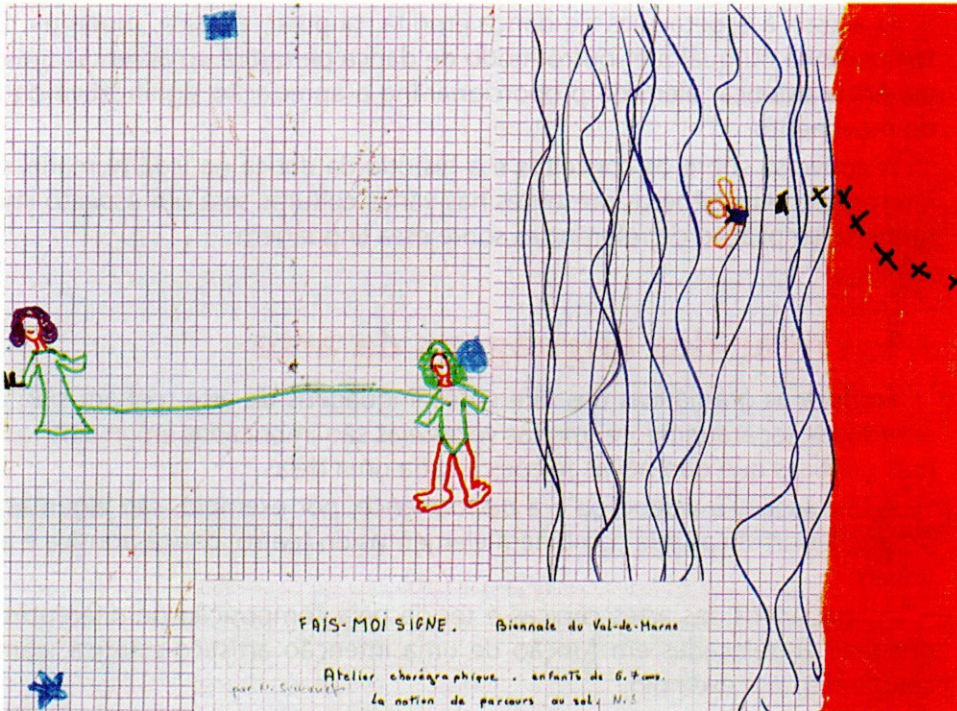
descalça e de pernas nuas. Isadora foi ainda além, quando afirmou que, "se a dança não vier de uma emoção interior e não exprimir uma ideia, não terá sentido".

Roger Viollet/Imageplus



Isadora Duncan com alunas.

Fais-moi signe. 1995. Fonte: Fédération Française des Notations du Mouvement



Notação em sistema Laban/Oficina de notação coreográfica para crianças de Noële Simonel/Biennale du Val-de-Marne.

A linguagem da dança é um pensamento cinestésico, ou seja, um pensar em termos de movimento, que se executa como emoção física, impulsionado pelas sensações musculares e articulações do corpo.

A aprendizagem da arte do movimento – a dança – pede que a criança tenha experiência com:

- o pensamento cinestésico tornado presente por meio da ação corporal, poetizado pela criação de movimentos expressivos;
- a estrutura e o funcionamento corporal por meio de diferentes formas de locomoção, deslocamento e orientação no espaço;
- a improvisação de movimentos expressivos a partir de diferentes formas corporais, como curvar, esticar, torcer, balançar, sacudir, respondendo a pulsações internas rítmicas, mudanças de tempo etc.;
- o registro da sequência de movimentos expressivos criados em coreografias simples;
- a percepção e a leitura das soluções expressivas encontradas pelo grupo para comunicar pelo movimento a sua ideia de sentimento/pensamento, assim como a experimentação e a leitura das linguagens e manifestações da dança: capoeira, dança clássica, dança contemporânea, dança moderna, dança-teatro, dança popular, danças de salão, danças regionais, escola de samba, forró, frevo, *hip-hop*, jongo, tambor de crioula etc.;
- os diferentes procedimentos em processos de criação em dança;
- o patrimônio cultural da dança, os acervos de registros fotográficos e em audiovisual de espetáculos etc.
- a construção e a invenção da dança em conexão com a linguagem da cenografia, da iluminação, dos figurinos, da música, do cinema etc.

O acesso a espetáculos de dança erudita, popular, clássica, moderna, contemporânea ou qualquer outro modo de dança permitirá ao aprendiz uma experiência estética, além de proporcionar-lhe a apreciação significativa da arte do movimento.

A conversa sobre os conceitos e a história da dança na vida humana, seus intérpretes, seus gêneros presentes nas várias culturas será um aspecto importante na ampliação de referências sobre essa linguagem.

O entremear das linguagens da arte

Embora as gramáticas das diferentes linguagens da arte tenham sido aqui abordadas separadamente, muitas vezes elas são imbricadas em inventivas formas poéticas que dão novas feições a cada uma delas.

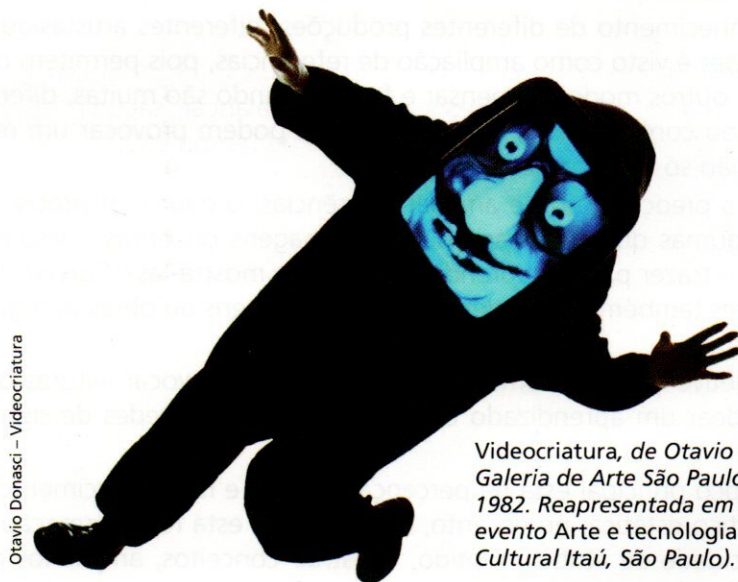
A instalação, o *videoclipe* e a *performance*, por exemplo, são algumas das produções artísticas que combinam elementos do teatro, dança, música e artes visuais.

A linguagem das artes cênicas é tecida pela composição de diferentes linguagens entrelaçadas em função de uma intenção artístico-estética, como a cenografia, por exemplo.

Os recursos tecnológicos têm sido amplamente utilizados na pesquisa da linguagem da arte, propondo a criação de novas formas de espetáculo ou rom-

pendo com os suportes tradicionais, do mesmo modo que provocam novas formas estéticas de recepção.

Além do conhecimento artístico e estético específico de cada linguagem, as discussões e as reflexões sobre ética, autoria, direitos autorais e patrimoniais, cópia, plágio, "pirataria", liberdade de expressão e censura são parte integrante e indispensável das aulas de arte.



Otávio Donasci – Videocriatura

Videocriatura, de Otávio Donasci. Galeria de Arte São Paulo, maio de 1982. Reapresentada em 1997 no evento Arte e tecnologia (Instituto Cultural Itaú, São Paulo).

Poetizar, fruir e conhecer arte

Pensando sob a luz teórica de César Coll, o processo de ensino-aprendizagem em arte também envolve ações implícitas nas várias categorias do aprender/ensinar, como objetivos a serem alcançados quanto à aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, valores, atitudes e normas.

Desse modo, vemos que:

- a aprendizagem de fatos e conceitos envolve: analisar, interpretar, conhecer, explicar, descrever, comparar, relacionar, identificar, situar (no tempo e no espaço), reconhecer, classificar, recordar, inferir, generalizar etc.;
- a aprendizagem de procedimentos envolve: construir, simbolizar, representar, observar, experimentar, elaborar, manejar, compor, confeccionar, utilizar, simular, reconstruir, planejar etc.;
- a aprendizagem de atitudes, valores, normas envolve: apreciar, valorar (positiva e negativamente), ser consciente de, estar sensibilizado a, sentir, aperceber-se, prestar atenção a, deleitar-se com, brincar com, preferir etc.

Essas ações não ocorrem de forma estática quando estamos vivendo o processo de ensinar-aprender em arte, pois o poetizar, o fruir e o conhecer entram em jogo, somados às especificidades dos conceitos, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas próprias das linguagens artísticas.

A nutrição estética

“A arte alimenta a própria arte”, disse Picasso, que aos 13 anos viu pela primeira vez Velázquez. Imagens e emoções que o levaram a uma série de trabalhos muitos anos mais tarde, na sua série *As Meninas*.

Velázquez fazia parte do contexto cultural de Picasso e se converteu em referência para sua compreensão, tanto da obra em si quanto da própria linguagem visual.

O conhecimento de diferentes produções, diferentes artistas/autores, épocas e países é visto como ampliação de referências, pois permitem outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer. Quando são muitas, diferentes e até opostas ou contraditórias, essas referências podem provocar um rearranjo no pensar, não só artisticamente.

Com a preocupação de ampliar referências, o educador precisa ter clareza sobre algumas questões básicas. Quais imagens ou obras – visuais, sonoras, gestuais – trazer para os aprendizes? Quando mostrá-las? Como? Por quê? Os aprendizes também não podem selecionar imagens ou obras que gostariam de compartilhar?

O objetivo maior de uma nutrição estética é provocar leituras que possam desencadear um aprendizado de arte, ampliando as redes de significação do fruidor.

Seu foco principal está na percepção/análise e no conhecimento da produção artístico-estética; no entanto, o centro não está na informação dada, mas na capacidade de atribuir sentido, construir conceitos, ampliá-los pelas ideias compartilhadas entre os parceiros, com o professor e, se for o caso, com os teóricos que também se debruçaram sobre essa obra, artista ou movimento.

O educador é um mediador entre a arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível. Para isso, a sua curadoria educativa precisa ser cuidadosa, ampla, provocadora.

Para isso, é importante:

- escolher cuidadosamente as obras, levando em consideração o repertório dos aprendizes e o conteúdo curricular, tendo clareza da intenção da escolha que fez escolhê-las. É preciso cuidar da apresentação das obras, com boas reproduções. Em relação às artes visuais, cobrir texto e ilustrações que desviem o olhar é uma boa estratégia;
- desafiar leituras com a mesma profundidade, tanto para os trabalhos de artistas como os de aprendizes;
- promover o acesso a artistas vivos, contemporâneos, brasileiros, não só pintores, como também escultores, gravadores, músicos, compositores, bailarinos, atores;
- estar consciente de que nem sempre a leitura da obra precisa gerar produções que a focalizam. Ela pode ampliar referências para outros trabalhos num sentido mais amplo;
- promover visitas aos museus e galerias, ruas, parques e praças, teatros, salas de concerto. São atividades especialmente provocantes, quando o caráter de passeio ou visita é transformado em expedição – artística, exploratória, científica – planejada anteriormente com os alunos.



Um livro, uma história, um conto bem contado, um vídeo, uma montagem de exposição com boa curadoria, um catálogo ou programa de espetáculo podem ser também mediadores instigantes. E não se pode esquecer das esculturas nas praças, os murais nos bancos e outros espaços, os grupos amadores de música, dança e de teatro.

A mediação com o objeto artístico também é possível para portadores de deficiências sensoriais, motoras ou com distúrbios emocionais, como é realizada na Pinacoteca do Estado de São Paulo, no MAC/USP, além de outros espaços expositivos. É desafiante porque exige uma outra forma de contato, não pode ser negada.

Avaliação como processo

O assunto avaliação é extremamente polêmico e contemporâneo. Palavras como avaliação, autoavaliação, processo, produto, valor, nota, julgamento etc. envolvem pessoas, sonhos, projetos de vida e, ainda, questões éticas.

Crítérios de avaliação não surgem do nada. São frutos de uma sociedade, de uma ideologia, de determinada visão de mundo, de uma época ou país, cada um refletindo práticas, teorias e concepções pedagógicas diferentes.

Se o objetivo das aulas de arte é a produção e a leitura de textos visuais, sonoros e gestuais, a avaliação deve partir daí, de como os aprendizes se apropriam dessas linguagens.

- De que modo os alunos, por exemplo, decodificam e interpretam os signos da linguagem cênica?
- De que modo os alunos produzem os seus próprios signos para que outro os interprete?
- O que sentiram os alunos em seus afazeres durante as aulas?
- O que os alunos percebem que conheceram sobre arte?

- O que consideram que foi mais interessante realizar nas aulas?
- O que causou frustração? O que gostariam de continuar investigando em arte?

A avaliação tem de ser transparente, tanto para o educador quanto para os seus aprendizes. Numa avaliação em arte, todos participam discutindo regras e critérios, tendo clareza dos pontos de partida e dos pontos de chegada.

A avaliação acontece durante todo o desenvolvimento da experiência artística e também no final, mas não unicamente no final.

Trazendo a arte como base para pensar o seu ensino, vemos que artistas, *designers* e arquitetos têm seus portfólios. Para Hernández, o portfólio, como um continente de diferentes tipos de documentos,

é algo mais do que uma recompilação de trabalhos ou materiais colocados numa pasta, ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula e passadas a limpo, ou uma coleção de lembretes de aulas colados num álbum. [...] O que caracteriza definitivamente um portfólio como modalidade de avaliação não é tanto seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM etc.), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula. O que definitivamente o particulariza é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção, a maneira como o aluno explica seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas da série e os momentos-chave em que o estudante considera (e coloca para contraste com o grupo e com o professor) em que mediu superou ou localizou um problema que dificulta e/ou permite continuar aprendendo.

Como elemento de reflexão e avaliação, os portfólios podem ser construídos individualmente, em pequenos grupos ou envolvendo toda a classe. São mais interessantes quando a sua organização deixa de lado a sequência do que foi realizado e consegue mostrar percursos do pensamento, levantar questões que ainda ficam abertas, cruzar dados e conceitos, ser testemunho da experiência vivida. Portfólios, assim como obras de arte, têm marca pessoal.

A construção do portfólio permite também o acompanhamento do professor na processualidade vivida. Não interessa receber a produção no final, mas acompanhar e problematizar enquanto ela nasce, pois é isso que amplia as potencialidades, as ideias iniciais.

Uma série de questões problematiza aspectos de cada linguagem específica, a partir dos campos conceituais que subsidiam o trabalho em arte, como apenas alguns exemplos dentro da infinidade de objetivos, conteúdos, competências e habilidades que podem ser avaliados pelo professor.

Avaliando a criação/produção

O aprendiz produz trabalhos artísticos utilizando sua poética pessoal para expressar e comunicar imagens, ideias, pensamentos, sentimentos por meio da forma singular da representação estética. O que e como produz?

Teatro

Exercita o pensamento “como se”, simbolizando e agindo como alguém/ algo além de si próprio? Mantém a ação cênica? Elabora e propõe a criação cenográfica e trajes de cena? Como trabalha expressivamente a voz e o corpo? Improvisa? Trabalha com a linguagem cênica para expressar seu pensamento/ sentimento?

Música

Exercita o pensamento musical, simbolizando através de sons e silêncios o seu sentir/pensar? Elabora e reproduz estruturas rítmicas, linhas melódicas? Canta? Compõe? Improvisa? Constrói instrumentos e os utiliza em suas criações? Cria efeitos sonoros vocais, instrumentais e corporais? É capaz de criar seu próprio sistema notacional?

Dança

Exercita o pensamento cinestésico, simbolizando seu sentir/pensar por meio do movimento? Opera com os códigos dessa linguagem? Elabora movimentos expressivos? Movimenta-se com naturalidade? Salta, gira, anda, corre expressivamente? Utiliza os planos alto, médio, baixo? Curva, estica, torce, balança o corpo respondendo a pulsações rítmicas? Improvisa movimentos? Elabora e propõe coreografias?

Artes visuais

Utiliza o pensamento visual, simbolizando seu sentir/pensar através das diversas modalidades expressivas das artes visuais? Como experimenta os códigos da linguagem visual? Como organiza o espaço? Utiliza-se tanto do bidimensional como do tridimensional? De que forma trabalha as cores? Cria cores novas? Elabora novas formas? Texturas? Como utiliza o material? Como expressa a visualidade do movimento, da profundidade, da perspectiva, da proporção, da deformação?

Avaliando a percepção/análise

O aprendiz frui arte? É sensível a ela? Como compreende, interpreta, reflete, critica, analisa, recria, reinterpreta o seu trabalho e o dos outros?

Teatro

Como é a leitura que faz da linguagem teatral? O que percebe da ação no palco, do espaço-tempo cênico, dos personagens, do texto escrito ou improvisado e posto em cena? Apercebe-se de soluções expressivas encontradas pelo grupo para resolver problemas de ressignificação temática através do imaginário dramático? Identifica as releituras, as recriações? Distingue a expressão teatral da cinematográfica e televisiva?

Música

Como ouve e analisa uma produção musical? Percebe fontes sonoras? O som, o silêncio, o ruído? A direção do som? É sensível às qualidades do som

(altura, intensidade, timbre e duração)? E ao ritmo, à harmonia, à melodia? Identifica vozes, instrumentos? Percebe as semelhanças e as diferenças nas interpretações de uma mesma obra, de um mesmo tema?

Dança

Faz a leitura das estruturas do movimento corporal expressivo? Percebe a tensão, o relaxamento, o leve, o pesado, o forte, o fraco? Percebe o movimento como algo significativo? Apercebe-se das soluções expressivas encontradas pelo grupo? Distingue diferentes formas de dança? É sensível a diferentes interpretações?

Artes visuais

Como faz a leitura e a análise da obra de arte visual? Percebe os elementos de visualidade (linha, ponto, luz, forma, volume, espaço, formas de composição) em suas várias modalidades (pintura, escultura, colagem, desenho, gravura, cinema, fotografia etc.)? É sensível a questões como profundidade, composição etc.? E a análise interpretativa? Percebe a multiplicidade de leituras que cada obra proporciona? Compreende as infinitas maneiras de se simbolizar uma mesma ideia?

Avaliando o conhecimento da produção artístico-estética

O aprendiz constrói conceitos sobre arte? Relaciona e compara intenções e valores nas manifestações artísticas e estéticas do passado e da atualidade, na sua própria cultura e na de outros povos? Em que nível de profundidade?

No teatro, na música, na dança, nas artes visuais, identifica autores e artistas de diferentes épocas, países, movimentos, gêneros nas diversas linguagens da arte? Situa as preocupações estéticas dos períodos da história da humanidade que foram trabalhados? Compreende e explica como as manifestações artísticas, a história e a cultura se influenciam mutuamente na produção e decodificação de seus produtos? Conhece as profissões artísticas (músico, maestro, compositor, ator, bailarino, artista plástico, escultor, coreógrafo, estilista, dramaturgo, cineasta, diretor, gravador, arquiteto, ceramista etc.)?

Diário de bordo: uma bússola do professor

A avaliação é um modo de leitura dos alunos, do professor e do assunto tratado, fornecendo um mapa dos interesses e das necessidades da turma. É ponto de chegada e de partida, é meio, começo, fim e reinício. É um jeito de acompanhar a processualidade dos movimentos feitos no encontro pedagógico.

Por meio da avaliação, o professor também saberá se posicionar frente às situações de aprendizagem que foram propostas. Para isso, é sempre interessante ter o hábito da escrita de um diário de bordo, um registro do que vai acontecendo no decorrer do fazer pedagógico.

A escrita de um diário de bordo é a expressão pessoal do pensamento do professor. Nessa escrita, o professor vai construindo índices para uma reflexão sobre o que é trabalhado com os alunos no dia a dia. A observação sobre o trabalho realizado oferece informações para a reflexão do que deu certo ou não na aula, do que aconteceu e do que não estava previsto, do que gostou ou não gostou e do que mudaria. Da observação enquanto o olhar sobre o que os alunos fazem e a escuta do que falam, o professor vai percebendo o que poderia ser feito de outro modo na ação pedagógica e quais modificações vão acontecendo no seu fazer pedagógico.

O diário de bordo, como todo diário, é um modo de entrar em contato mais íntimo com a própria atuação e pensamento de professor, seja revendo caminhos dos projetos, alterando métodos, buscando novas alternativas, reforçando conteúdos, seguindo em frente, retrocedendo ou mudando totalmente a direção.

Sala de aula: retrato dos encontros pedagógicos

Mais que um espaço físico, a sala de aula é o lugar onde o professor e o seu grupo de aprendizes habitam, pois imprimem nela as marcas dos encontros da vida pedagógica.

Em verdade, toda sala de aula é retrato de uma história pedagógica construída numa concepção de educação. A cada dia de aula, no encontro do professor e alunos, o retrato da sala vai se esboçando.

A cenografia da sala de aula precisa se tornar acolhedora. Assim como o artista prepara seu espaço, é preciso preparar o cenário da sala para a aula de arte. Para isso, uma rotina de trabalho pode ajudar. Rotina construída com os aprendizes, como meio de agilizar também o tempo. Mesas sem os cadernos das outras disciplinas, encostadas ou agrupadas, e materiais preparados anteriormente podem estabelecer a marca da mudança para outra atividade.

Mais do que quantidade de materiais, é preciso oferecer ricas oportunidades de aprendizagem. Para isso, é preciso selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes, inovar, ousar.

Havendo possibilidade de usar uma sala específica para o ensino de arte – sala ambiente –, torna-se importante adequá-la para o trabalho com as diferentes linguagens artísticas. É interessante equipá-la, por exemplo, com bancadas, mesas, cavaletes, prateleiras, araras (suporte para cabides), aparelho de som, gravador, rádio, TV, DVD, projetor, spots.

Papéis, pincéis, trinchas, lápis, canetas hidrográficas, tintas, giz de cera, goivas, tecidos, argila, cola, tesoura, roupas, acessórios, maquiagem são alguns dos elementos que podem compor o conjunto de materiais que serão selecionados para uso.

É imprescindível formar um acervo que possa alimentar a produção e a leitura com reproduções de obras de artes visuais, musicais (discos, CDs, DVDs, instrumentos musicais, livros), para que o poetizar, o fruir e o conhecer arte possam ser trabalhados.

- O que poderíamos ter nas paredes de nossas salas de aula?
- Por que não animá-las com a marca do grupo, com o que os aprendizes andam pesquisando e pensando? Com notícias do que ocorre no mundo da arte?

Pensar o espaço da aula é também ousar tanto trazer a vida de fora para dentro da sala como dar vida à sala, deixando visível a marca do grupo que ali convive. Marcas que não podem se transformar em “arquivo fixo” que ninguém mais percebe. Mas marcas que vão se tornando signos do que vamos concretizando.

Há infinitos modos de arranhar a sensibilidade dos alunos, no sentido de fazê-los acordar da dormência de uma anestesia dos sentidos. Há infinitos modos de instalar um mundo na sala de aula. Escurecer a sala ou iluminá-la com pequenas lanternas ou velas pode ser um jogo de luz que se torna conteúdo significativo na exploração das linguagens artísticas. Ou trazer um grande pano para virar painel, vento ou grande manto... Ou chegar com música muito suave ou agitada.

É a personagem do mestre que pode trazer para o espaço a magia que acolhe a criação, mesmo que seja numa feia sala acinzentada.

O cenário da aula de arte não é apenas a sala de aula, seja ela específica para seu uso ou não, pois a arte também é um convite para sair de suas quatro paredes. Expedições exploratórias pela escola e seus jardins, aulas em espaços inusitados para além da sala de aula, mesmo que sejam diminutos, ou pelos arredores, certamente abrem oportunidades de olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da percepção, da imaginação.

Não podemos também nos esquecer das possibilidades de expedições, especialmente organizadas para lugares onde a arte está mais vivamente presente, ou seja, museus, galerias, praças, casas de espetáculo, instituições culturais.

Mesmo nas pequenas cidades é possível fazer uma expedição a uma olaria, marcenaria, conhecer o trabalho de algum grupo de teatro amador ou de músicos.

LEITURA COMPLEMENTAR

I. Registros e registros...

[...] Elaborar registros escritos é fundamental na aula de arte, pois o ato de escrever sobre aquilo que se aprendeu – ou se ensinou – faz refletir, organiza o pensamento e sintetiza ideias de forma consciente, mais profunda, num exercício de apropriação do conhecimento e de construção de significações.

Para o professor, o ato de registrar – intimamente ligado ao ato de avaliar – possibilita a melhor percepção dos progressos, obstáculos, retrocessos e limites de seus alunos, assim como permite efetuar as intervenções imediatas e apontar possíveis encaminhamentos. Cada

momento de registro é também uma pausa para se repensar a própria prática pedagógica, rever caminhos, tentar novas possibilidades e reafirmar certezas.

Pedir, observar e interpretar os registros dos alunos requer um olhar que vá além das aparências, que busque os significados estéticos, simbólicos, cognitivos; um professor atento, investigativo, sensível, que não despreza pistas, que lê nas entrelinhas, dialoga com seus aprendizes e com sua própria prática e que, acima de tudo, tem clareza do papel da arte na educação, dos objetivos do ensinar aprender arte e o que pretende com cada uma das situações de aprendizagens propostas.

[...] Há algumas décadas, os “registros” da aprendizagem em arte se resumiam a cadernos de desenhos iguais, encapados iguais, apresentando a mesma sequência de atividades iguais e o melhor aluno era, obviamente, aquele que fosse mais “igual” ao professor, que cobrava cada página ausente (ele sabia a ordem das coisas...) e não aceitava nada além daquilo que ele havia colocado na lousa...

Educadores contemporâneos sugerem a organização dos registros dos alunos – e também os do professor – em portfólios, palavra essa que não deve ser desconhecida dos arte-educadores, pois se trata de uma pasta há muito tempo usada por artistas e arquitetos que nelas documentam todo seu percurso profissional, selecionando suas obras mais marcantes e significativas.

Cada aluno pode e deve criar seu próprio portfólio – que é individual –, nele guardando suas produções e documentando toda sua trajetória durante um determinado projeto ou ano escolar, sempre orientado pelo professor que, com sua turma, pode combinar os critérios de seleção dos trabalhos que dele farão parte: textos, desenhos, rascunhos, projetos, anotações, reflexões, trabalhos individuais ou em grupo, relatórios, marcos significativos de aprendizagem organizados de forma que evidenciem o envolvimento do aprendiz no processo de ensinar/aprender arte. Cada portfólio é único, tem a marca de quem o fez, com a história única, irrepetível de seu autor.

[...] Portfólios podem e devem ser compartilhados entre os alunos da classe, com outros professores da escola assim como com os pais. São como álbuns de fotografias, revelam vidas, contam histórias...

(Maria Terezinha Telles Guerra.

Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=17>.

Acesso em: 12 set. 2009.

2. Sobre pensar, aprender, conhecer

Para pensar e aprender tem-se que admitir e aceitar, em certos momentos, que se está “perdido”. Ver-se numa avalanche de dúvidas, hipóteses e ignorâncias. Pensar envolve construir hipóteses inadequadas “erradas” e ter que refazer, ou inventar outro percurso em busca da adequada “certa”.

Para pensar e aprender tem-se que perguntar. E para perguntar é necessário existir espaço de liberdade e abertura para o prazer e sofrimento inerentes a todo processo de construção do conhecimento.

A pergunta é um dos sintomas do saber. Só pergunta quem sabe e quer aprender. Ninguém pergunta no vazio. Pergunta porque constata que, do que sabe, algo não sabe e só a pergunta desvelará o caminho possível a ser seguido.

O que não sabe, quem sabe é o outro. O outro que, de um outro lugar, aponta, retrata e alimenta o que nos falta. Toda pergunta se dirige ao outro, ao grupo. A pergunta revela o nível da hipótese em que se encontra o pensamento e a construção do novo conhecimento. Revela também a intensidade da chama do desejo, da curiosidade de vida.

Para perguntar, pesquisar, conhecer, é necessário aprender a conviver com a curiosidade, o deparar-se com o inusitado, a capacidade de assombrar-se, o enfrentar-se com o caos criador, a ansiedade e o medo do encontro com o novo.

Para tanto, temos que educar a flexibilidade e a imaginação, para trabalhar a organização e o planejamento, que são ingredientes básicos da disciplina, sem a qual não se constrói conhecimento. [...]

Ansiedades, confusões e insegurança são constitutivos do processo de pensar e aprender. Assim como também o imaginar, o fantasiar e o sonhar. Não existe pensamento criador sem esses ingredientes.

Educador ensina a pensar. Mas somente pensar não basta. Educador ensina a pensar e a agir, segundo o que se pensa, enquanto se faz. [...]

Mas não existe processo de autonomia – libertação – sem criação e apropriação do pensamento, dos desejos e dos sonhos de vida. É através da reflexão (no desenvolvimento de suas hipóteses) que o educador se apropria de seu pensamento, no contato com o pensamento dos outros – iguais e teóricos.

Para pensar, conhecer um objeto é necessário recriá-lo, reinventá-lo. Nesse processo ocorrem mudanças não somente no objeto, mas também no sujeito que atua.

O processo de aprendizagem é constituído por esses movimentos de mudança. Aprender significa mudar, transformar.

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida.

(Madalena Freire e outros. *Instrumentos metodológicos II. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. p. 17-8.)

3. Avaliação: além do certo e do errado

Não há quem seja mais dogmático do que uma criança de 6 ou 7 anos que “sabe” a resposta. Ela já está refletindo e aceitando os padrões do mundo que a cerca. Ela está certa e eles estão errados! Parece, a princípio, impossível erradicar essas palavras de julgamento de seu vocabulário.

“Ele está errado!” diz uma. O que você quer dizer por errado?

“Ele não fez certo.” O que você acha “certo”?

“Assim!” E a criança põe-se a demonstrar o jeito certo de pular corda ou comer. Mas e se o João quer fazer do seu jeito? “Ele está errado.”

Você viu o João comendo a sua comida? “Vi.” E o que estava errado? “Ele comeu muito depressa.”

Você quer dizer que ele não come como você? “A gente tem de comer devagar.”

Quem lhe disse isso? “Minha mãe.”

— Pois bem, se a sua mãe quer que você coma devagar, isso é uma regra na sua casa. Talvez seja diferente na casa do João. Você viu quanto ele comeu? “Vi.”

Se o professor insiste nisso, as diferenças individuais podem ser finalmente aceitas e os termos “errado” e “certo” substituídos por:

“Eu não consegui ver o que ele estava fazendo.”

“Ela ficou parada como uma boneca, o tempo todo.”

“Ele não compartilhou a voz conosco.”

“Eles não tinham ‘Era uma vez’,”

“Ele se tornou plateia.”

Depois que o trabalho no palco foi executado por um time de alunos, a avaliação é feita como se se tratasse de atores mais velhos.

Pergunta-se à plateia de alunos: a concentração foi ou não completa? Eles solucionaram o problema? Eles estabeleceram o “Era uma vez”?

Quando os alunos-atores são cuidadosamente inquiridos, depois de algum tempo começam a dizer: “Eu atravessei um muro”, “Eu me tornei parte da plateia”, “Eu não compartilhei minha voz”. Essa espécie de perguntas e respostas tem muito mais valor para desenvolvimento da realidade, conhecimento pessoal e percepção das crianças do que as expressões subjetivas: “Eles estavam bons”, “Eles estavam maus”.

O erro de se pensar que há tipos de comportamentos prescritos apareceu forçosamente um dia. Os alunos-atores realizaram uma cena doméstica. A mãe, o pai e o avô estavam sentados num sofá, tomando chá. O avô mostrou-nos sua identidade ao falar, por acaso: “Olha o capanga!” Então, à moda de uma criança, de 6 anos, ele subiu e deu uma volta em redor do sofá (feito de blocos).

Na avaliação disseram ao João que ele sem dúvida mostrou que ele era o avô. A professora perguntou-lhe, então, se ele imaginava um velho andando assim em volta do sofá. João ficou perplexo por ter feito isso. Da forma como foi feita a pergunta, João ajustou seu pensamento ao quadro de referência do diretor e desde aí aceitou sua autoridade, bem como o fato de os avós não subirem em sofás. Subitamente, ouviu-se uma voz na plateia.

“Meu avô faz isso!”

Ele faz?

“No duro, cada vez que fica bêbado.”

Ao propor as questões durante a avaliação, o professor-diretor deve sempre ter o máximo cuidado de não impor suas ideias ou palavras aos alunos. Embora seja verdade que só um avô entre vinte mil sobe num sofá como uma criança de 6 anos, isso é possível e, portanto, o aluno-ator tem o direito de explorar o fato.

(Viola Spolin. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 265-6.)

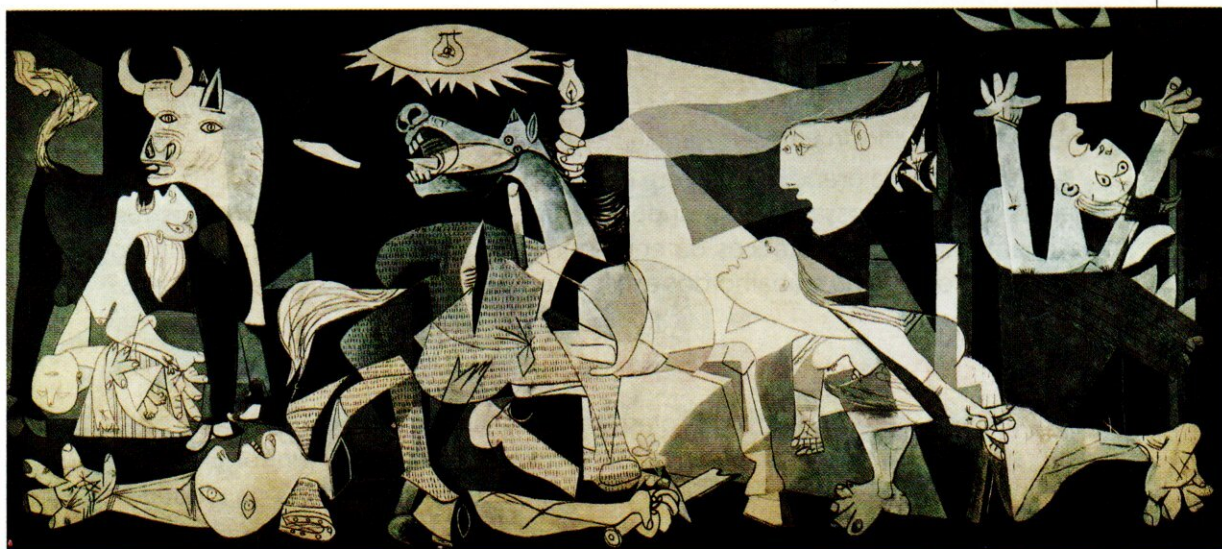
PARA SABER MAIS

- ANDRE, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, USP, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ e outros. *Artes visuais da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2005.
- BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BELTRAME, Valmor (Org.). *Teatro de sombras: técnica e linguagem*. Florianópolis: Udesc, 2005.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro & pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização*. Campo Grande: Oeste, 2002.
- FREIRE, Madalena e outros. *Observação, registro e reflexão, instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- _____. *Instrumentos metodológicos II. Avaliação e planejamento, a prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: UFRS, 1991.
- HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- _____. *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós Iberica, 1984.

- LANDIER, Jean-Claude; BARRET, Gisèle. *Expressão dramática e teatro*. Lisboa: ASA, 1994.
- LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. *Teatro do movimento: um método para o intérprete criador*. Brasília: LGE Editora, 2003.
- LOUIS, Murray. *Dentro da dança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. ANDE, São Paulo (5): 47-51, 1986.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARDIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MARTINS, Marcos Bulhões. *Encenação em jogo – Experimento de aprendizagem e criação do teatro*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MIRANDA, Regina. *O movimento expressivo*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- MOREIRA, A. Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984.
- MUNIZ, Rosane. *Vestindo os nus – o figurino em cena*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.
- PAVIS, Patrice. *A análise dos espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva/Capes-SP/Fapesp-SP, 2005.
- RATTO, Gianni. *Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema*. São Paulo: Senac, 1999.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.
- _____. *Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII*. São Paulo: Annablume, 2008.
- RICHTER, Ivone M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- SANTOS, Inaicyr Falcão dos. *Corpo e ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança, arte, educação*. Salvador: UFBA, 2002.
- SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Arte da UFRGS, 2000.
- _____. e outros. *Hip-hop da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- TELLES, Narciso. *Pedagogia do teatro e o teatro de rua*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- WISNIK, J. Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1989.

TEXTOS DE APOIO

- BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: MEC, 1996.
- CARDOSO, Sérgio. O olhar do viajante (do etnólogo). In: NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- COLL, César. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DORFLES, Gillo. *O devir das artes*. Lisboa: Martins Fontes, 1987.
- ENDE, Michael. *Momo e senhor do tempo...* São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
-



Pablo Picasso – Guernica. 1937. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid. Foto: DeAgostini/Imageplus

Pablo Picasso. Guernica, 1937.

8

Você sabia que Guernica, a famosa obra de Picasso, já esteve no Brasil, na II Bienal de São Paulo, em 1953?

Embora tenha doado essa obra para a Espanha, Picasso só permitiu que ela fosse para lá depois da queda da ditadura, o que ocorreu em 1981, anos depois de sua morte.

Guernica nasceu de um projeto, construído com muita paixão e trabalho, em processo de busca constante.

De suas imagens mentais, de suas hipóteses e esboços, o projeto foi sendo gestado por Picasso até sua finalização.

Como seres humanos, como educadores de arte e como artistas temos nossos próprios projetos. Quais serão os seus neste momento?

ENSINO DE ARTE: UMA ATITUDE PEDAGÓGICA

*O projeto é uma grande sinfonia,
na qual intervém a plural orquestra
das nossas operações mentais.*

José Antonio Marina

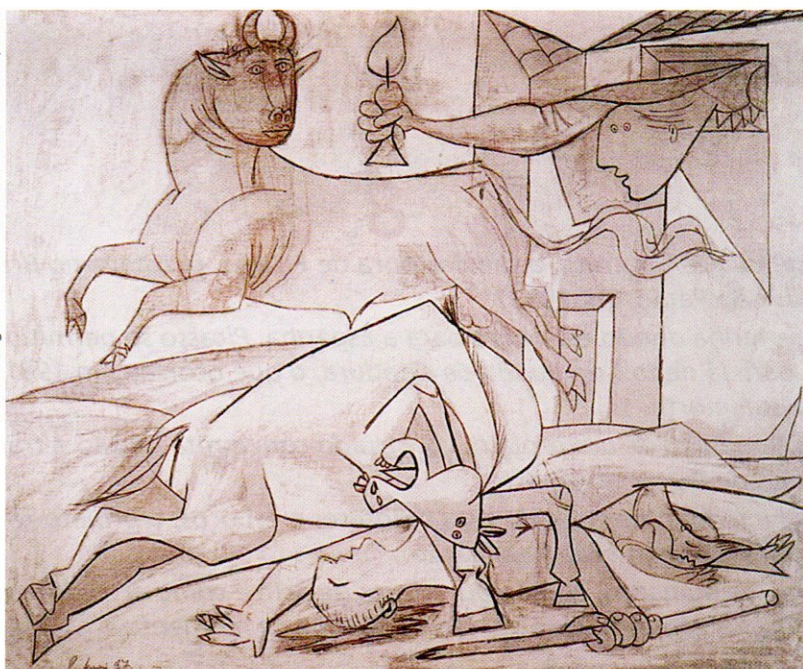
Pensar o ensino de arte é pensar modos de gerar processos educativos propositores de ações para poetizar, fruir e conhecer arte.

Mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, desejamos que você possa ir construindo uma atitude pedagógica apoiada nos fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte. Para isso, aproximando-nos do processo de trabalho dos artistas, o que podemos aprender com eles?

Picasso: um projeto de 34 dias

Em janeiro de 1937, o governo espanhol encomendou a Pablo Picasso obras que seriam enviadas a uma exposição em Paris, no mês de junho. Em 26 de abril do mesmo ano, aviões militares de Hitler destruíram a antiga cidade de Guernica, centro da tradição cultural basca, na Espanha. Poucos dias depois, Picasso, trabalhando na obra encomendada, deu início a desenhos, buscando personagens, animais e símbolos carregados de sentido, metáforas da dor e da guerra. Assim nasceu *Guernica*. Suas mulheres tornaram-se signos da Humanidade indefesa e inocente transformada em vítima. Para Arnheim (1976), essa obra "é um intrincado tecido de pensamentos, não um mero lamento".

Pablo Picasso - Studio compositivo per Guernica V - 02 de Maio 1937
Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



Pablo Picasso - Studio compositivo per Guernica VI - 08 de Maio 1937. Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



Pablo Picasso - Studio per la testa di cavallo I - 02 de Maio 1937. Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



O artista trabalhou muito, num incessante perseguir de ideias, que se alimentavam mutuamente ou que se opunham. Criou e recriou. Desenhos iam nascendo, novas imagens eram procuradas, com diferenças ora sutis, ora drásticas. São maravilhosos seus desenhos de investigação, da mulher que segura o filho morto, dos cavalos, das faces repletas de dor e espanto, das mãos do guerreiro.

Arnheim, estudando a criatividade, faz uma belíssima leitura do processo de Picasso, em seu livro *El "Guernica" de Picasso: génesis de una pintura* (1976, p. 69). Diz ele:

O processo criativo tem fases de sístole e diástole. O artista condensa seu material, eliminando o não essencial, ou extrai abundância de formas e

ideias que se acumulam desordenadamente sobre o conceito. Mais que crescer regularmente como uma planta, a tarefa flutua frequentemente entre operações antagônicas.

Picasso viveu intensamente o exercício do pensamento visual. Pela sua capacidade e habilidade singular de simbolizar pela linguagem plástica, tornou visível através da forma e da matéria o seu objeto de pesquisa artística – sua temática instigadora.

Pablo Picasso - Cavallo e toro - sem data.
Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



O pensamento projetante de Picasso não deixou de criar durante toda a execução da imensa obra de 3,51 X 7,82 m. As sete etapas fotografadas na concretização de seu processo não indicam apenas a execução de um plano. Há também criação, porque o projeto está em ação. O cavalo que estava deitado no chão ergue sua cabeça na quarta etapa, no grito lancinante anterior à sua queda, e para isso o artista ajusta a composição, invertendo também a posição do boi. Mesmo depois da obra terminada, novas imagens nasceram carregadas das mesmas ideias estéticas. Sua célebre *Mulher Chorando* é uma dessas obras posteriores.

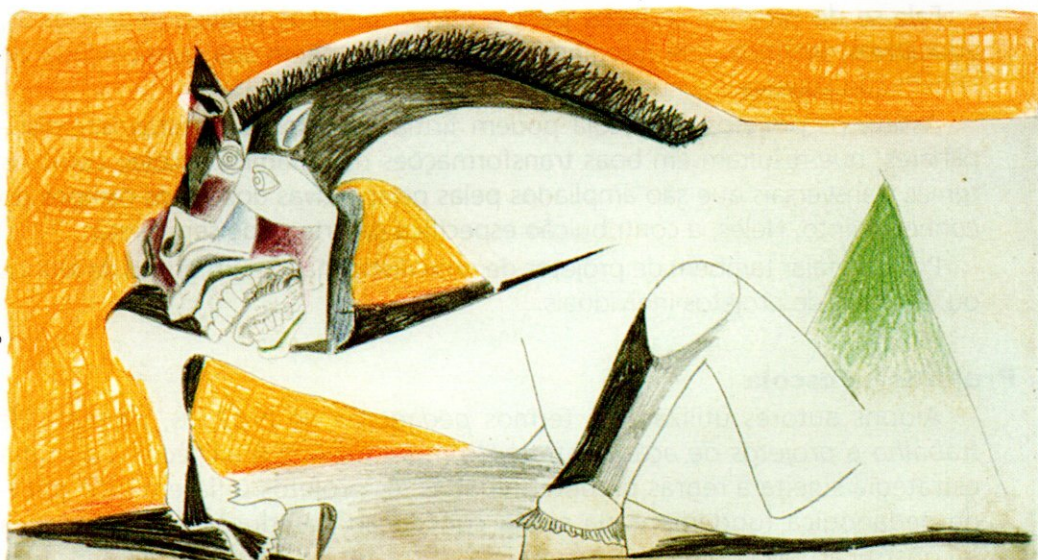
No tempo que lhe foi necessário, certamente também pressionado pelas datas da exposição em Paris, para a qual a sua obra seria enviada, Picasso viveu um projeto. Nele mergulhou, condensando-o em sua produção final, num processo de pouco mais de um mês, fazendo muitos esboços e desenhos. A esse respeito, diz Fabre (1981, p. 79):

Pablo Picasso - Studio per il cavallo I - 10 de Maio 1937.
Em Catálogo di Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



Resumindo, dos 45 desenhos, alguns (1 a 10), realizados nos dias 1º e 2 de maio, foram feitos pensando em *Guernica* de um modo muito geral, um pouco na tentativa; outros (do 12 ao 25), executados nos dias 8, 9, 10, 11 e 13 de maio, trazem soluções imediatas e concretas à obra; os restantes (do 26 ao 45), feitos entre o dia 20 de maio e 4 de junho, são, em sua maioria, expansões ou compensações marginais.

Pablo Picasso - Studio per il cavallo II - 10 de Maio 1937.
Em Catálogo de Picasso Guernica. Madri: Aldeasa, 2001



Pablo Picasso - The Weeping Woman. 1937. Tate Gallery, Londres. Foto: SuperStock



Picasso partiu das imagens acumuladas em seus 56 anos de vida, imagens pessoais e culturais, trazidas por suas obras anteriores e também pelas obras de Goya, Velázquez, Rubens, Delacroix, acrescidas do impacto da notícia do bombardeio de *Guernica*.

A ideia-imagem germinal de Picasso, ainda não clara em suas hipóteses de como torná-la visível, foi se concretizando na obra. Ela foi recriada até seu término, só formalizada pela sua saída do ateliê do artista. Se houvesse mais tempo, talvez Picasso continuaria a trabalhar sobre ela.

Para Mário Quintana, uma obra só termina quando está publicada. Talvez o mesmo tivesse ocorrido com Picasso.

Projetos...

Na palavra projeto está contida uma intencionalidade, que ainda é um vir a ser. Algo que, como a arte, citando mais uma vez Pareyson (1984, p. 32), é “um tal fazer, que enquanto faz inventa o por fazer e o como fazer”. É esse fazer que está presente na construção de *Guernica*.

A palavra *projeto* designa igualmente tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo. Essa dialética leva a muitas possibilidades de construção de projetos, tendo em vista diferentes preocupações.

Fala-se de projetos políticos para a nação, projetos político-pedagógicos, educativos, artísticos, de trabalho, enfatizando também sua possibilidade de construção coletiva.

Assim, os projetos na escola podem firmar-se como propostas interdisciplinares, que resultam em boas transformações na dinâmica escolar, como os temas transversais que são ampliados pelas perspectivas dos vários campos do conhecimento. Neles, a contribuição específica da arte pode ser valiosa.

Pode-se falar também de projetos de uma disciplina, de um grupo de alunos ou, mesmo, de projetos individuais.

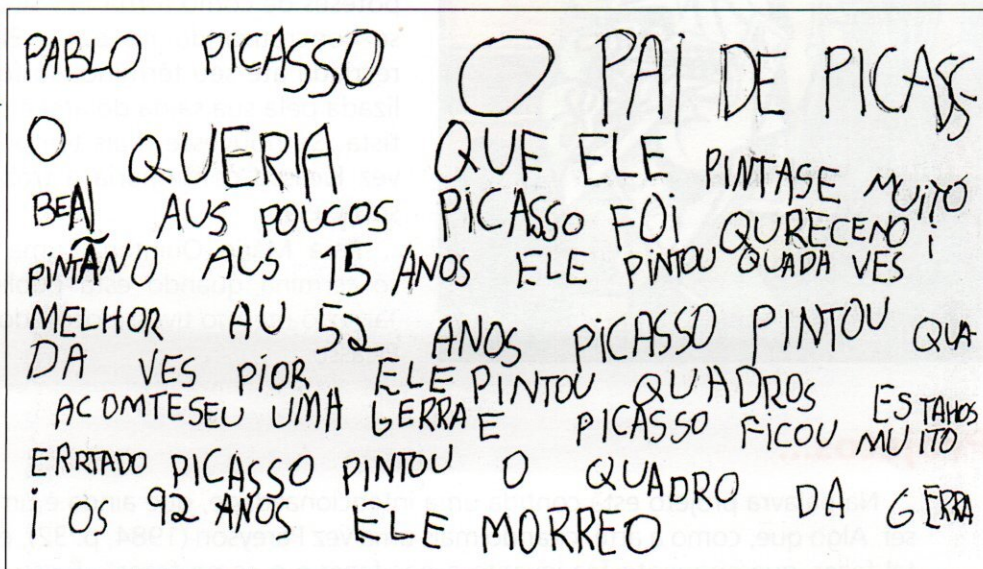
Projetos na escola

Alguns autores utilizam os termos *pedagogia de projetos*, *projetos de trabalho* e *projetos de ação*. Entretanto, mais do que uma técnica ou uma estratégia sujeita a regras predeterminadas, os projetos refletem uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção de educação que valoriza a construção do conhecimento. É uma outra forma de planejar o ensinar/aprender arte.

Um projeto é uma intenção, que precisa ser continuamente avaliado e replanejado. Pode ser transformado durante sua concretização, na medida em que novas ações precisem ser inseridas a fim de que os objetivos e os conteúdos possam ser alcançados.

Transformar as atividades isoladas das aulas de arte em ensinar/aprender arte através de projetos, criando situações de aprendizagem através de seqüências articuladas continuamente avaliadas e replanejadas, pode se converter numa eficiente atitude pedagógica.

Cedido pelas autoras



PABLO PICASSO O PAI DE PICASSO
O QUERIA QUE ELE PINTASE MUITO
BEAL AUS POUCOS PICASSO FOI QURECENDO
PINTANO AUS 15 ANOS ELE PINTOU QUADA VES
MELHOR AU 52 ANOS PICASSO PINTOU QU
DA VES PIOR ELE PINTOU QUADROS ESTANOS
ACOMTESEU UMA GERRA E PICASSO FICOU MUITO
ERRTADO PICASSO PINTOU O QUADRO DA GERRA
I OS 92 ANOS ELE MORREO

Texto de Alexandre, 6 anos, sobre Picasso.

Nesta perspectiva, traçaremos algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento de projetos que aqui se centram sobre a especificidade do aprendizado em arte.

Esse modo de trabalhar tem uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada turma, não se constituindo como método, mas como uma atitude pedagógica, que envolve a investigação do professor, atento ao seu grupo e ao conteúdo que quer ensinar.

Não há métodos bons ou ruins, e sim métodos que pensam o aprendiz e o processo de ensino-aprendizagem de formas diferentes. Cada método é sempre recriado pelo professor, que na sua prática e teoria traça as suas opções metodológicas.

Em relação ao ensino de arte, algumas propostas de ensino têm trazido oportunidades interessantes de trabalho. A proposta triangular, preconizada por Ana Mae Barbosa, a metodologia de jogos teatrais, de Viola Spolin, os métodos Kodaly e Orff e a dança educativa, de Laban, são algumas das possibilidades metodológicas. Esses e outros métodos podem ser incorporados à dinâmica de projetos aqui apresentada.



Desenho de Gabriela, 6 anos, a partir de *Mulher Chorando*.

Aprendendo a projetar com os projetos de Picasso

Voltemos a Picasso e à sua *Guernica*.

Na execução da encomenda feita pelo governo espanhol, Picasso viveu um momento de pré-tarefa, isto é, a ideia iniciante começava a se esboçar, mas ainda estava no ar.

Podemos dizer que nesse momento o artista, ou qualquer ser humano diante de uma tarefa, pode estar aberto e sensível com uma atenção nem sempre consciente, mas vigente, em vigília. Momento em que é capaz de aproveitar todos os "proximais" aos seus projetos em construção, indo além da zona de desenvolvimento previsível. É um estado perceptivo, vigente, criador, capaz de fecundar e transformar até ideias banais em significativas e sugestivas. A esse respeito, diz Marina (1995, p. 125):

O que defendo é que a amplitude do campo de vigência, ou seja, a quantidade de projetos e esquemas que podemos manter ativados simultaneamente, é uma das características decisivas da inteligência criadora.

Uma porta para o projeto

Se os sentimentos são geradores de ideias, a notícia do bombardeio em Guernica foi o estímulo gerador para Picasso em estado de vigência, dentro de uma temática maior já esboçada, que era a própria Espanha. Seu projeto encontrava assim um foco, e a partir dali havia uma direção a seguir. As perspectivas, entretanto, nunca seriam únicas, e as novas imagens alimentavam-se mutuamente.

Encontramos temáticas – um objeto de pesquisa e estudo – em meio aos interesses dos aprendizes e/ou em meio ao que consideramos importante oferecer a eles como experiência estética, como ampliação do conhecimento da arte. Para isso, uma avaliação iniciante com a elaboração de situações de sondagem e de observação planejada favorece o pensar potenciais ações.

Precisamos nos manter e manter os nossos aprendizes da arte em estado de invenção, abertos e sensíveis, instigando com ideias germinadoras, nutrindo com imagens visuais, sonoras, cinestésicas/coreográficas, cênicas e desafiando a ousadia de buscar novas perspectivas, novos modos de ver, ouvir e agir, de conhecer outras épocas e culturas. E novas ideias fluirão em redes de múltiplas conexões.



O contato com a obra de Miró levou Guilherme, 4 anos, a novas explorações de cor, forma e significação.

Cedido pelas autoras

Perseguindo ideias

Picasso, em sua tarefa estética, perseguiu ideias, na busca criadora, tenaz e constante, sempre presente em tantas obras suas, como na célebre sequência do touro.

O exercício do pensamento da arte se torna possível através da forma e da matéria. Ideias já nascem carregadas de outras ideias-imagens-sonoridades-gestualidades-palavras-matérias significativas, nossas e de outros, e das nutrições estéticas oferecidas pelo mundo da natureza e da cultura e atualizadas por nós.

Perseguir ideias é mergulhar no mar de suas potencialidades, buscando mais referências, procurando outras perspectivas para investigá-las e perscrutando novas hipóteses no exercício do pensamento projetante. Esse trabalho envolve tanto os aprendizes quanto o educador como estudiosos e pesquisadores.

Teremos de ser cuidadosos com a diversidade de ritmos dos alunos, especialmente porque as ideias germinais de um projeto podem não ser do interesse maior de todos os alunos de uma classe. Alguns mergulham logo nesse trabalho, outros vão aos poucos tomando contato com ela e se motivando. Se desistirmos antes de obter algum resultado, não permitiremos que os alunos mais arreados, resistentes ou mais lentos tenham a oportunidade de serem envolvidos e iniciarem o projeto de fato.

Trabalhando com projetos, também trabalhamos as relações grupais, pois há uma tarefa comum que acontece em movimentos de idas e voltas, em *pré-tarefa*, *tarefa* e *projetos*. Segundo Pichon-Rivière (1988), na *pré-tarefa* o grupo desliza, foge da tarefa, dá passos, e volta atrás, e reinicia. Cada um carrega sua perspectiva, seus modelos internos, e os vínculos entre todos são frouxos. Há muita defesa e resistência no enfrentamento do novo. É outro o movimento quando todos se envolvem e se comprometem com a tarefa comum. Enfrentam as dificuldades, o mal-estar, os ruídos da comunicação. Há crescimento e aprendizagem. Mas é com o projeto que há mudança interna e externa. Todos se tornam implicados no desejo por uma causa, por uma ideia e concretizam sua tarefa na ação, enfrentando o futuro que emerge do próprio processo. O pensamento criador implica numa visão sem barreiras, em que a imaginação busca algo que ainda não está determinado. Mas o faz sem se esquecer de olhar o presente, a realidade crua e nua, e o passado que a gerou, procurando “tornar possível amanhã o impossível de hoje” (FREIRE, 1993, p. 108).

Alimentar os aprendizes com a ampliação de referências e diálogos que problematizam o projeto certamente impulsionará o perseguir ideias, indo mais longe do que poderíamos prever.

Como educadores, também perseguimos ideias, objetivos, conteúdos e provocamos competências e habilidades em nossos aprendizes.

Concretizando ideias

Em *Guernica*, Picasso não foi um mero executor de um desenho preliminar. O projeto foi sendo construído até a última oportunidade. Para ele: “uma pintura não é pensada e decidida de antemão. Enquanto se está fazendo, muda, como mudam os pensamentos de cada um”.

Do mesmo modo, um projeto na escola não pode ser comparado a um simples planejamento de atividades que deverão ser cumpridas, mas a certas intenções e possibilidades, em constante avaliação e replanejamento, aproveitando acasos, caminhando opostamente por outros caminhos, em tentativas investigadoras e ousadas, sem nunca perder de vista os focos centrais que fizeram nascer o projeto.

Como já foi dito, um projeto não é uma metodologia, mas uma atitude pedagógica. Não está centrado em um produto final, ou produtos, com um planejamento fechado, como vemos em algumas práticas.

Navegar pelas potencialidades, deslocar-se em espaços a desbravar, problematizar soluções convencionais e encontrar outras possibilidades na parceria entre aprendizes, mestres e propostas curriculares são caminhos para concretizar ideias.

Para Fernando Hernández (2000, p. 183), “nessa forma de conceber a educação, os *estudantes* (a) participam de um processo de pesquisa, que tem sentido para eles e elas (não porque seja fácil ou porque gostem disso), e utilizam diferentes estratégias de pesquisa; (b) podem participar do processo de planejamento da própria aprendizagem, e (c) lhes auxilia a serem flexíveis, reconhecer o ‘outro’ e compreender o seu próprio meio pessoal e cultural”.

Desvelar/Ampliar

Ao desenvolver-se na linguagem da arte, o aprendiz apropria-se – lendo/produzindo – do modo de pensamento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas porque instiga esse aprendiz a desvelar seu modo singular de perceber/sentir/pensar/imaginar/expressar e a ampliar sua possibilidade de produção e leitura do mundo da natureza e da cultura, ampliando também seus modos de atuação sobre eles.

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo.

Desvelar/Ampliar, como termos interligados, são ações que se autoimpulsionam, como polos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer a arte, elaborando sempre novas relações com o já sabido. E na escola? Como essa ação pode acontecer? Qual seria o papel do professor?

Suponha, por exemplo, que numa avaliação iniciante se perceba que os aprendizes da arte apresentem desenhos muito simplificados de árvores, repetindo os traços daquela árvore desenhada com um contorno de lápis preto, de copa arredondada com as maçazinhas vermelhas pintadas na superfície verde, com tronco marrom sobre um solo marcado por um traço único. E que esse esquema seja repetido mecanicamente para qualquer tipo de árvore, da mesma forma que repete o mesmo tipo de flor.

- O que essa produção nos revela?
- Como poderíamos ampliá-la para nossos aprendizes?
- Como provocar a percepção e a análise sensível, de modo que esse esquema possa ser enriquecido pela percepção de semelhanças e diferenças entre pinheiros, mangueiras, coqueiros e eucaliptos? Entre as árvores de seu bairro, de sua cidade, do campo e da praia, daqui e de lá? Como instigar para que analise as formas, as cores, a estrutura, as diferentes “idades” da planta, os seus tamanhos possíveis, os seus movimentos, as suas partes, os animais que nela habitam, o que com elas fazemos?
- Como provocar o registro e a criação, ampliados pela memória do que é captado por um olhar sensível de modo a reter as descobertas e tecer relações e sentidos? Instigados pela imaginação criadora, como desafiar o devaneio, a fantasia? A criação de uma árvore fantasiosa não geraria novas formas de representação de uma árvore? Ideias sem limites?

Trabalhos realizados no projeto desenvolvido pela profª Ana Lúcia de Camargo.



Desenho de Talita, 6 anos.



Desenhos de Leonardo, 6 anos.

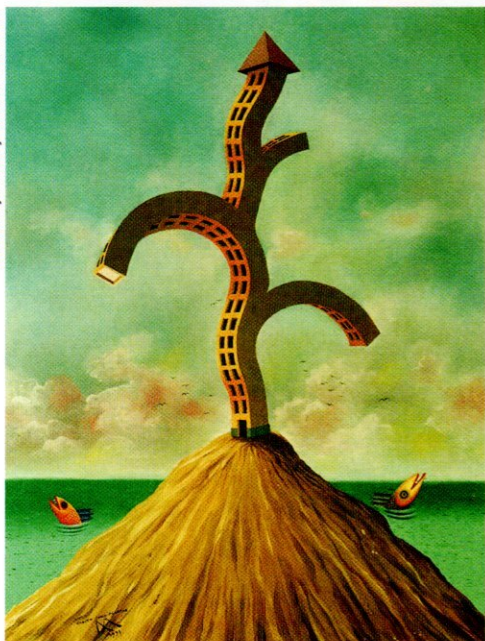


Cedido pelas autoras

- Como provocar a construção de conceitos e o conhecimento da produção artístico-estética da Humanidade, apresentando artistas que desenharam, pintaram, esculpiram, cantaram, escreveram, encenaram e dançaram tendo como foco a árvore? Como ver as ênfases diferentes dadas por esses artistas, valorizando a proteção, tornando-a metáfora da vida, valentes e fortes, ou leves, altivas, delicadas, registrando suas cores em pleno sol ou na tempestade, ou buscando a abstração de suas formas, como já vimos em Mondrian? E o que falar da árvore genealógica? Da árvore dos arquivos no computador? Como provocar a observação da turma sobre a sua própria produção artística, de modo a ampliar as hipóteses de solução gráfica, sonora, cênica e corporal?
- Que outras matérias, suportes e ferramentas poderiam gerar novas experiências estéticas?

O desvelar/ampliar é o fio condutor da ação possível do educador e do artista, na busca de sua própria poética, seja pedagógica, seja estética.

Roberto Magalhães — Nascerem como Plantas.
Foto: Keiju Kobayashi/Editora Abril



Iberê Camargo — Árvores. 1991. Foto: Keiju Kobayashi/Editora Abril

ACASTANHERA
ERA UMA VEIS O ACASTANHERA
CRIA SPICHA OGALIO
AI É JATO IGRADENHTRO
AI OSOMENSTACARAO PEDRA
AI ELES PARARAO EM

Cedido pelas autoras

Texto de Andressa, Gabriel e Marina, 6 anos.

Projetos em ação para o ensino da arte

Ensinar arte é também viver arte. Para vivê-la, os artistas operam com ideias e sua concretização. E a escola?

A exemplo do caminho percorrido por Picasso em seu projeto, podemos dizer que, num processo de ensino-aprendizagem em arte sob a ótica de projetos em ação, estão presentes algumas premissas:

- Um objeto de pesquisa e estudo, isto é, uma temática, um conjunto de perguntas e ideias que se articulam a partir da leitura de necessidades, interesses e faltas apresentadas pelos alunos. Há temáticas mais amplas ou mais restritas, centradas na construção da própria linguagem, na sua história, ou relacionadas à natureza, à vida social etc.
- Uma sequência de situações de aprendizagem que instiga o aprendiz de arte a perseguir respostas às perguntas e ideias germinais, problematizando, desvelando pensamentos/sentimentos e ampliando referências. Essa sequência não é definida previamente, mas vai se estruturando pela análise dos seus resultados, levando a novas ações, como exercício do pensamento projetante.
- A utilização dos códigos da linguagem da arte como meio não só de concretizar o que se quer expressar e comunicar, mas também de ler e conhecer os objetos da produção artística da Humanidade.

- O ato de desvelar/ampliar como ações que se alimentam dialeticamente no sentido de aflorar o que está velado e abrir horizontes de possibilidades e potencialidades.

Desse modo, o trabalho com projetos possibilita sintonizar os conteúdos que queremos ensinar com aqueles trazidos pelos aprendizes. É na sua inter-relação que poderemos problematizar e provocar o que já se sabe e aquilo que se deseja saber, ampliando e aprofundando o conhecimento arte, alimentando o questionamento, a dúvida, as possíveis soluções e o prazer de estar vivo no processo de aprender e ensinar.

Como o projeto é um vir a ser, proporciona ao grupo a aprendizagem e o conhecimento através de situações de aprendizagem nas quais escolher, propor, opinar, discutir, decidir e avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado em parceria com o grupo e com o professor.

Certamente a aprendizagem dos conteúdos da linguagem da arte através de projetos em ação deve ser conduzida também em torno do saber fazer e do saber compreender sua própria produção e a dos demais – parceiros e artistas. E aprender a fazer e a conhecer arte é aprender a produzir e a ler arte, cabendo ao professor a tarefa de articular essas ações.

Momentos do projeto em ação

Trabalhar com projetos exige uma reflexão constante, e é por meio dela que podemos avaliar todos os passos planejados e já realizados, para dar sequência às ações. Essas ações, depois de operadas e recriadas na própria ação, serão refletidas para nova avaliação e replanejamento. Em síntese, o trabalho do ensinante está pautado na ação-reflexão-ação.

Em nossa prática, temos confirmado a necessidade básica de desenvolver três momentos no projeto em ação – com atividades, objetivos e ações específicas – para o seu desenvolvimento:

- 1º momento: Avaliação iniciante – sondagem para o levantamento de repertório.
- 2º momento: Encaminhamento de ações – levantamento de propostas possíveis, avaliações e replanejamentos.
- 3º momento: Sistematização – apropriação do conhecimento construído.

1º momento: a avaliação iniciante

Por onde começar?

Quem são os meus aprendizes? Desejosos de aprender? Indiferentes? Resistentes? Conseguirei construir um bom vínculo com eles?

Sei que o vínculo permite o acesso mais significativo à arte, mas só será construído se eu puder estar em sintonia com meus alunos, com seus interesses, suas necessidades e suas faltas. Preciso investigar!

Como poderíamos saber mais sobre nossos alunos? A observação de suas produções realizadas sem nossas intervenções pode revelar alguns interesses, mas é vital criar situações para sondar seu repertório, seu arquivo dinâmico de

experiências reais ou simbólicas, para que possamos olhar melhor e mais cuidadosamente nossos aprendizes. Com essa avaliação iniciante, pretendemos investigar o que já sabem e o que ainda não sabem, do que mais gostam e o que não os atrai, como agem no grupo, suas dificuldades no uso dos materiais etc.

Sondando o repertório

Não começamos do zero, nem sobre algo totalmente “em branco”. Qualquer início de trabalho já nasce no meio de intenções, desejos, expectativas, inquietações e saberes. Saberes construídos a partir da nossa própria vida como alunos, da leitura e estudo de textos daqueles que transformaram a sua prática e o seu pensar sobre ela em teoria, de nossa vivência como docentes, do que sabemos e intuímos daqueles educandos que estarão em nossa frente, em determinado lugar, vindos de determinada família, em determinado bairro, cidade, com uma proposta curricular específica ou não.

Ideias são hipóteses potenciais de ação. São mutantes, frágeis, nebulosas.

Muitas vezes, dão medo. Medo de não envolver os alunos, de não conseguir bons resultados, de enfrentar o que ainda não se sabe, o que ainda não está definido. E esse medo não é só daquele que tem pouca experiência. A ansiedade e a insegurança são enfrentadas por todos os que ousam criar e propor novas possibilidades de ensinar, como pesquisadores e leitores atentos da própria prática. Viver o medo e a ansiedade só é ruim se nos paralisam, se nos fazem fugir da ousadia planejada e voltar às velhas fórmulas vividas, aos modelos prontos, à cópia do que outro ou nós mesmos já fizemos.

Mas essas histórias anteriores não bastam para iniciar um projeto. É preciso também dar espaço para ouvir o outro – nosso educando.

Observando: o planejado e o realizado

O papel do educador não é provocar ampliações ou mudanças somente durante o fazer do aluno. Sua intervenção já ocorre antes, no sentido de organizar a ação, na escolha de materiais adequados para a sondagem e na preparação do espaço externo, do ambiente.

A ênfase da ação docente é a observação. O olhar do educador deve estar centrado em vários aspectos e no grupo. Em grupos maiores, é preciso planejar ainda mais essa observação, pois é quase impossível olhar todos ao mesmo tempo. Estar atento especialmente a um número menor de alunos, em rodízios de observação, pode facilitar a percepção das individualidades.

Para isso, há sempre uma pauta para observação, isto é, um levantamento de aspectos que deverão ser olhados para se tornar objeto de registro e análise, tanto na ação proposta como na leitura da produção realizada.

Observação durante a própria ação docente

Há necessidade de observar prioritariamente alguns aspectos, tais como:

A *ação expressiva*, isto é, o fazer do aprendiz frente ao trabalho artístico, seu interesse, soltura, indiferença, pedido constante ou não de ajuda etc. Alguns comportamentos observados: “Ricardo fica muito tempo olhando para os

lados antes de iniciar seu trabalho”; “Enquanto Marcelo entra imediatamente na ação, Marília fica esperando por algum incentivo”; “Nara faz rapidamente o seu desenho e o entrega, sem qualquer envolvimento, para se ver livre da tarefa”; “Daniela não participa do jogo teatral com os outros, fica sentada, olhando”...

A construção de signos das linguagens artísticas. O modo como utilizam linhas, cores, formas, espaços. O modo como produzem sons e silêncios com a voz, instrumentos musicais. O modo como entram no jogo de faz de conta ou no jogo teatral ou dramático. O modo como se permitem ou não a experimentação com o corpo, seja na cena planejada ou improvisada ou na dança. O modo como constroem sentidos por meio dos códigos verbais e não verbais; enfim, a maneira como expressam seus pensamentos/sentimentos por meio do teatro, da música, da dança e das artes visuais...

O processo de exploração e manipulação do material, do espaço etc. Alguns comportamentos observados: “Na colagem, a maioria das crianças apenas colou papéis, parecendo não ter nenhuma preocupação em dar forma a algo”; “Entre os materiais oferecidos, as crianças preferiram usar canetinhas hidrográficas”; “Grande parte da classe só usa as cores dadas, não experimentando novas misturas. Também apresentam dificuldades no controle do pincel, ainda sujaram os potes de tinta e frequentemente derrubam tinta ou água no chão”; “Para a maioria da turma, as roupas do baú já são por si só incentivo à exploração. Mas Fábio se sente constrangido em vesti-las”; “Exploram o som sem dificuldade, mas correm o risco de apenas repeti-lo mecanicamente”.

As temáticas, que estão presentes em suas produções. Exemplos: “A paisagem é um assunto muito presente nesta classe”; “A figura humana quase sempre aparece nos desenhos, mas o movimento é atribuído pela fala das crianças, e não por sua representação”; “No jogo, as crianças sempre brincam de casinha e de super-heróis”; “É leve a pressão da mão sobre o papel nas garatujas”.

As preferências estéticas – Podem nos mostrar que tipos de obra são as preferidas e as desprezadas, o tipo de comentário que fazem, que vocabulário utilizam etc. Exemplos: “Alguns mostraram preferência pelo tema, de certa forma próximos de suas referências, e rejeitaram a obra com figura feminina que, segundo alguns, era feia”; “Muitos alunos centraram seu comentário nas cores utilizadas pelos artistas, preferindo as fortes e nítidas”; “Percebi que não sabem a diferença entre uma escultura e uma pintura, entre um pintor e um escultor”; “Preferem músicas infantis ou as de sucesso na mídia. Demonstram pouco contato com música instrumental ou erudita”; “Gostam de histórias de ação que narram grandes aventuras”.

A interação no grupo – Podemos verificar as lideranças, aqueles que sempre ficam à espera de que alguém inicie antes, se há “panelinhas” etc. Alguns comportamentos observados: “Rodolfo é sempre rejeitado pelo grupo e Gisele

sempre quer ficar em evidência e faz tudo para chamar a atenção sobre si”; “Ana tem uma liderança que move o grupo para a construção”; “Lia e Regina são sempre silenciosas e parece que Lúcia é porta-voz do grupo, sempre trazendo suas preocupações e dúvidas”.

A relação entre educando/educador – Vínculos construídos ou não, mostrados pelo envolvimento, escuta, participação na construção da aula etc. Exemplos: “O grupo fica especialmente feliz quando chego para o trabalho, dispondo o espaço conforme o combinado”; “Carlos, Adriana e Gustavo querem sempre minha atenção, mostrando certa dependência”.

Observação após a ação docente

Distanciado da ação pedagógica, o educador poderá observar e refletir sobre:

A leitura cuidadosa das produções realizadas, através de uma análise dos trabalhos que deixaram registro concreto, ou relembrando as produções efêmeras, na dança, no teatro, na música etc.

A articulação e as relações entre o conteúdo que é preciso trabalhar e o repertório trazido pelos aprendizes.

Todas essas observações precisam ser bem criteriosas, pois descobrir o que sabem e o que ainda não sabem o que é de interesse dos aprendizes não é fácil. Por isso, é importante registrar as nossas ações e refletir sobre elas. Isso porque frequentemente o professor é treinado para, muitas vezes, registrar mecanicamente as ações de seus alunos nos diários de classe.

Raramente é possível fazer um registro durante a aula, mas podemos fazer algumas anotações rápidas para não esquecer determinadas falas ou ações. Depois, é preciso que haja uma reflexão e avaliação das ações propostas, atentas ao aspecto da observação e da investigação presente nesse primeiro momento, verificando também a adequação dessas ações realizadas.

A linguagem escrita nos ajuda a trazer à consciência certas ações, nossas e de nossos aprendizes, e por isso é interessante registrar num diário de bordo o planejado e o realizado, de forma reflexiva, e não simplesmente como uma lista de ações. O mais importante é avaliar o que essas ações nos trazem para replanejar as próximas. A avaliação iniciante permite, assim, traçar nossas primeiras hipóteses, que precisam ser reavaliadas e confirmadas.

Isso é importante, pois nem sempre o aluno coloca o que sabe em suas produções, especialmente quando não há vínculo construído com o educador e nem envolvimento nesse fazer, o que pode acontecer numa primeira ação com o grupo. Corre-se o risco de pressupor determinadas lacunas e necessidades que nem sempre são reais.

É com essa avaliação iniciante, da qual citamos alguns exemplos retirados de textos de educadores, que poderemos fazer o planejamento do segundo momento.

Achando um foco de estudo

A avaliação iniciante nos faz encontrar um foco de estudo junto com o grupo de alunos.

Quanto mais clareza o educador tiver para priorizar um foco de estudo, mais facilidade terá para gerar processos educativos por meio de situações de aprendizagem.

As sondagens permitem que conheçamos melhor nossos alunos para pensar situações de aprendizagem que possam convidá-los a navegar pelos territórios da arte e da cultura.

Por meio do registro significativo sobre as respostas dos alunos, podemos perceber o percurso vivido por professoras de crianças de 4 e 5 anos de uma escola de educação infantil:

Em resumo, nossa primeira sondagem consistiu em pedir às crianças que desenhassem tudo o que produzisse som. Tais desenhos nos mostraram que o som está presente em suas vidas e que, para elas, é significativo falar sobre esse tema. A maior parte dos registros apresentou-se de forma figurativa, com variedade de símbolos. Portanto, decidimos pensar em situações de aprendizagem que dessem às crianças a oportunidade de explorar a representação simbólica através do som e das formas figurativas.

É desse modo que as professoras Patrícia, Juliana e Sandra justificam a entrada no segundo momento do projeto: “Fábrica de sons”.

2º momento: o encaminhamento de ações

Há muitas possibilidades de trabalho com esta turma, mas como posso prosseguir?

Pensei numa sequência de atividades e já fiz até o cronograma, mas nem sempre isso funciona, porque as coisas não acontecem como planejamos. Há sempre situações imprevistas que me fazem mudar, mesmo na aula, o que havia planejado.

Sei que não posso perder de vista os objetivos que são a minha meta neste projeto e para isso tenho de criar situações de aprendizagem, contextos significativos e avaliar cada resultado para replanejar o próximo passo.

Um levantamento de possíveis situações de aprendizagem pode ser a primeira tarefa do educador neste segundo momento. A escolha de cada ação será determinada pela avaliação das respostas dos alunos, pelo aproveitamento dos acasos, dos interesses e das faltas que vão sendo instigados.

Em síntese, nesse momento encaminhamos ações, isto é, desenvolvemos o projeto, ampliando suas possibilidades.

No bolso do colete

Encaminhar ações futuras depende da avaliação que se fez dos resultados que as ações anteriores desencadearam. É impossível definir de antemão todos

os desafios que podem ser trabalhados para o exercício e a apropriação da linguagem da arte.

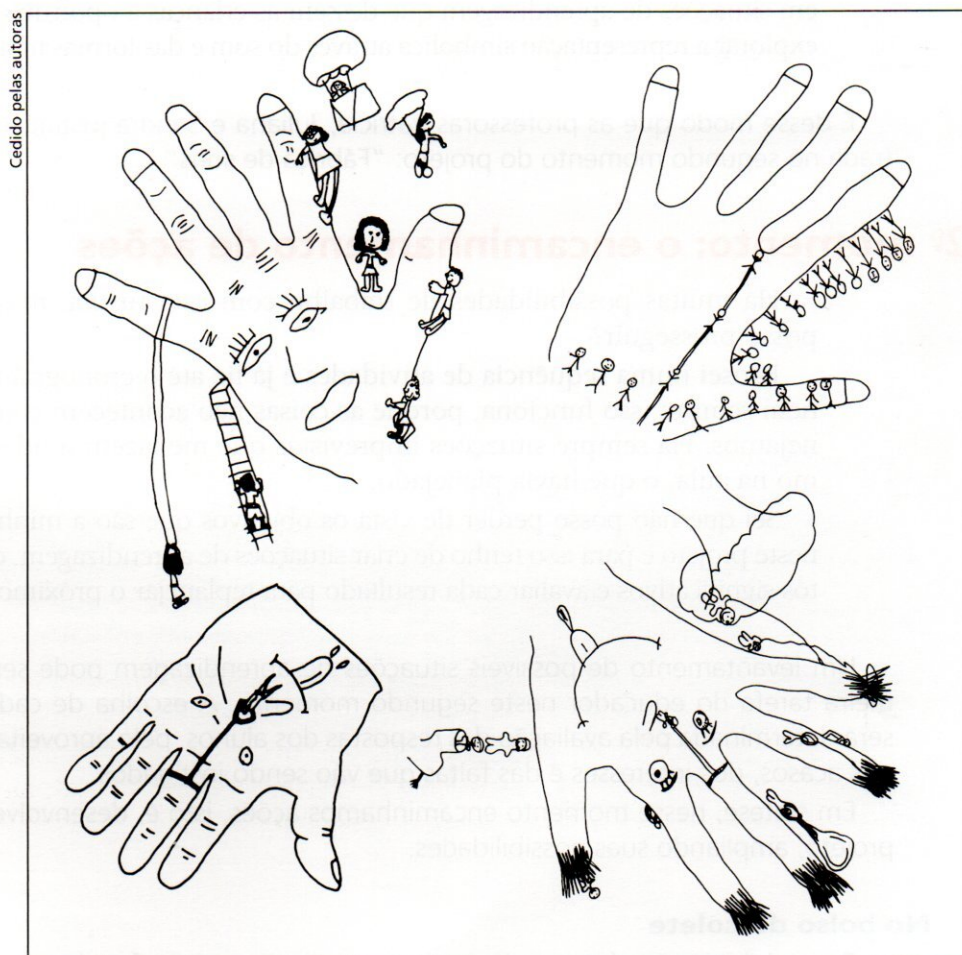
Podemos, entretanto, listar uma série de ideias e ações possíveis no sentido de focar competências, habilidades, apropriação de noções e conceitos artísticos e estéticos e objetivos detectados no primeiro momento; e, depois, estabelecer uma hipótese de sequência. É como se tivéssemos muitas “cartas no bolso do colete” e as escolhêssemos ou as recriássemos em função do que lemos dos interesses, das faltas e das necessidades do grupo.

Encaminhar ações é levantar possibilidades de situações desafiadoras de aprendizagem e selecioná-las ou recriá-las em função dos aprendizes durante o percurso do projeto.

Cada ação desencadeada gera uma resposta que precisa ser refletida e avaliada e que direcionará a decisão do educador sobre o próximo passo a ser dado.

Como parte de um projeto que tinha a figura humana como objeto de pesquisa e estudo, Ana Paula Lima relata uma situação planejada:

Na aula anterior os alunos recortaram as figuras humanas diretamente com a tesoura, sem desenho prévio. Como percebi que em muitos



Cedido pelas autoras

Recriação a partir de desenhos de mãos gigantes.

bonecos as mãos não estavam representadas, planejei este desafio: depois de contar uma história, pediria que eles se desenhassem com seus amigos subindo na mão gigante. Partiriam para isso do contorno de suas próprias mãos no papel. Teria a oportunidade de verificar como resolveriam no desenho o movimento de escalar, se superariam os desenhos sempre frontais e se colocariam as mãos.

Essa característica do segundo momento gera certa insegurança no educador, desejoso de uma definição mais precisa de sua trajetória. Mas, como diz o psicólogo argentino José Bleger, “pensar equivale a abandonar um marco de segurança e ver-se lançado em uma corrente de possibilidades”.

Nesse pensar, devemos sempre voltar aos objetivos traçados, para que não se perca de vista a meta que queremos alcançar, que foi elaborada ao final do primeiro momento, a avaliação iniciante.

Desvios de rota podem acontecer, mas é preciso fugir da visão espontaneísta que fica à mercê desses desvios e não consegue direcionar a ação, ou melhor, acompanhar os fluxos da criação dando contorno a eles.

Pensando possíveis intervenções

Quanto mais claros forem o foco de estudo, as competências, as habilidades, os conteúdos, os conceitos e os objetivos, quanto mais palpáveis, mais fácil será para o educador intervir, encaminhar o trabalho para que eles sejam alcançados.

Há muitas possibilidades de intervenção que podem ser oferecidas como situações de aprendizagem, instigando a criação, a percepção e o contato com a arte. Mudar o espaço físico, entrar na sala trazendo uma “surpresa”, oferecer aos aprendizes suportes diferentes em cor, tamanho e textura, variar a postura corporal para o fazer, ficando de pé, deitados ou sentados no chão, e propor subgrupos de acordo com algum critério diferente são alguns modos possíveis de intervir. Tudo isso pode renovar a criação e a ousadia de pensar, sentir e imaginar por outras perspectivas.

Começar com uma enorme lista do que é possível fazer sobre o objeto/temática de pesquisa e o estudo em foco pode parecer difícil, mas, quando a iniciamos, vemos quantas ideias surgem. Com um *brainstorming* de possibilidades – sem julgar *a priori* as dificuldades, porque isso poderia intimidar a criação de soluções diferentes –, pode-se fazer um levantamento de diferentes propostas. Essa listagem comporá a dinâmica planejada.

Cada situação de aprendizagem, depois de realizada, gera uma avaliação e um replanejamento da ação, sempre tendo em vista as metas a serem alcançadas e o grupo específico que temos à nossa frente.

No berçário, por exemplo, a exploração de materiais a partir dos sentidos se enlaça com a curiosidade e o encantamento em relação a espaço, ambiente e matérias que acontece de forma intensa, tendo em vista que os bebês neste momento descobrem o mundo através do seu corpo, explorando as possibilidades sonoras, táteis, visuais, entre outras, que lhe são oportunizadas. Vera Parisotto pesquisa essas experiências sensoriais, materiais junto aos bebês em seu trabalho e em sua dissertação orientada por Susana Rangel Vieira da Cunha, no PPGEDU-UFRGS.

Relato: Brincando com luz e sombras no berçário

APRENDIZES: 15 bebês do berçário (de 6 meses a 1 ano e 3 meses) e educadoras de uma escola de educação infantil do município de Porto Alegre

EQUIPE DO BERÇÁRIO: Vera Parisotto, Maria Rita Rocha, Cláudia Nascimento, Nara Schena, Flavia Cardona, Graziela Rodrigues

JUSTIFICATIVA: A escola de educação infantil é um dos lugares onde as crianças têm seus primeiros contatos com as linguagens das artes plásticas, o teatro, a música, entre outros, iniciando neste momento o conhecimento sobre o mundo através dos sentidos (tato, audição, paladar, visão e olfato), do movimento, da curiosidade em relação ao que está à sua volta, da repetição, da imitação e do jogo simbólico.

É possível iniciar este trabalho no berçário, onde a exploração de materiais a partir dos sentidos e a curiosidade e o encantamento em relação a espaço, ambiente e matérias acontecem de forma intensa, tendo em vista que os bebês neste momento descobrem o mundo através do seu corpo, explorando as possibilidades sonoras, táteis, visuais, entre outras, que lhes são oportunizadas.

Nesta perspectiva, pensamos em um projeto que contemplasse as dimensões sensível/inteligível no ato de ver, cheirar, escutar e sentir em atitudes, posturas, brincadeiras, explorações de materiais. A sala do berçário é um lugar que congrega muitos sons, cheiros, toques corporais, constituindo assim um conhecimento amoroso do espaço e do próprio corpo.

Entre explorações de texturas, imagens e objetos, incluímos o retroprojektor, pois percebemos que poucas vezes brincamos com a luz e a sombra no berçário.

OBJETIVOS:

- Produzir junto dos bebês um repertório tátil-visual a partir da exploração de luz e sombra, usando pequenos objetos e brinquedos da sala.
- Brincar com a percepção visual, as questões do claro/escuro, as sensações de calor/frio e as projeções e sombras, produzindo paisagens nas paredes.
- Conhecer novos materiais e objetos que existem na escola.

REGISTRO DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM: Uma experiência com retroprojektor
Num primeiro momento, o retroprojektor foi trazido e colocado à disposição dos bebês (com supervisão das educadoras), colocado no chão à altura dos bebês para ser observado, tocado, mexido dentro do possível, obviamente desligado da tomada.

Os bebês se aproximaram, tocaram e sentiram o objeto. A seguir, ao apagar-mos a luz da sala, o que já provocou uma sensação de expectativa neles, ligamos o retro para brincarmos com a luz. Quase todos se aproximaram, e alguns ficaram de longe olhando para a parede onde foi projetada a luz. A primeira reação foi aproximarem-se do retro e mexerem na luz (que fica na mesa) e no espelho que projeta a luz na parede. Existe uma excitação em relação à luz e uma demonstração de curiosidade em relação ao objeto em si.



Bebês produzem paisagens brincando com luz e sombra.

Também observamos que parecem sentir o calor provocado pela lâmpada ao colocarem suas mãozinhas sobre o vidro, a plataforma.

Exploramos os objetos, figuras em E.V.A., com as quais brincaram, experimentando com a boca enquanto colocam sobre a superfície do retroprojetor. Somente alguns momentos depois é que perceberam a sombra e a luz projetadas na parede. Alguns se aproximaram da parede. A maioria ficava próxima ao retroprojetor.

Percorri as paredes com a luz projetando-a, o que provocou gritinhos e sorrisos. A luz foi ao teto e percorreu a sala sozinha e depois com a projeção de alguns objetos. Mais gritinhos e sorrisos. Percebi que o interesse deles mais intenso foi a exploração do próprio objeto e a luz que ele projetava. Também apreciaram degustar os objetos de E.V.A. (bichinhos). Alguns tentam alcançar suas sombras indo até a parede e tocando-as.

Esta experiência é muito intensa e gratificante de observar entre eles. Brincamos durante mais de 20 minutos e depois, ao desligarmos o retroprojetor, eles demonstraram interrogação, como se perguntassem: Onde está?

Relato: O desenho do som

PROJETO: “Registro e notação”

APRENDIZES: Alunos de 6 a 8 anos de uma escola particular de música

EDUCADORA: Teca de Alencar

JUSTIFICATIVA: Todo som é movimento, onda, vibração, impulso e repouso. É gesto. Sem papel ou lápis, também costumamos registrar corporalmente os sons que ouvimos. Não só as mãos, mas todo o corpo reage, fazendo tudo aquilo que “deu vontade”. É a partir daí que trabalharemos a escuta mais ativa, provocando o registro e preparando para a compreensão da notação musical.

OBJETIVOS:

- Preparar para a criação de códigos de registro sonoro que, nessa trilha, levará à alfabetização, à leitura e à escrita musical.
- Instigar para a escuta ativa de altura, duração e intensidade, transformando o som em movimentos suaves ou fortes, econômicos ou amplos, longos, interrompidos, pontilhados.

CONTEÚDOS:

- Percepção dos parâmetros do som.
- Registro sonoro.

OBJETIVO DA ATIVIDADE RELATADA:

- Registrar as diferentes possibilidades de sons, numa atividade perceptiva e também expressiva.

REGISTRO REFLEXIVO DE UMA DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM:

“Já sei! É só fazer o que a mão ficou com vontade de fazer quando ouviu o som!”

Foi assim que Guigo, aos 6 anos, sintetizou, de forma especial, o significado da proposta que a princípio ele não entendera.

– É para desenhar o instrumento? – perguntou.

Respondi-lhe que não.

– Feche os olhos e ouça o que vai soar e, então, escolha uma ou várias cores e desenhe o som.

– Como assim, desenhar o som? – Guigo insistiu. – Como se desenha um som?

– Boa pergunta! – respondi.

– Você desenha como achar que é – interveio Luísa.

– Vamos tentar. Se você quiser, pode observar um pouco, Guigo!

E assim foi. No início ele apenas observou. Toquei uma série de impulsos curtos, nos blocos sonoros, de maneira um tanto irregular. As crianças registraram no papel e aconteceu um grande número de pontos e pequenos traços.

Realizei em seguida um movimento contínuo nas fendas do reco-reco. Novos desenhos.

Foi então que Guigo matou a charada:

– É só fazer o que a mão ficou com vontade!

Confesso que me apropriei das palavras dele e ainda hoje recorro a elas quando preciso ajudar alguém a entender melhor a proposta do exercício. E, mais do que isso, Guigo conseguiu perceber a estreita ligação ou mesmo a interligação que existe entre o gesto sonoro e o corporal.

A avaliação e o replanejamento estão sempre presentes na realização de toda ação do educador, amarrando os fios compostos pelas situações de aprendizagem.

No relato a seguir, vemos como um primeiro projeto torna-se avaliação iniciante de um segundo, que, partindo de sua concretização, vai em busca de outros objetivos.

Relato: Vozes para Severino-Doido

PROJETOS: “De volta ao quintal” e “Improviso com o texto”

APRENDIZES: Crianças de 9 e 10 anos de uma escola particular

EDUCADORA: Gisa Picosque

JUSTIFICATIVA DOS PROJETOS: O grupo, com exceção de uma criança, nunca havia participado de um trabalho específico com a linguagem teatral. No período de sondagem, foram criadas algumas situações para levantar o repertório de ação levando-os ao jogo coletivo e à competência simbólica de agir “como se”. Esse projeto de avaliação iniciante, de sondagem, “De volta ao quintal”, deu origem ao projeto “Improviso com o texto”.

AValiação INICIANTE: Estávamos no mês de maio. Dois meses antes, menino não jogava com menina e vice-versa. Pouco a pouco, brincando de jogos tradicionais, as fronteiras foram rompidas. O grupo passou a ser um grupo e, como tal, passou a existir. Jogando coletivamente, as crianças compartilhavam e trabalhavam em parceria na aula. Apresentavam uma competência simbólica de agir “como se” que as levava a viajar para muito longe; por exemplo, a uma expedição numa ilha deserta em busca de um vulcão onde se escondia o “espírito do mal”.

O grupo tinha uma singularidade: gostava de brincar com rimas. Brincadeira que começou com a procura de um nome para o vulcão. As crianças falavam “vulcão da ilha bela” – rimando – “na casa da panela”; “vulcão grandão” – rimando – “da casa do monstrão”; “ilha do vulcão” – rimando – “do monstrão bobão”, entre outras.

Divertiram-se muito com esse jogo de palavras. Para o grupo, o problema deixava de ser o nome do vulcão e passava a ser a invenção de rimas para as palavras vulcão, ilha, monstrão.

Observando o interesse das crianças por esse jogo de rimas, avaliei que poderia ampliá-lo, trazendo-o para a linguagem teatral através do contato com um texto poético. Seria jogar com o texto, trabalhando-o pelo dizer teatral.

Conversamos, então, sobre rimas e poesias; e combinamos que iríamos inventar uma nova brincadeira de teatro a partir de uma poesia.

Entreguei-me à tarefa de encontrar um pequeno texto com rimas e associações inesperadas apresentadas em diálogo. Na busca, encontrei no livro *Guriatã* um cordel para menino (Melhoramentos, 1988), de Marcus Accioly, o texto “De Severino-Doido”.

Com esse encaminhamento, abrimos uma nova porta de entrada para a linguagem teatral: o texto. Iniciamos, também, o projeto “Improviso com o texto”.

OBJETIVOS:

- Explorar o texto, improvisando, descobrindo uma nova relação com o texto escrito.

- Improvisar, recriando o texto na ação das réplicas do diálogo.
- Dar acesso às crianças, conhecer a literatura de cordel.

CONTEÚDO: Introdução do texto poético no jogo teatral.

RELATO REFLEXIVO DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM:

Texto “De Severino-Doido”:

- Lá vem Biu-Doido!
- Como ele vem?
- Vem fumaçando.
- Biu é um trem.
- Bate os dois braços.
- Biu é um galo.
- Corre e relincha.
- Biu é cavalo.
- Pula de costas.
- Biu é um gato.
- E faz caretas.
- Biu é macaco.

Para a exploração do texto, poetizando-o, no decorrer de uma aula foram encaminhadas as ações que se seguem.

Num primeiro momento, as crianças escolheram um lugar da sala para ficar. Cada uma recebeu uma cópia do texto, e todos o leram ao mesmo tempo em voz alta. Depois, em dupla, explorando a réplica no diálogo, fizeram nova leitura em voz alta.

Num segundo momento para jogar com o texto, uma criança atuava como protagonista e as outras eram coro. Para cada jogo, havia revezamento. Os jogos eram conduzidos com propostas como: murmurando, cochichando, berrando, fazendo eco, comendo, com protagonista e coro distanciados, lentamente, rapidamente, protagonista nervoso e coro medroso etc. Nesses jogos, as crianças foram acrescentando ao texto expressões sonoras e corporais, como: em “Biu é um trem”: piuiiiiiiiiiiii, andando como trenzinho; em “Biu é um galo”: cocoricóóóóóó, subindo no tablado e batendo os braços na perna; em “Biu é um cavalo”: pocotó, pocotó, pocotó, correndo com passos de galope; em “Biu é um gato”: miauuuuuuuu, ficando de quatro; em “Biu é um macaco”: sons guturais e micagens.

Nas aulas seguintes, o mesmo texto continuou sendo trabalhado com outros jogos, que deram origem a improvisações que o grupo realizava à medida que o recriava, tecendo e enxertando nele parlendas e cantigas.

3º momento: Sistematização

Já anda aparecendo outro foco de interesse na classe enquanto estamos trabalhando. Sinto que é hora de fechar este projeto e iniciar outro a partir do que aprendemos deste. Vou terminar, não porque o semestre

está acabando ou já notei certo cansaço nas crianças, mas porque os objetivos já foram, de certa maneira, alcançados.

Em vários momentos já vivemos situações de avaliação e de apropriação do que estamos aprendendo neste projeto, mas agora é hora de olhar para todo o processo junto com as crianças.

O que poderemos fazer neste momento?



Cedido pelas autoras

Desenho de Sofia, 6 anos. Projeto Despertar do Imaginário.

A apropriação do conhecimento ocorre, de certa forma, quando instigamos nossos alunos a perceber com mais clareza o que e como estamos trabalhando em arte, verificando o que aprendemos.

Há duas circunstâncias em que a sistematização do conhecimento é vivida: quando encerramos cada aula (ou a começamos com a memória do que aconteceu na anterior) ou quando terminamos um projeto.

Aprendendo a aprender

No terceiro momento, sistematizamos o conhecimento produzido a partir do trabalho realizado nos três campos conceituais, isto é, elaboramos situações de aprendizagem em que desafiamos um olhar mais distanciado para o projeto vivido. Desse modo, os aprendizes retomam o que criaram e produziram, o que perceberam e analisaram e o que acessaram em relação à produção artístico-estética da Humanidade em seu contexto conceitual, histórico e cultural.

Esse é o momento em que os conteúdos trabalhados são mais claramente desvelados para os aprendizes, possibilitando que assimilem e acomodem novas alternativas de compreensão não só da linguagem da arte. Com suas próprias palavras, eles expressam o que viveram e se apropriam desse conhecimento. Aprendem a refletir e a aprender.

O ensinante precisa ter clareza dos conteúdos que quer ensinar para que possa sistematizá-los também para si.

É importante criar momentos para a avaliação, como forma de retomar o que acabamos de fazer. Através deles, conversaremos sobre o que aprendemos, avaliando o que foi ou não significativo, sintetizando a nossa apropriação do conhecimento.

Isso pode ocorrer ao final da atividade ou, se não for possível – muitas vezes o tempo não é suficiente –, podemos começar o encontro seguinte com essa roda de conversa.

Vejamos um relato de um momento de sistematização que ocorreu durante um projeto.

Relato: Ouvindo e coletando sons

PROJETO: “Ouvindo e coletando sons”

APRENDIZES: Alunos de uma escola particular de música

EDUCADORA: Teca de Alencar

JUSTIFICATIVA: Ouvir a paisagem sonora, tomando de empréstimo as palavras do compositor e educador canadense Murray Schafer, é tomar consciência da qualidade do ambiente sonoro que nos cerca. Assim como existe um esforço no sentido de melhorar a qualidade do ar, de encontrar saídas para o problema do lixo, é preciso trabalhar também com a questão da poluição sonora e da perda da sensibilidade auditiva, entre outros problemas. Ouvir a paisagem sonora é também um interessante jogo de “escuta ativa”: os diferentes sons percebidos podem ser classificados quanto à duração, à intensidade e ao timbre.

OBJETIVO:

- Instigar a “escuta ativa”, criando “mapas sonoros” e partituras gráficas a partir do ouvir, listar, analisar e classificar.

CONTEÚDOS:

- Percepção do ambiente sonoro.
- Partitura gráfica.

RELATO DE UMA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM:

As crianças fizeram um passeio pela escola. Um passeio para ouvir e coletar sons. A tarefa era simples: fechar os olhos e abrir o “orelhão” e depois listar, classificar, analisar.

Começamos então a nossa viagem. De olhos fechados, paramos em cada lugar para ouvir. Em cada ambiente uma lista e uma análise: na varanda ouvimos maior número de buzinas, motores de automóveis e motos, além de algumas vo-

zes humanas e pássaros. Nos fundos da escola, a sensação do silêncio era maior: os sons vindos da rua tornavam-se distantes, provocando novas sensações.

Conversamos sobre algumas questões:

- Qual o ambiente sonoro que nos rodeia?
- Como seria esse ambiente, aqui mesmo em São Paulo, há 50 anos?
- Será que ouvimos tudo o que nos cerca?
- Qual a diferença entre escutar e ouvir?
- Que espécies de som ouvimos em maior quantidade? Sons naturais, artificiais, de máquinas, de instrumentos musicais? Tons ou ruídos?
- Ouvimos sons graves ou agudos? O que dizer sobre os diferentes timbres?

Depois, realizamos um “mapa sonoro” do ambiente e partituras gráficas.



Pintura de André, 6 anos. Projeto Despertar do Imaginário.

Acolhendo o conhecimento construído

A sistematização do que vamos construindo durante o projeto vai sendo realizada em várias ocasiões, como ocorreu no exemplo acima. Ali a apropriação do que viveram gerou novas situações de aprendizagem na sequência do projeto.

Ao final do projeto, entretanto, é preciso acolher tudo o que foi construído, elaborando um portfólio e também avaliando o processo vivido. Mas é preciso não esquecer que a avaliação não pode ser apenas do educador. É extremamente interessante propor situações de avaliação nas quais os alunos possam também refletir sobre o que foi mais significativo e o que poderia ter sido diferente.

Entre as possíveis situações de aprendizagem que instigam para a apropriação do conhecimento, podemos citar:

- Trabalhos, cadernos, livros escritos sobre o objeto estudado, produzidos em grupo ou individualmente.
- Textos coletivos ou individuais. Pode não ser fácil construir textos coletivos, mas cada educador saberá experimentar novas possibilidades para

torná-los uma ação interessante para a criança. Professoras de uma classe de crianças de 4 e 5 anos, por exemplo, ficaram entusiasmadas com eles, que ficaram concentrados por muito tempo na construção de um texto sobre a visita à exposição do pintor catalão Joan Miró, na Pinacoteca do Estado (SP). Alunos de 5 e 6 anos escreveram sobre suas próprias impressões após uma expedição ao Masp (SP).

Cedidos pelas autoras

DESCOBERTAS
 OS PINTORES PINTAVAM DE DIFERENTES
 MODOS (CANCELADAS) A PINTURA,
 ESCULTURA E FOTOGRAFIA MOSTRAM
 O MOMENTO VIVIDO
 OS QUADROS TINHAM CORES DIFERENTES
 DIFERENTES ALGUNS PINTORES SE
 PREOCUPAVAM COMO CONTOURO
 E OUTROS PINTAVAM CRIANDO O CONTOURO

DESCOBERTAS
 -EU DESCOBRI QUE OS QUADROS SÃO PINTADOS
 COM TINTAS
 -OS QUADROS SÃO DELICADOS
 -NO MUSEU TEM QUADRO DIFERENTE DE
 LÓTAS
 -PARA ELAS FAZEM A PINTURA ELES
 PRISIGAN DAR AS PINÇELADAS (BRUNO)

DESCOBERTAS
 EU DESCOBRI QUE
 TEM QUART-ESCULTURA
 DESCOBRI QUE TEM
 JM RESENTO
 EU DESCOBRI QUE TEM
 UM QUADRO QUE
 PARECE QUE É UMA ESCULTURA
 (FERNANDA)

Colagem de textos individuais sobre uma expedição ao MASP/SP.

- Exposições de trabalhos. Nesse caso, é interessante que as crianças possam vivenciar o mesmo processo dos artistas e das instituições que os expõem: a curadoria, os convites, o livro de assinaturas, a monitoria, no caso das artes visuais; o programa da apresentação, os cartazes de divulgação da temporada, no das artes cênicas e musicais.

Também vale a pena pensar em como expor, pois o foco é o processo de cada aluno, e não o processo do educador. Às vezes, separar por atividades apenas enfatiza as atividades, e não o processo e a produção de cada criança. Todos os alunos devem ter trabalhos expostos, do mesmo modo que todos são atuantes numa apresentação cênica ou musical.

- Textos reflexivos escritos ou conversas entre os aprendizes e o educador revivendo todo o processo, apontando acertos, desafios, ganhos, perdas etc. Além disso, o educador precisa organizar todos os registros do projeto, também para si, escrevendo no final uma avaliação que lhe permita marcar o que poderia fazer num próximo projeto, com a mesma temática ou não.

A sistematização nesse terceiro momento se expressa também pela organização do portfólio, individual, de pequenos grupos ou coletivo como continente de tudo o que foi estudado, pesquisado, realizado etc. Abre também espaço para a percepção de novas brechas e interesses, que geram novos projetos com outra sondagem e novos encaminhamentos ou apropriações diferentes.

Relato: A gente inventa...

PROJETO: “*Gestalt* da forma – do coelho à figura humana”

APRENDIZES: 17 alunos de pré-escola de uma escola particular de educação infantil

EDUCADORA: Romilda Fernandes Pena

JUSTIFICATIVA: A opção pela procura da *gestalt* da forma – embora não tenha sido utilizado esse termo com as crianças – se deu pelo interesse dos alunos no trabalho desenvolvido no primeiro projeto, todo centrado no levantamento de repertório. O coelho, mesmo depois da Páscoa, sempre aparecia nos desenhos, e a partir dele iniciamos esse segundo projeto.

OBJETIVOS:

- Ampliar as possibilidades de representação da figura humana com vários materiais e suportes.
- Exercitar a percepção de si mesmo, do outro e a leitura de imagens coletadas de fotos de revistas ou de reproduções de obras de arte.
- Provocar a leitura dos trabalhos desenvolvidos, percebendo diferenças e semelhanças entre eles e registrando-as numa lista.
- Montar uma exposição garantindo o exercício de todos os aspectos presentes numa mostra.

CONTEÚDO: Representação da figura humana

OBJETIVO DA ATIVIDADE RELATADA: Sistematização final

RELATO REFLEXIVO DA AVALIAÇÃO FINAL

Todos os trabalhos foram expostos aos pais e alunos da escola. Os alunos fizeram convites e livro para assinaturas dos visitantes e se revezaram na função de monitores para explicar a exposição. Com a ajuda da professora, fizeram também um texto coletivo sobre o que acharam de todos os trabalhos realizados e o que assimilaram desse segundo projeto:

Nós adoramos fazer os trabalhos de arte. Nós aprendemos um monte de coisas, como desenhar pessoas de vários jeitos, porque nós só desenhávamos pessoas em pé, e agora nós sabemos desenhar de vários jeitos. Nós desenhamos gente rindo, chorando, correndo, pulando, deitada, ajoelhada etc. Nós também aprendemos que, quando a gente não sabe como desenhar alguma coisa, é só olhar para essa coisa e tentar fazer igual. Nós podemos procurar em livros, revistas ou, se for uma coisa que existe na natureza, é só olhar e desenhar do jeito que a gente conseguir ou, então, a gente inventa.



Cedido pelas autoras

Pintura de Fernanda, 6 anos. Projeto Despertar do Imaginário.

Relato: Cartografando o percurso

PROJETO: “Despertar do imaginário”

APRENDIZES: 30 alunos de uma escola particular de educação infantil

EDUCADORAS: Lucila Toledo Bernardes e Stela Barbieri

JUSTIFICATIVA: Queríamos muito trabalhar uma temática que desenvolvesse a expressividade, ao mesmo tempo que as crianças pudessem ampliar a linguagem da arte. A ideia de trabalhar com o imaginário combinou com a necessida-

de real do grupo, pois havia uma dificuldade de deixar fluir e explorar ideias e imagens internas. O trabalho com arte possibilitaria ampliar não só as formas de expressão, como também o universo criativo e o imaginário das crianças.

OBJETIVOS:

- Ampliar o contato de cada criança com o imaginário próprio, trazendo à tona suas imagens internas.
- Saber comunicar estas imagens através da arte, adequando-as ao material utilizado e expressando-se de maneira singular.
- Conseguir estruturar seus trabalhos satisfazendo-se com a produção.
- Saber apreciar e refletir sobre os trabalhos dos colegas e dos artistas.

Relato reflexivo da avaliação final

Sentíamos a cada atividade um interesse e envolvimento crescentes e uma maior intimidade e familiaridade com a linguagem plástica. No decorrer do trabalho, muitas ideias surgem, e existiu uma vontade muito grande de desviar dos objetivos para criar outros e assim tentar abarcar tudo. O recorte ajudou muito na nossa condução do trabalho, pois priorizar é essencial na arte de educar.

Ter a temática em mente todo o tempo nos ajudou a ver o quanto as crianças têm a capacidade de ampliar os aprendizados. Elas possuem uma facilidade quase mágica de multiplicar, transformar e criar. Os desenhos, as esculturas e as pinturas demonstraram este enorme prazer e como as imagens internas puderam fluir de forma natural, à medida que fomos propondo, intervindo, variando materiais e técnicas... Ao analisarmos os trabalhos, chegamos na singularidade de cada um, em trabalhos autênticos em que puderam explorar seu estilo próprio, dando um mergulho profundo no seu próprio universo simbólico.



Cedido pelas autoras

Pintura de Júlia, 6 anos. Projeto Despertar do Imaginário.

Além disso, ficamos impressionadas com os comentários que o grupo fez nos momentos de apreciação. As crianças mostraram ter um vasto repertório de conhecimento, fazendo inferências e levantando hipóteses com muita habilidade. Esta exploração mais “cognitiva” também mostrou ser muito importante para enriquecer e nutrir a elaboração e a expressão das necessidades e representações internas.

Fora o aprendizado das crianças, tem o nosso. Estamos nos sentindo vitoriosas e realizadas por executar, criar e registrar todo este processo. Eu, que não sou diretamente da área, descobri uma infinidade de conteúdos. Ler a produção dos alunos e intervir nela é uma delicada aprendizagem. Libertar-se de alguns preconceitos durante o processo também foi muito importante. O objetivo não é querer chegar à representação fiel do real, mas a riqueza está em entender e apreciar as diferenças de estilo, o tom que cada um dá à sua produção, expressando, de modo singular, suas imagens e representações internas do mundo e da vida.

Relato: Sou bem animada

PROJETO: Como se faz uma animação?

APRENDIZES: Alunos do 8º ano de uma escola particular na cidade de São Paulo

EDUCADORA: Olga Egas

JUSTIFICATIVA: Professores e alunos estão familiarizados com o uso da TV e das imagens em movimento no dia a dia: *games*, *sites* na internet, propagandas e até a telinha do telefone celular. Tudo é forma, cor e movimento. Porém, nem sempre tal familiaridade amplia a compreensão sobre essa linguagem e não a qualifica como campo de conhecimento a ser discutido na escola. Apresentar na aula de arte a ideia da sequência de movimentos quadro a quadro, presente na animação, pode ser uma brecha de acesso eficiente na busca de novos significados para os alunos desta geração visual. Creio que é fundamental preencher os espaços vazios entre o que se ensina na escola e o que se aprende fora dela para oportunizar conexões entre o universo cotidiano do aluno e o universo da arte com a cultura visual.

OBJETIVOS:

- Provocar a observação da visualidade presente no cotidiano, assistindo a animações com diferentes recursos técnicos.
- Valorizar os processos de criação e de produção da animação.
- Ordenar e executar as etapas de produção seguindo um planejamento prévio.

CONTEÚDOS:

- Animações com diferentes técnicas.
- Criação de um roteiro.
- Produção técnica da animação em *PowerPoint*.

RELATO REFLEXIVO SOBRE O PROJETO VIVIDO

Esta proposição foi a retomada do processo de animação, já visto/conhecido em experiência anterior malsucedida (meramente executora), em que os alunos afirmavam “odiar” animação. Para explorar novos caminhos, assistimos juntos às animações produzidas por computação gráfica, ora na versão integral, ora retirando o som, ou ainda paralisando a imagem em algumas cenas para apreciar cenário/personagens e aspectos formais, e observamos a grande equipe de produção nos créditos finais e a diversidade de procedimentos técnicos. Muitas conversas, dúvidas e comentários esquentaram a discussão; afinal, cada aluno estava encarregado de produzir uma animação baseada em roteiro de sua autoria, através de texto ou *story board*. Diante das telas dos computadores, experimentação, concentração e muito trabalho desvelaram jovens envolvidos com o prazer de descobrir a si mesmos ao reinventarem a animação. Ao entrarem em processo de criação e viver uma experiência inventiva, houve uma desconstrução da experiência anterior e, portanto, uma “desaprendizagem” do que ficou como representação daquela experiência primeira. A socialização das animações para a turma foi uma oportunidade para argumentação orgulhosa de sua própria produção e a dos colegas. Encerramos com a apreciação do documentário *Estrela de oito pontas*, de Fernando Diniz.

DEPOIMENTOS DE ALUNOS AO FINAL DO PROJETO

– Dá trabalho: vai fazendo de pouquinho em pouquinho e só depois você vê o trabalho... Vale a pena!

– Gostei porque gosto de assistir à animação. Achei complicado e trabalhoso, mas gostei muito do resultado final.

– Gostei da diversidade dos trabalhos, em que cada um fez o que queria.

– Minha animação superou minhas expectativas, não achei que seria capaz de algo tão legal. A história é boa apesar de não ser complexa.

– Eu mesma fiquei surpresa quando terminei o trabalho e o assisti. Ficou legal e acho que deveria colocar frases que eu gosto no meio da animação.

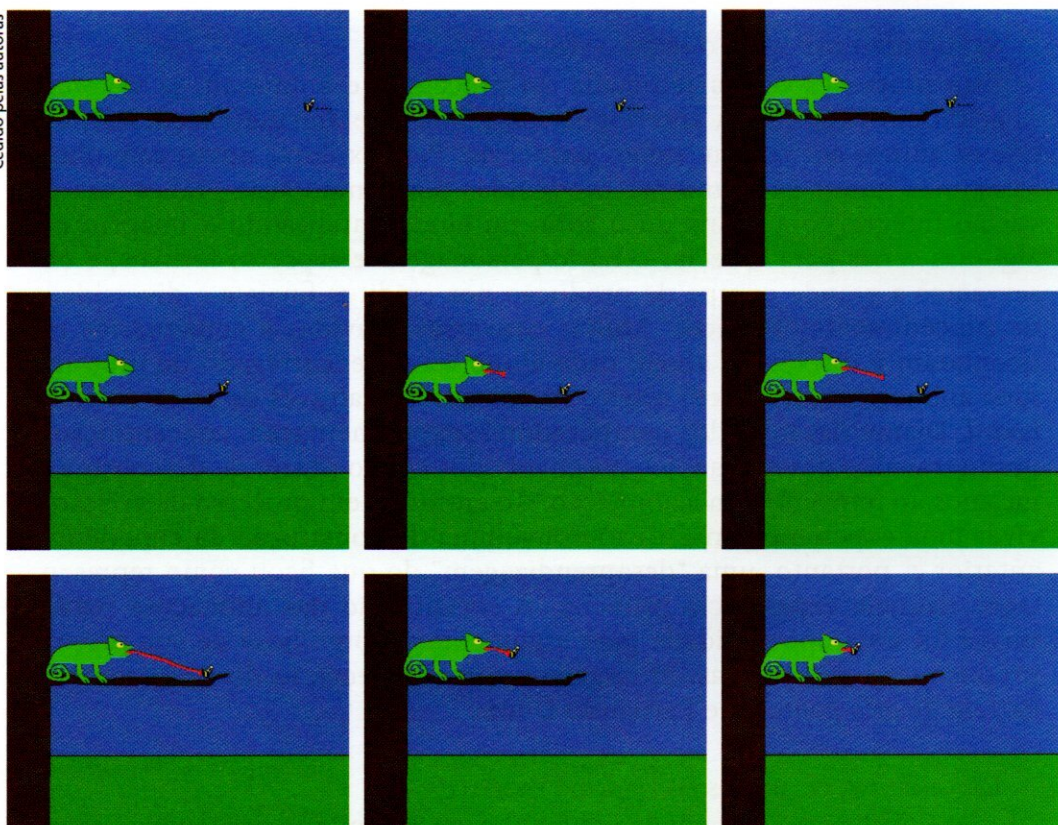
– Meu roteiro são bolas pulantes. Fiz todas coloridas para ficar mais bonitas. A história tem tudo a ver comigo: sou bem animada!

– Fazendo a animação eu aprendi a ter um pouco de paciência para ficar legal.

– Foi legal! O pessoal trabalhou muito para ter um bom resultado, mas tem gente que nem se esforçou.

– Gostei de fazer. Dá para fazer o que a gente quiser e fica engraçado. Não sabia que a animação era legal assim. Achava que era chato.

– Eu gostei do resultado porque imaginei aquilo antes de fazer.



Cenas do desenho de animação (45 desenhos e duração de 10 segundos). Ataque. Prof^a Olga Egas e aluno Arthur B. Cambler (8^o ano), 2007.

Desenhos de animação também estão sendo desenvolvidos na escola pública estadual de São Paulo. Destacamos o projeto *Anima Barretos*, organizado pela professora coordenadora da oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino daquela região.

Calçando botas de sete léguas

Talvez os projetos de ação possam nascer de algo ainda muito indefinido. Quase como uma palavra que não conseguimos lembrar, que está “na ponta da língua”, mas que poderá ser reconhecida assim que aparecer. Algo que há de ser buscado, construído, vivido e compartilhado com nossos aprendizes. E crescerá ainda mais se pudermos discuti-los com nossos parceiros educadores.

No projeto, visualizamos uma meta, no primeiro momento, talvez nebulosa porque envolve os desejos de quem ensina e de quem aprende. E a buscamos no jogo criador atento e vigilante ao acaso e às possíveis relações com o que se pesquisa.

Com olhar de viajante que tudo registra e guarda, o educador vê a paisagem pedagógica com sua beleza e com sua agrura sem perder de vista aonde quer chegar. Leva com ele seus aprendizes, curiosos pesquisadores e também aqueles que apenas “entraram no trem”. Juntos poderão trocar ideias ao final de cada dia, no diálogo sensível que aos poucos envolverá

todos, ou quase todos. A expedição ao mundo da arte, desejada e enriquecida pelos investimentos sensíveis de cada aventureiro, certamente deixará marcas. E desejo de novas aventuras, atravessando outros territórios, já que para o ser humano não deveria haver fronteiras, mas apenas horizontes.

Para essa aventura, é interessante o educador não perder de vista algumas intenções:

- Instigar a percepção estética e a imaginação criadora no exercício do pensamento que se concretiza.
- Despertar o prazer de conhecer, compreender, refletir e aprender também pela troca com seus parceiros.



Cedido pelas autoras

Cenas do desenho de animação (43 desenhos e duração de 1 minuto). Do Monte Fuji ao Vale do Rio Grande. Escola Estadual de Olímpia (SP). Prof^a Edna e os alunos Davi, Luan e Washington. Trilha sonora composta por: música japonesa, música de rodeio. Termina com os créditos dos alunos acompanhados pela música utilizada quando brasileiros ganham a Fórmula 1.

- Levantar possibilidades para processos educativos, articuladores da aprendizagem inventiva dos códigos e elementos das linguagens artísticas, de modo a potencializar a competência simbólica do grupo de aprendizes, que serão escolhidas, transformadas, substituídas conforme o fluxo do projeto.
- Possibilitar o acesso dos aprendizes às obras artísticas de diferentes modalidades, épocas, lugares e movimentos artísticos que enfocam o mesmo objeto/temática de pesquisa e estudo, para que desenvolvam habilidades, hábitos e atitudes de observação, percepção, comparação, conexão e conhecimento da produção do artista e suas soluções expressivas.
- Em resumo, aguçar a curiosidade de querer poetizar, fruir e conhecer o mundo e as coisas através das linguagens da arte.

Participando de um projeto, o grupo de aprendizes poderá:

- Agir poeticamente sobre um objeto/temática de pesquisa e estudo, aprofundando suas investigações por meio de suas próprias escolhas expressivas.
- Construir o seu sentido sobre esse objeto/temática estudado, dialogando, confrontando, percebendo semelhanças e diferenças com o ponto de vista de parceiros e de outras pessoas.
- Aprender a dar forma poética – ordenar, reordenar e criar suas imagens, ideias, pensamentos, sentimentos e emoções sobre esse objeto/temática de pesquisa e estudo, por meio dos códigos e elementos das linguagens artísticas.
- Conceituar e conhecer através do contato com o mundo da cultura a forma específica de a arte significar o mundo e as coisas, expondo o que pensam sobre a forma expressiva que veem e o sentido que elaboram ao fruir a produção artística.

O conhecimento da linguagem da arte por meio de projetos poderá contemplar:

- A produção artístico-estética da humanidade por meio de suas modalidades artísticas.
- A gramática das linguagens artísticas por meio de seus códigos verbais e não verbais.
- A produção e a leitura de um sistema simbólico utilizado artisticamente para ressignificação do mundo e das coisas.

Quanto mais nós exercitarmos na elaboração de projetos, focalizando seus momentos, planejando e registrando cada ação realizada, mais poderemos aprofundar a nossa compreensão dos processos de criação e dos caminhos de construção do conhecimento, seja ele da área de arte ou de qualquer outra.

O desafio é grande. Dá muito trabalho! Mas certamente nossa ação pedagógica precisa instigar o domínio do pensamento que se expressa e se comunica. Alfabetizando, verbal ou esteticamente, ensinamos a pensar. Não seria esse o nosso papel de ensinantes?

LEITURA COMPLEMENTAR

1. Platô da invenção de problemas

“A arte não responde. Pergunta.” [mote da 4ª Bienal do Mercosul, 2003]. Se a arte não nos ensina a ver com clareza o mundo e encontrar respostas sobre o mundo, com certeza, ela nos afeta, nos provocando a pensá-lo. Os signos da arte portam em si uma maior potência da diferença, isto é, são polissêmicos, camaleônicos, o que faz com que a arte imponha-se como um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo.

[...] O processo educativo que move a aprendizagem da arte revela-se cheio de sutilezas porque envolve colocar em movimento os sentidos/sensações, o sentimento, a razão e a ação.

Por certo, quando trabalhamos com uma pedagogia estética artística, aceitamos que existe um pensamento, uma reflexão sobre o mundo, sobre o homem, sobre as coisas, que não se dá no âmbito do conceito explicativo que vem da solução de problemas armados. Na arte, descobrimos outros domínios pelos quais somos convocados à invenção e levados a perceber o mundo e os seres do mundo com uma sabedoria que não cabe nas equações. Nessa aprendizagem inventiva, atinamos para caminhos emocionais, intuitivos, que são também modos de conhecimento.

Se a arte não responde, pergunta; experiências com a arte são geradas de uma aprendizagem da interrogação pela sensação, emoção e pela razão reflexiva e sensível que nos leva a criar conceitos não explicativos, mas interrogativos sobre a vida. Como nos mostra Adélia Prado: *Arte/das Tripas/Coração* (PRADO, 1999, p. 115).

Para pôr-se em movimento no platô da invenção de problemas como poderíamos interrogar a nós mesmos: seria suficiente mudar os conteúdos ou é preciso mudar o modo de abordar os conteúdos? [...]

(Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p. 353-4.)

2. A tarefa de abrir janelas

Pensar um ano de atividades é como elaborar uma festa, nenhum detalhe pode ser esquecido; nada pode estar de mais e nem faltar; ou, se faltar, é necessário ao anfitrião manter-se flexível o suficiente para “dar um jeito”. Uma festa precisa ser um tempo muito prazeroso, cheio de germens da memória, precisa ser inesquecível, o “milmaravilhoso”. A concretização desses desejos todos dependerá, é claro, de muitos outros elementos que não podem ser previstos; mas há que, pelo menos no planejamento, ser uma festa. O ano de atividades precisa nascer achando a vida boa, achando que vale a pena viver.

Estou falando que entendo a elaboração das aulas a partir da ideia de experiência significativa, defendida por Dewey. Esse é o fundamento da constituição da minha prática educativa: elaborá-la de maneira que o meu planejar em si seja uma festa a qual se estende para as crianças, ao nos encontrarmos nas “salas das mesas” – onde estão as grandes mesas de madeira – e na “sala do rola” – onde estão as almofadas –; junto com elas o proposto ganha vida afetiva e a festa assume proporções cada vez maiores.

Não estou dizendo com isso que não há problemas no dia a dia, ou que as crianças não tragam propostas inesperadas que mudam a rota da festa, muito menos quero passar a ideia de que às vezes a festa não pare para “acertarmos as contas”. Não é possível pensar uma atividade educacional sem esses acontecimentos, eles são inerentes a ela. Mas é preciso ter sempre em mente que esses percalços jamais impedem, ou impedirão, a festa de acontecer.

O ato de fazer, a produção na qual a criança se envolve é um movimento dotado de colorido, como uma sinfonia onde os *pianissimo* conversam com os *fortissimo*, os *moderato* se alternam aos *vivacce* e aos *allegro*, os fazeres são ora cheios de vigor, ora suaves. Não há linearidade no processo criativo; quer ele seja entendido como uma atividade específica, quer ele esteja sendo tomado por todo o percurso do ano. É nessa dinâmica que qualifica o fazer, que mora a conclusão, a consumação da atividade proposta.

(Meylí M. de O. Lima. *Um conto e muitas histórias: um trabalho de arte-educação*. Tese de mestrado. Universidade de São Paulo/FE. São Paulo, 1996. p. 11.)

3. Projetos de um eu poético

Acho verdadeira e, além disso, estimulante a ideia de que a personalidade criadora é aquela que é capaz de inventar, escolher e manter um projeto criador, abrindo dentro de si uma área de desenvolvimento remoto em que a liberdade pode se expandir.

Creio que essa era também a opinião de Rilke, quando analisava o trabalho poético e não se limitava a cantar a superioridade da obra em relação ao criador. [...]

E quando se pergunta como é que tem de nascer um bom poema, não remete para vozes celestes, mas para a experiência.

Para escrever um verso que seja, há que ter visto muitas cidades, muitos homens e muitas coisas; há que conhecer os animais, há que ter sentido o voo dos pássaros e saber que movimentos fazem as flores ao abrirem-se de manhã, leves, brancas e adormecidas, voltando a fechar. Há que ter recordações de muitas noites de amor, todas diferentes, de gritos de mulheres com dor de parto e de parturientes. E ter estado junto a moribundos, e ao lado de um morto, com a janela aberta, pela qual chegavam, de vez em quando, os ruídos do exterior. E tampouco basta ter recordações. Há que saber esquecê-las quando são muitas, e há que ter a imensa paciência de esperar que voltem. Porque as recordações não servem. Tem de converter-se em sangue, olhar, gesto; e quando já não tem nome, nem se distinguem

de nós próprios, então pode acontecer que, a certa altura, brote delas a primeira palavra de um verso.

Não me importo, depois de um parágrafo tão admiravelmente escrito, de voltar a uma linguagem menos elevada. Quando as recordações se esquecem, convertem-se em núcleos dos nossos hábitos e sentimentos, que por sua vez se transformam em olhar e em gesto. O criador não está sujeito ao acaso, mas sim, em todo o caso, à inconsciência, ao não saber que está a construir, tão minuciosamente, o seu Eu poético. Um projeto que concebeu um dia de repente, quando era uma criança que gostava de ver as letras e as imagens, ouvir e contar histórias e fazer jogos de palavras, e que se manteve durante toda a vida distante, como um Eu desejado e irreal que fazia acenos suaves e imperiosos ao Eu real que ele era. Nessa busca ao acaso, emocionalmente ou patética, do caminho para chegar até onde colocou o seu anseio, gastou horas incontáveis.

Todo o esforço de busca implica uma tenacidade enraçada com todas as atividades. O projeto não é apenas o final entrevisto, mas a constância mantida. A criação não é uma operação formal, mas biológica, vital, exposta a azares e acidentes e prolongada pelo anseio de uma subjetividade que quer expandir a sua liberdade, os seus domínios e a sua agilidade.

(J. Antonio Marina. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Caminho, 1995. p. 216-7.)

PARA SABER MAIS

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental/SEF, 1997.

CAVALCANTI, Zélia (Coord.). *Arte na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARINA, J. Antonio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Anagrama, 1995.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

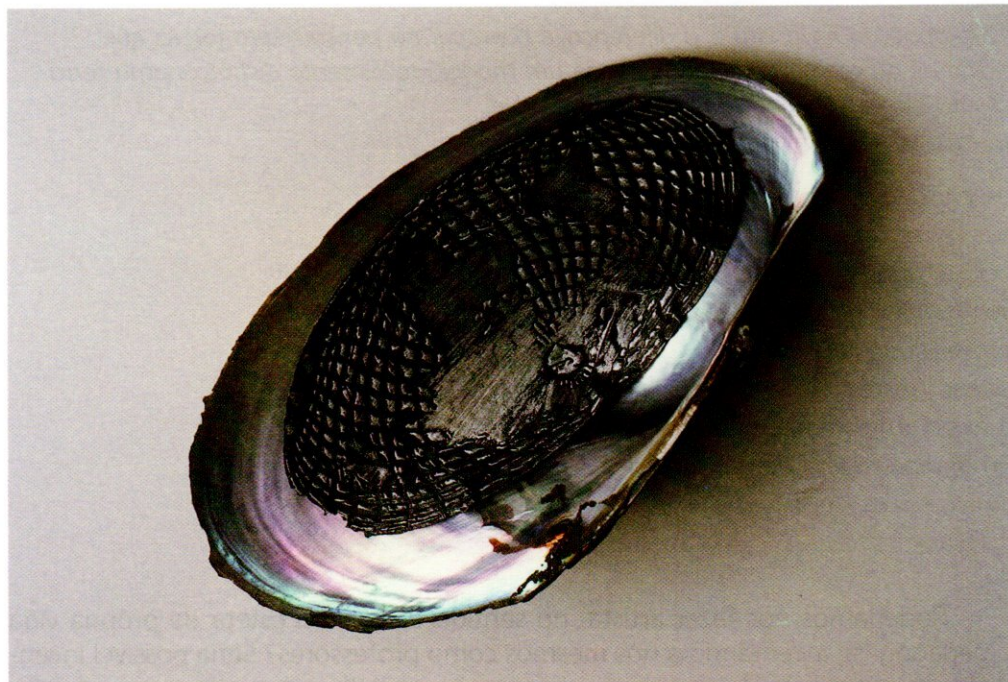
SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de educação artística, 1º grau*. São Paulo: SE/Cenp, 1988.

_____. *Proposta curricular para o ensino de educação artística, 2º grau*. São Paulo: SE/Cenp, 1992.

_____. *Horizontes Culturais*. São Paulo: FDE, 2008.

PARTE V

Pra início de uma outra conversa



Anna Bella Geiger – Sobre Nacar, 2003. Foto: Anna Bella Geiger

Anna Bella Geiger. *Sobre Nacar*, 2003.

9

A boniteza de uma concha com aparência de madrepérola dá abrigo a uma rede de linhas e manchas que evoca em nós a ideia de mapa.

Mapas mostram territórios. Mapas apontam fronteiras, horizontes. Mapas são detonadores de viagens, de andanças por paisagens conhecidas ou desconhecidas.

Ousáramos falar sobre processos educativos em arte como viagem? Como compor mapas imaginários e polissêmicos geradores de percursos para uma aprendizagem inventiva da arte?

Ousáramos atuar como um professor propositor que faz traçados cartográficos da arte, ancorados numa poética da geografia?

PROVOCAÇÕES PRA INÍCIO DE OUTRA CONVERSA

Mirian Celeste Martins & Gisa Picosque

[...] o próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, potências de um modelo totalmente distinto, numa terra incógnita nunca reconhecida, nem reconhecível.

Gilles Deleuze (1988, p. 225)

*O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa.
Mas isso (tristes de nós que fazemos a alma vestida!),
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender.*

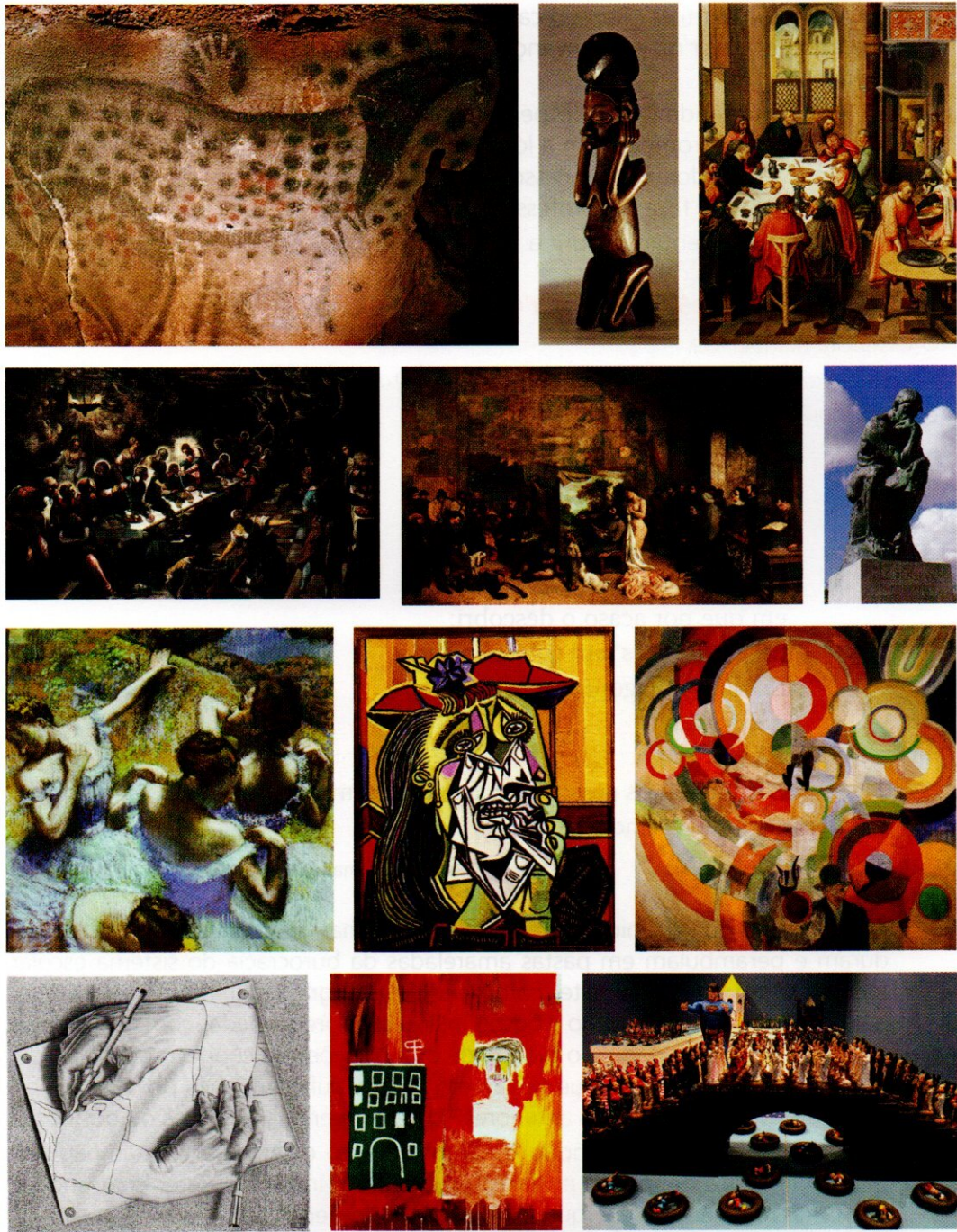
Fernando Pessoa (2006, p. 63)

Poderíamos nos fazer artista, no sentido de ser um esteta da própria vida pedagógica, inventando a nós mesmos como professores? Seria possível inventar um outro jeito de pensar, mexer, arranjar, trabalhar com processos educativos em arte?

Nas palavras de Virginia Kastrup (1999, p. 152-3):

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. [...] Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente.

Isso quer dizer sair do abrigo do que é conhecido e como é conhecido, desabrigoando-se no desaprender. Na invenção, devemos justamente vencer as ideias prontas, o senso comum, os preexistentes e os clichês aos quais nos agarramos como a uma espécie de “guarda-sol” a nos proteger do caos. “O poeta, o artista abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso e enquadrar numa luz brusca uma visão que aparece através da fenda, primavera de Wordsworth ou maçã de Cézanne silhueta de Macbeth ou de Ahab”, como dizem Deleuze & Guattari (1992, p. 262).



Créditos das fotos, da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Charles e Josette Lenars/Corbis/Latinstock; Séc. XX. Coleção particular. Foto: Werner Forman Archive/Imageplus; Lucas van Leyden – The Last Supper. Suermont Museum, Aachen. Foto: Erich Lessing/Album Art/Latinstock; Tintoretto – A Última Ceia. 1592–94. San Giorgio Maggiore. Foto: DeAgostini/Imageplus; Gustave Coubert – O Ateliê. 1854–55. Musée d'Orsay, Paris. Foto: SuperStock; Rodin – O Pensador. 1880. Museu Rodin, França. Foto: F1Online/Otherimages; Edgar Degas – Ballarinas em Azul. c. 1898. Museum State A. Pushkin, Moscou. Foto: Fine Art Images/Imageplus; Pablo Picasso – The Weeping Woman. 1937. Tate Gallery, Londres. Foto: SuperStock/Keystone; Robert Delaunay – Manege de cochons. 1922. Musée National d'Art Moderne, Centre Pompidou, Paris. Foto: White Images/Photo Scala, Florence/Imageplus; M.C. Escher – Drawing Hands. 1948. Em M.C. Escher Gravura e Desenho. Alemanha: Taschen, 1994; Jean-Michel Basquiat – Hallop. 1983. Coleção particular. Foto: Christie's Images/Corbis/Latinstock; Nelson Leirner – A Lot(e). 2007. Bienal do Mercosul, Porto Alegre. Foto: Ricardo Duarte/Zero Hora

Assim faz o artista. Toma o caos que o cerca e se serve do que é próprio de sua arte para, por meio da invenção, de devires, apresentar percepções e visões inéditas.

Problematizando, fazendo perguntas sobre nossas práticas, podemos abrir uma fenda para romper com a lógica do reconhecimento daquilo que já sabemos, nos movendo a um processo de cognição impulsionador da construção de outros modos de fazer-se professor.

Começemos, então, a abrir a fenda, construindo um problema.

As entediadas linhas retas

Era um caminho que de tão velho, minha filha,
já nem sabia mais onde ia...
Era um caminho
velhinho,
perdido...
Não havia traços
de passos no dia
em que por acaso o descobri:
pedras e urzes iam cobrindo tudo.
O caminho agonizava, morria
sozinho...
Eu vi...
Porque são os passos que fazem os caminhos!
O último viandante

Mário Quintana (2003, p. 12)

Planejamentos definidos em entediadas linhas horizontais e verticais perduram e perambulam em pastas amareladas da burocracia do sistema escolar, mesmo com livros como este, com palestras, congressos, materiais produzidos pelas secretarias de educação e outras instituições preocupadas com os rumos da educação em nosso país. São tabelas de organizações de conhecimentos usadas nas práticas pedagógicas, que geram em sala de aula caminhos possíveis ou caminhos já trilhados em anos anteriores? Trajetos, percursos, traços ou borrões?

Suspeitamos que esse modo de planejamento está colado, estampado na pele pedagógica de muitos professores, gerando um modo de ensinar ancorado na reprodução. Parece que esse hábito, tão decantado no espaço escolar, tem decerto origem longínqua, enraizando-se no professor como uma fôrma (modelo oco) de fazer-se professor pela cópia: a cópia do planejamento do ano anterior, a cópia das atividades de um livro didático, a cópia da atividade que "deu certo" para outro professor, a cópia da cópia.

O modo de planejamento das linhas retas, colado a um modelo como uma arborescente (como uma árvore) de ensinar-aprender, risca linhas no ensino da arte com raízes profundas no terreno da história da arte e o tronco sustentando os movimentos artísticos que ramificam artistas, suas biografias e temáticas de suas obras de arte. Copia também projetos centrados no planejamento do professor que não

lê seus alunos e suas produções. Deixa invisível a compreensão de sistemas simbólicos que sustentam galhos-linguagens que são tratados como estilos, técnicas...

Como desgrudar, rasgar essa membrana-copiagem que reveste a pele pedagógica do professor? Se todas as identidades são revestidas pela pele, o que potencializar na pele que se faz professor? Como provocar nessa pele a transpiração dos desejos, a ligação entre o interno e o externo, o elo entre o dentro e o fora, entre o eu-professor e o outro-aluno? Qual experiência é capaz de penetrar, atravessar as entranhas da pele, regenerando a relação entre a vida e o fazer-se professor? Como fugir de um modo de pensamento que em nós é enraizado?

Perguntas são como pontes sobre o abismo. "A ponte é até onde vai o meu pensamento. A ponte não é para ir nem pra voltar. A ponte é somente pra atravessar. Caminhar sobre as águas desse momento", como canta Lenine.

Ao invés de novas, outras metodologias ou tendências em educação, esbarramos em referenciais conceituais e estéticos de alguns pensadores que nos dão olhos para olhar de outro jeito o estudo da arte no sistema escolar.

Nessa perspectiva, no rastro do conceito deleuziano de rizoma e de artista propositor, de Lygia Clark e Hélio Oiticica, é que vamos continuar esta conversa sobre provocar, reconvocar nos professores "estados de invenção".

Para mover o pensamento

Unidade complexa:

um passo para a vida,

um passo para o pensamento.

Os modos de vida inspiram maneiras de pensar,

os modos de pensar criam maneiras de viver.

Deleuze (1994, p. 7-18)

Convite para embarcar numa experiência do olhar e do pensamento.

Obras de arte. Imagens fazem paisagem. Olhando...

Para onde se move o pensamento? Para um caminho traçado na linha de tempo?

As mesmas obras de arte.

Outros agrupamentos fazem outras paisagens. Olhando...

Para onde se move o pensamento?

O convite é fazer uma experiência, olhando e pensando sobre o que você vê.

Observe a página 185. São obras de arte. Imagens que fazem uma paisagem.

Olhando... Para onde se move o seu pensamento?

Você percebe qual caminho traçado na linha de tempo?

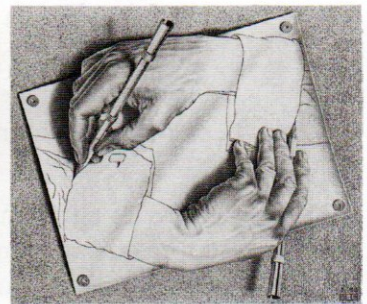
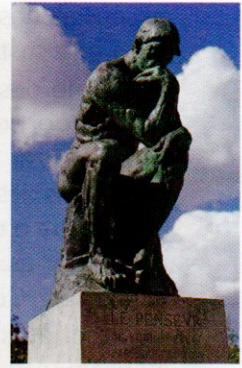
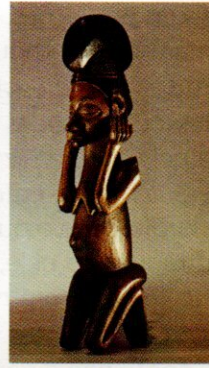
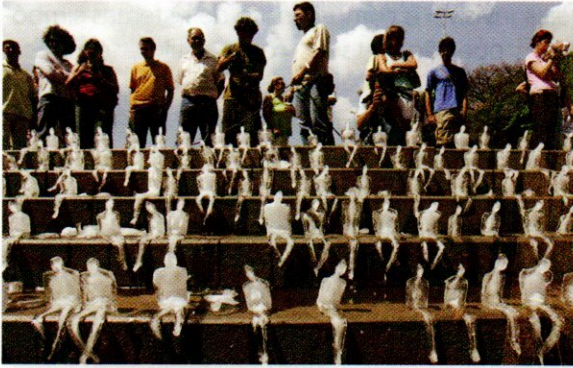
Agora, observe as imagens das páginas 188 e 189.

São as mesmas obras de arte. Porém, elas formam outro agrupamento. Por isso, fazem outras paisagens.

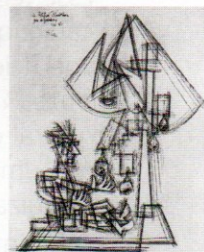
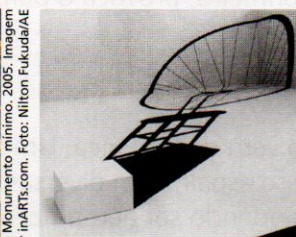
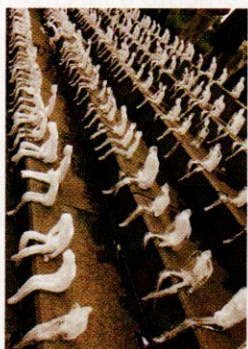
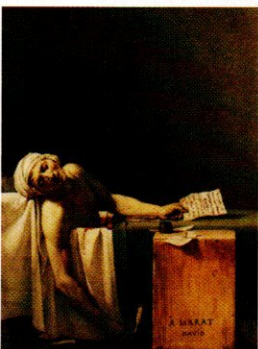
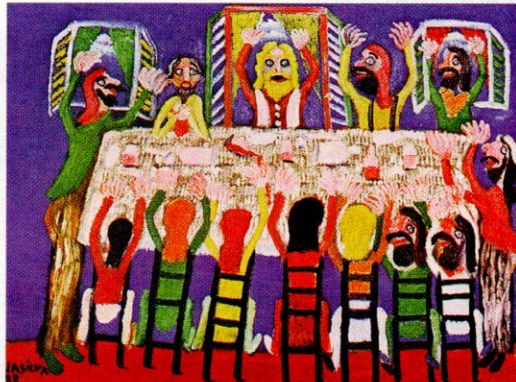
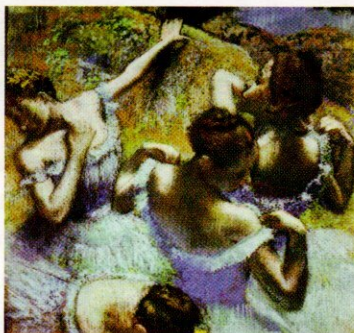
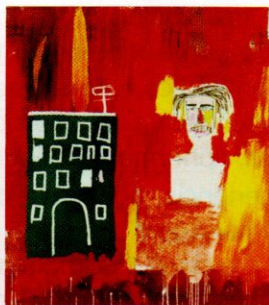
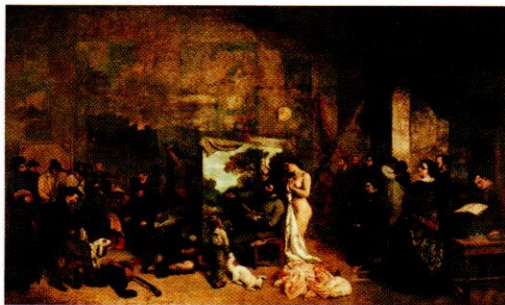
Olhando... Para onde se move o seu pensamento?

Para você, qual a diferença entre o primeiro e o segundo agrupamento?

Dois agrupamentos de imagens com as mesmas obras de arte provocam o mesmo movimento do pensamento?



Créditos das fotos, da esquerda para a direita, de cima para baixo.
 Séc. XX. Coleção particular. Foto: Werner Forman Archive/Imageplus; Rodin – O Pensador. 1880. Museu Rodin, França. Foto: F1Online/Otherimages; Nelson Leirner – A Lot(e). 2007. Bial do Mercosul, Porto Alegre. Foto: Ricardo Duarte/Zero Hora; Otávio Donasci – Videocriatura; Wellington Virgolino – Meninos Brincando na Ceia Larga. 1970. Coleção Ranulpho Galeria de Arte, Recife; M.C. Escher – Drawing Hands. 1948. Em M.C. Escher Gravura e Desenho. Alemanha: Taschen, 1994; Charles e Josette Lenars/Corbis/Latinstock; Jean Baptiste Siméon Chardin – A Jovem Professora. 1736–37. National Gallery, Londres. Foto: The Granger Collection/Otherimages; Haroldo Palo Jr.



Nêlo Azevedo - Momento mínimo, 2005. Imagem licenciada por mARTs.com. Foto: Nilton Fukuda/AE

Em que lugar entra este Klee?

Créditos das fotos, da esquerda para a direita, de cima para baixo.

Gustave Courbet – O Ateliê. 1854–55. Musée d'Orsay, Paris. Foto: SuperStock; Jean-Michel Basquiat – Hallop. 1983. Coleção particular. Foto: Christie's Images/Corbis/Latinstock; Pablo Picasso – The Weeping Woman. 1937. Tate Gallery, Londres. Foto: SuperStock; Robert Delaunay – Manege de cochons. 1922. Musée National d'Art Moderne, Centre Pompidou, Paris. Foto: White Images/Photo Scala, Florence/Imageplus; Edgar Degas – Bailarinas em Azul. c. 1898. Museum State A. Pushkin, Moscou. Foto: Fine Art Images/Imageplus; Lia Rodrigues. Coreografia MA. Foto: Emídio Luisi; Andy Warhol - Mona Lisa. 1963. Coleção particular. Foto: Album/Akg-Images/Latinstock; José Antonio da Silva – A Mesa de Cristo. 1988. Coleção particular; Marcel Duchamp – Roda de Bicicleta. 1913. Museu Nacional de Arte Moderna, Centro Georges Pompidou, Paris. Foto: Christian Bahier e Philippe Migeat/RMN/Otherimages; Jacques-Louis David – The Dead Marat. 1793. Musées Royaux des Beaux-Arts, Bruxelas. Foto: Photo Scala, Florence/Imageplus; Regina Silveira - In Absentia M. D. (detalhe). 1983. Foto: Rômulo Fialdini; Paul Klee – For Alfred Flechtheim on his 50th anniversary, 1928, 45 (N5). India ink on paper. 28,5x23,2 cm © VG Bild-Kunst, Bonn 1997. Kein Eintrag

No fluxo das imagens do primeiro agrupamento, o pensamento percorre a paisagem pisando numa linha de tempo sob a lógica causal e sucessória de um tempo linear, cronológico e encadeado, sem provocar embaraços, choques ou rompantes que desviem a retidão do pensamento. Nesse contexto, o pensamento reconhece, confirma, reproduz e representa o já pensado e conhecido.

Repetir a experiência, no segundo agrupamento, com o fluxo das imagens compondo uma paisagem diferente, desaloja o pensamento do que é conhecido, esperado, previsível. As imagens arrastam o pensamento para um movimento de conexões imprevisíveis. O pensamento é levado a passear por paisagens desconhecidas, é forçado a pensar o impensado. O pensamento é, então, instigado a pensar e a decifrar o impensado. Associações surgem, perguntas, incômodos, ressonâncias. Nessa perspectiva, o pensamento é movente.

Na linguagem da escultura, quais materialidades?

No processo de criação, um procedimento é a apropriação?

Na forma-conteúdo, a mão se mostra uma temática?

Na linguagem da pintura, há a linguagem do desenho?

Ou, na linguagem do desenho, há a linguagem da pintura?

Figuração? Abstração?

Na tela, a cor se faz visualidade da forma-conteúdo?

Morte. Mote temático para alguns artistas? Na história da arte, que arte mostra essa visualidade?

Arte. De que matéria é feita?

Em que lugar podemos colocar o desenho de Klee? Que outras conexões você proporia?

Nesse contexto de experiência, não estamos focalizando o que as imagens querem dizer, mas sim como o modo de agrupamento das imagens provoca o pensamento. O que podemos enfatizar é que o segundo agrupamento, ao contrário do primeiro, provoca o pensamento a fazer conexões. O pensamento faz rizomas.

Rizoma

Esse termo vem da botânica. Um tipo de caule. Um tipo de comportamento de caule: que se espalha em diversas direções, mergulhando no solo e voltando à superfície, podendo ser aéreo, formar nódulos, bifurcar, trifurcar, multifurcar. Deleuze & Guattari, em *Mil platôs*, o tomam emprestado para opor à noção estrutural de árvore, verticalizada, bifurcada. A “árvore do saber” tem em seu tronco um modo de estruturar o conhecimento, é o paradigma que propõe a hierarquização epistemológica.

Diferentemente do pensamento arborescente, o rizoma é uma proposta de construção do pensamento em que há:

- conexão – qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo;
- heterogeneidade – qualquer conexão é possível, marcando um arranjo por elementos e ordenações distintas;

- multiplicidade – não há noção de unidade, há um arranjo de linhas que se definem por fora, pela desterritorialização, segundo a qual as linhas mudam de natureza ao se conectarem às outras;
- ruptura de hierarquização – não há uma única direção, pode ser rompido ou quebrado em lugar qualquer e também retomado segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas;
- cartografia – pode ser mapeado, cartografado. Tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas, isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí se remeter a quaisquer outros pontos em seu território.

No rastro dos princípios do rizoma, seria possível a composição de paisagens com o campo da arte capaz de mover o pensamento?

Uma geografia mental para pensar arte&cultura

Faça rizomas e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia. Tenha ideias curtas. Faça mapas.

Gilles Deleuze & Félix Guattari (1995, p. 36)

É da arte se mover na invenção traçando suas veredas no múltiplo. Invenção que nos permite ver pontos de vista sobre o mundo por meio de múltiplos sentidos, aspectos, contextos, procedimentos na criação.

Nessa perspectiva, operar com o campo da arte&cultura fazendo rizoma é criar um modo aberto de ligação entre os diferentes conteúdos, num sistema acêntrico, não hierárquico, com infinitas possibilidades de transitar entre eles, sem nenhum vestígio de hierarquia.

Desde o ano de 2004, uma proposta cartográfica de territórios da arte&cultura vem sendo traçada e desdobrada em diferentes espaços de experimentação: nas escolas da Fundação Bradesco (2004); na produção de material educativo para 130 documentários da DVDteca Arte na Escola (2004); nas escolas da Associação Cultura Franciscana (2005); e na Proposta Curricular de Arte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008-2009), entre outros lugares.

Como articular o que estudamos e produzimos em arte, ultrapassando os conteúdos sequenciais e estanques? Da cartografia inicial, no exercício de mapear e mirar para a arte&cultura, uma problematização: Com quais territórios elas funcionam? Linguagens artísticas. Processo de criação. Materialidade. Forma-conteúdo. Mediação cultural. Patrimônio cultural. Saberes estéticos e culturais. Conexões transdisciplinares. E... e... e...

A composição desses territórios oferece diferentes paisagens e direções para o estudo da arte, tal qual o traçado de uma cartografia, um mapa de possibilidades, com trânsito por entre os saberes, articulando diferentes campos.

Um sobrevoo sobre territórios

Linguagens artísticas

Artes visuais, música, teatro, dança, artes audiovisuais e tantas outras que podem surgir e que se fazem na inventiva criação de linguagens, articuladas com códigos que se fazem signos artísticos. Cada artista, cada obra, em cada época, gera linguagens ou cruzamentos e hibridismo entre elas, ultrapassando limites processuais, técnicos, formais, temáticos, poéticos.

No estudo das produções artísticas, entramos em contato com a singularidade do modo de produção da linguagem da arte. Somos parceiros estéticos quando interpretamos e criamos significação para uma obra que olhamos e que nos olha, provocando ressonâncias em nós, abrindo fissuras em nossa percepção e arranhando a nossa sensibilidade por meio de seus signos artísticos. Certos saberes, habilidades, sensibilidades só são experimentados inventivamente quando feitos nas linguagens artísticas, tanto como fazedor quanto como leitor de práticas artísticas.

Processo de criação

O que vem a ser o percurso criador específico do fazer de práticas artísticas? É o estudo da criação e invenção em arte como um processo que pode oferecer a compreensão sobre o percurso criador que envolve projetos, esboços, estudos, protótipos, diálogos com a matéria, tempo de devaneio, de vigília criativa, do fazer sem parar, de ficar em silêncio e distante, de viver o caos criador.

A criação artística envolve aprendizagem. Todo fazedor de arte se forma trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal de tal forma que, enquanto a obra se faz, se inventa o seu próprio modo de fazer.

Materialidade

Combinações de materiais. Cada material, uma matéria que dá consistência física à obra de arte. Corpo. Movimento do/no corpo. Mármore, parafina, feltro ou o som e o silêncio. Matérias que deixam de ser o que são quando sujeitas à prática artística, perdendo sua crueza de matéria pela passagem para o simbólico. Matérias são pele sobre a carne da obra. A materialidade é, portanto, sígnica na medida em que dá sustento, suporta significação, na mesma relação de conteúdo e forma.

O estudo da materialidade das obras de artes nos aproxima da poética dos materiais, do sentido que brota e de que modo brota da própria matéria pela sua simbolização. Matéria, procedimentos com a matéria, suportes e ferramentas estão envolvidos intrinsecamente. Podem, entretanto, ser analisados diferenciadamente, desde que não nos esqueçamos de que "separar a obra da sua matéria é impossível: a obra nasce *como* adoção de uma matéria e triunfa *como* matéria formada. A matéria é insubstituível", diz Pareyson (1984, p. 125).

Forma-conteúdo

Onde se vê a forma, lá está o conteúdo. Kandinsky (1991, p. 118) discute essa questão de modo certo. Para ele, “a forma é a expressão exterior do conteúdo interior”. A junção entre forma e conteúdo revela identidades singulares de signos e sentidos estéticos, de expressão e produção. Para Pareyson (1984, p. 54), “o conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, e a forma não é mais que a expressão acabada do conteúdo”. O invisível do conteúdo só se torna visível pela forma, isto é, pelos próprios elementos que compõem a visualidade, a musicalidade, a teatralidade.

No estudo desses elementos e sua composição, nosso olhar é aguçado a ver a forma conjugada com a matéria, na procura pela expressão ligada aos significados que imprimem cada artista, período ou época. Forma e conteúdo são, assim, intimamente conectados, inseparáveis, imantados.

Mediação cultural

Práticas artísticas encontram abrigo em museus, galerias, instituições culturais, salas de espetáculo e concerto, que acolhem vedores de arte. Curadores, museólogos, encenadores, maestros, cenógrafos, programas de ação educativa e todos os segmentos e agentes que envolvem uma produção cultural em arte trabalham para ativar culturalmente a produção artística, viabilizando o acesso a ela de forma sensível e significativa, para mover o público à experiência estética. Experiência estética: múltiplas sensações, percepções, reflexões; às vezes, solitária, em seu próprio ritmo; algumas vezes, é compartilhada com outros numa conversa.

No território de mediação cultural, o estudo se faz sobre a experiência estética e os modos de provocar essa experiência, seja nos bastidores das instituições culturais, seja no espaço da escola, onde o professor, pode-se dizer, é também um curador.

Patrimônio cultural

Obras de arte habitam a rua. Obras de arte em museus. Obras de arte efêmeras, registradas em diferentes mídias. Manifestações artísticas do povo, mantidas de geração em geração. Tudo são bens culturais, materiais e imateriais, que se oferecem ao nosso olhar. Tudo é patrimônio de cada um de nós, memória do coletivo; bens culturais que apresentam a história humana pelo pensamento estético-artístico, testemunhando a presença do ser humano, seu fazer estético, suas crenças, sua organização, sua cultura. Se destruídos, empobrecemos. Quando conservados, enriquecemos. Patrimônio e preservação são, assim, quase sinônimos.

No estudo da arte, tendo como viés a ideia de patrimônio cultural, nosso olhar é ampliado sobre a cultura e as heranças culturais que marcam e dão referência sobre quem somos.

Saberes estéticos e culturais

Há saberes que são como estrelas para acelerar o olhar ou o pensamento sobre arte. Para conhecer arte e cultura, podemos chegar pertinho do que já se pensou sobre artistas ou obras de um período, quando abrimos o discurso da

história da arte. Quando em contato com as teorias estéticas produzidas pela filosofia ou, ainda, sobre a percepção e a imaginação, podemos ter um olhar ampliado sobre a experiência estética e estésica. Podemos conhecer o que a psicologia da arte tem a nos dizer sobre isso ou mesmo compreender melhor o papel do artista na sociedade pelas questões que a sociologia da arte nos provoca. Talvez seja na antropologia da arte que podemos encontrar, por exemplo, os sentidos da arte indígena para seu povo, o sentido dos signos africanos em suas manifestações artísticas ou o da própria multiculturalidade no Brasil, tão presente nas estéticas do cotidiano.

No estudo da arte através de campos de saberes estéticos e culturais, embasamos nosso pensamento sobre a arte e seu sistema simbólico ou social, encontrando outras referências para nossa atuação como intérpretes da cultura.

Conexões transdisciplinares

O olhar singular da arte faz conexão com outras áreas de conhecimento, assim como espelha em si as contribuições daquelas, transversalizando fronteiras. Neste território, a arte gera conexões que podem abordar conceitos e conteúdos que ultrapassam os limites de seus próprios territórios.

É assim que as linhas que demarcam os diferentes territórios podem ser rizomáticas, se aceitamos que “um território está sempre em vias de desterritorialização, ao menos em potencial, em vias de passagem a outro arranjo, mesmo que o outro arranjo opere por uma reterritorialização” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 18).

A desterritorialização, como deslocamento de um território, potencializa incessantes descobertas e quebras que desconcertam nossas percepções e sensações, abrindo-nos para um sempre-novo modo de olhar, pensar, sentir e agir sobre a arte. Isso nos leva a adentrar na ambiência criadora da invenção que nos força a sair de modos de saber cristalizados, nos impondo a necessidade de trabalhar com limites conceituais mais flexíveis, menos rígidos.

Zarpando

Nesse movimento de territorializar, desterritorializar e reterritorializar, a cartografia é aberta para zarpar para outros deslocamentos, criando outros lineamentos, outros territórios. É um convite para expansão da cartografia que não pode ficar engessada dentro dos mesmos territórios.

Desenhando a si mesmo como professor propositor

Nós somos os propositores: nós somos o molde.

Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo.

Sós, não existimos.

Lygia Clark, 1968

Como Lygia Clark e Hélio Oiticica, para quem o artista é o proponente, a proposta é que professoras/professores façam suas escolhas, percorram seus próprios caminhos nos territórios da arte&cultura. Que sejam também proponentes. A cartografia é apenas um primeiro acercamento para provocar a experiência com problematizações que deixam em aberto os fazeres do educador, reconvocando “estados de invenção”. Um outro olhar para o que já estudamos e produzimos em arte, provocando novas conexões, outros fluxos.

Emerge nessa ideia gerar em professoras/professores o mesmo movimento da experiência com a fita de *Moebius* proposta por Lygia Clark na obra *Caminhando* (1964). Diz Lygia Clark:

Faça você mesmo o Caminhando com a faixa branca de papel, corte-a na largura, torça-a e cole de maneira a obter uma fita de *Moebius*. Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada, o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de *Moebius*, escolha entre cortar à direita ou à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. Se utilizo uma fita de *Moebius* para essa experiência é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso e reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo. (*Livro-obra*. Rio de Janeiro, 1983.)

A aposta é na liberdade de professoras/professores inventando a si mesmos e seus fazeres em sala de aula, ao sabor da inocência de certo aprendizado, experimentando o traçado de seus próprios mapas de arte, desenhando lineamentos para percorrer lugares pouco explorados, sítios valorizados, buscando trilhas e clareiras junto com seus aprendizes.

Cartografar seu próprio fazer pedagógico, como um professor-proponente, é elevar-se à condição de criador dos próprios percursos de aprendizagem junto aos alunos, de tecer a coautoria do seu pensar/fazer pedagógico com escolha de caminhos que possam abrigar e expressar também os desejos de seus alunos.

A aposta é que, nesse fazer enquanto invenção, os professores sintam o estado de sujeito da experiência e, concomitantemente, um sujeito intensivo, um sujeito das expressões e das invenções, da presença viva de si no próprio fazer de professor, que amplia o seu olhar sobre a experiência.

Cartografia de um projeto

PROJETO: Boca Fechada não Entra Cultura, Entra?

PROFESSORA: Juliana Carnasciali em parceria com Josianne Hasegawa.

Para a criação da virtualidade projetada dos mapas, tudo começou com um olhar e escuta atenta, observando possíveis temáticas e problemáticas

suscitadas pelos alunos em avaliações iniciantes. Nesse trabalho foi sendo percebido um foco a ser potencializado a partir de interesses ou incômodos ressaltados no cotidiano dos alunos.

Nesse movimento, foram encontradas algumas linhas temáticas desajantes como a arte grafite, o rap, a cultura hip hop, o racismo, o preconceito, a ausência da ética, a desigualdade social em relação a afrobrasilidade, entre outros temas.

Nasceu então a oportunidade de investigar a afrodescendência como ponto de partida do imaginário que compõe a raiz da história cultural brasileira. Abertura de caminho para tatear a multiculturalidade que marca o modo de ser-estar do povo brasileiro, preservando a base característica das histórias imagéticas e literárias.

Para gerar um momento de provocação, foi feita aos alunos a pergunta: *Em boca fechada não entra cultura, entra?* Cada aluno, para responder a pergunta, teve como desafio inventar uma ilustração.

Assim teve início o projeto.

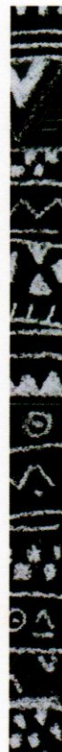
Na criação do projeto, a professora traçou seus mapas. As linhas apontam traçados de potenciais investigações nos territórios da arte, de modo a gerar deslocamentos para lugares de estudo. Não há começo. Não há fim. Há trajetos.



PLATÔ PLATÔ
FORMA E CONTEÚDO
PLATÔ PLATÔ

Em boca fechada não entra cultura, entra?

MAPA PROPOSITOR. 3º e 4º BIMESTRE
Arte educadora Juliana Carnasciali
Osasco. Unidade II



Juliana Carnasciali

Mapas que montam uma cartografia de conteúdos, conceitos e procedimentos possíveis visualizados pela professora para desenvolvimento do projeto, nos diferentes platôs do território da arte&cultura. Ao contrário de trazerem um modo prescritivo, já pronto com objetivos previamente estabelecidos, cada mapa é uma virtualidade que oferece uma orientação, pistas, para o percurso do projeto.

FORMA E CONTEÚDO
PLATÔ PLATÔ PLATÔ

Elementos da visualidade e musicalidade



ZOOM: TEXTURA

TEMÁTICAS

De ontem à hoje:
da Xilo ao Graffit do repente ao rap...

O papel da textura na construção e caracterização da visualidade e musicalidade singular da cultura popular brasileira.

RELAÇÕES ENTRE OS ELEMENTOS

- Composição
- Harmonia e Equilíbrio
- Sobreposição
- Movimento
- Ritmo

FORMA E CONTEÚDO
PLATÔ PLATÔ PLATÔ

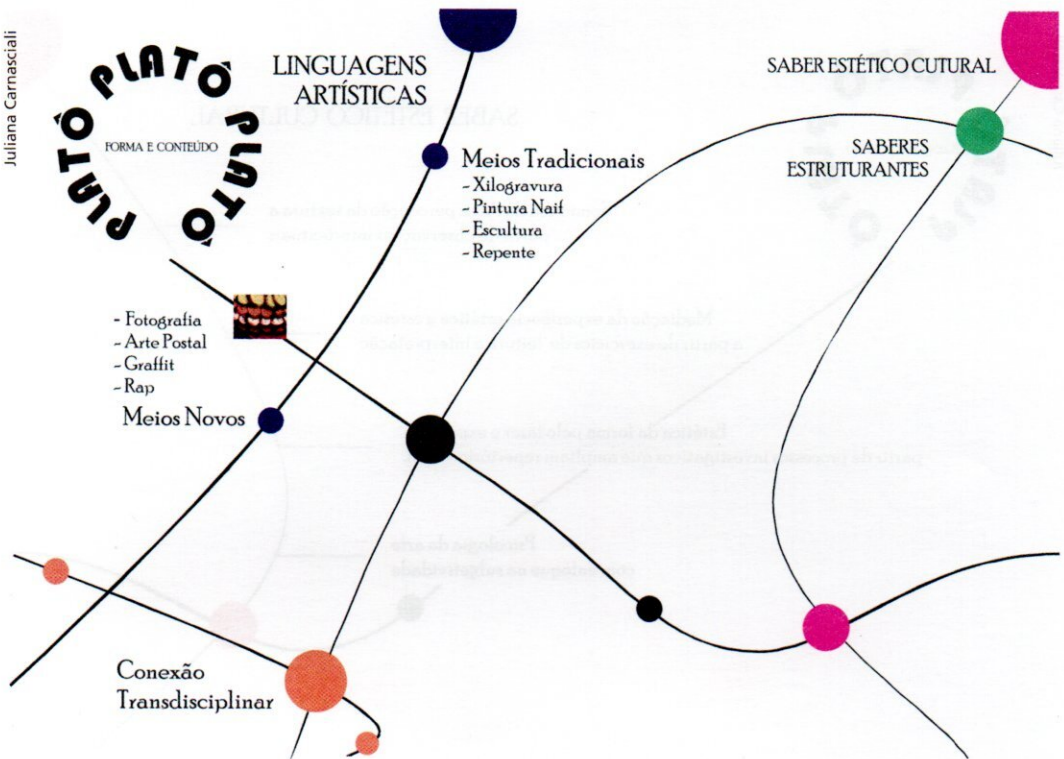
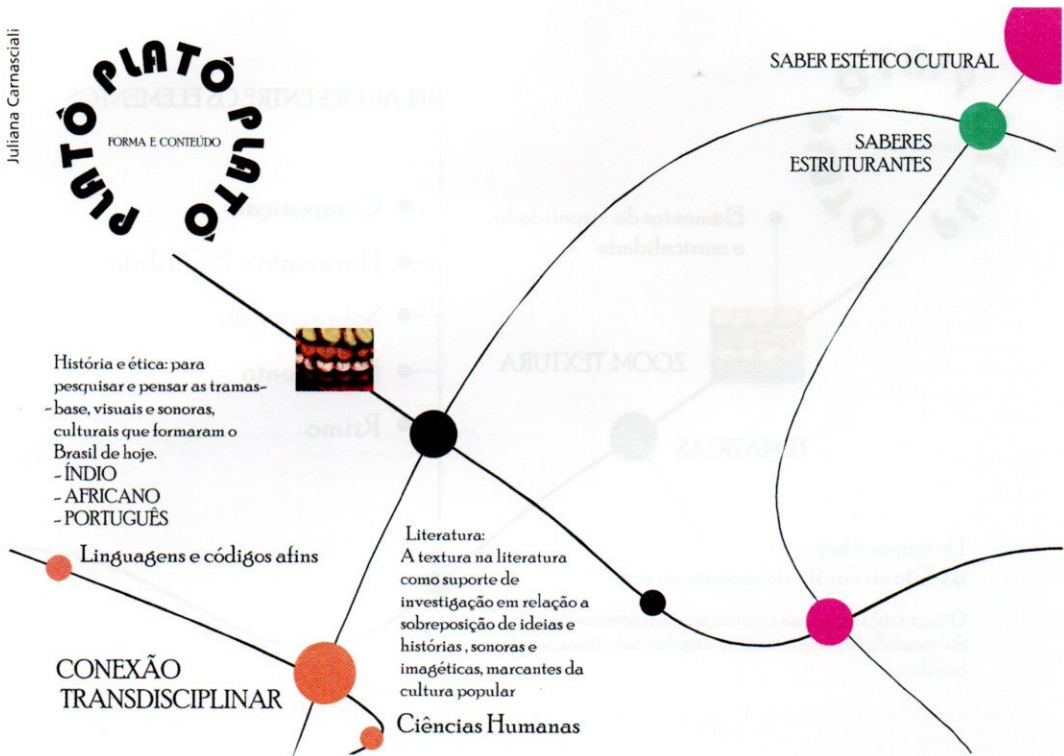
SABER ESTÉTICO CULTURAL

Semiótica da Arte: percepção da textura a partir de observações intertextuais

Mediação da experiência estética e estésica a partir de exercícios de leitura e interpretação

Estética da forma pelo fazer e exprimir a partir de processos investigativos que ampliam repertório visual.

Psicologia da arte com enfoque na subjetividade



PLATÃO PLATÃO PLATÃO

FORMA E CONTEÚDO

- Trabalhar com a poética e o pensamento visual e sonoro bem como percursos de experimentação em relação a potencialização da intenção criativa interligada ao diálogo com a matéria da ceara popular regional e urbana.



LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Disponibilidade e desejo do aprendiz na lida com o caos criador em encontros abertos de ação criadora.

Conexão Transdisciplinar

-Materiais literários, imagéticos e sonoros fazem parte do campo de pesquisa dos alunos

PROCESSO DE CRIAÇÃO E PESQUISA ARTÍSTICA AÇÃO CRIADORA

Fruição e leitura de mundo para embasar pesquisas referentes ao universo arte e o universo vida com foco na cultura afrobrasileira/cultura popular.

SABER ESTÉTICO CULTURAL

SABERES ESTRUTURANTES

PLATÃO PLATÃO PLATÃO

FORMA E CONTEÚDO

Observatórios: percursos de coleta de olhares sensíveis em relação ao tema foco: a cultura brasileira com base na poética afrodescendente.



LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Conexão Transdisciplinar

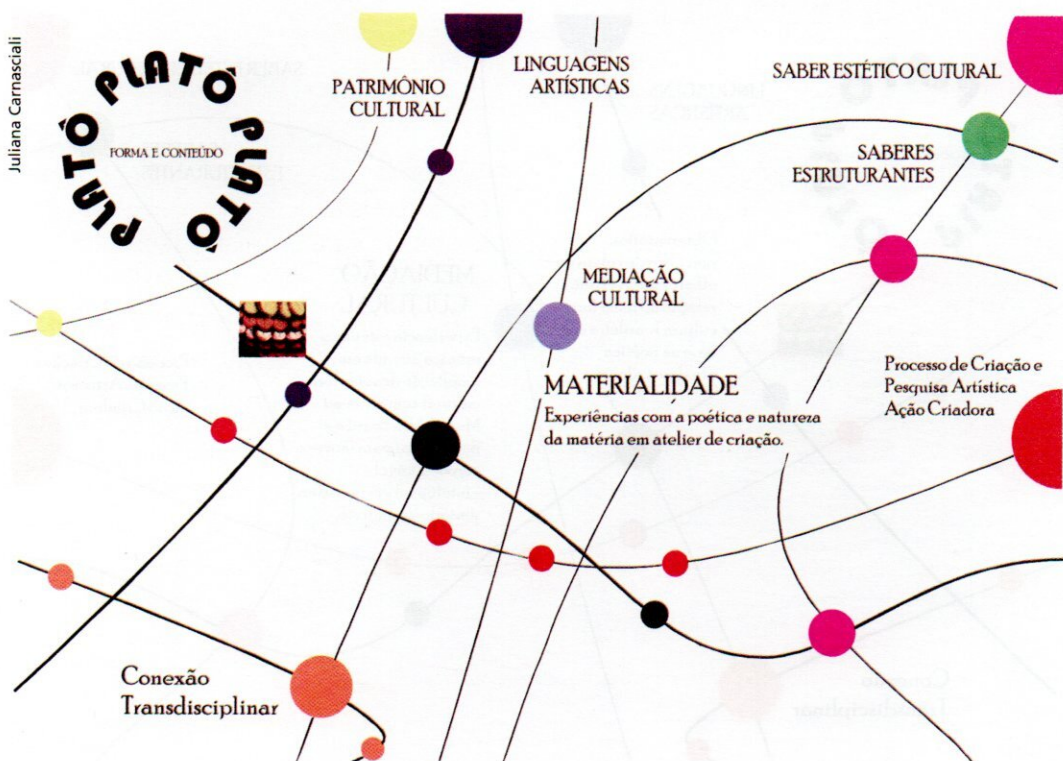
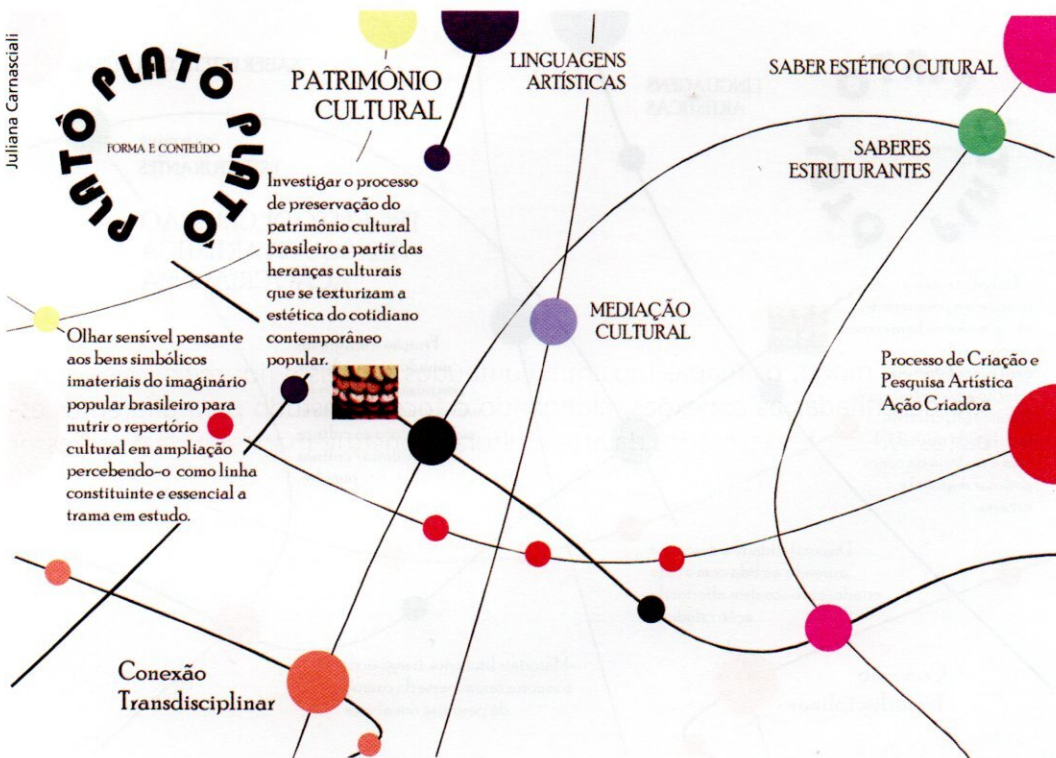
MEDIAÇÃO CULTURAL

Experiência estética e estética ativada em ampliação de repertório cultural com visita ao Museu Afro Brasil e a peça Avoar para mover o corpo-sensível - inteligível em processos sensorio-cognitivos.

Processo de Criação e Pesquisa Artística Ação Criadora

SABER ESTÉTICO CULTURAL

SABERES ESTRUTURANTES



Os mapas, assim, constroem estruturas abertas, contribuindo para que aconteçam conexões. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 42):

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, susceptível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.

Desse modo, os mapas mostram conteúdos móveis e por meio deles é que são desenhadas as conexões, alongando o foco de estudo para diferentes espaços, diferentes territórios da arte&cultura. Construir mapas ajuda o professor propositor a perceber o foco de estudo e as conexões possíveis, impulsionando outras ideias para potencializar processos educativos.

Trabalhar desse modo em processos educativos em arte representa trabalhar na invenção pessoal tanto de professores como de alunos, por isso mesmo um trabalho que se dá no plano do devir. Não entenderemos esse modo de trabalhar caso fiquemos aprisionados naquilo que Jorge Larossa (2001) chama de “pedagogia instituída” que, dentre outras coisas, determina o que deve ser transmitido e como deve ser transmitido.

Nesse modo instituído de pedagogia também já está definido qual é o processo e qual será o produto a ser realizado para ser avaliado como aprendizagem adquirida ou não. Isso se vê claramente naquele molde de fazer/pensar pedagógico das linhas retas do planejamento predefinido com conteúdos fixos que permanecem de um ano para outro.

Quando trabalhamos no plano do devir, o que conta é a processualidade tanto do professor como a dos aprendizes. Mais do que momentos de aprendizagem se poderia falar de movimento processual da aprendizagem.

A processualidade se faz no percurso e no modo como o percurso é percorrido. Nessas condições, professor e aprendizes vivem uma vida pedagógica que poderíamos nomear de nômade, porque não há lugar para ideias de permanência ou estabilidade. Ou seja, o aprender-ensinar deixa de ser a tarefa entediante de execução e reprodução de saberes para vir a ser um ato de investigação, de invenção.

Que a proposta de uma cartografia da arte&cultura se faça grávida de possibilidades para professores propositores, inspirando um pensamento que não está pronto, que não está dado, mas um pensamento que está entre o fluxo e o fixo. Fluxo que se move como a linha desenhando. Fluxo-Linha que é ato de movimento, emprestando contorno ao mundo, caminhando pela superfície das coisas. Fluxo-Linha que sugere proximidade e afastamento, remarcando os territórios. Fluxo-Linha, fio interminável de vocação andarilha. Contínuo movimento, conduzindo os devires.

Fechando esta outra conversa, vale lembrar a epígrafe que abre o início da conversa deste livro,

A vida só é possível
reinventada.

Cecília Meireles

I. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes

O que significa ensinar arte? Como é possível enfrentar este desafio na sala de aula? Através de uma comparação entre duas maneiras de praticar e entender o ensino pretendo fornecer algumas ferramentas conceituais que possam contribuir para o trabalho do professor. Para isto, é preciso distinguir o ensino entendido como transmissão de informação e o ensino como propagação da experiência. Para esta comparação me baseio na ideia de cognição entendida como invenção (KASTRUP, 1999).

A abordagem cognitivista identifica o conhecer ao processamento de informações. Como pensa a Inteligência Artificial e grande parte da psicologia cognitiva, somos máquinas inteligentes, dotadas de memória e de capacidade de solução de problemas. O entendimento do ensino como transmissão de informação é pautado neste modelo da cognição. A transmissão de informação reproduz a antiga ideia de instrução e de transmissão de saber. Não há nada a ser experimentado, criado ou inventado. A aprendizagem é uma questão de processamento de informações e de conservação na memória. Na melhor das hipóteses, trata-se de aprendizagem inteligente, com vistas à solução de problemas.

Podemos chamar este modelo de ensino de modelo do tubo. O processo de transmissão é de mão única – o professor detém as informações e as transmite ao aluno, que as recebe, processa, armazena e utiliza em seus desempenhos futuros. [...]

Lembrando uma metáfora budista, diríamos que nem sempre o pote está perfeito para receber o que vai ser dito pelo mestre. No ensinamento budista, são enumerados três defeitos no pote. O primeiro é o pote emborcado, no qual não se pode depositar nada. A pessoa chega para ouvir, mas não apreende nada. O segundo defeito é o pote rachado. O ensinamento entra no pote, mas não se mantém lá. A pessoa acredita que aprende, mas o progresso é muito lento, pois o recipiente está rachado e pouco se conserva. O terceiro defeito é o pote envenenado – que é o caso mais grave. Os ensinamentos não produzem benefício, pois o pote está contaminado, corrompendo tudo que nele é depositado (SAMTEN, 2001). Nele, todo conhecimento torna-se reconhecimento, julgamento baseado num saber anterior. [...]

O aprendizado da arte não se submete aos parâmetros da solução de problemas, mas envolve experiências de problematização que forcem a pensar. Mais uma vez, cai por terra o modelo do processamento de informação. A arte não transmite informação, mas provoca perturbação. Ela mobiliza uma atenção de qualidade distinta daquela envolvida na execução de uma tarefa. O aprendizado da arte não se esgota na aquisição de respostas e de regras.

A aprendizagem inventiva possui duas características. Em primeiro lugar, ela não se esgota na solução de problemas, mas inclui a invenção de problemas. Em segundo lugar, ela não é um processo de adaptação ao

mundo externo, mas implica na invenção do próprio mundo. O inacabamento é sua marca, o que aponta para um processo de aprendizagem permanente, mas também de desaprendizagem permanente.

A relação com a arte se caracteriza por experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência.

Como professores, sabemos que aprendemos com nossos alunos, que os alunos aprendem uns com os outros, que dispositivos como um livro, um filme, ou uma simples imagem podem ensinar e muito. O processo de ensino-aprendizagem se configura como uma rede complexa e sem lugares predefinidos. A rede é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, linguísticas e não linguísticas. Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais. [...]

[...] O tubo, o pote e a rede são diferentes políticas pedagógicas e o problema do ensino da arte em sala de aula não pode abrir mão desta questão. Uma política pedagógica da invenção exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós professores. No campo da invenção, não há um método único nem receitas infalíveis. O desafio não é apenas capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter de perturbação. É preciso também encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber. Não se trata de mera adoção de modelos nem tampouco de boa vontade. O caminho é o de um aprendizado permanente do ser professor.

In: Boletim Arte na Escola número 40, dezembro de 2005, p. 6-7. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=42>. Acesso em 14 set. 2009.

Referências bibliográficas do texto: KASTRUP, V. A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Papyrus, 1999 e SAMTEN, P. A joia dos desejos. São Paulo: Peirópolis, 2001.

2. A professora-rizoma

São tantas as demandas que nos fazem carecer de ser de si mesmos/as uma outra experiência, uma nova invenção ou outra atitude. A dureza e a rigidez da ciência moderna nos fizeram descrever do nosso lado melhor, o mágico, o criativo, o inventivo, o crente, o crédulo, pausamos na segurança e na promessa dos métodos. Ensinamos apregoando modelos, pregando verdades. O que inquieta a professora-rizoma é a abertura de novos espaços híbridos gerativos de tensões que possam articular sonhos com as tramas bandidas que traçam no tempo a vida. Quer que sua ação seja construtora de linhas de intenção que signifiquem para além dela. Sem ser alheia ou contrária contribuição dos estímulos que provém de uma sociedade altamente consumista, tecnologicamente pragmática e copista,

a professora-rizoma quer falar da alma e da lama, da linha e da trama, por isso sua ciência é mana, seu conhecimento é arte que se faz da vida. Gera da adversidade das tensões que enfrenta, ela crê na coragem que tudo transforma, crê na superação de uma educação que limita corpos, crê no espírito que está no centro de tudo onde não há nada. Crê na trama *mana!*

(Cláudia Madruga Cunha. A professora rizoma: TPM (Tensão Pré-menstrual) e magia na sala de aula. In: *Educação & Realidade*. Dossiê Gilles Deleuze. Volume 27 jul./dez., 2002, p. 166-168.)

3. Mangue's school

- Seu Pedro, onde começa o mangue?
- Professor! Olhe o mangue! Não tem nem começo, nem fim: o mangue só tem meio!

(Diálogo com um velho pescador, na Ilha do Pinto, em Fortim, Ceará, abril de 2004)

A árvore, lugar primordial da hierarquia, do nome próprio, do brasão e da genealogia familiar, estabelece tudo de antemão. É o sistema classificatório no seu apogeu. Classificação que começa no ventre materno: nota-se tudo, escreve-se tudo, tudo é digitado, mapeado. Eis por que a pedagogia arborescente, deflação de estrutura, tem seu alto e seu baixo, seu começo e seu fim. O contrário, pois, do rizoma que é meio, *intermezzo*, interser, que não tem alto nem baixo, nem começo nem fim: um ponto do rizoma é conectado a todos os outros pontos, fazendo da escola um imenso manguezal que se espria num entrelaçamento de proteínas, calorias, gases, lama, gozos, prazeres, detritos e... ouro (o caranguejo, em particular, e os crustáceos, em geral, são o ouro dos mangues), esquecimento ativo e devires, sem simbiose nem filiação, mas alianças, intercessões, vizinhanças.

Faz-se mister olhar o mangue como se olha o meio: um olhar de índio. Olhar que não vê por antecipação, mas que deixa eclodir o novo, sob a força duma ética (e estética) do olhar: sem lodo nem aviltamento, numa repetição sem semelhança, mas como diferenciação, numa contemplação vibrátil, sem determinação, mergulhada numa visão que inventa a visão do que é visto sem pontos de referência nem muletas. O que eu vejo é ainda o que *verei* a partir da invenção e não da representação; mas o olhar que acolhe o mangue é um olhar órfão: nem começo nem fim. E a visão supõe a produção que, no mangue, passa necessariamente pelo inter-ser, interolhar, sob o signo de uma individuação que é pura fulguração no curso do tempo. Eis, pois, um possível esboço de uma pedagogia rizomática: *Mangue's school*.

[...]

A criança não sendo uma “floresta virgem”, um mundo a “descobrir”, ou um ser sem existência própria, o *inexistente* (“descobrir” uma criança é reproduzir a própria criança, segundo o estado de representação

do colonizado, sob a imposição do eu, ficção colonizadora), mas um devir-manguezal, uma igualdade na desigualdade, dobras e desdobras, com as quais se pode ou não coabitar. Como o mestre, *mutatis mutandis*, a criança vive o dilema da igualdade não mensurável, mas conceitual. Professor e aluno, ambos são dotados de saberes, experimentos, vivências, logo não são folhas brancas: cada um, a sua maneira, tem seu *capital cultural*, e isso desde a mais tenra infância. Neste quesito, há uma igualdade não estatutária, não contabilizada nem competitiva, mas real: não há matas virgens, ambos possuem conhecimentos não comparativos. O fato de que um e outro, contudo, tenham um *capital cultural*, emocional ou linguístico aproxima-os duma multiplicidade rizomática, não gramatical nem hierárquica. O professor, suposto saber “mais” que a criança, não é superior ao aluno, suposto saber “menos” que o mestre, mesmo porque na “contabilidade” rizomática não há sinais negativos. Estamos, pois, no universo dos intercessores e não do *General*, dos devires e não das estruturas arborescentes. *Saber* ou *não saber* são devires imperceptíveis, sua percepção exige que se tenha pequenas orelhas, pequenos olhos, e ausência de hierarquias terroristas, interpretações assassinas, verdade ou juízo.

Como ficaria, neste contexto, o aprendizado? Que tipo de leitura conduz ao saber-sabor? Como fica a relação entre pedagogia, aprendizado, escola, rizoma ou imanência?

(Daniel Lins. *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. In: *Educação & Sociedade: Revista da Ciência da Educação*. 93, volume 26 set./dez., 2005, p. 1241-48. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.)

PARA SABER MAIS

- ARTAUD, Antonin. *Acabar com as obras primas – Escritos de Antonin Artaud*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1983.
- DOSSIÊ GILLES DELEUZE. In: *Educação & Sociedade*. Revista da Ciência da Educação. Volume 27, n. 2, jul./dez. 2002.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LEÃO, Lucia. *A estética do labirinto*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2002.
- LINS, Daniel. *Mangue's school* ou por uma pedagogia rizomática. In: *Educação & Sociedade: Revista da Ciência da Educação*. 93, volume 26, set./dez., 2005, p. 1229-1256. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *A aventura de planar numa DVDteca*. Disponível em: <www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=40>. Acesso em: 14 set. 2009.

- _____. Travessia para fluxos desejanos do professor-propositor. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). *Arte, educaao e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.
- PASSOS, Eduardo e outros. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenao e produao de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educaao. Proposta Curricular – Arte. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/Prop_ART_COMP_red_md_20_03.pdf>.

TEXTOS DE APOIO

- CLARK, Lygia. 1968: *Nós somos os propositores*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. Reproduzido In: Manuel J.B. Villel e Nuria E. Mayo (Edit), *Lygia Clark*, Fundació Antoni Tapies (Barcelona), Réunion des Musees Nationaux/MAC, galeries contemporaines des Musees de Marseille (Marselha), Fundaao de Serralves (Porto) e Palais des Beaux-Arts (Bruxelas), 1997; p. 233.
- DELEUZE, Gilles. *Diferena e repetiao*. Rio de Janeiro: Edioes Graal, 1988.
- _____. *Nietzsche*. Lisboa: Edioes 70, 1994.
- _____. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: 34 Letras, 1992.
- KANDINSKY, Wassily. *Olhar sobre o passado*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KASTRUP, Virginia. *A invenao de si e do mundo: uma introduao do tempo e do coletivo no estudo da cogniao*. Campinas: Papirus, 1999.
- ONFRAY, Michel. *Teoria da viagem: poética da geografia*. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- PESSOA, Fernando. *Poemas completos de Alberto Caeiro*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- QUINTANA, Mario. *A cor do invisível*. São Paulo: Globo, 2003.



**Contam as fotos como éramos
quando meninas. A pose, um instante
de meninice...**

**Um tempo diferente paralisado,
inventado pela envoltura
encantada dos panos
de fundo da fantasia
infantil. Passaram-se
os anos... a memória da infância
veio pra perto da gente ensinar o
alinhavo do tecido deste livro.**

**Nessa aprendizagem,
inventariamos outras infâncias
guardadas em fotos, desenhos,
registros escritos; dos filhos, dos
sobrinhos, dos que foram nossos alunos, sempre com o
fim de exaltar o olhar que debruçaram sobre a arte.**

**À sombra dessa memória, emprestamos o melhor
de nós como professoras, nossas
fundamentações teóricas,
nossos gestos, atos, atitudes
e experiências para melhor
traduzir o sentimento e a razão
de ensinar arte.**

**Assim nasceu o livro,
celebração entre nós da profissão
e da amizade. Em torno dele
ornamentamos nosso desejo maior, o
surgimento de uma escola envolta de beleza e
a magia da linguagem da arte.**

**E agora? Fim? Que dizer ao leitor que lê a última
página?**

Ao leitor, dizemos: Adeus!

Não, jamais se diz adeus ao leitor! Dizemos...

“até outro livro”.

Mirian, Terezinha, Gisa



TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE

A LÍNGUA DO MUNDO

“Quando eu pinto faz carinho nas mãos”

Rodrigo, 6 anos

A forma como construímos este texto e o conteúdo abordado têm a intenção de marcar um encontro sensível entre você e a linguagem da arte e seu ensino. Nosso desejo foi tornar o texto acolhedor, abrindo espaço para o seu pensar e para pontuar ideias potenciais para o ensino contemporâneo da arte. De modo poético, com jeito de conversa, oferecemos a oportunidade de viver – pelo menos no que é possível por meio de um texto também didático – uma aprendizagem inventiva em arte como o Rodrigo, falando de sua experiência com pintura a dedo.