

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

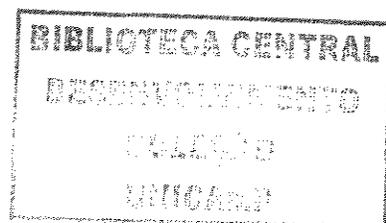
MESTRADO EM ARTES

ESPAÇO EM ARTE:

UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO

MARIA INÊS RUAS VERNALHA

CAMPINAS - 2005



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

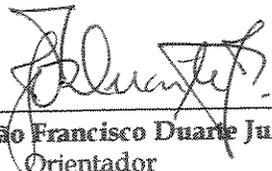
Mestrado em Artes

ESPAÇO EM ARTE:

UM CAMINHO POSSÍVEL PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO

MARIA INÊS RUAS VERNALHA

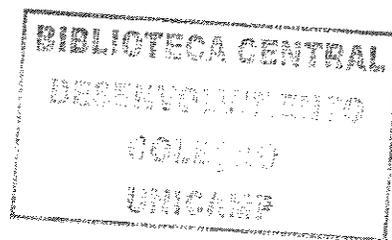
Este exemplar é a redação final da
dissertação defendida pela Sra. Maria
Inês Ruas Vernalha e aprovada pela
Comissão Julgadora em 31/01/2005



Prof. Dr. João Francisco Duarte Junior
Orientador

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Artes, do Instituto de Artes da UNICAMP,
como requisito para obtenção do título de Mestre
em Artes, sob a orientação do Prof. Dr. João
Francisco Duarte Júnior.

CAMPINAS – 2005



UNIDADE	HC
Nº CHAMADA	UNICAMP
	V593
V	EX
TOMBO BC/	65708
PROC.	16-86-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	21-9-05
Nº CPD	

Bib Id: 364808

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IA. - UNICAMP

V593e Vernalha, Maria Inês Ruas.
Espaço em arte: um caminho possível para o desenvolvimento da percepção. / Maria Inês Ruas Vernalha. – Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador: João Francisco Duarte Júnior.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes.

1. Espaço. 2. Arte. 3. Caminho. 4. Desenvolvimento.
5. Percepção. I. Duarte Júnior, João Francisco. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Título em inglês: Space in art: a posible way for developing perception.

Palavras-chave em inglês (Keywords): Space – Art – developing - perception

Área de concentração: Arte-educação

Titulação: Mestre em Artes

Banca examinadora:

Prof. Dr. João Francisco Duarte Júnior

Prof.^a Dr.^a Lucimar Bello Pereira Frange

Prof.^a Dr.^a Lúcia Reily

Data da defesa: 31 de Janeiro de 2005

20052189

A

Hercules, Saulo, Estevão e Maria Carolina

Pelo carinho e compreensão

V

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. João Francisco Duarte Júnior pela orientação, a compreensão e o incentivo dispensados ao desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus queridos alunos pelas lições de sensibilidade, pelo convívio e troca de experiências, sem os quais seria impossível realizar este trabalho.

À Profa. Débora Rocha Meneses, pelo incentivo e pela confiança.

À Profa. Mônica Zago de Queiroz, pelo apoio e companheirismo.

À Profa. Dra. Christiane Schmidt, pela inestimável ajuda na elaboração do projeto.

À minha mãe pelo apoio incondicional e pela compreensão por minhas ausências.

À Profa. Dra. Lucimar Bello P. Frange, pelos poéticos ensinamentos e pela atenção dispensados no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Lúcia Reily, pela colaboração e pelos valiosos apontamentos que tanto ajudaram na composição do trabalho.

À Karen Ferrari Rondina pelo dedicado auxílio na utilização dos recursos de informática.

Às afetuosas equipes do Colégio Interativo Atibaia e da Escola Terra Brasil, pela ajuda valiosa e pelo convívio enriquecedor.

*A Arte não representa o visível,
a Arte torna visível.*

Paul Klee

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	XIII
RESUMO	XVII
ABSTRACT	XVII
INTRODUÇÃO.....	1
1. A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO ESPACIAL NA ARTE: EXPANDINDO AS POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO E DE RECEPÇÃO DA OBRA.....	11
1.1. ESPAÇO DA E NA OBRA – MUDANÇA DE CONCEPÇÃO.....	11
1.2. A COLAGEM POSSIBILITANDO NOVOS RELACIONAMENTOS.....	15
1.3. O ESPECTADOR E A OBRA DE ARTE – DA OBSERVAÇÃO À PARTICIPAÇÃO	21
2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS EM ARTE	31
2.1. O MÉTODO COMPARATIVO BASEADO NA LEITURA CRÍTICA DA OBRA DE ARTE DE EDMUND BURKE FELDMAN E NO SISTEMA <i>IMAGE WATCHING</i> DE ROBERT WILLIAM OTT.....	31
2.1.a SISTEMA <i>IMAGE WATCHING</i> DE ROBERT WILLIAM OTT.....	31
2.1.b LEITURA CRÍTICA DA OBRA DE ARTE DE EDMUND BURKE FELDMAN	34
2.1.c O MÉTODO COMPARATIVO NA INTERATIVIDADE COM OBRAS DE ARTE	36
2.1.d A <i>CIGANA</i> DE FRANS HALS E <i>MULHER A CHORAR</i> DE PICASSO: UMA PROPOSTA DE INTERATIVIDADE UTILIZANDO O MÉTODO COMPARATIVO.....	38
2.2. A PROPOSTA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE	42
2.3. PROJETOS NO ENSINO DA ARTE	45
2.4. VER E PERCEBER: APRIMORAR O OLHAR SELETIVO	48

3. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM ARTE	59
3.1. UMA CIDADE, DUAS ESCOLAS, DIFERENTES OLHARES	59
3.1.a A CIDADE	60
3.1.b NAS ESCOLAS: DIFERENTES OLHARES	61
3.2. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NAS AULAS DE ARTE	64
3.2.a DESDOBRANDO A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	84
3.3. O ESPAÇO EM PORTINARI TRANSFORMANDO IDÉIAS: UM PROJETO DE ARTE	120
3.3.a IMAGINAR, CRIAR: EXERCITAR A EXPRESSÃO ARTÍSTICA.....	120
3.3.b MEMÓRIAS DE PORTINARI – MEMÓRIAS DOS ALUNOS – 5ª E 6ª séries	132
3.3.c HUMANIZANDO UM ESPAÇO PÚBLICO – 7ª SÉRIE.....	138
3.3.d TRANSFORMAR IDÉIAS A PARTIR DE PORTINARI – 8ª SÉRIE	143
3.4. A INSTALAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	155
CONCLUSÃO	163
BIBLIOGRAFIA.....	167

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. <i>A Cigana</i> – Frans Hals.....	40
2. <i>Mulher a Chorar</i> – Picasso	40
3. <i>Quadrado Preto Sobre Fundo Branco</i> – Kasimir Malevitch	66
4. <i>Pintura Suprematista</i> – Kasimir Malevitch	66
5. <i>Roda de Bicicleta</i> – Marcel Duchamp.....	67
6. <i>O Grito</i> – Edvard Munch	80
7. <i>Enterro de Cristo</i> – Caravaggio	80
8. <i>Grandes Cavalos Azuis</i> – Franz Marc	86
9. Pintura – lápis aquarela sobre papel – Eliana Oda – 12 anos	89
10. Desenho de percepção tátil – grafite – Eliana Oda	90
11. Desenho de observação – grafite – Eliana Oda – 12 anos.....	90
12. Desenho de percepção tátil – grafite – Vinícius S. Silva.....	93
13. Desenho de observação – grafite – Vinícius S. Silva	94
14. Desenho de percepção tátil – grafite – Vinícius S. Silva.....	93
15. Pintura – guache sobre papelão – Eliana Oda – 13 anos.....	98
16. Pintura – massa acrílica e guache sobre papelão – Maria – 13 anos	98
17. Colagem – papel e guache sobre papelão – Erika Oda – 13 anos.....	106
18. Pintura – acrílica e massa acrílica sobre tela – Erika Oda – 14 anos	106
19. Pintura – guache sobre papel – Karina Espósito Tápías – 13 anos	108
20. Escultura – argila – Hsu Teng Kai – 12 anos.....	110
21. Escultura – argila – Hsu Teng kai – 12 anos	110
22. Pintura – lápis de cor sobre papel – Hsu Teng Kai – 13 anos	111
23. Colagem – barbante, areia, tecido, nanquim, betume e acrílica sobre tela – Bianca Espósito Doratiotto – 13 anos.....	118

24. Colagem – massa acrílica, barbante, telas e acrílica sobre tela – Karina Espósito Tápias – 13 anos	118
25. Colagem – papel, guache e acrílica sobre papelão – Roberlei Saes Jr. – 14 anos...	119
26. Colagem – barbante, papel, massa acrílica e acrílica sobre tela – Gerson Luis Marchetti Gouvea – 13 anos	119
27. <i>Floresta II</i> – Candido Portinari	122
28. <i>Meninos com Carneiro</i> – Candido Portinari	125
29. <i>Denise a Cavallo</i> – Candido Portinari.....	126
30. <i>Rosa e Azul</i> – Renoir.....	128
31. Pintura – guache sobre papel – Da praia, a inesquecível visão do eclipse da lua – Caio Valderrama – 11 anos	133
32. Pintura – guache sobre papel – Um vaso quebrado e reconstruído cuidadosamente durante a pintura – Ioan Crisostomo Lessa – 11 anos	134
33. Pintura – guache sobre papel – Uma perseguição de abelhas após terem sido importunadas por um amigo – Bruna Turra Flórido – 12 anos.....	134
34. Pintura – guache sobre papel – Um campeonato de <i>surf</i> – Marina Contesini – 11 anos.....	135
35. Pintura – guache sobre papel – Um foguete parte da Terra após salvá-la da falta de água – Amanda Varasquim – 11 anos.....	136
36. Pintura – guache sobre papel – Nunca mais se esqueceu da grande aranha do MAM (Museu de Arte Moderna) – Rafael Furusawa – 11 anos.....	136
37. Pintura – acrílica – muro da Escola Terra Brasil.....	142
38. Pintura – guache sobre papel – obra escolhida: <i>Cangaceiro</i> – Caio Romariz Pontes – 14 anos.....	144
38.a) <i>Cangaceiro</i> – Candido Portinari.....	145
39. Pintura – guache sobre papel – obra escolhida: <i>Marinha</i> – Mayra Michels – 14 anos.....	144
39.a) <i>Marinha</i> – Candido Portinari.....	145

40. Pintura – guache sobre papel – obra escolhida: <i>Retirantes</i> – Otávio Kavakama	
– 14 anos	146
40.a) <i>Retirantes</i> – Candido Portinari.....	147
41. Pintura – guache sobre papel – obra escolhida: <i>Mulher e Criança</i> de Candido Portinari	
– Michelle Letran dos Santos – 14 anos.....	148
41.a) <i>Mulher e Criança</i> – Candido Portinari.....	149
42. Pintura – guache sobre papel – obra escolhida: <i>Denise a Cavallo</i> – Rodrigo Ottoni	
– 14 anos	148
43. <i>Iron Maiden</i> – capa de <i>compact disk</i>	151
44. Exposição – Saguão da CAIXA ECONÔMICA FEDERAL – Atibaia.....	154
45. Alunos do Colégio Interativo Atibaia participando de Instalação	160
46. Alunos do Colégio Interativo Atibaia participando de Instalação	160
47. Alunos do Colégio Interativo Atibaia participando de Instalação	161
48. Alunos do Colégio Interativo Atibaia participando de Instalação	161
49. Alunos do Colégio Interativo Atibaia participando de Instalação	162
50. Alunos do Colégio Interativo Atibaia participando de Instalação	162

RESUMO

Este trabalho trata do ensino/aprendizagem em arte através de uma prática pedagógica que engloba os campos da criação (produção), percepção (análise) e conhecimento (contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artística da humanidade). Para tanto, enfatiza o período que compreende o final do século XIX e início do século XX, no qual as formas de espaço apresentadas pelos artistas traduzem estados psicológicos, emocionais, sociais e intelectuais. Na interatividade com a obra de arte, recorre ao método comparativo baseado no sistema *Image Watching*, de Robert William Ott e na proposta de leitura crítica da obra de arte, de Edmund Burke Feldman. A dissertação apresenta, também, relatos de experiências desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental e Médio. O objetivo da pesquisa é utilizar nas aulas o espaço da/na arte para mostrar diversas possibilidades de relacionamentos na construção de uma composição auxiliando no desenvolvimento da imaginação criadora e da percepção, e propor uma dinâmica que estimule os alunos a realizarem expressões com poética e conteúdo imaginativos particulares.

ABSTRACT

This dissertation deals with the teaching & learning process in arts by means of a pedagogical practice that includes the areas of creation (production), perception (analysis) and knowledge (conceptual, historical and cultural context of human artistic production). Thus for, it emphasizes the period at the end of the XIX century and the beginning of XX century, in which the forms of space presented by the artists express psychological, emotional, social and intellectual modes. Working on an interactive approach with the artistic production, the author used both a comparative method based on Robert William Ott's "Image Watching" system and Edmund Burke Feldman's "Art Piece Critic Appreciation" proposal. The dissertation also blends reports from case experiences developed with elementary and high school students. The objective of this research is to utilize the *space in art*, to show, in education several possibilities of relationships in building a composition, assisting in the development of creative imagination and perception, and also to propose a work dynamics that stimulates students to express themselves with specific poetic and imaginative contents.

INTRODUÇÃO

A prática de ensino de Artes Plásticas proposta nesta pesquisa pressupõe a adoção de uma ação pedagógica centrada na difusão e no domínio de conhecimentos específicos das visualidades contemporâneas, considerando-se a influência que estas exercem na relação homem-mundo e no favorecimento da compreensão acerca da vida (conforme as propostas do PCN¹ arte).

Transformar os conhecimentos de arte em conhecimentos de mundo constitui um desafio que requisita, do professor, exercitar o entendimento e o respeito ao repertório expressivo da criança. Estimular os alunos a confiarem em seus próprios meios de expressão significa ajudá-los a acreditarem em si mesmos, nas suas idéias.

Ferraz e Fusari² relatam que o desenvolvimento expressivo da criança resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente e que este processo acontece de acordo com o contato que ela estabelece com as pessoas e as coisas. Nessa inter-relação a criança aprimora seus pensamentos, suas descobertas e o seu fazer em arte. Quando ela se expressa, mobiliza para o exterior manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos.

As autoras esclarecem que essa linguagem pode ocorrer com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos e em conformidade com o grau de desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual da criança. Tudo isso é resultado do exercício de conhecimento da realidade. O repertório de impressões sobre o mundo que a rodeia vai servir de base para a organização das habilidades expressivas e perceptivas.

Entende-se, portanto, que o conhecimento surge das interações sucessivas com o objeto. Quanto mais oportunidades a criança tiver de entrar em contato com o objeto de

¹ *Parâmetros curriculares nacionais: arte.*

² *Metodologia do ensino da arte*, p.55-56.

estudo, de levantar hipóteses, de tentar prová-las, experimentar recursos diversos, interagir com os fatos do cotidiano, aumentando as redes de significado, tanto mais estará somando dados vivenciais ao seu repertório cultural e estabelecendo relações mais profundas com o mundo.

Conforme Lowenfeld e Brittain³, todo trabalho artístico autêntico revela experiências pessoais – a expressão do eu. Os materiais que um adulto ou uma criança escolhe para compor sua obra acrescentam novas experiências ao seu repertório individual. Com o crescimento, as experiências pessoais das crianças alteram-se devido às mudanças sociais, intelectuais, emocionais e psicológicas ocorridas ao longo da vida. Sua percepção sofrerá alterações de acordo com o meio em que vive. A necessidade da auto-identificação fará com que a criança busque caminhos para expressar-se com sinceridade. Essa procura a induzirá a tentar novas saídas, seja através da organização plástica (articulando as formas, as cores, as linhas – os elementos da linguagem plástica) ou por meio do material usado para compor sua expressão. No dizer dos autores,

o processo criador abrange a incorporação do eu na atividade; o próprio ato de criar fornece a compreensão do processo por que os outros estão passando, quando enfrentam suas próprias experiências. Viver cooperativamente, como seres bem-ajustados, e contribuir, de forma criadora, para a sociedade torna-se um dos mais importantes objetivos da educação.

Nesse aspecto, o trabalho com releituras de obras de arte em sala de aula, pode-se configurar um importante instrumento no sentido de propiciar o contato com obras importantes possibilitando a construção de conhecimentos sobre as obras, os artistas e a arte em geral. Trata-se da interação com o objeto de estudo. A popularização da releitura e sua crescente utilização pelos professores brasileiros, porém, parecem em alguns casos, não virem acompanhadas da necessária seriedade na realização do exercício. Não raro professores penduram reproduções de pinturas de artistas tais como Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Volpi, entre outros, em frente à classe, e solicitam aos alunos que

³ *Desenvolvimento da capacidade criadora*, p.28.

as reproduzam na íntegra, porém, sem discutir com eles as razões pelas quais essas obras não procuram mostrar a imagem do objeto, tal qual ele é, isto é, porque, por exemplo, na pintura *Abaporu*, de Tarsila do Amaral, o homem é retratado de um modo “diferente”. Os alunos aceitam a proposta porque aprenderam que se trata de uma famosa obra de arte. Ironicamente, o mesmo professor que solicita a cópia de uma obra de arte moderna (criada a partir de uma realidade pessoal, subjetiva) elogia trabalhos de alunos que apresentem proporções corretas de tamanho, forma e distância, chegando a corrigir, com as próprias mãos, desenhos de alunos que não respeitam tais proporções. As exposições realizadas com tais trabalhos de “releitura”, assim terminam por mostrar 50 maneiras iguais de se copiar uma obra de arte.

Imitando essas obras estarão os alunos investindo em expressividade individual, em buscar o novo, em aceitar desafios? Em quais aspectos estarão ampliando as redes de significado? Dessa forma, estarão renovando o olhar perceptivo ou criando mais estereótipos? Um de meus alunos da 5ª série disse-me que, na escola onde estudava, pintou dez vezes a obra *Vaso com Girassóis* de Van Gogh. Disse-me: “*eu sei pintar esse quadro sem olhar*”.

Quando os alunos não trabalham com as imagens artísticas de uma forma investigativa e reflexiva, compreendendo que sua concepção envolveu idéias e sentimentos, que representaram um momento chave para a arte, que estão impregnadas de significados relacionados ao momento histórico em que foram criadas e, conseqüentemente, contêm a percepção de mundo do artista, dificilmente conseguem criar algo que fuja dos desenhos “perfeitos”.

Acontece algo assim: “*a Tarsila pode porque era artista. Eu não consigo. Qualquer deformação (estilização) feita por mim ficará feia. Então reproduzo aquilo que domino: as formas aceitas por todos.*”

Célia Almeida⁴ adverte que o domínio da técnica e a imitação de obras de arte podem inibir a expressão e iniciativa dos alunos, tornando-se atividades mecânicas, sem sentido para eles: *“...a técnica pela técnica, a cópia pela cópia (ou a releitura pela releitura) traduzem-se em atividades mecânicas, incapazes de produzir sentidos para os alunos.”*

A esse respeito, esclarece-nos João Francisco Duarte Júnior⁵ que na arte infantil não se deve dar ênfase à produção de objetos bem acabados. Considera-se antes de tudo, qual foi o processo envolvido, em termos de experiência de vida, para uma criança chegar a tal resultado na construção de um trabalho:

Voltamos a afirmar que esta é uma diferença radical entre o sentido da arte para o adulto e para a criança: “para ela a arte não tem um valor estético”. Isto é: sua expressão não se pauta em determinadas regras ou códigos, visando à produção de obras bem acabadas e harmoniosas. Antes de produzir belos objetos, seu trabalho visa à comunicação (principalmente consigo mesma) e à organização de seu mundo. Não tem sentido, portanto, a análise de arte infantil com base em fatores estéticos,...

Duarte jr. afirma que, ao se trabalhar com crianças, o desenvolvimento da consciência estética não pode ser colocado de lado, porém, acrescenta que nossos padrões estéticos não podem ser impostos a elas. Para as crianças, o desenvolvimento da consciência estética abrange sua capacidade interior de julgar, decidir e escolher aquilo que lhes surte significação diante da vida e do seu meio. Não se restringe à apreciação formal de obras de arte ou sujeita-se aos valores impostos pelos adultos. O autor acrescenta que o contato com as imagens de arte contribui para o desenvolvimento estético da criança, mas que as obras não devem ser usadas como modelos para cópias ou servir como parâmetro de julgamento em relação aos trabalhos dos alunos.

⁴ *Concepções e práticas artísticas na escola*, em Sueli Ferreira (org), *O ensino das artes*, p. 26.

⁵ *Fundamentos estéticos da educação*, p.111-112.

A criança e o adulto traduzirão em seu trabalho o seu modo individual de perceber o mundo, integrando sentimentos, razão e imaginação. Desta maneira estarão imprimindo na sua criação a extensão simbólica do seu eu. Ao depararmos com um trabalho infantil, antes de tudo é preciso considerar-se qual foi a experiência que motivou o autor a pintar daquela forma. As considerações devem ser feitas compreendendo-se que o produto final é parte integrante da vida de uma criança.

Enquanto criam, as crianças precisam tomar decisões, inventar novas maneiras de explorar o espaço, transformar idéias. Como poderiam somar dados para a formação do seu repertório individual, aquele que lhe indicará caminhos a serem seguidos ou não no futuro, caso trabalhem em conformidade com estreitas regras pré-estabelecidas pelos adultos?

Em Ferraz e Fusari⁶ vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

Sentir, perceber, fantasiar, imaginar, fazem parte do universo infantil e acompanham o ser humano por toda a vida [...] ao compreender e encaminhar os cursos de arte para o desenvolvimento dos processos de percepção e imaginação da criança estaremos ajudando na melhoria de sua expressão e participação na ambiência cultural em que vive.

Assim, a relevância do trabalho do professor está em adotar uma prática pedagógica que priorize o desenvolvimento das expressões e percepções infantis. Quando se tem em mente investir no refinamento das potencialidades perceptivas das crianças, no decorrer de um curso de arte, é possível lhes proporcionar experiências qualitativas de conhecimento artístico e estético.

Néstor Garcia Canclini⁷ afirma que *“a arte abrange todas aquelas atividades ou aqueles aspectos de atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o*

⁶ *Op.cit.*, p.56-57.

⁷ *A Socialização da arte: teoria e prática na América Latina*, p.209.

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.”

A literatura apresenta diversos trabalhos ressaltando que a educação em arte deve englobar os campos da criação (produção), percepção (análise) e conhecimento (contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artística da humanidade). Porém, para que essa dinâmica se concretize, com total interesse e envolvimento dos alunos (questão chave que não deve ser colocada de lado), é preciso fazer-se alguns questionamentos acerca de problemas relacionados ao processo de ensino/aprendizagem da arte: como se pode evitar que a arte dos alunos retrate simples desabaços, expressões de emoções? A exploração excessiva dos acasos ou das manchas surgidas a partir da dobra de uma folha, contendo tinta no interior, contribui para ampliar o repertório estético? Como utilizar propostas no ensino de arte que não propiciem exclusivamente a expressão através da pintura ou de desenhos repetitivos, bem como aqueles que mostram apenas a estética dos desenhos apresentados pela mídia, super-valorizados entre as crianças. O estado de espírito provocado em decorrência desses procedimentos não ajudaria a causar uma espécie de estagnação no processo de concentração e articulação das formas quando a criança precisasse realizar um trabalho? Os alunos investiriam na qualidade expressiva, transformando idéias, acreditando no imaginário, e valorizando a expressão individual? Como levá-los a perceber que a arte não imita objetos, idéias ou conceitos e encorajá-los a criar algo novo e não simplesmente copiar ou reproduzir? O que se pode fazer para estimulá-los a representar objetos e idéias simbolicamente sob um outro ponto de vista que não aquele dos meios de comunicação de massa? Um trabalho com marca e poética pessoais?

Diante destes desafios, pensou-se em desenvolver um projeto focalizando, nas aulas de arte com alunos do Ensino Fundamental e Médio, um dos momentos cruciais de ruptura dos padrões artísticos ocorridos na história: o período que compreende o final do século XIX e o início do século XX, quando os artistas manifestaram maior liberdade de

criação, libertando-se de convenções que apontavam para a mimese, para a “cópia” da realidade.

Neste trabalho pretende-se refletir acerca dos procedimentos desenvolvidos em sala de aula, os quais, a partir das mudanças ocorridas naquele período histórico, visavam permitir aos alunos a compreensão:

- a) do espaço da obra de arte como um lugar em que se concretiza a realidade imaginativa e a expressão individual
- b) de que em arte não existe somente a cópia fiel da realidade (mimese).
- c) de que para se criar não é preciso seguir os padrões mais comuns de organização plástica difundidos pela mídia.

Deste modo, buscava-se que os alunos:

- 1) aceitassem novos desafios no sentido de criar uma forma própria individual
- 2) se dedicassem com mais apreço à organização plástica, mudando e renovando as composições através de novos relacionamentos espaciais.

Para tanto, havia que se adotar uma metodologia que proporcionasse o fazer artístico, a contextualização e o contato com imagens artísticas em uma dimensão investigativa, exploratória e que os sensibilizasse por meio da experiência de observação e crítica, permitindo-lhes:

- a) compreender uma obra de arte
- b) perceber quais foram os impulsos e os motivos do artista ao criar a obra fazendo-os sonhar, rememorar.
- c) desenvolver a percepção, a imaginação criadora e os processos de cognição e, par a par, refinarem a sensibilidade.

Pretendeu-se, portanto, ao longo desta dissertação, com base numa revisão bibliográfica, desenvolver uma prática de trabalho que, através do espaço dinâmico que a arte nos apresenta, possa auxiliar no desenvolvimento da percepção e da sensibilidade da criança. Tendo em vista a gama de relacionamentos intrínsecos de uma obra, pensou-se em utilizá-la no decorrer das aulas, objetivando apresentar às crianças a ampla possibilidade de combinações da linguagem artística.

Durante o processo de aprendizagem e sensibilização adotaram-se várias experiências estéticas: visitas às exposições, interatividade com obras na *web*, utilizando *sítes* de História da Arte, contato com imagens de arte através de cópias reprográficas (em grande dimensão), entre outras. A idéia foi auxiliar na construção de um olhar diferenciado e confiante, proporcionando um perceber particular que pudesse auxiliá-los a criar uma forma, experimentar um material ou pensar através de imagens, de maneira a despertar neles um olhar poético sobre as coisas.

A Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, foi adotada como metodologia de trabalho. Para interagir com a obra de arte utilizou-se um método comparativo baseado na leitura crítica da obra proposta por Edmund Burke Feldman e no sistema *Image Watching*, de Robert William Ott, no qual se procura comparar obras de dois períodos distintos (porém abordando uma de cada vez), levantando com os alunos problemas que envolvem diferenças de estilo no modo de desenhar e pintar. Os alunos do Ensino Fundamental e Médio que participaram do desenvolvimento do projeto puderam fazer comparações históricas, explorar relações humanas, exercitar habilidades de fantasia e imaginação. Vale ressaltar que a idéia principal consistiu em usar nesta dinâmica uma obra realizada antes do século XX (enfocando-se sempre o momento de ruptura do espaço da arte), que contivesse padrões de composição, como o uso da perspectiva, a utilização de contornos, o desenho “perfeito”, e outra ainda posterior a este período, que mostrasse a realidade subjetiva do artista, a sua visão de mundo, e não a cópia de objetos reais.

Este trabalho está organizado em três capítulos.

O primeiro deles, *A Mudança de Concepção Espacial na Arte: Expandindo as Possibilidades de Expressão e de Recepção da Obra*, inicia-se com uma análise de um dos períodos de ruptura ocorridos ao longo da História da Arte (sub capítulo 1.1), final do século XIX e início do século XX, momento em que ocorreu a mudança de concepção espacial na arte, especialmente escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na seqüência, o sub capítulo 1.2 consiste de revisão bibliográfica sobre o desenvolvimento da colagem na História da Arte. O sub capítulo 1.3 trata da relação do espectador com a obra de arte - da observação à participação.

O segundo capítulo, *Encaminhamentos Metodológicos em Arte*, apresenta em 2.1.a e 2.1.b revisões bibliográficas do sistema *Image Watching*, de Robert William Ott e da proposta de leitura crítica da obra de arte do professor Edmund Burke Feldman, respectivamente, e em 2.1.c, o método comparativo na interatividade com obras de arte. Em 2.1.d mostra-se uma proposta de interatividade, utilizando o método comparativo, com as obras *A Cigana* de Frans Hals e *Mulher a Chorar* de Picasso.

Apresenta-se nos sub capítulos 2.2 e 2.3, revisão bibliográfica da Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e do trabalho com projetos no ensino da arte. Em 2.4 reflete-se sobre a educação do olhar.

O terceiro capítulo, *Relatos de Experiências em Arte*, abre com uma descrição das condições em que o trabalho de pesquisa foi desenvolvido, bem como a apresentação dos alunos e das instituições de ensino envolvidas e uma breve descrição de aspectos demográficos e culturais da região onde estão situadas essas escolas (sub capítulo 3.1).

O sub capítulo 3.2 apresenta dados obtidos em sala de aula e, na seqüência, o sub capítulo 3.3 relata o desenvolvimento de um projeto de arte, realizado com alunos da 5ª à

8ª séries, na Escola Terra Brasil, no qual a vida e a obra de Candido Portinari foi o tema explorado. Mostram-se as etapas do projeto assim como sua aplicação nas diferentes faixas etárias.

Finalizando, o sub capítulo 3.4 discute acerca do espaço tridimensional de uma instalação. O texto sugere o trabalho com instalações nas escolas, como mais um instrumento para auxiliar no desenvolvimento da percepção.

1. A MUDANÇA DE CONCEPÇÃO ESPACIAL NA ARTE:

EXPANDINDO AS POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO E DE RECEPÇÃO DA OBRA

1.1. ESPAÇO DA E NA OBRA – MUDANÇA DE CONCEPÇÃO

A construção de um conhecimento em arte que contribua de maneira peculiar para uma atuação significativa e pessoal dentro da sociedade, um conhecimento que aborde a expressão pessoal e a identificação cultural, que favoreça a análise da realidade percebida e desenvolva a criatividade para que se possa mudar a realidade analisada, envolve o trabalho com a investigação e as diferentes modalidades de produção de imagens que encontramos no mundo contemporâneo, propiciar a compreensão das inúmeras linguagens de arte que surgiram a partir da percepção do homem, repensando a transformação social. É preciso considerar-se

*as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas no processo de produção artística e cultural. Abordando a complexidade dos modos de produção de imagem, pode-se contribuir para a formação de um olhar mais crítico e criativo sobre o contexto imagético no qual estamos inseridos no mundo contemporâneo. Com a ampliação deste universo perceptivo, podemos melhor selecionar, distinguir qualidades, compreender criticamente e nos comunicar por imagens. Este olhar, de ver o diferente, de desvelar significados e critérios exige um trabalho continuado de educação do olhar que articule percepção, conhecimento, produção artística e, ao mesmo tempo valorize e respeite a multiplicidade de pontos de vista, dos modos de ver e estar no mundo. Percebemos a realidade de forma distinta porque somos diferentes. Nossas emoções e conhecimentos interferem nas formas de ver e acarretam diferentes olhares sobre a realidade.*⁸

⁸ Ana Elizabete Lopes, *A visão*, p. 5.

Em nossas aulas de arte procurou-se abordar a evolução da linguagem visual através dos tempos, enfocando-se a mudança de concepção espacial ocorrida na arte no final do século XIX para auxiliar os alunos a desenvolverem a consciência estética e reflexiva, refinando a sensibilidade e a percepção.

Através da arte o homem transforma a experiência vivida em objeto de conhecimento. As mudanças apresentadas na Arte acontecem em decorrência das transformações que se processam na realidade social. Em cada obra e cada época, há um espaço vivido por alguém. Nas obras de arte criadas no decorrer da história da humanidade existem muitos espaços, tantos quantos foram as vivências reais, vivências culturais e individuais. São valores tirados da experiência de um viver, são visões de vida, conteúdos existenciais, nunca apenas fantasias pessoais ou circunstanciais.

As formas expressivas apresentadas pelos artistas ampliaram a percepção, suplantando aspectos anteriores já aceitos e convencionados pela sociedade. Para compreendermos o que vemos dependemos de nossa capacidade de perceber, porém se a compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico não está sendo desenvolvida, não entenderemos esse processo de renovação. Os métodos de massificação da sociedade de consumo tendem à uniformizar o nível de compreensão e participação das pessoas. Sentimentos, aspirações, valores atingem um nível mediano em termos de desenvolvimento humano.

Os aspectos teóricos da produção artística do início do século XX e o contato com sua linguagem plástica, nos dão subsídios para se compreender as manifestações artísticas das últimas décadas e nos auxiliam na ampliação e diversificação do repertório plástico.

Desde o Renascimento até o fim do século XIX as artes ocidentais foram dominadas por um sistema de construção da perspectiva que mostra um ponto de vista único e o ilusionismo da representação plástica de três dimensões em um suporte plano

como a tela. Francastel⁹ chamou esse sistema de espaço cúbico: “Admite-se que o espaço geométrico tem a figura de um cubo; admite-se que todas as linhas de fuga se encontram em um ponto situado no fundo do quadro, o que quer dizer que se coloca a existência de um ponto de vista único”.

No final do século XIX, sob a influência de um maior conhecimento das artes não ocidentais e sob o impacto ocasionado pela invenção da fotografia, os artistas passaram a contestar a representação do espaço perspectivo colocando em pauta os próprios fundamentos da representação plástica no espaço.

A descoberta da fotografia, em torno de 1829, provocou um impacto nas artes plásticas. A pintura começou a se libertar das obrigações utilitárias de servir de informação, representando mimeticamente o mundo. A fotografia, com

sua capacidade de criar o duplo quase perfeito é sem dúvida a contribuição mais importante para as artes plásticas, em termos de percepção visual. Isso acabou por liberar a pintura definitivamente de quaisquer pressupostos realistas... Libertou a pintura do fantasma platônico de ser eternamente imitação das aparências. ...a pintura pôde começar a derrubar conceitos e preconceitos visuais arraigados que continuavam a ser ensinados e exigidos pelas academias como substrato de pintura digna. Pôde ir ao encontro de sua autonomia estética...as funções da pintura puderam voltar-se pela primeira vez mais para a reflexão que para a informação.¹⁰

Christiane Schmidt¹¹ nos remete ao encontro do Impressionismo lembrando-nos de que a motivação comum dos artistas desse movimento era redefinir a essência e a finalidade da pintura frente ao novo instrumento de representação mecânica da realidade, a fotografia. Relata ela alguns pontos do movimento – a aversão pela arte acadêmica, o recorte do detalhamento fotográfico das pinturas de Degas, o desinteresse pelo objeto, etc - e discursa sobre a predileção do tema fluvial:

⁹ Apud Paulo Menezes, *A trama das imagens*, p. 26.

¹⁰ Paulo Menezes, *op. cit.*, p.46.

¹¹ *Discussão teórica sobre a fronteira entre arte figurativa e a não representativa* (informação apostilada), p.5.

...o tema fluvial exclui a estabilidade dos planos perspectivados e a iluminação fixa, que eram a base da perspectiva.

...A pintura dos Impressionistas é um processo contra a perspectiva. A imagem funciona como momento fortuito e seletivo da visão. A posição do espectador diante do quadro não é mais centralizada.

Pode-se pensar que esses aspectos contribuíram para a abertura da autonomia dos meios pictóricos: a cor e a forma. O espaço do quadro não é mais a projeção do espaço real. A partir desse momento o conteúdo não servirá de meio para gerar a forma, mas a forma traduzirá um conteúdo que será próprio do artista.

Na seqüência, Schmidt afirma que esteticamente os impressionistas posicionam-se na fronteira entre a arte clássica e a arte moderna. Acrescenta ainda que a técnica inovadora abre o caminho para a pintura moderna porque valoriza a tela e as cores no contexto de uma realidade própria.

Pierre Francastel¹² vai além ao observar que, a partir dos impressionistas, a pintura tornou-se um instrumento novo de exploração do universo porque firma um acordo entre os meios e as novas intenções. Através da pintura a noção de real centrada no mundo volta-se para a percepção mental:

...a não concordância do universo dos objetos com o tecido contínuo das imagens que surgem na retina, torna ilusórias as atividades figurativas que se propõem inventariar a natureza, exterior ao espírito humano. A pintura torna-se assim, desde esse momento, uma das atividades intelectuais a alimentar a nova problemática experimental do mundo moderno.

...A pintura impressionista, pintura de vanguarda dos fins do século XIX, está estreitamente ligada ao desenvolvimento da sociedade moderna. O escândalo que os artistas provocaram não vem do fato de eles trabalharem de maneira diferente, mas sim por eles serem a materialização perfeita das conseqüências de uma nova cultura.

¹² *Pintura e sociedade*, p. 69.

Segundo Paulo Menezes¹³,

...o espaço pictórico de representação no século XIX, herdeiro da tradição clássica do Renascimento, apoiado nas idéias da perspectiva e da ilusão ..., [neste contexto] um espaço físico, objetivo e exterior – um dado natural –, [torna-se em contrapartida] intelectual, subjetivo, perceptivo. Um novo espaço que vai incorporar a um só tempo várias dimensões: física, psicológica, sentimental e temporal.

Nesse contexto, os artistas sentiram necessidade de representar as realidades da experiência, de considerar as realidades reveladas pela psicologia, pela ciência e estavam conscientes das grandes mudanças relacionadas à tecnologia. Não queriam mais imitar a aparência das coisas. A ênfase foi dada para a experiência individual, ampliando as possibilidades expressivas da arte. Surgiram, desde então, muitas formas de abstração com diferentes intenções e efeitos. A abstração mostrou ser um meio para a expressão de uma grande diversidade de experiências e idéias mudando a maneira como as coisas eram vistas e conhecidas.

No Renascimento as imagens expressavam a visão da natureza e deste momento em diante passam a expressar o espírito, as sensações e os símbolos do homem. O espaço da arte libera-se das leis da perspectiva tradicional e mostra-se um espaço perceptual, um espaço cujo valor plástico é dado em si próprio.

1.2. A COLAGEM POSSIBILITANDO NOVOS RELACIONAMENTOS

Uma das técnicas inovadoras surgidas no início do século XX foi a colagem, que abriu espaço para o artista agregar ao plano pictórico outros materiais que não somente as tintas, ampliando as possibilidades expressivas e cognitivas.

¹³ *Op.cit.*, p.127.

Devido às inúmeras possibilidades de expressão plástica que essa técnica permite, optamos por utilizá-la amplamente nas aulas de arte, principalmente com aqueles alunos que se negavam a participar das atividades, alegando não saberem desenhar, ou não conseguirem resolver problemas estéticos que apareciam.

A palavra *collage* vem do verbo francês *coller* e significa fixar, pregar, colar. A técnica da colagem supõe a incorporação de qualquer material estranho à superfície do quadro. O modo mais simples de se aplicar essa técnica seria usar cola sobre uma determinada superfície fixando nela alguns recortes de imagens em justaposição não originalmente próximas, selecionadas aleatoriamente ou não. A escolha das imagens estará diretamente ligada à intenção do artista. Os materiais utilizados podem ser desde papéis, fotos, areia, pedaços de madeira ou objetos maiores. Diversos suportes podem ser utilizados na realização de uma colagem.

No século XII os japoneses revestiam papéis com desenhos de flores e pequenos pássaros e estrelas, feitos de papel dourado e prateado, pincelando-os com tinta para simular os contornos de montanhas, rios ou nuvens. Depois os cobriam com a caligrafia de poemas*. No início do século XX aconteceu uma significativa utilização de papéis colados em obras na arte ocidental, técnica que perdura até os dias de hoje.

Como se viu, no final do século XIX e na virada do novo século, ocorreram transformações bruscas e radicais nos modos de expressão artística. Essas mudanças questionaram a própria natureza da arte e o impressionismo foi o primeiro movimento a lançar as bases de uma nova forma de ver. As concepções de espaço e as formas de representação que, até então, a burguesia ascendente havia adotado para si, o academicismo mais conservador, alteram-se. A arte deixa de ser considerada como expressão de regras únicas e inabaláveis.

*Talvez estas tenham sido as colagens prototípicas, porém restritas ao universo da arte oriental.

Não eram poucos os que acreditavam na necessidade de uma renovação total que englobasse todo o viver humano: comportamento e moral, ambiente externo e expressão que parte do íntimo. A vida adquiria um novo ritmo, feito de velocidade, robustez, e potência.

O sentimento de vigília em relação a um mundo que estava em rápida transformação, a aspiração por ser vanguardista, por estar à frente de seu tempo, fazia-se presente. Os artistas buscavam encontrar uma maneira de emancipar-se das aparências visuais tentando criar formas que revelassem a experiência do mundo. Pode-se dizer que, desse momento em diante, adotaram a liberdade individual de expressão. O observador deixou sua posição de quase neutralidade para passar a participar dessa nova realidade.

A vontade de se afastar da imitação das aparências, de não registrar somente o que o olhar físico via e pesquisar a nova objetividade do homem no mundo moderno estimulou Pablo Picasso, artista espanhol (1881 / Málaga – 1973 / Mougins), e Georges Braque, pintor francês (1882 / Argenteuil-sur-Seine – 1963 / Paris), a inserir, em suas obras, materiais não-pictóricos. Dessa necessidade nasceram as colagens cubistas, nas quais foram utilizados principalmente jornais e pedaços de tapeçaria (o que se costuma chamar de papéis colados).

Em 1908 Picasso remendou um desenho das *Banhistas* com um bilhete de entrada do *Louvre*. A partir de 1911 empregou sistematicamente em suas obras letras de imprensa pintadas. Neste mesmo ano Braque utilizou letras vazadas e pré-recortadas em sua tela *O Português*.

Picasso e Braque começaram imitando as texturas e as cores dos materiais nos quadros. Posteriormente passaram a inserir nas obras certos materiais como retalhos de tecido, areia, madeira, mármore etc. Esses elementos do mundo físico e da vida cotidiana inseridos no quadro têm o poder de recolocar a imagem dentro do reino familiar das coisas

do dia-a-dia, mas, ao mesmo tempo, integram-se à construção plástica da pintura. Acrescentam novos volumes táteis à superfície pintada.

Estas obras – colagens e *papiers collés* – representavam elementos visíveis e tangíveis da realidade – coisas em si mesmas – que eram introduzidas na arte. Os materiais usados dispensavam o uso da perspectiva ilusória, criando, eles próprios, efeitos de profundidade. A justaposição dos objetos colados levava à construção de um baixo relevo no qual os planos avançavam ou recuavam devido aos contrastes entre os seus valores cromáticos.

Após o cubismo, outros movimentos artísticos como o futurismo, o dadaísmo, o surrealismo, entre outros, utilizaram a técnica da colagem como meio de expressão plástica, instrumento revolucionário ou como elemento destruidor da pintura.

Ao utilizarmos fragmentos de papéis ou de objetos em uma colagem estamos atribuindo-lhes um outro valor, um valor artístico – diferente da sua finalidade original de existência – e, ao mesmo tempo, proporcionando ao espectador a liberdade de efetuar uma leitura própria, singular. Esses objetos passam a ter autonomia e falam por si só – antes de eles serem denominados por seu uso social. O espaço do quadro, enquanto espaço real, pode receber elementos retirados diretamente da realidade: pedaços de papel, de jornais, de tecidos etc.

O *papier collé* seria uma forma particular de colagem em que tiras ou fragmentos de papel são aplicados à superfície da pintura ou desenho. A finalidade do *papier collé* foi dar a idéia de que diferentes tipos de textura podem participar de uma composição para então obter-se na tela a realidade da pintura, que irá competir com a realidade da natureza. Nas palavras de Picasso¹⁴,

¹⁴ Apud Marjorie Perloff, *O momento futurista*, p.95.

O propósito do 'papier collé' era dar a idéia de que diferentes texturas podem entrar numa composição para se tornar a realidade na pintura, que rivaliza assim com a realidade na natureza. Tentamos nos livrar do 'trompe-l'oeil' para achar um 'trompe l'esprit'...se um pedaço de jornal pode se tornar uma garrafa, isso nos dá algo que pensar também em relação a jornais e garrafas ao mesmo tempo. Esse objeto deslocado penetra num universo para o qual não foi feito e no qual retém, em certa medida, a sua estranheza. E essa estranheza foi o que quisemos fazer as pessoas pensarem por que estávamos totalmente conscientes de que nosso mundo estava se tornando muito estranho e não propriamente tranqüilizador.

Os materiais utilizados nas colagens cubistas permitiam criar efeitos de profundidade sem precisar usar a perspectiva ilusória. A superfície podia ser construída como se fosse um baixo-relevo no qual os planos avançavam ou recuavam devido aos contrastes entre os seus valores cromáticos ou de textura. As letras do alfabeto realçavam a posição intelectual anti-ilusionista dos cubistas. Elas serviam como pontos de orientação no interior do espaço não-perspectivo.

O uso de materiais diversos iniciados pelos cubistas foi rapidamente absorvido por alguns futuristas como o pintor italiano Gino Severini (1883 / Cortona – 1966 / Paris). Mas eles trataram a colagem de uma maneira própria, pois seu discurso revelava principalmente uma obsessão pela máquina.

No início do século XX, a vida adquiriu um ritmo feito de velocidade, robustez e potência. Na estética do Futurismo, corrente artística nascida na Itália em 1909 abrangendo a literatura e as artes, 'belo' significava 'funcional'. Os rumores que permeavam a imaginação dos homens não eram mais os da natureza e sim os dos automóveis, dos carros que correm, das rodas em movimento, das motocicletas.

Os pintores futuristas usaram a arte como um meio de captar aspectos, tanto visuais quanto não visuais, de um meio ambiente dinâmico. Queriam substituir a sensação estática pela dinâmica expressando em suas obras a velocidade das máquinas e a

simultaneidade, física e psicológica. Nos seus quadros percebemos simultaneidade de ambientes (espaço físico) e de emoções e sentimentos. Em *A Risada*, 1911, pintura de Umberto Boccioni, há trechos de vários ambientes de um bar: suas mesas, drinques, pessoas, cigarros, luzes e casais dançando e uma pessoa ri, no alto do quadro, passando-nos, não apenas os aspectos de um bar, mas as sensações que experimentamos quando estamos nesse ambiente.

Com a colagem, o Futurismo experimentou mesclar palavra e imagem. Nessas obras, fragmentos de notícias, cores e palavras que imitam sons, estimulam o espectador a fazer as suas próprias conexões. Ele poderá sentir as sensações psicológicas e emocionais que elas despertam. O observador deixará sua posição estática para participar do dinamismo da obra.

Já os dadaístas usaram a colagem como outra maneira de pintar e de negar a própria arte. Nesse sentido pode-se dizer que os dadaístas é que conseguiram realmente acabar com as convenções da pintura tradicional. Aqui, a colagem representa, no plano da pintura, o instrumento essencial da revolta artística.

Segundo o historiador do cubismo Maurice Raynal, citado por Mário Pedrosa¹⁵, *“...as colagens cubistas tiveram intenções puramente plásticas e os dadaístas se apoderaram da colagem porém com um sentido novo – como elemento destruidor da pintura considerada como fonte de lugares comuns, batidos.”*

Picasso mantinha em suas colagens – presas à representação – uma qualidade lírica. Os artistas dadaístas recorreram a pedaços de jornal ou de papel de parede, rasgados ao acaso, pedaços de fotos, cartões etc. Este processo foi denominado ready-made ou objetos já feitos. Esses objetos eram combinados de maneira mais acidental possível, porém conservavam as qualidades diretas dos materiais empregados. Disto

¹⁵ *Modernidade cá e lá*, p.243.

nota-se o propósito de negar a obra de arte com suas regras acadêmicas. O ready-made tem algo de imediato, estranho, não comum. É o fruto de acidente do momento e carrega consigo um discurso que envolve a criação espontânea.

Parece que uma colagem nos evoca sempre duas leituras: a do fragmento percebido em relação ao seu texto de origem e a do mesmo fragmento incorporado em um novo contexto. Os objetos reunidos e justapostos em uma colagem não perdem a alteridade mesmo que estejam subordinados ao arranjo composicional do conjunto. Seja para qual finalidade a técnica da colagem for usada, certamente conseguirá traduzir o conteúdo desejado pelo artista.

1.3. O ESPECTADOR E A OBRA DE ARTE – DA OBSERVAÇÃO À PARTICIPAÇÃO

Buscando propiciar um encontro do aluno com diversificadas linguagens da arte, trabalhou-se também com a instalação artística e, através dela, procurou-se refletir com os alunos a necessidade de considerar tanto o processo de produção como o de recepção. Deste modo pode-se entender a obra de arte inserida em um determinado meio social, onde se propagam conceitos de estética, gosto, percepção.

Para levar os alunos a reconhecerem a instalação como arte, a entenderem a importância da idéia na arte conceitual e a compreenderem o papel do espectador diante de uma obra, propôs-se a realização de algumas experiências de participação em instalações artísticas.

Vale ressaltar que o trabalho com esse tipo de arte desenvolveu-se após vários meses de contato com a arte, depois de os alunos terem estudado e comparado obras de arte do mundo contemporâneo e do passado e simultaneamente terem produzido trabalhos em artes visuais e corporais.

Lucimar Bello Frange¹⁶ nos diz que vivenciamos uma experiência estética diante da arte contemporânea, como se fosse uma performance que nos faz pensar, questionar, refletir:

A arte da segunda metade do século XX, principalmente, são distúrbios. É uma arte perturbadora, entendida não como simples modificação, mas uma arte experienciada por um todo de quem experiencia, tanto o que faz como o que frui a obra ou as obras. A arte modifica realidades, consciências, muda vidas de artistas e espectadores-fruidores. Performances são esperanças de “milagres”, evocam caminhos como epifanias; todas as pessoas são transformadas em seus níveis de identidade, tornam-se “outros” seres sociais; distinções são vencidas, regras, descartadas e todos são induzidos a sentimentos sociais comunitários semelhantes ao amor ou repúdio.

No contato e na fruição da obra vivenciamos um momento que envolve o conhecimento estético e o saber sensível – estesia. Um espaço-tempo que nos permite exercitar a liberdade na resposta imaginativa.

Na arte contemporânea, o espaço da arte tornou-se um ingrediente ativo a ser definido pelo artista induzindo o observador a mergulhar no interior da obra onde lhe é proposto um conjunto de possibilidades em vez de um objeto acabado. Este aspecto pôde ser observado a partir das obras impressionistas.

Os Impressionistas renovaram a maneira de o artista se colocar diante da sociedade criando, em 1884, o Salão dos Independentes onde expunham as obras que não condiziam com os valores convencionais estabelecidos na época. Afirmaram sua liberdade quando negaram-se a submeter-se às regras ditadas pelos salões oficiais de Paris. A Academia Francesa determinava o que deveria ser considerado bom ou não em pintura.

¹⁶ *Por que se esconde a violeta?*, p.157.

Ao enviar *Olympia* (1863) para o salão oficial de Paris, em 1865, Manet causou um escândalo. Além de ter desafiado as leis da perspectiva, usando massas escuras e claras para criar efeito de profundidade, retratou a mulher nua com postura serena e olhar cativante passando a idéia de uma prostituta dominadora e provocante. Na pintura tradicional a figura feminina era pintada num universo dominado pelo homem. Ela não poderia ser mostrada como é, mas sim como o espectador a queria ver. A sexualidade de quem está representada não seria levada em conta, importava sim, a sexualidade do espectador pressuposto. Com sua postura provocadora, a personagem retira o homem de seu lugar de poder. Agora ela não mais expressa submissão. Pode-se dizer que o posicionamento do espectador começou a ser questionado já nesse momento.

Os primeiros quadros impressionistas certamente confundiram o público no momento da apreciação e também nas questões de organização plástica. A forma, apreciada bem de perto, some; porém, quando nos afastamos, captamos partes do conteúdo não percebidas com a aproximação. A pintura impressionista não foi mais um objeto passivo. Exigia um ir e vir dos espectadores diante dos quadros.

Os movimentos artísticos surgidos depois se exprimiam par a par com manifestos que ora legitimavam o trabalho do grupo, ora formavam o público. As exposições passaram a ser acompanhadas de discussões teóricas e outras publicações. A partir de Marcel Duchamp os artistas se tornaram mais conscientes do poder de questionamento da arte. Desse momento em diante começou a surgir uma trajetória questionadora de dogmas, novos e antigos, envolvendo a arte. O Dadá foi mais um estado de espírito do que um movimento.

Julio Plaza¹⁷ comenta que *M.Duchamp já afirmara que é o espectador que faz a obra, e a arte nada tem a ver com democracia, o que indica uma preocupação com a recepção.*

¹⁷ *Arte e interatividade: autor-obra-recepção*, p.2.

O artista produzia coisas que não eram obras de arte segundo nenhum dos padrões da época. Peças não estéticas, que não se prestavam à contemplação. Os *ready-mades* (objetos não estéticos, de bom ou mau gosto, achados ao acaso) negam a postura do artista em relação à sociedade. A arte passa a buscar novas regras de organização.

Com os *ready-mades* de Marcel Duchamp,

*os artistas se tornam, não somente criadores de imagens, catadores de objetos, e objetos de ações, mas tornam-se mais conscientes do poder de questionamento da arte. Desenvolve-se então, uma atitude crítica, necessária e imprescindível, devendo esta conter uma análise dos meios utilizados, e uma relação responsável para com o público. O desenvolvimento histórico destas reflexões nos levam ao posicionamento que mais tarde virá a ser o de alguns artistas conceituais que se querem críticos, onde a arte não se limita à produção de obras, ela deve também construir a capacidade a reconhecer um trabalho como arte, isto é, criar a obra e formar o olhar do espectador*¹⁸.

No decorrer do século XX houve uma acentuada expansão das noções de arte, de criação e também de estética, o que ocasionou um deslocamento “*das funções instauradoras (a poética do artista) para as funções da sensibilidade receptora (estética)*”¹⁹.

Na década de sessenta nasceram as propostas e poéticas que instauraram as noções de ambiente e participação do espectador. Nesse ambiente, o corpo do espectador, e não somente seu olhar, se insere na obra. O relevante nas instalações está na interação do ambiente com o espectador, o objeto artístico clássico perde em importância para o ato da confrontação ressaltando uma situação perceptual. A obra é recriada pela percepção.

¹⁸ Bia Medeiros, *Corpos informáticos*, p.1.

¹⁹ Julio Plaza, *op.cit.*, p.1.

A partir dos anos setenta, a arte explora o espaço pessoal, a renovação da percepção e a experimentação de um tempo diferente do convencional.

Julio Plaza²⁰ afirma que

a noção de “arte de participação” tem por objetivo encurtar a distância entre criador e espectador. Na participação ativa o espectador se vê induzido à manipulação e exploração do objeto artístico ou de seu espaço.

Com a participação lúdica e a criatividade do espectador, aparecem os conceitos de “arte para todos” e “do it yourself”. Com a participação ativa que inclui o acaso, como nos happenings (criação e desenvolvimento em aberto pelo público, sem começo, meio e fins estruturados – J. Cage, A. Kapprow, Grupo Fluxus), radicaliza-se este tipo de arte.

Os artistas tecnológicos criam obras inovadoras e abertas. Uma obra de arte interativa é um espaço repleto de possibilidades onde tudo aquilo que foi programado pode ser modificado em tempo real ou conforme a vontade dos operadores. Ela requisita uma participação transformadora física, psicológica e sensível do espectador.

Para Roy Ascott²¹,

a arte interativa designa um amplo espectro de experiências inovadoras que se utilizam de diversos meios (sob a forma de performances e experiências individuais em um fluxo de dados – imagens, textos, sons – ainda com diversas estruturas), ambientes ou redes cibernéticas adaptáveis e inteligentes de alguma forma, de tal maneira que o espectador possa agir sobre o fluxo, modificar a estrutura, interagir com o ambiente, percorrer a rede, participando, assim, dos atos de transformação e criação.

A estética da arte tecnológica preocupa-se com os conceitos e práticas da interação, da simulação e da inteligência artificial.

²⁰ *Idem*, p.8.

²¹ Apud Julio Plaza, *op.cit.*, p.16.

A instalação foi a proposta mais simples de arte de participação, na qual o corpo inteiro do observador, e não mais somente o seu olhar, se insere na obra. Trata-se de um espaço tridimensional, podendo conter objetos e elementos multimídia, a ser adentrado e experimentado fisicamente.

Michael Archer²² afirma que os rótulos “ambiental” e “instalação” tornaram-se comuns desde os anos 70 para a arte em que espectadores queriam estar dentro da obra para poder vê-la e vivenciá-la.

A instalação artística não se apóia somente em estratégias plásticas. Ela é um convite ao exercício de leituras e idéias. Engloba um redimensionamento das táticas de interação com o espectador e questionamentos sobre espaço. Como um dispositivo se relaciona com o espaço? Como esse espaço traz informações estéticas ou suscita um grau de percepção diferente daquele requisitado por obras de arte convencionais?

Uma vez adentrado, o espaço interno da obra apresenta ao espectador um conjunto de condições em vez de um objeto acabado. Trabalha-se com a questão da obra inacabada. Aqui o artista é livre para influenciar, determinar e governar as sensações do observador – agora um participante. A presença humana e a percepção do contexto espacial tornam-se materiais da arte.

A instalação requisita um espaço tridimensional que é incorporado ao trabalho do artista. Trata-se de um lugar. Uma sala, um pavilhão ou espaços externos que são modificados e transformados pelas relações espaciais entre os objetos e o próprio espaço em questão. Um ambiente que será habitado por um corpo dinâmico.

²² *Arte contemporânea: uma história concisa*, p.103.

Segundo Diana Domingues²³,

o espaço é incorporado ao conceito do trabalho. Este espaço pode ser construído, delimitando áreas dentro de um outro espaço,...na maioria das vezes o artista se apropria de uma sala já existente que será transformada por seu trabalho. Espaços externos também são apropriados e transformados em instalações que repensam o espaço real. Mas em todas as situações o que se deve ter em conta é que um espaço está sendo apropriado e que se está pensando em um lugar que será habitado pelo corpo em movimento.

A instalação oferece ao espectador um espaço para ser habitado em uma relação de se estar dentro ou fora. A arquitetura da instalação transforma o lugar num espaço de experiências estéticas. Na arte contemporânea a participação ativa do espectador se dá tanto no papel de observador, quanto na condição de co-autor da obra.

A mesma autora citada acima diz ainda que é possível associar o conceito de instalação ao de caixa ou cubo. Nas suas palavras,

há quatro partes que fecham um espaço. É um lugar onde se entra com o corpo...dentro de uma caixa pode-se andar, retomar, mas sempre se faz uma montagem de momentos já vividos durante os percursos para que se construa na mente o todo da obra. É criado um todo pelas relações espaciais entre os objetos numa relação com o espaço arquitetônico, e o participante é obrigado a ver a si próprio como parte da situação criada. Ele está envolvido numa experiência perceptiva nova, de corpo inteiro²⁴.

Na seqüência, Domingues fala que a sala de uma instalação é apresentada como a quarta dimensão, característica fundamental das instalações.

²³ “Las Instalaciones”, em *Revista Heterogénesis*, p.1, 1998.

²⁴ *Idem*, p.1.

Em *O Grande Vidro* (1915 / 1923), Marcel Duchamp mostra uma nova proposta em termos de espaço fundindo-o ao quadro e apresentando uma arte anti-retiniana. Nesse sentido, seguem as considerações de Paulo Menezes²⁵:

...duas placas de vidro, separadas por uma base de metal...O que importa ressaltar aqui é que a postura anti-retina e anticontemplação é levada ao extremo. Primeiro pela transparência. A construção não tem a materialidade de uma obra para a qual se olha. Por ser de vidro, olhá-la é olhar ao mesmo tempo através dela.

No ambiente das instalações, o espectador participa diretamente na exploração do espaço da sala através do deslocamento de seu corpo entre os dispositivos. Ele vivencia a obra, indo de um lugar a outro, de uma maneira própria. O espectador percebe e escolhe caminhos que irão definir situações perceptivas e imaginárias.

A arte de participação esteve presente no Brasil, nas obras de Lygia Clark e Hélio Oiticica, nas quais a ação do espectador acontecia em tempo real. Propunham eles que se recepcionasse a arte de acordo com métodos participativos que envolviam o corpo inteiro, afastando a passividade interpretativa que ocorre somente na mente. Ao instalar, o artista organiza um lugar propício para que aconteçam determinadas experiências sensíveis.

Por ser uma forma de arte bastante recorrente em exposições e constituir um lugar que propicia vivenciar novas possibilidades estéticas, considero essencial trabalhar nas escolas com as instalações. Principalmente com aquelas obras em que os alunos interagem com os objetos ou com as mídias. Vivenciar situações diferenciadas de interatividade pode contribuir para a construção do conhecimento artístico e a renovação da percepção e dos sentimentos. No momento em que está no interior de uma instalação, o espectador se vê como uma espécie de re-criador da obra.

²⁵ Paulo Menezes, *A trama das imagens*, p.243.

No dizer de Bia Medeiros²⁶ “os espaços nos quais são expostos trabalhos artísticos...não são nunca neutros.” O desenvolvimento da percepção ocorre no momento em que o espectador percebe a obra, sua estética, e desenvolve uma capacidade crítica. Ao deslocar o corpo o participante fará uma nova escolha, que irá determinar outras circunstâncias perceptivas e imaginárias. Há uma transformação constante daquilo que é percebido.

A instalação metaforiza a arquitetura da mente. A instalação usa o espaço em suas relações ambientais. Num lugar habitado pelo corpo, o todo é construído pelas idas e vindas físicas e mentais num trabalho de memória. A atenção não se fixa mais num único objeto, mas sobre um conjunto de situações que envolvem uma atividade perceptiva global daquele que está incluído no espaço da obra...Pelos deslocamentos se estabelece uma trama de relações com o espaço por aproximações, afastamentos, retornos, paradas, em uma teia de ações que sempre transformam o que é percebido. Se pudéssemos registrar todos os percursos dos corpos no espaço de uma instalação, teríamos um tecido denso tramado pelas diferentes linhas deixadas pelos corpos. Por outro lado, o tempo empreendido nas descobertas, e as variáveis de ocupação do espaço são elementos que determinam outras variáveis no todo que está sendo vivido pela mente.

...O espaço da instalação se faz pelas lembranças e esquecimentos, pelas partes que retornam na mente, pelos instantes fugazes que se fazem e se desfazem na memória²⁷.

Sobre percepção, Marilena Chaui²⁸ nos fala das relações que fazemos com o exterior e o interior, com o mundo e nossos sentidos. Uma relação entre corpo-sujeito e corpos-objetos abrangendo os campos: visuais, tácteis, olfativos, gustativos, sonoros, espaciais, temporais e lingüísticos. A partir das relações entre nosso corpo e o mundo estabelecemos uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo.

²⁶ *Op.cit.*, p.1.

²⁷ “Arquitetura da mente: relações corpo/memória/arquitetura/tecnologia”, em *Artecno*, Rio Grande do Sul, p.3, 2000.

²⁸ *A percepção*, p.4.

Percebemos os outros e as coisas, assim como cores, odores, sabores, texturas, distâncias, tamanhos etc., positivamente ou de uma maneira negativa. Nas relações que fazemos com o mundo refletimos as nossas concepções de percepção que vamos desenvolvendo durante a vida. Conceitua a autora que

o mundo percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos, isto é, damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores, pois as coisas fazem parte de nossas vidas e interagimos com o mundo.

...A percepção é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo²⁹.

Desta forma, a percepção envolve nossos relacionamentos, nossa vida social. Os valores das coisas e os significados vão sendo construídos a partir de nossa sociedade e da maneira como são vistos por ela, isto é, conforme as coisas, as pessoas e os acontecimentos, recebem sentido, valor ou função. Portanto, a percepção nos orienta para agir no dia-a-dia. Para lidarmos com os eventos e as coisas do cotidiano. *“...A percepção é uma forma de conhecimento e de ação fundamental para as artes, que são capazes de criar um ‘outro’ mundo pela simples alteração que provoca em nossa percepção cotidiana e costumeira³⁰.*

Assim, as interações sucessivas com as formas de arte poderão fornecer ao aluno condições para reestruturar sua percepção, desenvolvendo um olhar crítico e mais sensível, que irá interagir com o mundo. Se a percepção é o conhecimento adquirido através de uma vivência corporal (na qual a situação e as condições de nosso corpo são tão importantes quanto a situação e as condições dos objetos percebidos), um processo por meio do qual as pessoas se relacionam com o mundo usando os seus sentidos e o seu corpo, não seria a instalação artística uma linguagem que prioriza uma experiência de corpo inteiro? Portanto, ela proporciona uma excelente atividade educacional que põe em relação a sensibilidade e o intelecto dos educandos.

²⁹ Idem, p.4.

³⁰ Ibidem, p.5.

2. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS EM ARTE

2.1. O MÉTODO COMPARATIVO BASEADO NA LEITURA CRÍTICA DA OBRA DE ARTE DE EDMUND BURKE FELDMAN E NO SISTEMA *IMAGE WATCHING* DE ROBERT WILLIAM OTT.

Como metodologia de trabalho foram adotados a Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa dos anos 90 em diante, e o método comparativo baseado no sistema de crítica artística *Image Watching*, elaborado pelo professor Robert William Ott da Penn State University, EUA, e na proposta de leitura crítica da obra de arte do professor Edmund Burke Feldman.

2.1.a SISTEMA *IMAGE WATCHING* DE ROBERT WILLIAM OTT

O sistema de crítica artística *Image Watching* de Robert William Ott é composto por um estágio inicial de aquecimento e sensibilização chamado *Thought Watching* seguido de cinco momentos: *descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando*. Estas abordagens proporcionam um sistema de crítica de arte perceptivo, conceitual e interpretativo que produz conhecimento a partir de obras de arte.

Na etapa *Thought Watching* os alunos atuam como em uma *performance* através de propostas planejadas que motivam a participação crítica no momento da interatividade. Robert William Ott³¹ nos esclarece que neste estágio recorrem-se às ações que despertam e liberam o potencial criativo dos alunos:

³¹ *Ensinando crítica nos museus*, em Ana Mae Barbosa (org), *Arte-educação: Leitura no subsolo*, p.128.

Jogos teatrais que afinam habilidades perceptivas; [...] partituras musicais selecionadas para desenvolver a atmosfera ou o humor perceptível; seqüências de movimentos que aumentem as respostas sensoriais; poesia e literatura selecionadas para afinar a sensibilidade; diálogos e leituras que elevem as possibilidades da compreensão – tudo torna-se aceitável para ser empregado durante essa etapa.

Este evento prepara os alunos no sentido de aumentar a motivação no momento da interatividade com a obra nas etapas da Image Watching.

Robert William Ott³² cita como exemplo as aulas de Johannes Itten (1888 / Suíça – 1967), pintor, designer e professor da Bauhaus. A pedagogia de Itten ia além de uma simples formação artística profissionalizante. Funcionava como uma preparação para um ensino global que considerava o homem como um todo, uma unidade de corpo, alma e espírito. Nas palavras de Itten:

Eu iniciava as aulas com exercícios corporais a fim de despertar no corpo a capacidade de expressão e de vivência. Primeiramente o corpo precisa experimentar alguma coisa. Por isso eu utilizava inicialmente exercícios de ginástica, para o corpo experimentar, sentir, para dele libertar movimentos caóticos, para sacudi-lo bem. Só então vinham os exercícios de harmonização³³.

Também os exercícios rítmicos faziam parte das suas aulas: após ensaiar alguns passos Johannes Itten dirigia-se a um cavalete e começava a desenhar. Depois os alunos eram convidados a fazer o mesmo. Os desenhos de nus eram acompanhados de música para que os alunos desenhassem nus em movimentos circulares.

³² *Idem*, p.129.

³³ Apud Rainer Wick, *Pedagogia da Bauhaus*, p. 214.

Denominando esse momento de aquecimento e sensibilização de performance da apreciação, Christina Rizzi³⁴ alega que o indivíduo prepara seu potencial de percepção e de fruição numa atmosfera que favorece a criação. Os alunos se envolvem com maior intensidade no momento da observação e leitura da obra após experimentarem a etapa *Thought Watching*.

Na fase *descrevendo* os alunos observam a obra atentamente e relatam em voz alta para o professor o que vêem. Elaboram uma espécie de inventário enumerando aquilo que está sendo visto. Cabe ao professor formular as questões que possam auxiliar na exteriorização de percepções e na construção do inventário. Ao verbalizar os alunos confirmam suas percepções pessoais e ampliam-nas com as descobertas dos outros.

Na segunda categoria do *Image Watching*, *analizando*, discute-se a respeito de como o artista coloca suas idéias na realização da obra. Estimula-se para a percepção do plano, das formas, das cores, das linhas. As perguntas do professor devem levar o aluno a prestar atenção na linguagem visual: texturas, materiais, suportes e técnicas.

Interpretando é o momento de explorar as leituras pessoais. Os alunos expressam suas sensações, emoções e idéias a partir do contato com a obra de arte. Todos devem ser estimulados a manifestarem as próprias interpretações.

A categoria *fundamentando* fornece um conhecimento adicional no campo da História da Arte a respeito da obra e do artista. A intenção neste momento é auxiliar o aluno na compreensão da obra e ampliar o conhecimento. Utilizam-se questões que provocam curiosidade sobre a obra, o autor, o momento histórico e o processo de criação.

Revelando é a última categoria do *Image Watching*, na qual os alunos 'revelam' através da expressão artística, o processo de construção de conhecimento por eles

³⁴ *Contemporaneidade (mas não onipotência) do sistema de leitura de obra de arte Image watching*, p.2

vivenciado. Nesta fase, em que o professor estimula o aluno a produzir, uma nova obra é criada pelo aluno.

2.1.b LEITURA CRÍTICA DA OBRA DE ARTE DE EDMUND BURKE FELDMAN

Preocupando-se com a construção de um olhar crítico e com a formação de alunos capazes de realizar uma leitura crítica da obra de arte, Edmund Burke Feldman propôs quatro estágios para a leitura da imagem: *descrição, análise, interpretação e julgamento*.

No estágio da *descrição*, relata-se tudo o que se vê na obra de arte. A atenção é voltada para a imagem/objeto. Listam-se os elementos que compõem a obra, o material utilizado, a técnica, quem a produziu, o local, a época, a textura, as cores, a aplicação da tinta na superfície da tela. “*Não inclui expressões de ponto de vista: harmonioso, elegante, sutil...*”³⁵ e evitam-se palavras carregadas de sentimento. Os questionamentos utilizados nesta etapa são direcionados para a descrição objetiva da obra: O que você vê nesta imagem? Quantas pessoas? Que outros elementos? Que cores você vê? Que textura tem?

A *análise* é o segundo estágio da proposta. Neste ponto descrevem-se as relações entre as coisas que compõem a obra: claro e escuro (luz e sombra), figura e fundo, volume e espaço, textura e superfície, cor e textura. Utilizam-se perguntas como: A obra nos passa a sensação de movimento? Ou ela é estática? Possui contrastes, volume? Há algum elemento na obra que se destaca mais do que os outros? Por quê? Como é o fundo?

O estágio da *interpretação* permite ao espectador organizar as observações para descrever idéias que explicam as sensações e sentimentos experimentados diante da

³⁵ “A imagem: ler e escrever em arte, geografia e ciências”, em *Nive*, UFRGS, p.2, 2002.

obra de arte. Não se procura desvendar a intenção do artista. A interpretação é baseada nos sentimentos e nos elementos observados. Trata-se de um “*exercício para aprendermos a confiarmos em nós mesmos, acreditarmos nas nossas observações*”, afirma Sebastião Pedrosa³⁶.

Para Feldman,

*este estágio é o mais difícil, o mais criativo e o mais gratificante, sendo fundamental a tentativa de interpretar, mesmo que provisoriamente, sem uma completa conexão com os fatos visuais. Isto poderá ser alterado posteriormente, buscando suporte na experiência artística, no conhecimento da história da arte, nos contextos da produção.*³⁷

O *juízo* constitui o último estágio da proposta do professor Edmund Burke Feldman. Baseando-se em fundamentos de críticos experientes, reflete-se sobre o valor estético de uma obra de arte. Esta etapa pode ser motivada por alguns questionamentos como: Você acha que a obra é importante? Por quê? Por que o artista a pintou? Você conhece outras obras ou objetos que têm algo semelhante com esta obra?

Ana Mae Barbosa³⁸ classifica o método de leitura da obra de arte de Edmund Burke Feldman como comparativo. Ela explica que ele sempre propõe a leitura de duas ou mais obras ao mesmo tempo, para que o estudante tire conclusões a partir de comparações entre as imagens. Esse método envolve o conhecer, o apreciar (desenvolvimento crítico) e o fazer (desenvolvimento da técnica e da criação) através da comparação entre várias obras de arte de diversos períodos, para que o aluno perceba as diferenças e as similaridades.

³⁶ *Aprendendo a ver arte com imagens de Eckhout*, p.3.

³⁷ *Idem*, p.3.

³⁸ *A imagem no ensino da arte*, p. 44.

2.1.c O MÉTODO COMPARATIVO NA INTERATIVIDADE COM OBRAS DE ARTE

Um dos aspectos imprescindíveis a ser estudado no trabalho com arte é a História da Arte. Optei por abordá-la através das imagens de arte, procurando ressaltar, enquanto nos confrontávamos com as imagens, os momentos de ruptura e, principalmente, as mudanças no modo de criar dos artistas.

Para proceder à interação com a obra de arte na sala de aula, adotei um método comparativo baseado no sistema de crítica artística *Image Watching*, de Robert William Ott e na proposta de leitura crítica de Edmund Burke Feldman.

No processo de aprendizagem e sensibilização costumo comparar obras de dois períodos distintos (porém uma de cada vez), levantando junto aos alunos, problemas que envolvem diferenças de estilo no modo de desenhar e pintar de cada um dos artistas.

Utilizando um projetor a imagem é projetada na tela. O estágio da *descrição* é o primeiro usado na interatividade com as obras. Inicialmente se propõe aos alunos que observem atentamente a imagem, sem verbalização. Através de algumas perguntas os alunos são estimulados a comunicar suas impressões sobre a obra: O que se vê na obra? Há pessoas? Animais? Outros elementos? São pintados (ou desenhados) como em uma fotografia? Quais os objetos que contém? É possível saber em que época acontecia o fato?

Faz-se uma pequena mudança na ordem dos itens do roteiro de Robert William Ott e, na seqüência, o próximo estágio é *interpretar*. Nessa fase, o autor diz ser o momento de criar espaço para as crianças expressarem suas idéias. Fazerem as suas próprias interpretações diante da obra de arte. É a hora de extravasar com os sentimentos e as emoções. Não se trata de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto. Faço perguntas que estimulam a

imaginação e a curiosidade. O que essas imagens provocam em você? Você sente felicidade ou algo ruim diante dela? Não é raro ver algumas crianças relembrem momentos importantes de seu próprio passado. Gosto particularmente deste momento porque os alunos ficam embevecidos pela obra. Depois começam a fazer perguntas sobre ela, sobre o artista que a criou ou a respeito da época em que viveu.

Na etapa *fundamentar*, momento de ampliar o conhecimento, as crianças querem saber porque aquela obra foi feita. Deste modo, a contextualização fica mais fácil de ser compreendida porque os alunos geralmente estão querendo saber tudo a respeito da obra e da vida do artista. Procura-se saber o que a obra quer dizer em outros contextos históricos.

Juntamente com esta etapa, ou até com a etapa seguinte, costumo levar os alunos ao laboratório de informática para interagirem com *sites* de museus, de exposições de arte ou de artistas. Trabalhamos com outros artistas que pertencem à mesma escola ou a outra que confronte com este estilo. Então refletimos a respeito dessas diferenças.

Passamos em seguida para o *analisar*. Neste estágio reflete-se sobre textura, suporte, técnica, materiais e dimensões. Investiga-se sobre a relação cor e textura, textura e superfície, espaço e volume, as idéias transmitidas pela obra de arte, luz e sombra.

Ainda, antes da produção, se possível, visitamos alguma exposição que possa porventura auxiliar na sedimentação do conhecimento e, principalmente, sensibilizar no momento do contato com uma obra original, feita pelo artista, e não uma reprodução.

Finalmente, vamos *revelar*, produzindo. Muitas vezes trabalho com projetos que abrangem todas as etapas. A produção plástica acontece de acordo com o tema estudado. As crianças criarão comunicando suas idéias.

Tenho percebido que, trabalhando dessa forma, os alunos não se sentem entediados, participam da aula de uma maneira dinâmica, vão evoluindo com o decorrer do tempo, sentem-se seguros para traduzir idéias pessoais e param de reproduzir os desenhos da mídia.

2.1.d A CIGANA DE FRANS HALS E MULHER A CHORAR DE PICASSO

UMA PROPOSTA DE INTERATIVIDADE UTILIZANDO O MÉTODO COMPARATIVO

O método comparativo propõe a leitura de várias obras (imagens), contrapondo problemas visuais nelas propostos, para que o aluno vá tirando conclusões. As crianças fazem comparações históricas, exploram relações humanas, exercitam habilidades de fantasia e imaginação. Criam, trabalhando com projetos individuais ou coletivos.

Para trabalhar com o artista holandês Frans Hals (nascido entre 1581 ou 1585 em Anvers e morto em 1666), discípulo de Caravaggio, escolhi a obra *A Cigana* [fig.1]. A idéia era trabalhar com o tema 'mulher' e abordar dois estilos totalmente diferentes de pintar. Cada um pertencendo a um período diferente. A outra obra selecionada foi *Mulher a Chorar* [fig.2], 1937, de Picasso.

As pinturas foram projetadas na frente da classe, uma de cada vez, iniciando-se a atividade conforme método descrito no subitem anterior. Perguntou-se sobre a temática da obra, sobre a maneira de vestir da personagem de Frans Hals, qual seria o período histórico mostrado, de que modo a mulher foi pintada (de forma representacional mimética – ou com estilizações?), como seria a luminosidade. Com o Ensino Médio, tratou-se da composição em diagonal, da luz e sombra e, do fato da mulher parecer-se com um homem. Os alunos discutiram sobre estética, gosto, cor, harmonia (a obra foi organizada em harmonia com o conteúdo?). Analisaram os materiais, a técnica e os recursos utilizados pelo artista (a obra foi criada a partir da observação de um modelo vivo?). Para

contextualizar, relembramos os séculos XVI e XVII, período barroco, que já haviam estudado anteriormente, por três meses, para um projeto de arte que resultou em uma feira cultural realizada na escola. Nesse projeto todos os alunos estudaram o barroco europeu e a arte barroca no Brasil.

Em seguida, mostrei-lhes a obra de Picasso, *Mulher a Chorar*. Impossível esquecer que os alunos do curso de Pedagogia* riram muito ao ver esse quadro. Não acreditavam que era uma obra de arte. Os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio estão mais acostumados com o estilo de pintar de Picasso porque trabalham regularmente com obras semelhantes.

Inicialmente se propôs aos alunos que olhassem atentamente para a obra *Mulher a Chorar*. Através de perguntas solicitou-se aos alunos que descrevessem o que viam: O que há na obra? Há pessoas? Mulher ou homem (um aluno da 5ª série disse que ela parecia um monstro)? Outros elementos? A mulher está pintada como em uma fotografia? Ela foi desenhada de frente ou de lado? Qual será a época em que o quadro foi pintado? Antes do século XX ou depois?

Em seguida abriu-se espaço para a interpretação: O que a mulher está fazendo? Ela está feliz? Essa imagem faz com que se lembrem de algo? Gostaria de contar à classe? O que você sente diante dessa obra? Porque a mulher chora?

A ampliação dos conhecimentos aconteceu na etapa da fundamentação. Discutimos sobre o sofrimento de Picasso diante da Guerra Civil Espanhola e observamos como o artista reinventava rostos para mostrar a beleza transformada em monstruosidade. Refletimos sobre a maneira pela qual Picasso exprimia o horror da guerra de Espanha: mulheres que choram, mutiladas e deformadas.

*(onde também leciono, procurando com esses alunos do ensino superior, não apenas discutir teoricamente as finalidades e propósitos da arte-educação, mas fazê-los passar pelo processo de sensibilização e educação do olhar).



FIG.1 – A CIGANA – FRANS HALS



FIG.2 – MULHER A CHORAR/1937 – PICASSO

Passamos pelas etapas de interatividade e sensibilização com a obra, enfatizando a maneira de pintar. Trabalhamos com a pintura *Mulher a Chorar*, abordando as diferenças de estilos nas obras de arte e os momentos históricos.

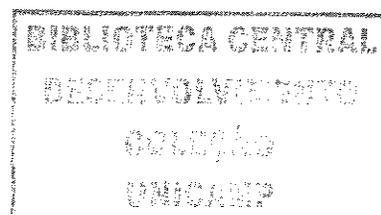
Perguntei-lhes se gostavam dessa mulher tão diferente. Uma mulher que mostra vários ângulos do rosto ao mesmo tempo. Mas, tanto os alunos da Pedagogia como os do Ensino Fundamental, disseram ter gostado desse jeito de pintar e sentiam o sofrimento do artista através da imagem.

Perguntei-lhes se Picasso precisou pintar como em uma fotografia para mostrar o sofrimento no rosto da mulher. Poderia Frans Hals ter pintado a cigana, no século XVII, da mesma maneira que Picasso pintou a mulher do quadro dele, com vários ângulos do rosto ao mesmo tempo?

Nesse momento, é preciso lembrar, sempre, que a arte foi posta em questão após o impressionismo. Que o aparecimento da máquina fotográfica, as invenções do começo do século XX, a evolução da ciência e o surgimento da psicanálise, enfim, as mudanças ocorridas na virada do século XIX mexeram com o imaginário dos artistas.

Na contextualização estudamos outras obras de Picasso e falamos sobre o cubismo. Aos poucos as crianças vão conhecendo uma infinidade de maneiras de pintar. Acredito que, trabalhando constantemente dessa forma, elas começam a acreditar no seu modo particular de desenhar.

Pouco a pouco, com os momentos de interatividade e reflexão, vão conhecendo a História da Arte, as imagens de arte e os artistas.



2.2. A PROPOSTA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTE

Para a construção do conhecimento em arte foram adotados, como metodologia de trabalho, a Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e o método comparativo na interatividade com obras de arte. Na Proposta Triangular, o conhecimento em arte ocorre quando a experimentação, a codificação e a informação são interligadas. No relacionamento com a arte, três aspectos são abordados: a História da Arte (conhecer arte - contextualizar), a leitura de obras de arte (apreciar arte) e o fazer artístico (criação de imagens expressivas), porém, não há uma seqüência rígida a ser seguida. A interseção dos três eixos torna-se necessária para que ocorra o desenvolvimento dos educandos, respeitando-se suas necessidades e interesses.

Apreciar arte aborda a análise da obra de arte. O questionamento faz parte dessa leitura que é dinâmica e auxilia no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Segundo Ana Mae Barbosa³⁹ a emoção, o subjetivo e a vida interior devem participar desse momento de interatividade, porém, a arte deve ser tratada como forma de conhecimento. Através de questionamentos somos levados a refletir acerca das nossas próprias respostas.

A análise da obra de arte também desenvolve “a habilidade de ver e descobrir as qualidades da obra de arte e do mundo visual que cerca o apreciador.”⁴⁰ No momento da decodificação da obra de arte mobiliza-se a flexibilidade, a fluência, a seletividade e a elaboração, contribuindo para uma educação do senso estético (crítica e sensível). Com o tempo o aluno poderá analisar criticamente as imagens do mundo em que vive.

Ao se trabalhar com a análise da obra de arte nas aulas optou-se pelo método comparativo. As obras de arte foram comparadas com a intenção de incitar-se a

³⁹ *Idem*, p.41.

⁴⁰ Raimundo Matos de Leão, “Apreciação da obra de arte”, em *Revista de Educação CEAP*, nº 31, p.3, dez 2002.

percepção, renovando-a, de exercitarem-se habilidades de fantasia e imaginação, de explorarem-se relações humanas e procurar-se encontrar semelhanças e diferenças, formais, estilísticas e temáticas. A comparação entre duas obras constituiu a motivação para o diálogo, facilitando a compreensão e a expressão. A idéia foi levar o aluno a tirar conclusões estabelecendo um diálogo sensível e crítico com a imagem.

No processo de sensibilização com as obras, o professor deve atuar como mediador nas descobertas, jamais fornecendo respostas prontas.

Gonçalves, Fróis & Marques⁴¹ relatam que “...o sujeito quando observa, compara qualidades que, de outra forma, não perceberia. O ato da comparação implica julgar, classificar, estabelecer relações, determinar a natureza da percepção, a clareza dos elementos percebidos e a precisão com que são registrados.”

Ana Mae Barbosa⁴² ressalta que a maneira de se analisar a obra de arte pode ser escolhida pelo professor, porém, não se pode pular esta etapa. Acrescenta ainda que esta leitura deve ser enriquecida pela informação histórica.

A História da Arte possibilita a compreensão de que as obras de arte pertencem a um certo contexto, tempo e espaço. Auxilia no entendimento de que as obras de arte expressam a percepção de mundo do artista conforme o momento histórico em que ele está vivendo. Podemos observar nas obras de arte, as soluções estéticas encontradas pelos artistas no decorrer da história. Segundo Thomas Munro⁴³:

[através da] explicação, da análise e da apreciação de trabalhos de arte (dadas a partir dos conceitos gerais de valores estéticos), o jovem pode chegar a entender e refletir sobre as principais correntes de crítica de arte contemporânea. Essa habilidade crítica se desenvolve por estudo e comparação de obras de arte do mundo contemporâneo e do

⁴¹ “O programa integrado de artes visuais”, em *Noesis*, Lisboa, nº 52, p.1, out/dez 1999.

⁴² *Op.cit.*, p.37.

⁴³ Apud Ferraz & Fusari, *Arte na educação escolar*, 67.

passado. Por sua vez, o exercício de explicação, análise e apreciação das obras dos próprios alunos completa todo esse processo.

A abordagem da História da Arte nas aulas complementa a visão do aluno a respeito dos aspectos constitutivos da obra de arte (forma, conteúdo, técnica,...) e da sua relação histórica (função, percepção, representação do mundo).

No *fazer artístico* os alunos partem para a criação. Experimentam plasticamente inventando formas através da linguagem artística e das técnicas. Para o desenvolvimento da linguagem dita presentacional (aquela cuja leitura e expressão se dá através do corpo, da gestualidade, do visual, do desenho, da pintura, da instalação) e para a aprendizagem da arte o *fazer arte* é insubstituível. “*O pensamento presentacional das artes plásticas capta e processa a informação através da imagem*”.⁴⁴

A produção de arte auxilia a criança a pensar criticamente e inteligentemente sobre a criação de imagens visuais. Vale ressaltar que o professor deve estimular o aluno a produzir suas próprias imagens, mesmo contendo aspectos formais de um ou outro artista.

Segundo Analice Dutra Pillar⁴⁵ muitos professores trabalham *releitura* como cópia no momento do Fazer Artístico salientando que este enfoque leva apenas ao aprimoramento técnico não contribuindo para a interpretação, transformação e criação na realização do trabalho plástico. Ana Mae Barbosa⁴⁶ ressalta que “*o importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem*”.

Lecionando em cursos de Pedagogia e Normal Superior, tenho percebido que grande parte das propostas de arte dos professores do ensino fundamental são desenhos de datas comemorativas, de observação da natureza, de objetos, de imagens de livros e, principalmente, de cópia de obras de arte, que denominam *releitura*. Trabalham também

⁴⁴ Ana Mae Barbosa, *op.cit.*, p.34.

⁴⁵ *A educação do olhar no ensino da arte*, em Ana Mae Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (org), p.69.

⁴⁶ *A imagem no ensino da arte*, 107.

com técnicas diversificadas, apenas com o intuito de “ensinar” uma técnica nova. Saber “fazer bem” um desenho é o desafio proposto para os seus alunos. A obra de arte é utilizada como modelo a ser repetido.

Não se pretende aqui, discutir toda a problemática que envolve as concepções dos professores do ensino fundamental sobre o ensino de arte, mas é importante relatar o que vem se confirmando todos os anos com cada turma nova que inicia o curso: os coordenadores (ou diretores) das escolas nas quais esses alunos-professores lecionam, solicitam-lhes que trabalhem com *releitura* de obras de arte (com pouquíssimas variações na escolha dos artistas e das obras). Porém, reclamam os professores: *“ninguém nos ensina como trabalhar com releitura. Apenas nos pedem que façamos exercícios de releitura (segundo os relatos, as crianças devem copiar a obra exposta)”*. A aula centra-se em propostas de trabalho que não problematizam, não questionam, não contextualizam, não requisitam a reflexão.

Essa constatação gera uma preocupação acentuada quando se pensa que esses professores estão dentro da sala de aula ensinando aos alunos como “se faz um desenho bem feito”. Tenho observado que a releitura é reduzida a esse procedimento pela falta de preparo dos professores.

2.3. PROJETOS NO ENSINO DA ARTE

Uma outra forma de planejar o ensinar/aprender arte que valoriza a construção do conhecimento se dá através do desenvolvimento de projetos. Em Miriam Celeste Martins⁴⁷ vamos encontrar o seguinte esclarecimento: *“este modo de trabalhar tem uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada turma,*

⁴⁷ *Didática do ensino da arte*, p.159.

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”.

Trabalhamos com projetos nas escolas, por alguns períodos, como propostas interdisciplinares ou para abordarmos assuntos referentes somente à disciplina de arte. Optamos por essa dinâmica porque um projeto em ação proporciona ao grupo, alunos e professores, a aprendizagem e a construção do conhecimento durante todo seu processo de desenvolvimento, através de situações de aprendizagem que possibilitam escolher, propor, opinar, discutir, decidir, avaliar e criar.

No trabalho com projetos, a reflexão deve fazer parte de todos os momentos da ação. Precisa-se avaliar constantemente os resultados alcançados durante o desenvolvimento do projeto para poder dar seqüência às novas ações. O educador deve pensar em um trabalho pautado na ação-reflexão-ação.

A aprendizagem dos conteúdos da arte através de projetos pode ser adequada à Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Cabe ao professor planejar antecipadamente a maneira de articular os três eixos da proposta no desenvolvimento do projeto.

Miriam Celeste Martins⁴⁸ sugere a adoção de três momentos básicos para serem desenvolvidos em um projeto em ação: *avaliação iniciante, encaminhamento de ações e sistematização*.

Na *avaliação iniciante* o professor investiga a respeito dos saberes dos alunos, de seus gostos, de suas facilidades e dificuldades, das suas individualidades. Observa-se o interesse do aluno, sua indiferença, as produções realizadas, a integração do grupo, a faixa etária, a relação educador/educando e a relação entre o conteúdo a ser trabalhado e o repertório trazido pelos alunos.

⁴⁸ *Idem*, p.166.

Organizada a primeira ação, após se descobrir o que os alunos sabem e o que ainda não sabem e os seus interesses, escolhe-se o tema do projeto, os materiais, o local de trabalho e traçam-se os objetivos valorizando os processos de aprender e ensinar. Estes devem conter os eixos: conhecer, apreciar e fazer arte.

Nessa etapa, planeja-se o segundo momento proposto por Miriam Celeste Martins: *encaminhamento de ações*. Não é possível definir logo de início todas as ações que serão necessárias para o andamento do projeto. Com base nas avaliações realizadas listam-se, estabelecendo uma hipótese de seqüência, as primeiras idéias e ações que serão utilizadas no projeto focando o conteúdo e os objetivos destacados na avaliação iniciante.

Durante o percurso do projeto, essas ações podem ser alteradas em decorrência das situações criadas na aula. Cada ação gera uma resposta que precisa ser analisada e avaliada para a orientação do prosseguimento do projeto. É importante que essa observação perdure por todo tempo sempre tendo em vista os objetivos a serem alcançados.

No encaminhamento de ações, as situações de aprendizagem podem abordar a expressão corporal, a música, a interatividade com obras de arte através de *sites* na Internet ou na sala de aula, a experimentação plástica, a diversificação de materiais ou de técnicas e por meio de dinâmicas de grupo que trabalhem com o tema do projeto. Nesta etapa também acontecem visitas às exposições.

Ao retornarmos das exposições fazemos um fechamento, discutindo o que observamos. Falamos sobre o tema da exposição, sobre o modo como as obras foram apresentadas – se eram pinturas, esculturas, instalações etc -, sobre as sensações, sobre a estranheza que causaram, época, maneira de pintar e desenhar. Um detalhe importante a ser considerado é que os alunos nunca deixam de falar do monitor que os recepcionou. Se o instrutor proporcionou um contato formal com as obras a reclamação é geral. A almejada compreensão das obras de arte fica comprometida.

No terceiro momento, *sistematização*, ocorre a apropriação do conhecimento construído. Ele acontece ao final de cada aula ou ao término do projeto. Na etapa da *sistematização* as situações de aprendizagem podem abranger trabalhos, cadernos, livros escritos sobre o objeto estudado, produzidos em grupo ou individualmente, elaboração de um portfólio, exposições de trabalhos (com convites, livro de assinaturas, cartazes de divulgação da temporada) com documentário fotográfico sobre o evento, que deve ficar na biblioteca para o manuseio das crianças pois dessa forma, sempre que quiserem, os alunos podem rememorar. É quando ocorre a sedimentação do conhecimento.

Ensinar/aprender arte através de projetos mostrou ser uma dinâmica eficiente na construção do conhecimento. O trabalho com projetos nos possibilita criar situações de aprendizagem que conduzem ao conhecer, fruir e fazer arte.

2.4. VER E PERCEBER: APRIMORAR O OLHAR SELETIVO

Para podermos transformar e nos conscientizar da nossa participação no meio ambiente precisamos educar a maneira pela qual vemos e observamos.

Segundo Analice Dutra Pillar⁴⁹ somente na passagem do olhar para o (saber) ver acontece a predisposição para a leitura e a reflexão. Ver é pesquisar, detalhar, estar atento às diferenciações visuais, relacionando-as entre si. Ver compreende um olhar pensador que seleciona e associa, retém e elimina, entende o objeto observado dentro de um todo que lhe dá significado, não se limita apenas a “olhar um objeto por fora”.

Conforme as relações que fazemos entre o objeto que observamos e o meio em que ele está inserido, dar-lhe-emos um determinado sentido. Esse sentido que atribuímos ao objeto poderá restringir-se a um saber vago (determinado pelo senso único), ou

⁴⁹ *A educação do olhar no ensino da arte*, em Ana Mae Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (org), p.73.

acrescentar particularidades que nos enriqueçam. O ato de ver abrange o diálogo (interpretação) que o leitor estabelece com o fato num determinado momento e lugar (contexto sócio-cultural) considerando seu conhecimento, sua percepção, sua imaginação, suas experiências anteriores. Portanto, conclui Pillar⁵⁰ *“não há o dado absoluto, a verdade, mas múltiplas formas de olhar uma mesma situação”*.

Educar o ver nos permite observar melhor o mundo, a natureza e o ambiente. Auxilia-nos a *“desvelar as nuances e características do próprio cotidiano”*⁵¹. Implica *“numa mudança de postura necessária e um projeto bem mais ambicioso, que é o de mudar a vida.”*⁵²

Através da arte procurou-se (re)educar a percepção. Pensou-se em propiciar o contato com imagens de arte e posterior produção na linguagem da arte para articular a emoção, provocar o senso de investigação através da reflexão, ocasionar um momento de questionamentos e discussão, ampliar a crítica além do gosto estético. Levar os alunos a compreender que não basta olhar, é preciso ver. É preciso desenvolver um olhar seletivo, sensível às relações intrínsecas de uma obra de arte.

A busca pela interpretação individual e pela qualidade expressiva tem como intuito auxiliar na formação do ser sensível. Na sala de aula tentou-se criar um ambiente encorajador que possibilitasse o desenvolvimento da sensibilidade.

Fayga Ostrower⁵³ comenta que a percepção se estrutura através de processos seletivos, a partir das condições físicas e psíquicas de cada pessoa e ainda a partir de certas necessidades e expectativas. Diz que a seletividade funcionaria como um primeiro momento de filtragem de significados, diante de incontáveis estímulos que nos chegam

⁵⁰ *Idem*, p.74.

⁵¹ Ferraz & Fusari, *Arte na educação escolar*, p.74.

⁵² Apud Ferraz & Fusari, H. Lefreve, *idem*, p.75.

⁵³ *Acasos e criação artística*, p.25-26.

continuamente, levando-nos a estabelecer certas conexões que apontariam aspectos semelhantes ou contrastantes dos fenômenos. Esses aspectos podem ou não se tornar significativos para nós, projetando em nossa mente uma espécie de modelo, em forma de padrões hipotéticos. Estes nos servirão de referencial durante o próprio ato de percepção.

A autora cita como exemplo alguém que procura por um livro que não vê há muito tempo. Essa pessoa tem um modelo mental do que procura. Ela é guiada por uma imagem preestabelecida ao ato de percepção. Quando encontra o livro, mesmo tendo avistado parte dele, imediatamente identifica a imagem lembrada. Embora não o tenha visto por inteiro; a configuração da imagem serviu de hipótese a ser confirmada no ato de percepção.

As indagações ou as respostas que fazemos diante das situações fundamentam-se em uma seletividade interior. O espaço da obra pode tornar-se um precioso instrumento para auxiliar no desenvolvimento da capacidade de selecionar. Ao estabelecerem contato com obras de arte desconhecidas (com formas expressivas até então não conhecidas por eles), os alunos ampliam os modos de percepção.

Nos primeiros contatos com o bidimensional, propõe-se refletir com os alunos que as obras de arte representam imagens de espaços de uma realidade vivida por alguém. Uma experiência que temos de alguma coisa. O objetivo é levar o grupo a perceber que as qualidades expressivas de cada composição resultam do modo pelo qual o espaço é articulado. Nas palavras de Ostrower⁵⁴,

...o conteúdo expressivo de um quadro não é articulado através da descrição de determinados episódios, e sim, exclusivamente através dos significados contidos nos relacionamentos espaciais da imagem. Isto vale tanto na arte figurativa como na não-figurativa,...

⁵⁴ *Idem*, p.39.

Mais adiante a autora comenta que nosso consciente e nossa imaginação se articulam em formas espaciais e os processos de percepção e auto-percepção estruturam-se em experiências primordiais do espaço. Nos primeiros anos de nossas vidas todos passamos por essas experiências de modo semelhante e em etapas semelhantes. Nós imaginamos em imagens de espaço.

Conforme Martins, Picosque e Guerra⁵⁵, a maneira como representamos algo muda de acordo com a ênfase e a exclusão que fazemos ao selecionarmos alguns elementos. Nesse caso, sempre nos envolvemos com uma escolha e uma posterior decisão. Em uma obra acadêmica também se observa a seleção do olhar na preferência das cores, no modo de registro – através de linhas ou massas. Quando estamos diante de uma árvore da natureza com a intenção de representá-la, enfatizamos certos aspectos e excluimos outros, relacionando alguns dados na busca de uma imagem figurativa ou abstrata. Na representação sofremos a influência do pensamento cultural do nosso tempo e de nossas imagens internas e externas.

As autoras ressaltam que o conceito de ênfase e exclusão é importante para que possamos compreender a representação de qualquer criança, jovem ou adulto.

Para que ocorra o processo criativo, parece-me ser essencial que desenvolvamos nossa capacidade de selecionar. É necessário aprender a escolher o modo de se trabalhar com as cores, linhas, planos, volume, luz. Ao pressentirmos novas possibilidades de ordenação ou de formas – como se fosse uma espécie de pré-conhecimento daquilo que pretendemos realizar – recorreremos à nossa seletividade interior. As escolhas são convalidadas como formas expressivas já vivenciadas ou não. O que nos leva a determinar o que fazer e como fazer são nossas possibilidades sensíveis e intelectuais, nossas necessidades afetivas, conflitos vivenciais, nosso modo de sentir e saber.

⁵⁵ *Didática do ensino da arte: a língua do mundo*, p. 24-25.

Quando apreciamos uma obra como espectadores entendemos que alguma coisa está sendo transmitida. Também fazemos nossas sínteses no ato de observação. Nós a compreendemos de acordo com nosso referencial anterior. Conforme a personalidade de cada um. Cada um vê e vive os fatos à sua maneira; nem todos que vivem a mesma época ou os mesmos acontecimentos os sentem, vivenciam, vêem e interpretam da mesma forma. Tudo é uma questão de percepção, de enfoque.

Quando estamos inseridos no mundo, o percebemos através dos órgãos dos sentidos. Um corpo sensível e pensante relaciona-se com o mundo reestruturando sua percepção. Anamelia Buoro⁵⁶ ressalta a importância da visão sobre os outros órgãos dos sentidos. Embora o corpo seja considerado um todo perceptivo, afirma ela que através da visão vamos formando nosso discernimento. O olho auxilia-nos a descobrir diferenças, fazer comparações, alimentar a imaginação, produzir conhecimento.

Segundo Merleau Ponty,

...a visão também tem um aspecto tátil, nos movimentos coordenados dos olhos que perpassam o mundo visível. Desta maneira, o olho não desenvolve apenas visibilidade; existe tatilidade na visão, assim como visibilidade no tato. Os dois sentidos não se separam um do outro, mas presentificam-se um no outro, na sua forma peculiar. O visível do tato é diferente do visível da visão.⁵⁷

Perceber pela visão, visualizar os seres, as coisas e as formas do mundo ao redor significa conhecer. Reeducar o nosso modo de ver e observar auxilia-nos na transformação e conscientização da nossa participação no meio em que vivemos.

Fusari & Ferraz⁵⁸ enfatizam que “...ver é também um exercício de construção perceptiva onde os elementos selecionados e o percurso visual podem ser educados.

⁵⁶ *O olhar em construção*, p.136.

⁵⁷ *O olho e o espírito*, p.91.

⁵⁸ *Op. cit.*, p.18.

...observar é olhar, pesquisar, detalhar, estar atento de diferentes maneiras às particularidades visuais, relacionando-as entre si...".

Desde o nascimento, pouco a pouco são inculcados na personalidade dos indivíduos, atitudes, opiniões, comportamentos, que promovem uma espécie de nivelamento sensível precário. As crianças querem saber. Experimentam e descobrem o mundo, os materiais e os objetos que existem, as posições em que estão e em que posições poderiam estar. Aos poucos vão sofrendo influências através da educação que recebem. O modo como trabalhamos nos dias de hoje, como nos divertimos, nos comunicamos e moramos, interfere na formação sensível de nossa inteligência. Somos manipulados pelos meios de comunicação através de palavras e imagens que muitas vezes não condizem com a verdade. Tudo é perfeito e belo nas informações (principalmente nas imagens publicitárias) que nos são passadas através dos sistemas de comunicação. Corremos o risco de comprar objetos que não queremos adquirir. Acabamos por acreditar que precisamos de tal produto oferecido no mundo da mídia para podermos viver em nosso mundo real. Nas palavras de Duarte Jr.⁵⁹,

a televisão, especialmente, acaba por constituir a única experiência que os membros de uma dada comunidade possuem em comum e, assim, atingindo a todos de forma igual, ela passa a ser a realidade exclusiva sobre a qual todos podem falar, comentar e trocar idéias. Torna-se quase impossível resistir a esta realidade...

Criam-se, através dos meios de comunicação, representações de um mundo ideal. Este mesmo autor afirma também que:

...os meios de comunicação constroem, atualmente, 'simulacros' da realidade, através de imagens que intentam não só representar o mundo, mas, quase num passe de mágica, substituí-lo. O simulacro, pois, é colocado no lugar da própria coisa, repousando, sua aparente vantagem, no fato de possuir mais atrativos do que ela.⁶⁰

⁵⁹ *O sentido dos sentidos*, p.11.

⁶⁰ *Idem*, p.117.

Com isso acabamos por desenvolver uma percepção ilusória de mundo. É essencial que aprendamos a exercitar a nossa capacidade de selecionar o que queremos ler, assistir e principalmente, apreender. Ao longo da vida, nos relacionamentos com o mundo, faremos escolhas que irão formar o nosso referencial sensível. A qualidade de nossa sensibilidade fica comprometida em decorrência do “...*consumo desenfreado de simulacros, os quais nos afastam do contato corporal mais direto com as realidades do mundo.*”⁶¹

Muitos alunos mostram uma tendência de identificação com os desenhos que a mídia lhes impõe, reproduzindo-os com insistência. É difícil para a criança adotar uma postura crítica em relação ao esquema montado pela televisão porque ela ainda não possui sua formação estética estruturada.

Barros Neta nos diz que

*a programação que a criança ingere diariamente é carente não apenas de valores estéticos de qualidade, mas de valores estéticos que dizem respeito, principalmente, ao seu meio social.*⁶²

Quando fala da generalização de cultura popular, a autora diz que os gostos do telespectador vão sendo modelados conforme a quantidade de horas que ele fica em frente do aparelho consumindo os conteúdos.

*O estilo publicitário (americano, japonês, e outros) adotado, por ser extremamente rápido na duração de mensagens, impõe uma leitura dessas mensagens igualmente rápida, caracterizada como 'automática', que não permite ao indivíduo uma reflexão sobre a significação desses conteúdos. Este estilo publicitário traz muitas conseqüências negativas para a formação estética infantil.*⁶³

⁶¹ *Ibidem*, p.121.

⁶² Maria da Anunciação P. Barros Neta, *A influência da TV na educação de crianças e adolescentes*, p.28.

⁶³ *Idem*, p.28.

O hábito de recepcionar a programação televisiva produz a universalização dos gostos estéticos, dos costumes, do uso lingüístico, eliminando gradativamente a individualidade, a particularidade e promovendo a homogeneização de grupos tendo como base outros moldes culturais.

Luiz Monteiro Teixeira⁶⁴ pontua que apesar de a televisão induzir a modelos padronizados, percebe-se que ela é uma realidade irreversível integrada no mundo contemporâneo. É preciso aprender a conviver com a televisão de uma maneira crítica. Acredita ele que a criança não deve apenas eleger a televisão como o seu principal entretenimento. Atividades diversas, como o esporte, a música, a pintura, entre outras, devem ser oferecidas às crianças com o intuito de contribuir para uma formação física e psicossocial mais saudável. A quantidade de horas que elas passam diante da TV promove diferenças em seu modo de perceber, de sentir o mundo.

A arte pode constituir um excelente recurso para a educação do saber olhar e ver, para fugirmos do senso único. O hábito de selecionarmos elementos de linguagens visuais, para buscarmos melhores soluções de comunicação, talvez nos leve a observar melhor o mundo, o ambiente, a natureza. Cada novo detalhe apreendido certamente enriquece o repertório individual de cada pessoa, aumentando as possibilidades de contato sensível com a realidade. Como afirma João Francisco Duarte Jr.⁶⁵, *encontrando nas formas artísticas, Simbolizações para os seus sentimentos, os indivíduos ampliam o seu conhecimento de si próprios através da descoberta dos padrões e da natureza de seu sentir.*

Sobre a educação e o desenvolvimento dos sentimentos, o mesmo autor diz ainda que *“...os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte. O contato com as obras de arte conduz à familiaridade com os Símbolos do sentimento, propiciando o seu aprimoramento.”*⁶⁶

⁶⁴ Apud Maria da Anunciação P. Barros Neta, *op.cit.*, p.60.

⁶⁵ *Por que arte-educação?*, p.66.

⁶⁶ *Idem*, p.66.

Na seqüência, citando Susanne Langer, lê-se que

*o treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento, da mesma maneira como nossa educação escolar normal em matérias fatuais e habilidades lógicas, tais como o 'cálculo' matemático ou a simples argumentação...., é a educação do pensamento. Poucas pessoas percebem que a verdadeira educação da emoção não é o 'condicionamento' efetuado pela aprovação e desaprovação social, mas o contato tácito pessoal, iluminador, com símbolos de sentimento.*⁶⁷

As imagens publicitárias cruzam o nosso caminho várias vezes ao dia. Quando viramos uma página, andamos pelas ruas, ligamos a televisão. Seu poder de persuasão é eficaz porque se fixa na realidade. A publicidade estimula o prazer, mas não pode oferecer o objeto real desse prazer. Ela trabalha com a imagem do futuro comprador fazendo-o ver-se diferente, mais feliz, caso venha a adquirir o produto ou a oportunidade que oferece. Acerca disto, comenta John Berger⁶⁸ que

a publicidade oferece-lhe uma imagem de si próprio tornada fascinante pelo produto ou pela oportunidade que tenta vender. ...que existe de invejável nessa criatura em que ele pode se transformar? A inveja que provocará nos outros. A publicidade trata das relações sociais, não trata de objetos. As suas promessas não são de prazer, são de felicidade...a felicidade se ser desejado é aquilo a que se chama de fascínio.

Ser invejado é uma forma solitária de afirmação. Depende precisamente de não compartilhar a nossa experiência com aqueles que nos invejam. Somos observados com interesse, mas não observamos com interesse – se o fizéssemos, seríamos menos invejáveis. ...O poder dos fascinantes reside na sua suposta felicidade.

Mais adiante o autor conclui que o consumidor inveja-se a si próprio e passa a imaginar-se como ficará depois de comprar o produto. Ele invejará a imagem “*daquilo que*

⁶⁷ *Ibidem*, p.66.

⁶⁸ *Modos de ver*, p. 136-137.

*pode vir a ser*⁶⁹. Não compartilhará a sua experiência com aqueles que o invejam. Quanto mais impessoal ele for, maior será a ilusão do seu poder.

Deste modo, a propaganda faz com que não sejamos mais o que desejamos ser, dissimulando os aspectos mais conflitantes da vida individual e social por meio da valorização de um único ponto de vista ou de uma aparência. A ansiedade é apaziguada através do consumo, causando um vazio emocional nas pessoas. Um desenvolvimento mental frágil e leviano acaba sendo promovido. Precisa-se pensar (ou repensar) como as imagens que passam por nossos olhos nos afetam, participando de uma espécie de nova educação, podendo modificar nossas noções de avaliação perceptiva diante da vida. Diariamente contactamos uma quantidade tão grande de imagens que acabamos por não diferenciá-las, não vê-las de fato.

Criticando o processo de massificação visual, Ítalo Calvino apresenta uma proposta, nomeada de “pedagogia da imaginação”, para evitar o empobrecimento humano do poder de evocar imagens. Segundo ele, essa dificuldade de lidarmos com a imaginação seria causada pela inundação de imagens que desfilam diante de nós no dia-a-dia. Deveríamos cuidar e preservar nossa visibilidade para colocarmos “*em foco visões de olhos fechados, de saber brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens.*”⁷⁰

Ana Elisabete Lopes⁷¹ ressalta que deveríamos procurar enriquecer nosso potencial de lidar com a imaginação e a fantasia como vias de acesso ao conhecimento dos significados profundos da existência humana, ampliando nossas possibilidades de ação sobre o mundo. Investir em uma ampliação qualitativa do nosso olhar, transformando-o, para então nos surpreendermos com as coisas que menos esperamos, dando-lhes outros sentidos, mais próximos de um saber poético.

⁶⁹ *Idem*, p.136.

⁷⁰ Ítalo Calvino, citado por Ana E. Lopes, *A visão*, p.5.

⁷¹ *Idem*, p.5.

Desse modo, queremos crer que levar os alunos a compreender a mudança de concepção espacial na arte, ocorrida no início do século XX, auxilia na busca pela interpretação individual e no desenvolvimento da qualidade expressiva, educando o sentimento através da arte, através dos símbolos da arte.

No momento em que compreendem o espaço da tela como um lugar em que as articulações espaciais podem gerar uma forma individual, própria de cada um, começam a investir na expressão poética com mais apreço, mais carinho. Dedicam-se ao trabalho com afinco, mudando e renovando as composições através de novos relacionamentos espaciais. Muitas vezes, surpreendem-se com o resultado obtido no trabalho.

A capacidade de selecionar – mencionada anteriormente neste capítulo – exerce papel fundamental no momento de articular as relações espaciais num espaço bidimensional ou tridimensional. Se ela foi devidamente desenvolvida em grande parte através do contato com obras de arte e da experimentação prática, certamente consultar-se-á um arquivo pessoal, interior, para então novas formas expressivas serem concretizadas, materializadas. No momento de escolher a forma individual, entra em jogo a emoção. Uma sensibilidade já vivenciada antes ou descoberta agora. Acredito que esse sentir determinará a qualidade expressiva de uma pessoa. Cada vez que se investe em um novo relacionamento espacial ao fazer um trabalho de arte, renova-se a percepção e a sensibilidade.

É preciso ampliar as possibilidades (sensíveis) de relacionamento com o mundo também aprendendo a lidar com a imaginação. E ainda, procurar transformar o olhar para a conscientização de nossa participação no meio em que vivemos.

3. RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EM ARTE

3.1. UMA CIDADE, DUAS ESCOLAS, DIFERENTES OLHARES

A pesquisa relatada neste trabalho desenvolveu-se num período de cinco anos, em escolas particulares, com crianças da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio, no Colégio Interativo Atibaia, e da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental na Escola Terra Brasil. Os alunos envolvidos no processo são crianças de classe média, na faixa dos 11 aos 15 anos. As escolas localizam-se em bairros próximos ao centro, na cidade de Atibaia, São Paulo.

Minha inserção nas artes plásticas aconteceu através da criação. Antes de me tornar professora trabalhava como artista plástica desenvolvendo estudos centrados na pesquisa dos artistas russos.

Desde as primeiras pinturas, a articulação pelas formas de espaço na matéria, no espírito e no tempo sempre foi a questão mais atrativa na criação de trabalhos bidimensionais ou tridimensionais. No processo criativo, a mobilização interior me conduz para a ordenação de formas vivenciais de vazios dinâmicos, repletos de possibilidades. Nas abstrações geométricas, trabalho com vazios cambiáveis, ora conflitantes, ora harmônicos ou até mesmo incertos e inacessíveis, tentando apresentar ao espectador qualidades instigantes nas formas de espaço.

Durante os períodos de férias escolares, paralelamente à pesquisa que vinha desenvolvendo como artista plástica, organizava grupos de crianças para trabalhar com pintura, desenho e História da Arte. Com o passar do tempo comecei a notar que algumas mudanças positivas estavam acontecendo com as crianças. A sensibilidade, a atenção, o olhar, o relacionamento entre o grupo e a imaginação, melhoravam a cada encontro. O

meu interesse e o das crianças crescia com o desenvolvimento das aulas. Num determinado momento tornou-se imprescindível ampliar os conhecimentos em arte educação para se organizar uma ação pedagógica que viesse a orientar a relação dialética entre teoria e prática. Ingressei na faculdade de artes plásticas e passei a ministrar aulas em escolas de Ensino Fundamental e Médio.

3.1.a A CIDADE

Localizada a 52 Km da capital paulista pela Rodovia Fernão Dias, reconhecida pelo bom clima e paisagem privilegiada, Atibaia foi lugar de descanso dos bandeirantes paulistas em viagens pelo sertão. Entre Minas Gerais e a Vila de São Paulo, à beira do Rio Tybaia, os bandeirantes costumavam parar para descansar. De origem Tupi, Tybaia significa "rio manso de água agradável ao paladar".

Uma pequena capela em uma colina foi construída, por ordem do bandeirante Jerônimo de Camargo, para colocar a imagem de São João Batista. Em junho de 1665 este local de parada foi denominado Sítio de São João Batista de Tybaia. Uma aldeia de índios Guarulhos se formou nos arredores da capela. Em 1761, já se chamando Atibaia, a aldeia foi elevada a Freguesia, e a Município em 1769.

Devido às inúmeras bandeiras que passavam por Atibaia a caminho de Minas Gerais, houve um desenvolvimento acelerado do município. A agricultura, o comércio de tropas e a criação de suínos e bovinos formavam a economia da cidade.

Em 1928 chega em Atibaia para desenvolver a agricultura, a primeira família imigrante do Japão: a família Watanabe. Nos anos seguintes a cidade continuou recebendo famílias japonesas que se dedicaram ao cultivo da batata.

Na década de 40, fugindo da II Guerra Mundial, outras famílias se instalaram em Atibaia. Do cultivo da batata, na década de 60, passaram ao cultivo do morango. No ano de 1970 a cidade tornou-se a maior produtora de morangos do país, data em que a atividade agrícola da colônia japonesa diversificou seu produto. Iniciou-se a produção de flores na região de Atibaia.

Atualmente cerca de 1.300 famílias japonesas residem em Atibaia trabalhando nos setores agrícola, comercial e industrial. Uma boa parte dos alunos que freqüentam as escolas de Atibaia são descendentes de japoneses. Os moradores da cidade convivem com essa cultura desde cedo.

3.1.b NAS ESCOLAS: DIFERENTES OLHARES

O Colégio Interativo Atibaia busca integrar as crianças, adolescentes e jovens na sua realidade histórica evitando qualquer postura educacional individualista. Sua proposta pedagógica tem como meta levar os alunos a terem atitudes construtivas, criativas e críticas. A escola oferece ao aluno um espaço para vivenciar, refletir e debater questões éticas, desenvolvendo respeito mútuo, o diálogo e a solidariedade, e principalmente, aprender a aprender. Sua proposta pedagógica enfatiza que a construção do conhecimento deve acontecer par a par com o desenvolvimento global do aluno.

Um aspecto relevante a ser considerado é o enfoque diferenciado que a escola dirige aos assuntos ecológicos. O Colégio Interativo Atibaia realiza uma feira cultural anual que prioriza a ecologia abordando assuntos como conservação, preservação, recuperação e degradação ambiental, desperdício, consumo e reciclagem. Desde cedo, os alunos adotam comportamentos práticos e procedimentos que contribuem para a melhoria do ambiente em que vivem, da escola à comunidade. A interação do homem com seu meio e

o respeito a todas as formas de vida são assuntos discutidos e trabalhados regularmente em todas as disciplinas ao longo do ano.

As experiências relatadas nestas páginas ocorreram no período de 2000 a 2003. Os alunos desta escola, antes de entrarem para a 5ª série, tiveram pouco contato com obras de arte ou nenhum com museus ou com artistas plásticos, demonstrando certa dificuldade em se relacionar com as obras do século XX. Para eles, o valor da obra de arte resumia-se ao de um objeto decorativo, com uma imagem perfeitamente reproduzida do real. Alguns repetiam formas mecanicamente, acreditavam que determinadas pessoas tinham o dom inato para as artes, apreciavam os desenhos “perfeitos e bonitos” investindo pouco nos trabalhos criativos. Notava-se nos alunos que sentimentos de medo ou inibição afloravam frente a uma folha em branco. Tinham uma certa dificuldade em produzir imagens, transformar idéias, acreditar no imaginário. Percebeu-se que a repetição de formas anteriormente assumidas e aceitas era uma alternativa facilmente adotada na expressão plástica dos alunos adolescentes por se apresentar como uma maneira de não se arriscar, de não se expor.

Notei o quanto seria difícil levá-los a compreender que, em vez de fazerem uma representação mimética da realidade poderiam tentar algo novo. Era preciso encontrar uma nova maneira de lidar com a arte. De agora em diante, haveria uma valorização para a interpretação individual e para a qualidade expressiva. O suporte não precisaria mais conter margens, manter-se retangular ou quadrado. As tintas poderiam ser mescladas com colagens ou vice-versa. Materiais diversos como areia, madeira, metal, tecido ou fibras também seriam usados em determinados trabalhos. Descobririam a existência de formas de expressão em todo tipo de materiais e combinações, muitas vezes materiais desprezados, considerados lixo. Experimentariam harmonizações inusitadas introduzindo em seus quadros tintas com pedaços ou restos de objetos

Já na *Escola Terra Brasil*, outra escola onde se desenvolveu a pesquisa, adota-se uma prática educativa que propicia o desenvolvimento da capacidade física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social, considerando os

“diferentes olhares” que fazem parte da escola. Para esta instituição, não existe aprendizagem sem experiência e, portanto, é fundamental propiciar a vivência dos conteúdos discutidos em sala de aula.

A filosofia da escola baseia-se em valores como a solidariedade, a honestidade, o respeito, a amizade e a preocupação ambiental e social. Trabalha-se com a reconstrução crítica do pensamento e da ação na sala de aula. Na Escola Terra Brasil a criança não utiliza, em seus trabalhos, materiais que causem qualquer tipo de dano ao meio ambiente, como, por exemplo, o isopor, cujo uso jamais é admitido nas atividades. As crianças aprendem desde cedo que o isopor (derivado do petróleo) leva 500 anos para se decompor em ambiente natural. O papel machê ou as caixas de papelão que os supermercados jogam fora, substituem o isopor em todos os trabalhos que demandam esse material.

A proposta pedagógica, como também o espaço físico oferecido aos alunos, contribui na construção de um ambiente no qual se vivenciam os valores humanos, a cidadania e o exercício da democracia. Para se entrar nas salas de aulas caminha-se entre as árvores que compõem os jardins da escola. Todas as salas possuem as portas voltadas para esses jardins.

Ao iniciar as aulas na Escola Terra Brasil, notei que os alunos demonstravam pouca dificuldade em compreender as formas de arte apresentadas pelos artistas após o século XX. A maioria das crianças realizava os trabalhos de arte num clima de confiança, sem deixar transparecer algum tipo de insegurança diante da folha em branco. Os alunos não ficavam insistindo em realizar desenhos “certinhos”. Gostavam de propostas que requisitavam o uso de novos materiais ou a utilização de formas até então não experimentadas. Vale ressaltar que o artista plástico Vitor Carvalho, atual Diretor de Cultura de Atibaia, antecedeu-me no cargo de professor de artes da escola.

3.2. A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NAS AULAS DE ARTE

É preciso considerar-se inicialmente que o trabalho de artes plásticas na escola formal está sujeito a algumas restrições ligadas ao espaço físico e ao tempo de duração da aula, diferentemente da realidade do ensino de arte que se vivencia em um ateliê. Verifica-se, por exemplo, uma certa dificuldade em se desenvolver trabalhos tridimensionais nas escolas, por requisitarem grandes locais para armazenamento das esculturas. Todavia, não é impossível desenvolvê-los, bastando que se restrinja a dimensão dos trabalhos ou se aproveite algum evento que esteja acontecendo na escola para criação de instalações em salas vazias. Apesar de alguns empecilhos, pode-se realizar nas aulas de arte um trabalho que contribua para o desenvolvimento da percepção e da sensibilidade da criança.

Um fator significativo a favor do trabalho com o bidimensional nas escolas (pintura, desenho, colagem, etc.) é que ele não requisita grandes espaços físicos e oferece uma gama de possibilidades para o desenvolvimento perceptual, constituindo um desafio instigante para a criança. Ela terá diante de si um lugar, um espaço, onde poderá concretizar sua realidade imaginativa, sua expressão individual, porém não como mera reprodução de um espectador passivo. Estará frente a um lugar que convoca a sua expressão total, com reflexos em seu desenvolvimento emocional, intelectual, físico, perceptual, social, estético e criador.

O bidimensional quando proposto como um espaço “real”, verdadeiro (no sentido de interpretação individual, de vivências singulares, de visões de vida, de conteúdos existenciais), invoca problemas que ocasionam uma certa inquietude nas crianças. Não é raro que elas tragam para a escola modelos estereotipados, seguros, porque depositam neles a certeza do acerto, mostram-se resistentes em exprimir-se com emoção por meio do desenho, da pintura ou da colagem, por terem sido bloqueados em fases anteriores.

Ao estabelecermos contato com algumas obras abstratas percebi que um ar de descaso tomava conta dos grupos. Os alunos perguntavam por que a obra *Quadrado preto sobre fundo branco*, 1913 [fig.3], do pintor russo Kasimir Malevitch (1878 / Kiev – 1935 / Leningrado), ficou tão famosa. Os questionamentos se repetiam com as obras *Pintura Suprematista*, 1915 [fig.4], também de Malevitch e *Roda de Bicicleta*, 1913 [fig.5], do artista francês Marcel Duchamp (1887 / Blainville Crevon – 1968 / Neuilly-sur-Seine).

Era preciso fazê-los perceber que estas obras estão envolvidas com idéias e sentimentos. Que o *Quadrado preto sobre fundo branco* não é apenas uma forma geométrica e representa um momento chave para a arte moderna. Que está impregnado de significado e sentimento plástico. Que esta obra foi idealizada para formular uma nova linguagem simbólica da sensibilidade.

Schmidt⁷² descreve:

*A intenção de Malevich não foi uma obra em paralelo às técnicas e construção modernas, mas sim uma obra espiritual baseada na medida efetuada pelo olho. (...) O quadrado preto mostra arte como arte; uma arte que se representa por ela mesma. A faixa branca forma um campo de profundidade sem definição; não destaca a tridimensionalidade virtual. (...) A nova construção pictórica não conhece a idéia de um 'em cima' e um 'em baixo'. (...) Tudo que está determinado, acostumado, pode ser colocado em uma nova ordem. (...) A composição radical: **o campo preto em relação ao campo branco recusa a terceira dimensão, o antigo espaço perspectivo.** Malevitch quebrou com as atuais correntes da época, o cubismo, o futurismo e o cubo-futurismo, que pensavam ainda de uma maneira espacial-visual. Segundo Malevitch, o Suprematista não olha, nem toca – ele sente.*

⁷² Christiane Schmidt, *Estudo de caso: o quadrado preto de Kasimir Malevich* (informação apostilada).

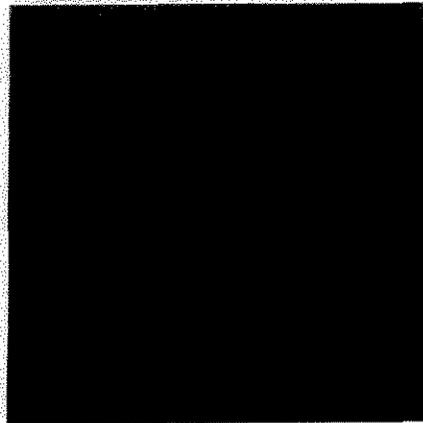


FIG.3 – QUADRADO PRETO SOBRE FUNDO BRANCO - 1913

KASIMIR MALEVICH

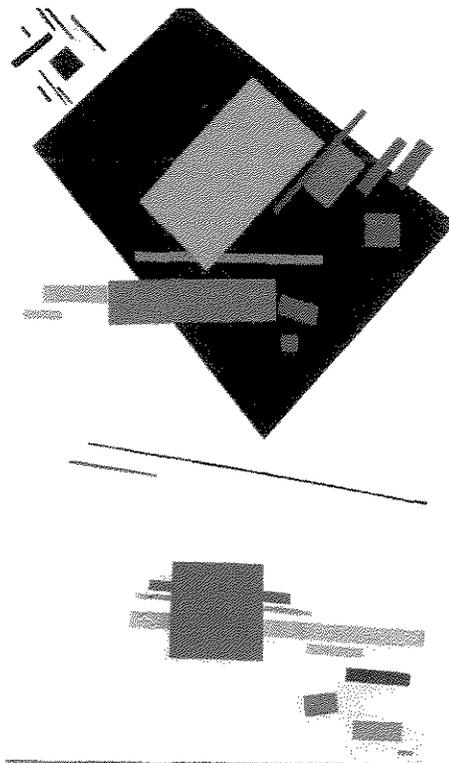


FIG.4 – PINTURA SUPREMATISTA /1915

KASIMIR MALEVICH

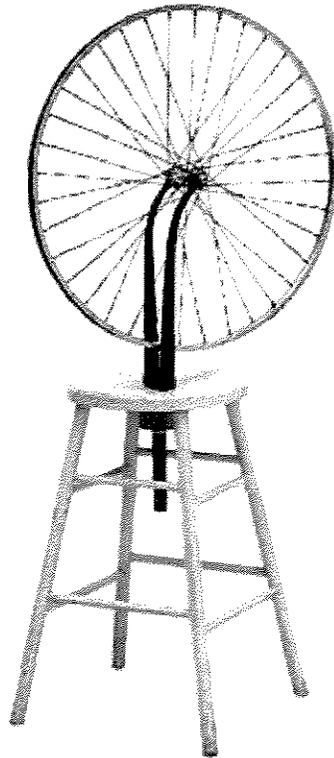


FIG.5 – RODA DE BICICLETA SOBRE UM BANQUINHO – 1912

READY-MADE / MARCEL DUCHAMP

Malevitch dizia que o valor de uma pintura estaria na capacidade de expressar esses sentimentos e não na representação objetiva do que vemos. A arte não-objetiva de Malevitch, segundo Paulo Menezes⁷³, “*recusava os aspectos familiares das coisas sendo que suas proposições não eram fruto da lógica ou da simples geometria mas buscavam a expressão da essência interior. A pintura entrou na fase de conhecer-se a si mesma, de descobrir seus elementos e compromissos*”.

Importante para o estabelecimento desse contato com o espaço da obra, porém, era não partir de conceitos e muito menos procurar contar cronologicamente a história da arte, sem ligação com as motivações dos alunos. Inicialmente foram usadas imagens de obras desconhecidas pelos alunos para se evitar trazer à tona um espírito de competição. Comentários do tipo: “essa obra eu conheço”, “eu sei quem é o artista” ou, “eu sei porque ele pintou assim”, foram evitados, visando a propiciar um clima de investigação e levar o grupo a percorrer a imagem com um olhar perceptivo.

Dessa forma, foi possível constatar que os alunos passaram a explorar as imagens de forma livre, trocando opiniões, interagindo uns com os outros. Nesse ponto, em vez de me deter em explicações abstratas, procurei estimular a classe, explorando a imagem com perguntas sobre o tema – se tratam de temas exóticos; sobre o título – qual título dariam a uma determinada imagem; sobre a maneira de pintar – por que e como acontecem as mudanças na maneira de pintar; quanto ao modo de interpretar do artista ou quanto às cores ou às formas; sobre a diversidade das obras – por que existem tantas obras diferentes umas das outras; sobre quem decide como será pintada uma cena, e assim por diante.

As formas geométricas retratadas como linguagem poética foram apresentadas aos alunos através das obras de Kasimir Malevich, El Lissitsky, Moholy-Nagy, Vladimir Tatlin, Piet Mondrian, Lygia Clarck, entre outros.

⁷³ *A trama das imagens*, p.140.

A primeira obra apresentada à 7ª e 8ª série foi *Quadrado preto sobre fundo branco*, de Kasimir Malevich. Após terem observado a obra atentamente, solicitou-se aos alunos que descrevessem o que viam. Responderam que viam um quadrado. Perguntei-lhes se aquele quadrado era uma obra de arte. A maioria respondeu que não. Imaginem que temos diante de nós uma obra de arte. Qual será a época em que o quadro foi pintado? Antes do século XX ou depois? Por quê?

Em seguida perguntou-se aos alunos o que sentiam diante daquela imagem. Muitos responderam que não sentiam nada. Foram mostrados na seqüência, quadrados iguais, porém, pintados com outras cores: violeta sobre amarelo, laranja sobre azul, vermelho sobre azul entre outros. Cada vez que um novo quadrado era mostrado ao grupo novos questionamentos surgiam: Vocês gostam dessa imagem? Sentem algo diante dessas cores? Gostam das composições? Essa composição significa alguma coisa para alguém? Gostariam de dizer algo?

Outros quadrados coloridos, porém agrupados e formando alguns desenhos simétricos e assimétricos, foram mostrados aos alunos. Esses trabalhos apresentavam composições de monocromia (diferentes matizes de uma mesma cor), policromia (emprego de muitas cores) e contraste (oposição de cores complementares). Mais questionamentos. E agora, gostam das composições? O que sentem? Essas imagens são obras de arte? Os artistas podem criar obras utilizando formas geométricas? Como será que um artista cria utilizando formas geométricas? A partir de quando essas obras apareceram na História da Arte? Antes ou depois do século XX?

Na etapa da contextualização esclareceu-se que Malevitch declarou, em 1913, que uma pintura valia pela sua capacidade de expressar sentimentos (expressão da essência interior) e não pela representação mimética das coisas. Que daquele momento em diante, a pintura de um rosto de um homem não precisaria ser a cópia do rosto de um homem, poderia ser, um quadrado preto sobre um fundo branco. Refletimos sobre a importância das pesquisas de Kasimir Malevitch para a História da Arte. Uma pintura não precisaria

mais utilizar a perspectiva para ser uma “pintura”. Toda a superfície da tela passou a ser o tema da pintura: o fundo e a(s) figura(s) se mesclam constituindo a temática da obra.

Na seqüência, apresentou-se aos alunos a abstração geométrica nas obras de arte. Em certa ocasião, utilizou-se com a 7ª série a obra *Pipas*, de Paulo César Motta Bello. Após a realização dos trabalhos plásticos iniciou-se um projeto abrangendo a construção de vários tipos de pipas. Para tanto foram utilizadas formas geométricas e combinações de monocromia, policromia e contraste.

Ressalta-se que o propósito dessa reflexão não é fazer com que os alunos conheçam movimentos artísticos, decorem nomes de artistas, datas etc. O objetivo nessa etapa é propiciar um momento de reflexão que motive a imaginação, o intelecto e as sensações. Pretende-se verificar qual a reação do grupo diante dos variados tipos de representação plástica do espaço. Com o que os alunos se identificam? Sensibilizam-se com uma obra de abstração geométrica ou da *Pop Art*? Qual imagem lhes causa maior deleite? Envolvem-se mais com as obras de Matisse ou com as colagens de Rauschenberg? Procura-se articular a emoção e a investigação, exercitar o olhar seletivo através da reflexão, de questionamentos e discussão, fazendo o possível para não lhes fornecer respostas. O conceito será construído aos poucos, no decorrer das aulas, como resultado de um caminho percorrido, através das visitas às exposições, da experimentação plástica, e da reflexão em torno das imagens artísticas.

Pensando em motivá-los a experimentar materiais não convencionais utilizados em arte para a realização de composições e em levá-los a usar outros recursos além de telas como suporte, de tintas prontas, de pincéis etc., pareceu-me bastante propício refletir com os alunos sobre o quanto poderemos nos enriquecer sensivelmente ao criarmos trabalhos que utilizem a grande variedade de materiais e processamentos oferecidos hoje em dia.

O trabalho com o Dadaísmo, movimento revolucionário no sentido de reformular tanto a linguagem como a atitude básica e os conceitos dos artistas diante de seu

trabalho, mostrou-se bastante interessante em sala de aula, visto que o Dadaísmo estabeleceu um ponto de renovação no uso das técnicas, dos materiais e das pesquisas deste século. Pareceu-me relevante alertar os alunos de que o movimento dadaísta não surgiu por questões estilísticas. Fayga Ostrowe⁷⁴ comenta que seu objetivo imediato seria um

...protesto contra a Primeira Guerra Mundial, protesto contra uma cultura que se dizia civilizada e permitia a matança de milhões de inocentes em nome de elevados valores culturais.

E ainda que os dadaístas

...procuraram mostrar à civilização sua imagem, espelhada em expressões de anticultura, de antiarte. Com obras que subvertessem todas as formas tradicionais, os artistas visavam chocar, deliberadamente, a racionalidade e o bom gosto, reduzir ao absurdo as convenções e normas estabelecidas pela cultura ocidental.

Nas palavras do poeta romeno Tristan Tzara, citado por Christiane Schmidt⁷⁵,

por volta de 1916/17, a guerra pareceu instalar-se para sempre – não vimos o fim. Sentimos desgosto e revolta. Nós recusávamos a guerra, mas sem seguir um pacifismo utópico. Sabíamos que não podíamos acabar com a guerra sem arrancar as raízes. Nossa impaciência de viver era grande, o desgosto por todas as formas de civilização chamada moderna, de seu fundamento mesmo, pela lógica, pela linguagem era também grande, e assim a revolta concretizou-se em termos grotescos e absurdos superando os valores estéticos.

Ostrowe⁷⁶ comenta ainda a substituição dos materiais nobres e dos preparativos artesanais caros e demorados das técnicas de pintura por montagens ou colagens

⁷⁴ *Universos da arte*, p.332.

⁷⁵ *O dadaísmo* (informação apostilada), p.7.

⁷⁶ *Op.cit.*, p.333.

adotadas pelo dadaísmo. Embora o propósito do dadaísmo fosse destruidor, almejando derrubar as normas estabelecidas, através dos objetos que criaram os artistas desenvolveram novas possibilidades de linguagem plástica.

A obra *Roda de Bicicleta* (1912), de Marcel Duchamp, foi introduzida em sala de aula para proporcionar a reflexão sobre as proposições do artista e estimular os alunos a criarem trabalhos que utilizassem materiais diversificados na sua construção.

A obra foi apresentada aos alunos juntamente com outras imagens de bancos e cadeiras. Sem revelar quais imagens eram obras de arte, as cópias reprográficas foram colocadas uma ao lado da outra para que todos pudessem observá-las atentamente e fazer comparações. Compunham o grupo de reproduções: a obra *Roda de Bicicleta*, um trono de tecido e madeira talhada, do Supremo Tribunal da Justiça Militar (século XIX), uma cadeira para escritório cromada, a pintura de uma cadeira de Carlos Scliar (1963), um banco da Casa dos Contos de Vila Rica (século XVIII), estilo barroco, a obra *Cadeira e Cachimbo* (1888), de Van Gogh, e uma cadeira de uso íntimo (comua ou trono), que pertenceu a Dom João V, do século XVIII. Em seguida foram feitas algumas perguntas: o que estão vendo? Vocês já viram alguma cadeira (ou banco) parecida com alguma dessas? Muitos alunos reconhecem a cadeira pintada por Van Gogh. Dizem que na casa da avó ou de um tio havia uma cadeira igual. Gostariam de contar para a classe como é o lugar onde esta cadeira se encontra? É um sítio? Sentem alguma coisa ao vê-la? Descrevam as semelhanças e as diferenças que há entre as cadeiras. Por que as cadeiras são tão diferentes? Todas elas são utilizadas nos dias de hoje? Por quem? É possível saber em que época foram feitas? Por quê? Quem produziu essas cadeiras? Em que época? Todos os povos usam cadeiras? Eles produzem outros tipos delas? Entre as fotografias há alguma que seja de uma obra de arte? Qual dessas imagens é uma pintura ou uma obra de arte? Os alunos geralmente excluem a obra de Duchamp durante a interatividade porque ficam em dúvida sobre a função do objeto que estão vendo. Admitem que é um banco, porém, ninguém pode se sentar sobre ele. Acabam concluindo que é uma “espécie de obra de arte”.

A obra, então, foi separada das outras para que pudéssemos trabalhar somente com ela. Todos observaram-na atentamente e *descreveram* o que viam. As perguntas deram início ao exercício: o que há na obra? Os objetos são colados ou pregados? É possível saber em que época foi criada?

Em seguida passamos para o *interpretar*: O que essa imagem provoca em vocês? O que significa? Conseguem imaginar uma história que envolva esse objeto? Na etapa *fundamental*, dados históricos a respeito da obra e do artista foram revelados. Em *analisar* refletimos sobre a idéia de belo e de feio na obra de arte.

Ao romper com o conceito de arte, Duchamp questionou o gosto estético declarando-se um anti-artista. Apropriava-se de objetos industrializados, feitos para finalidades práticas e não artísticas, e os elevava à categoria de obra de arte. Duchamp declarou “*que seu interesse não era plástico, mas crítico ou filosófico*”⁷⁷. Elegia um objeto sem que este lhe causasse qualquer interesse, casualmente, e o transformava em *ready-made*, como a *Roda de Bicicleta*. Tirado do contexto original e colocado em museu, esse objeto adquire outro significado: o de obra de arte. O observador, diante de um *ready-made*, em vez de utilizar somente a visão, ou de discutir sobre a sua beleza, passou a procurar signos em um sistema de comunicação.

A última etapa do exercício foi uma proposta para que o aluno produzisse. Alguns fizeram desenhos de cadeiras que até então não conheciam. Outros realizaram colagens com imagens de cadeiras e criaram pequenos “*ready-mades*” com objetos trazidos de casa.

Quando trabalhávamos artistas como Picasso, com *Mulher a Chorar* / 1937, Van Gogh, com *Noite Estrelada* / 1889, Volpi, com *Bandeiras* / dec. de 60, Munch, com *O Grito* / 1893, Tarsila do Amaral, com *Antropofagia* / 1929 e Dalí, com *A Persistência da Memória*, 1931, entre outros, notei que os alunos sentiam-se mais à vontade em acolhê-

⁷⁷ Stella Reiner & Flávia Ocaranza, “Marcel Duchamp e os *ready-mades*”, em *Núcleo de comunicação e educação*, CCA ECA/USP, p.2.

los. Não questionavam se as pinturas desses artistas eram ou não obras de arte. Como já as conheciam, aceitavam-nas de imediato. Estavam acostumados a realizar trabalhos a partir dessas obras. Para eles, aquilo era arte e pronto. Dialogavam com algo familiar. Haviam aprendido que essas imagens eram obras de arte. Ao observarem essas obras, não perguntavam quase nada.

A mesma aceitação observou-se quando fazíamos contato com obras impressionistas ou qualquer outra que seguisse padrões mais clássicos de composição como as pinturas renascentistas ou barrocas. Assim, havia nos grupos uma dificuldade acentuada em compreender – no sentido de sensibilizar-se - o conteúdo expressivo de obras que não reproduzissem o mundo visível. Foi preciso discutir a idéia de que a arte não precisa necessariamente imitar objetos, idéias ou conceitos e estimulá-los a exercitar o poder de transformação do que está sendo observado. Encorajá-los a criar algo novo e não simplesmente copiar ou reproduzir. Levar os alunos a representar objetos e idéias simbolicamente sob um outro ponto de vista. Em uma nova realidade.

Verificou-se, portanto, ser essencial trabalhar na sala de aula com a questão da mudança de concepção espacial na arte. Após algum tempo, quando os alunos começaram a compreender o bidimensional como um espaço real, verdadeiro, sentiram-se seguros em concretizar sua realidade imaginativa e sua expressão individual. Geralmente isso ocorreu após terem feito contato com inúmeras obras abstratas e realistas, na sala de aula, nas exposições e museus, durante os exercícios específicos – neste caso utilizando a metodologia comparativa – por ocasião da manipulação de alguns materiais e principalmente quando entenderam que em arte não existe somente a representação fiel da realidade; que, para criar, não é preciso seguir os padrões mais clássicos de organização plástica.

Em algumas das aulas, enquanto trabalhávamos com a obra *O Grito* [fig.6], notei que os alunos não compreendiam porque Edvard Munch pintou um homem com o corpo contorcido em que mal se distinguem os olhos e a boca. Muitos logo explicavam que já

conheciam a obra e falavam sobre o que haviam aprendido a respeito dela: o título, o assunto ou o nome do artista. Passado esse primeiro momento solicitei às classes – todas as séries – que reservassem as informações já dominadas a respeito da obra e partissem para uma observação mais detida da imagem. Sem pressa, sem comunicação verbal, apenas olhar atentamente, ver de um modo diferente. Encontravam-se ainda num estado de concentração quando lhes perguntei sobre as impressões que a obra causava. Sentiam alguma coisa? Queriam verbalizar algo? Gostariam de compartilhar com a classe?

Os relatos sobre angústia, medo, sofrimento, desespero, solidão acabaram sendo quase que unânimes. Impressionados com a obra, alguns alunos associaram-na a fatos tristes vivenciados no passado, narrando-os em seguida. Outros criaram histórias trágicas em torno da vida de Edvard Munch. Esse momento foi de total interatividade. Todos quiseram contar uma experiência ou imaginar porque o artista teria pintado aquilo. Aos poucos instaurou-se no grupo um espírito de curiosidade, de investigação, de reflexão.

Julguei ser oportuno revelar as experiências pessoais de Munch. A perda da mãe aos 5 anos de idade, a morte de uma irmã e a loucura de outra certamente teriam causado dano emocional à vida do artista. Ele era freqüentemente recolhido a sanatórios para tratamento de enfermidade mental e alcoolismo⁷⁸.

Após terem discutido por algum tempo o desenrolar da vida de Edvard Munch concluíram que ele expressava suas emoções. Através dessa pintura podia se perceber como ele era infeliz, que estava desesperado e com medo. Era como se sentia. Queria mostrar seu estado de espírito, deduziram.

Durante esse processo procurei não fornecer respostas prontas e tentei instigar o grupo a exercitar a capacidade investigativa, imaginativa, reflexiva. Tentei propiciar aos alunos estímulos sensíveis que os colocassem em contato com esse novo espaço. Um espaço que os levasse a questionar, buscar respostas, encontrar novas relações.

⁷⁸ Ingo F. Walther (org.), *Arte do século XX*, volume I, Pintura, p.34.

Pierre Francastel⁷⁹ observa que

a percepção da obra de arte repousa, não sobre um processo de reconhecimento, mas de compreensão. A obra de arte é o possível e o provável, nunca é o certo. Ela é sempre ambígua, sempre susceptível de perder certos aspectos da realidade, ou de ganhar outros. ...a obra de arte não apresenta a mensagem de um conhecimento, desenvolvido exteriormente a si, por imitação ou intuição, independentemente da vontade do artista. Precise-se também que esta vontade não se apresenta como um esforço consciencioso para reproduzir um modelo, mas como uma problemática. O que o artista fixa, não é o que ele viu ou aprendeu; é o que ele procura e o que ele quer revelar aos outros.

Esgotadas todas as indagações sobre a expressão plástica de Munch, feitas a partir do contato com a obra *O Grito*, uma complementação fundamentada em fontes biográficas não pôde ser desprezada. Foi o momento da contextualização.

Segundo o próprio artista, “*uma obra de arte vem do interior do homem e a forma não é um objetivo em si mesmo, mas sim um meio para passar as suas visões para a pintura, para manifestá-las sobre a tela*”.⁸⁰

Edvard Munch, artista norueguês (1863 / Løten – 1944 / Oslo), transformava as suas emoções em pintura e reduzia a figura humana e a paisagem ao essencial. Não utilizava minúcias desnecessárias nas suas pinturas. Preciso fosse, alterava as formas externas para expressarem e revelarem a realidade que se escondia sob a superfície das coisas.

A arte é a forma da imagem formada dos nervos, do coração, do cérebro e do olho do homem.

*(...) a natureza não é apenas o que o olho pode ver. Ela mostra também as imagens interiores da alma – as imagens que ficam do lado de trás dos olhos.*⁸¹

⁷⁹ *Imagem, visão e imaginação*, p.41.

⁸⁰ Ingo F. Walther (org.), *op.cit.*, p.36.

⁸¹ Edvard Munch, citado por H. B. Chipp, *Teorias da arte moderna*, p.112.

Refletiu-se sobre o que Munch pensava a respeito de imagens que não eram copiadas da natureza e expressavam sentimentos interiores. Uma visão pessoal. Voltou-se à imagem projetada na parede e levantaram-se questões referentes ao modo de representação. Os alunos observavam então que a intensidade do desespero do personagem modificava todo o quadro tomando conta de todo o espaço da tela. Eles se fixaram nas linhas sinuosas que compõem a pintura e nas cores quentes acima da tela. Alguns sugeriram que o homem estaria fugindo de explosões e gritava para todos se afastarem (5ª série). Outros direcionaram a atenção para as duas figuras escuras sem feições, ao longe, deduzindo que elas estavam amedrontando – como fantasmas – o homem, que gritava por socorro. Tratava-se de uma obra agitada. Não passava a sensação de calma, harmonia ou paz.

Perguntei-lhes o que os levava a pensar sobre calma ou agitação. Comentaram que o modo de desenhar do artista tornava o tema perturbador e o efeito das linhas sinuosas provocava uma sensação de agitação. Elas pareciam movimentar a natureza. Como se fosse o vento. Todas as séries notaram a questão do dinamismo na obra de arte. Percebem bem essa característica, também, nas obras de Van Gogh.

Vale ressaltar que não há a preocupação, nessas aulas, de se recorrer à técnica formal de leitura de imagens. Ela demandaria uma abordagem sobre efeitos plásticos obtidos pela manipulação dos elementos visuais, a análise de conteúdo, de profundidade, de ritmo, de estilo etc. Também não se pensa em simplesmente fornecer certas informações históricas mecanicamente. Isto tornaria a aula desinteressante e cansativa. Um dos objetivos de um percurso como esse é estimular e educar a sensibilidade. Tornar acessível o contato com as formas de arte tentando favorecer a compreensão. Ninguém deveria memorizar conceitos ou palavras. De acordo com Fayga Ostrower⁸²,

...no ato de compreender, tudo o que temos em termos afetivos, intelectuais, conscientes e inconscientes, associações, emoções, pensamentos, tudo isso se integra num conjunto de

⁸² *Univesos da arte*, p.57.

noções que se qualificam mutuamente, sem que a pessoa tenha que se dar conta disso. É sempre um novo conhecimento, nosso e também sobre nós.

A análise formal de uma imagem de arte foi utilizada em sala de aula sutil e gradualmente, em conformidade com o estado de envolvimento emocional de cada turma com as obras que estavam sendo trabalhadas, depois de vivenciados os momentos afetivos de compreensão do aluno com a obra.

Houve uma reflexão sobre a maneira que o artista havia adotado para desenhar o homem, a paisagem e a ponte. Embora fosse um desenho parecido com a realidade não era todo certinho, como a imagem de uma fotografia. Caso os elementos que compõem a obra não mostrassem deformações, fossem perfeitamente iguais aos apresentados pela realidade, conseguiria Munch expressar-se como desejava?

Nesse ponto, foi possível refletir sobre a forma de representar de cada um, a partir de uma perspectiva individual. Os alunos tiveram a oportunidade de pensar se a função do artista seria copiar a realidade. Falou-se sobre o modo que o homem olha e interpreta o mundo combinando percepção, imaginação, informações culturais e históricas. Discutiu-se sobre as influências que um artista sofre diante das relações que estabelece com o mundo à sua volta e constatou-se que ele não precisaria ter pintado a obra retratando fielmente a realidade para demonstrar o desespero que sentia.

Uma obra barroca, por já ser conhecida pelos grupos aos quais fora apresentada a obra de Munch, foi escolhida para prosseguir-se com o trabalho de observação comparativa. O intuito era gerar uma discussão em torno dos aspectos que caracterizam cada imagem, levando-os a refletir, através das perguntas propostas, sobre as diferenças nos estilos das pinturas. O que estão vendo? O que imaginam? Existe na pintura algum foco de luz realçado? As formas são *chapadas*? Possuem volume? As respostas, em sua totalidade, afirmaram que a obra de Caravaggio, pintor italiano (1571 – 1610), *Enterro de Cristo*, de 1602 [fig.7], foi pintada buscando fidelidade à realidade. Os alunos discutiram sobre a dramaticidade que conheceram em algumas obras barrocas. Como se fosse um

teatro, disseram. Falaram da luz acentuada, da sombra, do tema religioso e da composição diagonal. Tornamos a nos lembrar das linhas curvas das imagens barrocas, pinturas e esculturas, e da sensação de movimento.

É preciso considerar que todos os alunos haviam trabalhado com o barroco anteriormente, com maior ou menor intensidade. Mesmo aqueles de 5ª e 6ª séries que tiveram algum contato com a arte barroca e já conheciam alguns aspectos dessa escola, que se caracteriza marcadamente por

...composição em diagonal ...violentos contrastes do claro e escuro. Intensidade na expressão dos sentimentos. Realismo, geralmente na inspiração popular. ...A composição barroca é presidida por uma audaciosa diagonal, que nos comunica sensações de instabilidade e movimento.

...O dinamismo do espaço é uma das inovações do barroco,...são pintores coloristas ...transmitem-nos a sensação de forma mais através da cor do que com o desenho.⁸³

⁸³ "O mundo de El Greco e Velásquez", em *Revista cultural*, Barroco, p.1

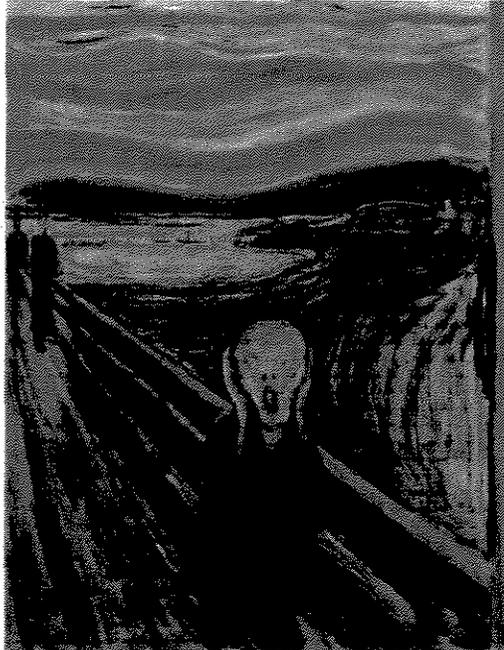


FIG.6 – O GRITO – 1893 / EDVARD MUNCH

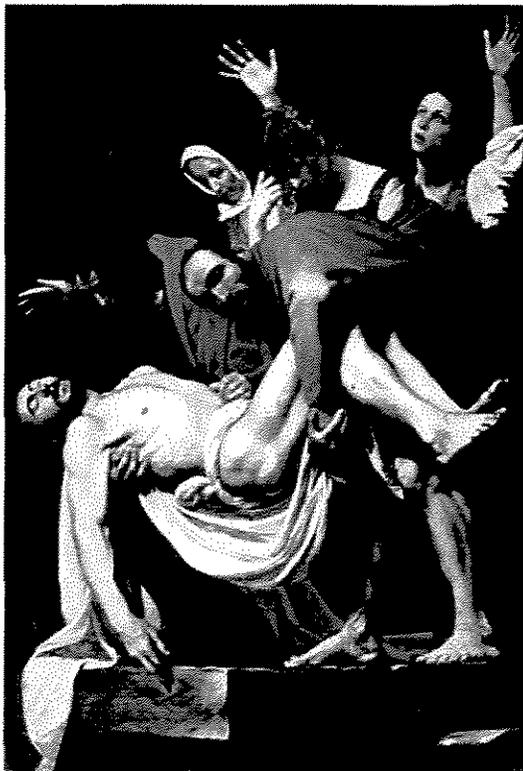


FIG.7 – ENTERRO DE CRISTO – 1602 / CARAVAGGIO

O clima existente entre os alunos das classes favoreceu que, considerado o aspecto da dramaticidade nas duas obras, fossem apresentadas perguntas tais como:

Para expressar o que queria, Munch precisou representar com exatidão o homem que grita?

Mesmo desenhando de um modo diferente do barroco – não realista – podemos perceber algum tipo de mensagem na pintura *O Grito*?

Para conseguirmos expressar o que queremos precisamos desenhar como em uma fotografia?

Precisamos pintar perfeitamente sem ultrapassar os limites?

Temos que usar linhas de contorno?

Podemos usar cores fortes e vibrantes como meio de expressão?

Os alunos acabaram concluindo que não havia necessidade de Munch ter desenhado suas figuras de um modo realista, sem distorções. Da maneira que fez conseguiu expressar-se. Esse momento é oportuno para fazer um questionamento sobre a maneira de representação de Caravaggio. Por que o artista italiano não pintou *O Enterro de Cristo* como a obra *O Grito*? Se Caravaggio vivesse hoje será que pintaria dessa maneira? Neste ponto, após terem participado de discussões como essa, os alunos já conseguem relacionar a maneira de representar com o tempo. A época em que o artista viveu. Seu espaço histórico.

É o momento de contextualizar. Convém lembrar que o barroco desenvolveu-se nos séculos XVII e XVIII, era ligado à Igreja Católica, que se utilizou das artes na luta contra a Reforma Protestante e ostentava riqueza. A arte precisava comover os fiéis com cenas como a paixão de Cristo etc.

Munch pintou *O Grito* no final do século XIX, em 1893. O artista abandonou as idéias tradicionais de representação e passou a expressar a emoção através de

deformações e exageros de forma e cor, características anteriormente notadas pelos alunos.

A partir dessas reflexões o caminho para a compreensão da mudança de concepção de espaço da obra de arte tornou-se mais tranqüilo. Aos poucos, após realizarem inúmeros exercícios como este, os estudantes foram percebendo que no percurso da história, as obras de arte sofreram modificações decorrentes das temáticas, dos recursos materiais e dos instrumentos de cada época, suas técnicas, estilos, escolas e movimentos, mas também e principalmente pela poética individual de cada artista. Compreenderam que a expressão artística carrega significações sensibilizadas por uma época.

Finalizamos a aula abordando novamente a obra de Munch, seu modo de se expressar. Concluíram que as circunstâncias da vida pessoal do artista marcaram o seu modo de pintar; que Edvard Munch expressava suas emoções e angústias em suas emoções e angústias em suas telas.

Acredito ser imprescindível complementar essas aulas levando os alunos a museus e exposições, uma vez que o desenvolvimento da aprendizagem, percepção e compreensão da arte como expressão, acontece, em sua plenitude, através da apreciação das obras no original.

Robert Ott⁸⁴ aponta que

...o ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que arte é conhecimento.

...Por meio dessa prática educativa em museus podem ser reveladas diversas formas de expressão artística que contêm muitas das maiores idéias da cultura universal, cujos significados de arte são contribuições relevantes para a sociedade. Esses conceitos

⁸⁴ *Ensinando crítica nos museus*, em Ana Mae Barbosa (org), *Arte-educação: leitura no sub-solo*, p.113.

necessitam ser trabalhados por meio de um ensino sensível, ou seja, um sistema de arte-educação que possibilite, nos museus, uma atmosfera positiva para a crítica.

Trabalhando com meus alunos pude perceber que as visitas aos museus proporcionam-lhes grande prazer. Diante das obras de arte posicionam-se ativamente, refletindo e questionando a obra e o papel do espectador nos dias de hoje.

Faço uma reflexão antecipada com o grupo a respeito da exposição que iremos visitar a fim de prepará-los para o tipo de linguagem com que irão se deparar. Não se trata de abrir o jogo e desvendar o mistério. Penso ser indispensável agir desta forma porque as exposições que visitamos podem ou não colocar-nos em situações problemáticas. Algumas vezes o excesso de pessoas não nos permite apreciar uma obra demoradamente, com olhar atento. Outras vezes, acompanha-nos algum monitor extremamente teórico, que apresenta mecanicamente os dados históricos relacionados ao artista ou à obra. A reação é imediata em qualquer das séries: logo querem mudar de obra. Portanto, nos museus e nas exposições de arte, nem sempre conseguimos passar por todas as etapas de apreciação que utilizamos na sala de aula.

Na XXV Bienal, em 2002, São Paulo, realizamos com o Colégio Interativo Atibaia uma visita que certamente contribuiu para o desenvolvimento da percepção, renovação da sensibilidade e para a compreensão das obras apresentadas. A monitora escalada para recepcionar as 6ª e 7ª séries transformou esse contato numa proposta provocante, sensível, exploratória. Fez o possível para permitir que os alunos vivenciassem experiências perceptivas que não conheciam, através de questionamentos, da interatividade e da reflexão.

Concomitantemente com os procedimentos relatados ao longo deste capítulo, os alunos também são instados à realização da expressão plástica, de acordo com os temas tratados. As propostas são feitas com o intuito de levar o aluno a acreditar na sua própria expressão individual, tentando novas experiências, procurando soluções e aceitando desafios.

O contato freqüente com obras de arte do século XX, que apresentam um espaço emocional, afetivo, psicológico e principalmente a compreensão desse espaço – a percepção, por exemplo, de que o *Quadrado preto sobre fundo branco* de Malevich não é um quadrado qualquer, que um artista não joga uma tinta na tela sem ter uma motivação e que, para poderem expressar-se não precisam desenhar com perfeição – parece favorecer a busca e a credibilidade na interpretação individual, auxiliando no desenvolvimento emocional dos alunos.

3.2.a DESDOBRANDO A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Como professora procuro por alternativas nos modos de ensinar, tentando sempre trabalhar par a par com o conhecimento sensível e o conceitual. Acredito que o processo de conhecimento em arte não aconteça num âmbito apenas teórico ou reflexivo e nem somente enfatizando-se a experimentação. Ele ocorre quando se desenvolve um trabalho que aborde a prática e a teoria (refletindo em torno do ser e estar do homem no mundo, estabelecendo-se as relações através da História da Arte e, diante disso, analisando as diversas maneiras de expressão que vemos nas imagens de arte) e promova a experimentação (explorando materiais diversificados, investindo na articulação do espaço), em um processo contínuo, porém vivenciado emocionalmente.

Buscando proporcionar aos alunos o conhecimento e a reflexão sobre a produção simbólica, vivenciando e entendendo os seus processos expressivos, porém de um modo instigante e motivador, acredito ser necessário auxiliá-los a ampliar sua visão sobre a arte numa dimensão histórica, social, individual, expressiva, conceitual, cultural, simbólica e técnica, de uma maneira que não os entedie. Há que se considerar, também, um outro 'muro' a transpor: como fazê-los compreender e aceitar algumas obras consideradas

insignificantes por eles? Para mim essa é uma questão de fundamental importância. Junto aos alunos precisaríamos repensar as crenças imutáveis sobre arte.

Trata-se, aqui, de auxiliar na construção de um olhar diferenciado e confiante, fazendo-os sentir que este perceber particular poderia ajudá-los a criar uma forma, experimentar um material ou pensar através de imagens. Despertar para um olhar poético sobre as coisas.

Ao questionar alguns alunos sobre o contato que tiveram com a arte no passado, não raro ouvi depoimentos que citavam interferências de natureza prescritiva por parte de professores, que colocavam em evidência o padrão de beleza, o desenho perfeito com proporções e cores adequadas ao que o olho vê na realidade. À visão dos cavalos azuis de Franz Marc – *Grandes Cavalos Azuis*, de 1911 [fig. 8], manifestavam desconfiança e estranheza, ainda que gostassem da obra.

Geralmente, as crianças pintam seus cavalos com a cor marrom. Somente arriscam pintá-los com cores inusitadas, que fogem de cores próximas às naturais de um cavalo, após verem pinturas como as de Franz Marc.



FIG.8 – GRANDES CAVALOS AZUIS / 1911 – FRANZ MARC

Ao iniciar as aulas de arte com a 5ª série, no Colégio Interativo Atibaia, em 2000, notei o quanto sofria uma aluna ao tentar desenvolver determinados exercícios propostos em sala de aula, cujo objetivo voltava-se para a criação de formas não figurativas. Essas atividades eram usadas com a intenção de incentivar aqueles alunos desmotivados por não conseguirem desenhar com perfeição, e também como uma tentativa de mostrar novos caminhos para os que repetiam formas já dominadas (como as que imitam os livros para colorir, os desenhos *perfeitos* ou as reproduções). Quando era proposta a criação de uma composição, como parte de um contexto – previamente estudado e discutido – que requisitasse novas idéias ou formas abstratas, a referida aluna mostrava-se preocupada, insegura e irritada. Ela queria trabalhar, na maioria das vezes, com temas livres, para poder repetir os desenhos que mais dominava e gostava, mostrando-se resistente em relação às propostas que fugissem da certeza do acerto. Percebia-se que entrava em conflito consigo mesma. Queria participar da aula, porém, a sua maneira.

Seu nome é Eliana. Os desenhos de Eliana e de sua irmã Erika (dois anos mais velha), apresentavam um grau elevado de habilidade técnica [fig.9]. No Colégio Interativo Atibaia, onde estudavam, seus trabalhos eram considerados exemplares, modelos a serem seguidos. Era comum observar outras crianças mostrarem suas pinturas a Eliane esperando um sinal de aprovação ou mesmo desdenharem seus próprios trabalhos, alegando que somente Eliana e Erika sabiam desenhar.

Em certa ocasião, quando trabalhávamos com os conceitos de observação tátil e visual e a noção de volume, na qual a proposta era “olhar com as mãos”, Eliana, então na 6ª série, ficou bastante aflita em uma das etapas do exercício. Era preciso fazer um desenho a partir de uma observação efetuada através do tato, sem visualizar o objeto. Os alunos colocavam a mão dentro de um saquinho contendo um objeto, apalpavam-no e desenhavam aquilo que imaginavam. Foi solicitado que fizessem um esboço, de acordo com a percepção tátil do objeto, porém, não precisariam necessariamente reproduzi-lo. Os alunos poderiam imaginar algo, criar, de acordo com a observação tátil. O que seria aquilo

que os olhos não viam? De que material era feito? Era frágil? Tratava-se de um objeto com alguma utilidade?

Concluído o desenho, estava vencida a primeira etapa, na qual incitara-se a curiosidade visando a estimular a imaginação. A peça, então, era revelada à turma, que deveria desenhá-la novamente. Porém, agora, observando-a atentamente. Para o desenvolvimento do exercício procurei usar um objeto supostamente desconhecido pelos grupos: um suporte de cachimbo (o uso de uma peça muito familiar não estimula os alunos a investir tanto na imaginação, como pude observar em ocasião anterior, quando utilizei apenas uma de duas castanholas – instrumento de percussão formado de duas peças pequenas de madeira ou marfim, arredondadas e côncavas. Não tardou a perceberem que se tratava desse instrumento. A reação foi imediata: desenharam a castanhola pouco se detendo na sua observação tátil [fig. 14]).

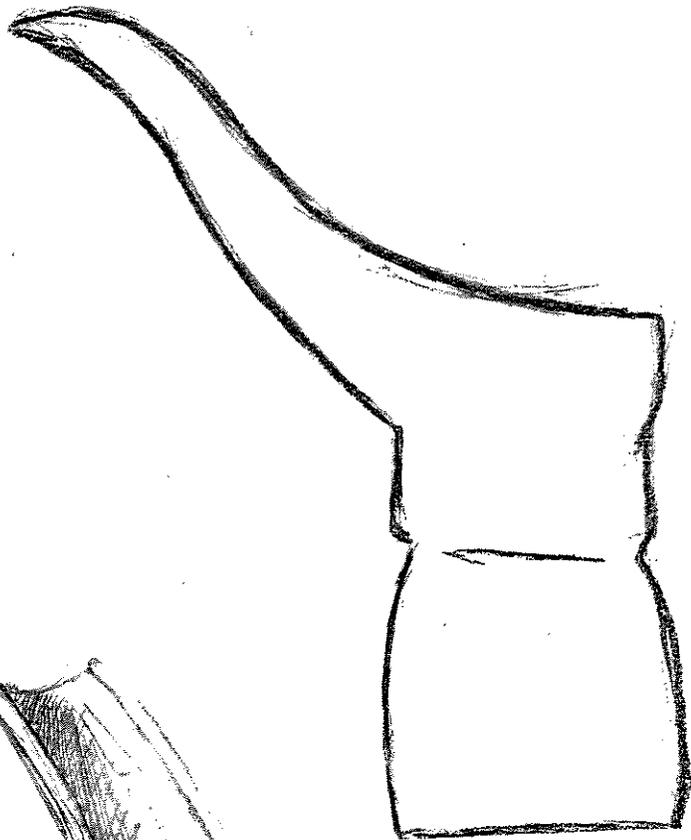
Eliana mostrou-se bastante ansiosa na primeira etapa da proposta. Por não poder visualizar o porta cachimbo ela disse não ser capaz de fazer qualquer desenho no papel. Foi sugerido a ela que tentasse imaginar alguma coisa. Não precisaria fazer necessariamente um desenho figurativo. Caso preferisse, poderia desenhar algo abstrato.

Eliana reproduziu perfeitamente o contorno do objeto e assim que o viu, escreveu “porta-cachimbo” ao lado do desenho, com uma seta direcionada para ele [fig.10]. Fez a segunda parte da proposta tranqüilamente. Desenhou a peça com destreza, mas sentiu-se incomodada por não poder ver por inteiro, de onde estava, o cavalo pintado no porta cachimbo. Escreveu no segundo desenho, também contendo uma seta, “isso é a crina do cavalo (no meu ponto de vista)” [fig.11].



Fig.9 – Eliana Oda – 12 anos / 2002

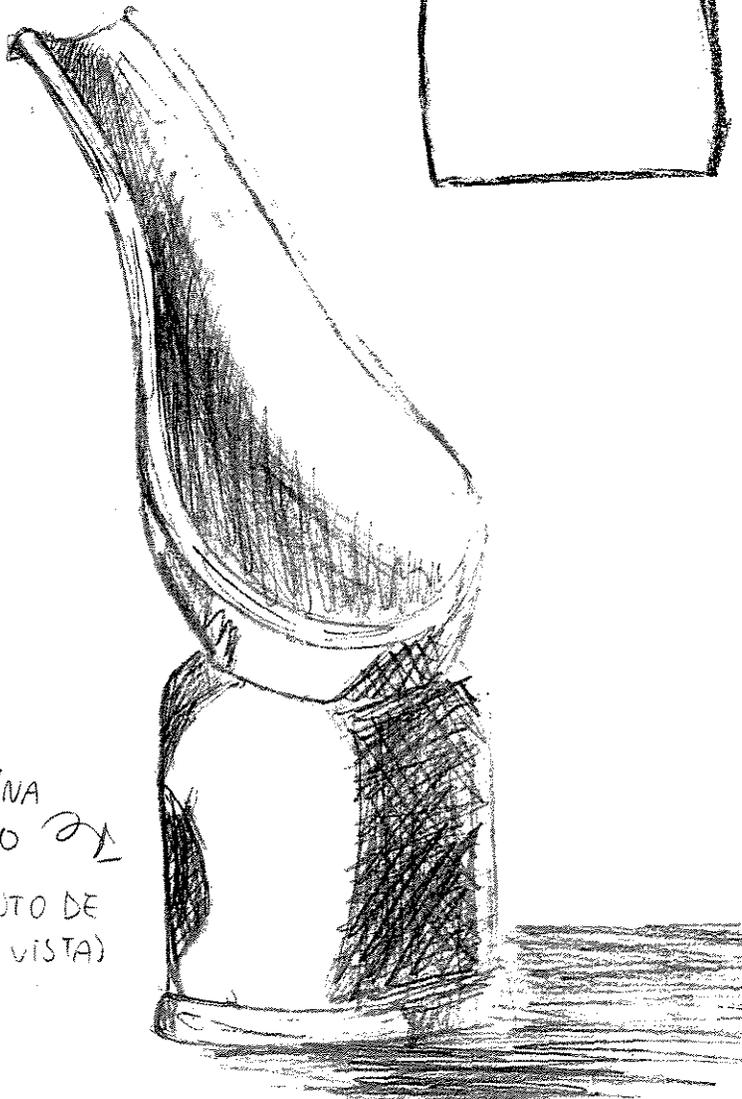
Fig.10



PORTA CACHIMBO



Fig.11



ISSO E A CRINA
DO CAVALO
(NO MEU PONTO DE
VISTA)

Um outro aluno, Vinícius, bastante descontraído, ainda participando do exercício tátil, logo deduziu:

Só pode ser a bota de um duende ou de um Papai Noel [fig.12].

Desenhou-a imediatamente sem preocupar-se com a possibilidade de acerto ou de erro. Fez o exercício de observação visual também de um modo bastante tranqüilo [fig.13]. De fato, Vinícius jamais se intimidou com as propostas sugeridas nas aulas de arte, fossem figurativas ou abstratas.

Creio que estimular os alunos a confiarem em seus próprios meios de expressão seja ajudá-los, de alguma forma, a acreditarem em si mesmos, nas suas idéias. Ao longo de alguns anos trabalhando com crianças, percebi que alguns trabalhos artisticamente perfeitos, tecnicamente excelentes, continham muito pouco dos alunos que os produziam. Por vezes, não consegui encontrar nesses trabalhos referências que lembrassem a pessoa deles, algo que os identificasse. Sua maior preocupação parecia ser repetir sempre aquilo que deu certo. Todavia, acredito que um dos grandes desafios do professor de arte esteja em auxiliar seu aluno na busca da expressão individual, ajudando-o a acreditar na importância de seu trabalho como uma expressão dele, única. É recompensador para um professor de arte ter em mãos um trabalho sem identificação e, ao observá-lo mais atentamente, reconhecer o autor seja pelo tema, pelos símbolos usados, pelo modo de pintar ou pela maneira diferenciada de articular as formas no espaço. Sobre a importância da auto-expressão Lowenfeld e Brittain⁸⁵ afirmam que

não há expressão artística possível sem auto-identificação com a experiência revelada, assim como com o material artístico utilizado para esse fim. Este é um dos fatores básicos de qualquer expressão criadora; é a autêntica expressão do eu. Os materiais artísticos são controlados e manipulados por um indivíduo e o plano completo é seu.

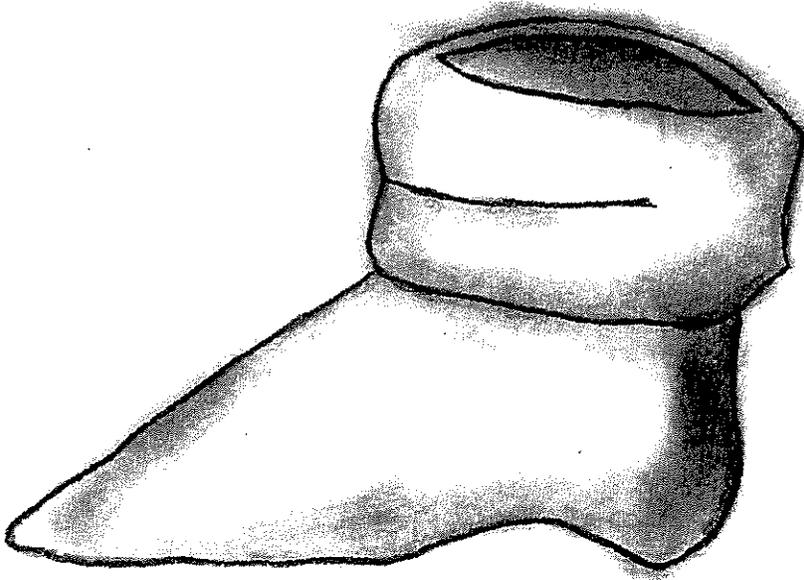
[...] É o indivíduo quem usa seus materiais artísticos e sua forma de expressão de acordo com suas próprias experiências pessoais. [...]

⁸⁵ *Op.cit.*, p.28-30.

Existe grande satisfação em expressar os próprios sentimentos e as próprias emoções na arte. [...]

A criança que se expressa de acordo com seu nível é encorajada em seu próprio pensamento independente e exprime suas idéias, suas reflexões, por seus próprios meios. A criança que imita pode tornar-se dependente no raciocínio e subordinar suas idéias e a expressão destas às de outrem. [...] A criança inibida, contraída mais acostumada à imitação do que à auto-expressão, apóia-se nos pais, nos professores ou nos companheiros para receber orientação. A arte, através da auto-expressão, pode desenvolver o eu como importante ingrediente da experiência. Como quase todos os distúrbios emocionais ou mentais estão vinculados à falta de autoconfiança, é fácil perceber como a estimulação adequada da capacidade criadora pode fornecer salvaguarda contra tais distúrbios.

Fig.12



VINÍCIUS

Fig.14

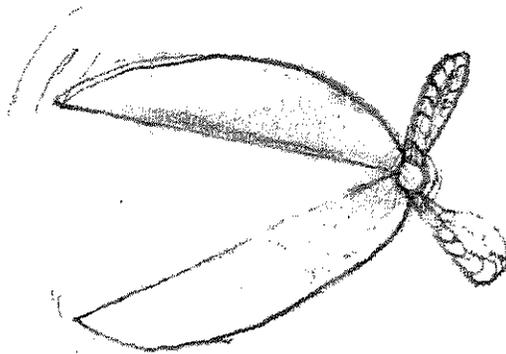
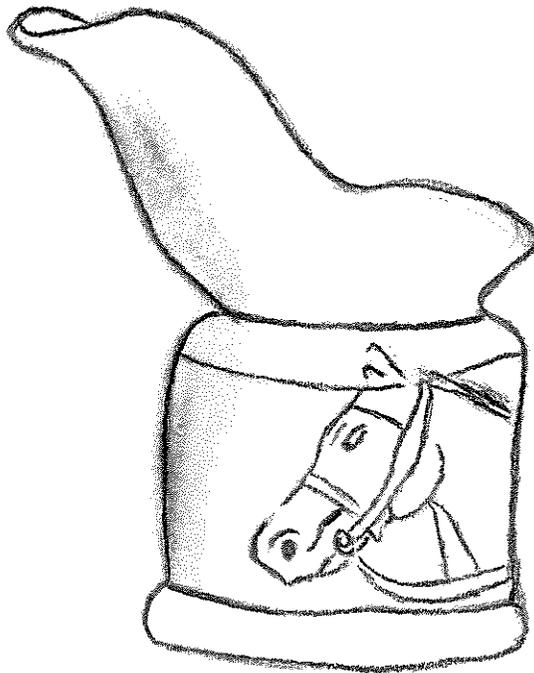


Fig.13



VINÍCIUS

No final de setembro de 2001, após o ataque do dia 11 às torres gêmeas do World Trade Center, em Nova Iorque, iniciei com os meus alunos uma jornada de reflexões e discussões sobre o episódio.

Na manhã de terça-feira, 11 de setembro, alunos da 5^a à 8^a séries, além de alguns professores, permanecemos em fila prontos para entrarmos na Pinacoteca do Estado de São Paulo quando soubemos que um avião havia se chocado contra uma das torres do World Trade Center. Minutos depois, relataram-nos que um outro avião atingiu a segunda torre. Inicialmente achamos tratar-se de um boato. Mesmo depois de constatarmos a veracidade do acontecimento não conseguimos, naquele momento, sensibilizar-nos o suficiente com aquele triste episódio. Não nos apercebemos do momento histórico que estávamos vivendo. Esperávamos com ansiedade o momento de entrarmos na exposição “De Picasso a Barceló”. Com a impossibilidade de recebermos notícias precisas fomos acometidos de sentimentos de medo, insegurança, vulnerabilidade e incredulidade, tudo ao mesmo tempo. Porém, essas sensações esvaíram-se ao longo da visita à exposição.

Nos dias posteriores aos ataques, abordamos o assunto enfaticamente durante as aulas. Imediatamente foi possível perceber que o medo pairava no ar. Os alunos ressaltaram o temor que tinham em relação às guerras e mostraram-se solidários aos que sofriam as conseqüências daquele ataque atroz – sentimento bastante real para muitos deles (um aluno da escola ficou por três dias sem saber se a mãe, que trabalhava em uma das torres, havia sobrevivido ao ataque). A iminência de uma investida hostil dos Estados Unidos ao Afeganistão deixava-os apavorados e indignados. Sentiram-se desprotegidos diante das armas nucleares ou químicas. O que acontecia apenas pela TV poderia, de repente, por um erro de cálculo ou até por questões políticas, passar a fazer parte do dia-a-dia deles. Constatou-se, nesse momento, que um estado de forte conscientização sobre um fato real tomou conta dos alunos. Discutiu-se sobre a possibilidade de qualquer pessoa estar sujeita a passar por circunstâncias iguais, contingência até então percebida como algo muito distante da realidade dos estudantes.

Imersos nesse clima, os alunos trabalharam com as questões da guerra em todas as disciplinas, enfocando problemas que uma situação como essa pode desencadear, nas áreas econômica, social, política, afetiva, geográfica, ambiental etc. Meus alunos criaram pinturas e colagens em arte, sensibilizados pelo contato que tiveram com as notícias do ataque às torres e suas conseqüências posteriores, apoiados nas visões de mundo de suas vivências individuais e desenvolvidas por eles durante esse período.

A sensação de insegurança, medo, vulnerabilidade intensificou-se e estendeu-se até 2003, por conta da invasão dos Estados Unidos ao Iraque. Quando a investida concretizou-se, Eliana Oda, agora na 7ª série, que até este momento somente expressara-se através de desenhos que buscavam retratar a imagem fiel das coisas, criou um trabalho com liberdade, plasticamente composto, com as tintas diretamente colocadas no papel, expressando-se basicamente através do movimento dos pincéis e das cores. Ela não fez um desenho prévio daquilo que iria pintar. Trabalhou imersa em seu mundo individual, resgatando tristes memórias relacionadas aos ataques às cidades de Hiroshima e Nagasaki ocorridos no final da 2ª guerra mundial. Ao terminar o trabalho relatou fatos sofridos por seus antepassados orientais no dia da explosão da bomba atômica no Japão. Aprendeu com seus avós que este triste episódio jamais deveria ser esquecido. Tentando “explicar” a sua pintura disse:

Minha pintura mostra o que uma guerra pode fazer para a humanidade e para o planeta.

A paisagem não será verde...as pessoas morrerão...o mundo se tornará cinza...[fig. 15].

Perguntei à Eliana se havia gostado do resultado de seu trabalho. Esteticamente lhe agradava? Era preciso prender-se à habilidade técnica para expressar-se como queria? Respondeu-me que estava imensamente satisfeita com o resultado do trabalho. Gostava da maneira como tratou o tema e das soluções que arranhou para representá-lo plasticamente. Ao pedir-lhe que deixasse a pintura comigo por alguns dias, para que fosse

fotografada, demonstrou sua preocupação com sua devolução. Estava ansiosa para mostrá-la à família e discutir com a irmã sobre esse modo de se expressar.

Maria, 13 anos, aluna da 7ª série, retratou sua visão sobre a investida dos Estados Unidos ao Iraque: na mesma composição, de uma nuvem dourada, chove ouro sobre os Estados Unidos e de outra nuvem negra, chove sangue sobre o Iraque [fig. 16]. Maria, que sempre mostrou-se insegura nas aulas de arte por não conseguir fazer desenhos 'perfeitos', gostou do resultado que obteve em seu trabalho. Posteriormente, contou sobre a sensação de liberdade no momento da criação:

Não me preocupei como ia ficar o trabalho.

Fui pintando aquilo que imaginava e sentia em relação à guerra.

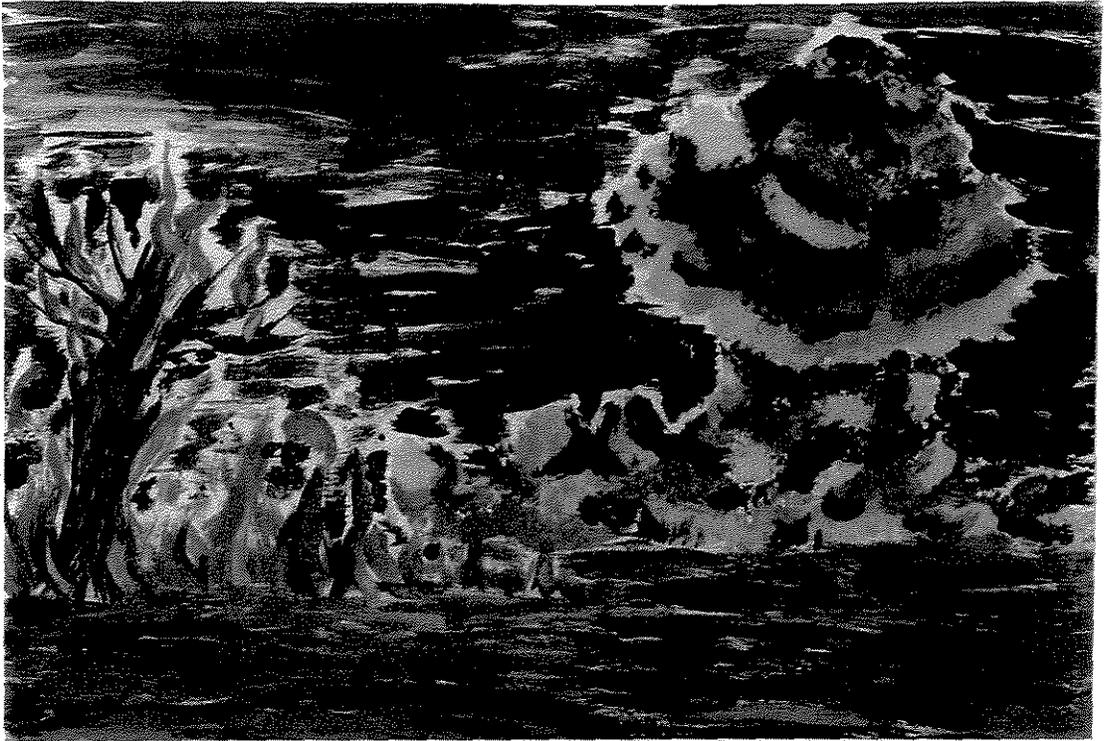


Fig. 15 – Eliana Oda – 13 anos / 2003
Pintura: guache s/ papelão

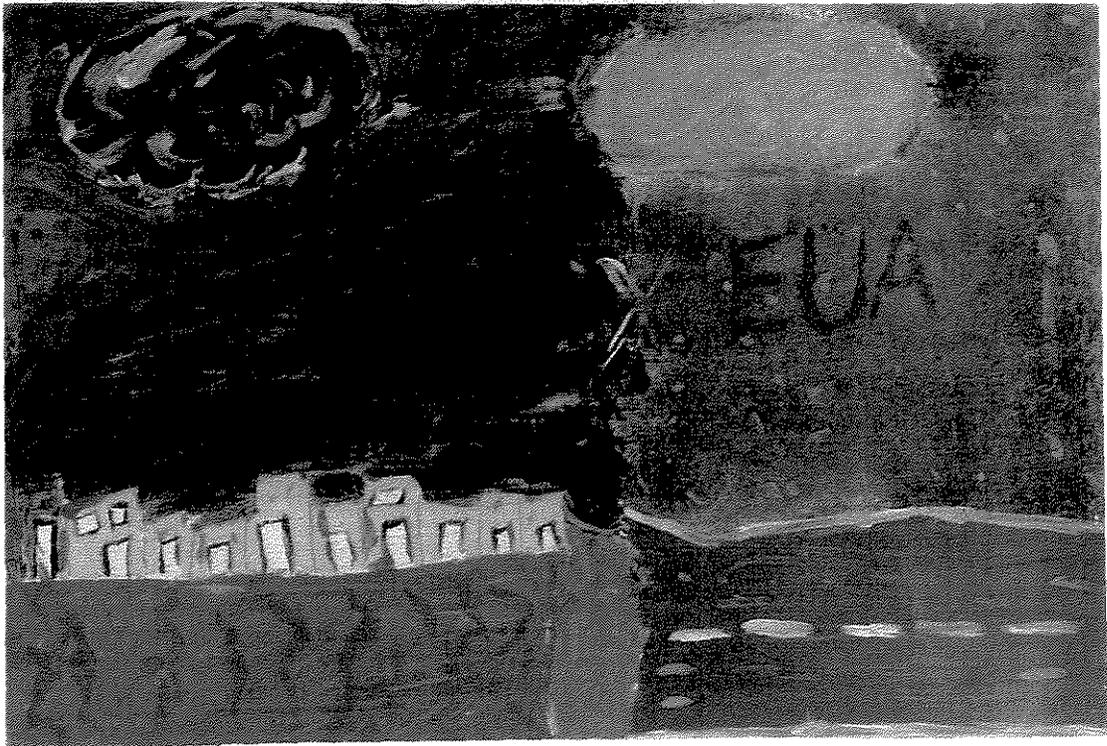


Fig.16 – Maria – 13 anos / 2003
Pintura: massa acrílica e guache s/ papelão

Paulo Cheida Sans⁸⁶ ressalta que o ato de criar liga-se intimamente ao sentido de liberdade. Diz ser ele condição fundamental na realização de uma obra plástica ou na vida cotidiana.

A liberdade não acontece onde há coação ou interferência externa, mas, sim, no âmbito da possibilidade de escolha. É uma liberdade própria do ato de criar, que auxilia trazer à tona o interior do indivíduo, transpondo-o a outra esfera de situação. Isso não acontece de modo aleatório, necessitando sempre de um esforço específico, próprio do ato de materializar a idéia.

Na seqüência, Paulo C. Sans comenta que para atingir o objetivo pretendido o artista precisa tomar uma decisão, escolher um caminho e optar entre muitas alternativas. Salienta que na criação artística não ocorre um exercício aleatório de liberdade. No momento de criar plasticamente, requisita-se do artista decisão e simultaneidade entre o pensar e o agir, devendo fazer-se presente uma liberdade de busca e a sinceridade. Teremos no produto final a expressão interior de uma pessoa, selecionada e retratada num momento de emoção.

Por ser uma liberdade representativa do interior da pessoa, sempre se manifesta em conjunto com a "sinceridade". Não há espaço para a falsidade. Representa, antes de tudo, o indivíduo consigo mesmo.

A sincronia da expressão lúdica com o ato de fazer gera, como conseqüência, a satisfação por conseguir externar-se o que se sente por dentro. Resulta num contentamento, uma espécie de prazer.

A expressão lúdica acontece nas pessoas, independente da idade. Nas crianças sucede de modo natural. E nos adultos, somente naqueles mais sensibilizados, que se deixam consubstanciar pelo devaneio, envolvendo-se intensamente com a vida e com o mundo.⁸⁷

⁸⁶ *A criança e o artista*, p.76.

⁸⁷ *Idem*, p.106.

Para Lowenfeld e Brittain⁸⁸, a criança comunica-se consigo mesma através da arte. Seleciona aspectos do seu meio, com que se identifica, e organiza-os em uma nova e significativa composição. Seus processos de pensamento irão, pouco a pouco, modificando-se e alterando seu desenvolvimento perceptual e emocional, seu posicionamento diante da vida e sua crescente conscientização social.

Diante disso, fazem uma crítica negativa direcionada à imposição de certas regras estéticas às crianças ou ainda à *correção* de seus desenhos. Ressaltam que, se o trabalho artístico limita-se à imitação de uma cena ou a um assunto que não possui referência com a pessoa que o desenvolve, ou ainda, depende de outros para realizar-se (quando os professores, ou os adultos, 'ajudam' os alunos a desenhar), não terá sido sincero. Não traduzirá as necessidades expressivas da criança. Não estará ajudando a criança a modificar sua percepção e, conseqüentemente, a reestruturar seu modo de ver e estar no mundo.

Nesse aspecto, Célia Almeida⁸⁹ afirma que atualmente as releituras são utilizadas nas aulas de arte de uma maneira equivocada: *"... 'Travestida' de prática avançada, os trabalhos de releitura dos alunos passaram a decorar as paredes de nossas escolas, substituindo os antigos Patos Donalds, Mônicas e Cebolinhas de décadas atrás. Agora, podemos apreciar, pendurados nos varais de barbante, 40 Abaporus."* No mesmo parágrafo, a autora afirma ser possível trabalhar com imitação, porém, com a mediação do professor. Sugere que o professor apresente o modelo como uma das possibilidades e não como a única possível.

A mãe de um aluno da 6ª série demonstrou uma certa preocupação em relação ao filho nas aulas de arte. O menino participava pouco das aulas por não conseguir desenhar "com talento". Tudo o que fazia mostrava para uma colega de classe que desenhava com habilidade técnica. Esperava em troca algum sinal de aprovação. A mãe do garoto dizia compreender a angústia do filho. Sendo professora do Ensino Fundamental percebia o

⁸⁸ *Desenvolvimento da capacidade criadora*, p.28.

⁸⁹ *Concepções e práticas artísticas na escola*, em Sueli Ferreira (org.), *O ensino das artes*, p.26

sofrimento de seus alunos quando não conseguiam reproduzir com perfeição a obra de algum artista.

Na realização de um trabalho a criança integra sentimentos, razão e imaginação. Ao depararmos com um trabalho infantil, antes de tudo, é preciso considerar-se qual foi a experiência que motivou o autor a pintar daquela forma. As considerações devem ser feitas compreendendo que o produto final é parte integrante da vida de uma criança.

Lowenfeld & Brittain⁹⁰ fazem uma suposição a respeito de trabalhos infantis: *"...talvez possa acontecer que uma criança descreva um evento que se reveste, para ela, de grande significado emocional, como, por exemplo, um incêndio que destruiu sua casa ou um acidente em que se visse envolvida."*

Ao ler essas palavras, não pude deixar de lembrar-me da pintura de Eliana Oda, já mencionada anteriormente. Parece-me que o seu trabalho sobre a guerra [fig.13] carrega um forte significado emocional. Talvez para um adulto (que bem pode ser um professor de arte) as pinturas realizadas a partir de experiências emocionalmente vividas, possam parecer feias esteticamente.

Os autores afirmam na seqüência, que a imposição de técnicas às crianças quando estão criando, poderia ser prejudicial. Com essa atitude, estaríamos despertando neles uma sensação de desconfiança em relação à sua própria expressão. Os trabalhos infantis criadores, autênticos, sinceros, favorecem-nos a compreensão entre uma e outra fase do desenvolvimento. O que realmente importa é a forma como as crianças representam seus sentimentos, desejos, pensamentos, conflitos, de que maneira exploram os materiais (as tintas, as colagens, a argila etc.) e como trabalham com o conteúdo e traduzem o tema.

Enquanto criam, durante os trabalhos de arte, as crianças precisam tomar decisões, inventar novas maneiras de explorar o espaço, transformar idéias. Como poderiam somar

⁹⁰ *Op.cit.*, p.99.

dados para a formação do seu repertório individual, aquele que lhe indicará caminhos a serem seguidos ou não no futuro, caso trabalhem em conformidade com regras pré-estabelecidas pelos adultos?

Quando permitimos que as crianças desenvolvam suas atividades artísticas a partir de explorações, invenções e decisões individuais, segundo Célia Almeida⁹¹, estamos auxiliando-as a confiarem “em sua sensibilidade e percepção para determinar a adequação do que criam”. Os próprios alunos estariam estabelecendo critérios para fazer seus próprios julgamentos e não estariam seguindo um padrão, uma convenção fixa.

Na seqüência a autora ressalta a importância do desenvolvimento da autonomia na vida dos alunos:

*sem dúvida, um dos mais importantes objetivos da educação é contribuir para o desenvolvimento da autonomia, ajudar os alunos a se tornarem moral e intelectualmente livres, aptos a pensar e agir de forma independente. Nesse campo, a contribuição das artes poderia ser grande, já que elas, mais do que qualquer outro componente curricular, deveriam incentivar os alunos a uma produção que não dependesse de modelos.*⁹²

Continuando, Célia Almeida discute o acaso no processo de criação. Para percebermos e adotarmos uma combinação imprevista, que possa ocorrer durante o processo de criação de um trabalho, é preciso termos o senso de julgamento previamente exercitado.

Outra contribuição dos trabalhos artísticos é que eles podem ajudar os alunos a desenvolver um pensamento mais flexível, menos cristalizado, porque, no processo de criação, é comum iniciar-se um projeto com determinado propósito que, na ação, é trocado por outro, a fim de explorar uma oportunidade inesperada: um pingote de tinta que caiu sem querer sobre o papel, um som inusitado obtido por um gesto mais brusco no instrumento, um salto frustrado que resultou num desequilíbrio interessante. Para explorar esses

⁹¹ *Loc.cit.*, p.21.

⁹² *Idem*, p.21.

*acaso, os propósitos precisam ser flexíveis e o julgamento exercitado. São momentos de aprendizagem ímpares que ocorrem com bastante frequência no campo das artes.*⁹³

A aluna Erika Miyuki Oda iniciava seus trabalhos distribuindo sobre o papel os lugares certos onde ficariam seus desenhos. Geralmente no final, a sua pintura terminava como tinha imaginado. Um pingo de tinta, ou uma mancha que surgisse no meio do processo eram logo apagados.

Trabalhar com Érika representou um desafio para mim. No início, então com 12 anos, na 7ª série, negava-se a tentar qualquer inovação na maneira de pintar ou desenhar. Expressava-se somente através de desenhos japoneses iguais aos de histórias em quadrinhos e desenhos animados (como os mangás), perfeitamente definidos.

Para ela, tratava-se de algo que jamais deveria mudar. Foi influenciada pela mãe estilista e aprendeu a fazer esses desenhos ainda pequena, com 7 anos. São desenhos que fazem parte da sua cultura oriental. Eles a atraem porque “os personagens têm os olhos grandes, expressivos”. Ao longo dos anos desenvolveu um estilo próprio, figurativo e com total domínio da técnica. Mesmo sendo do tipo do desenho de mangá, os trabalhos de Erika possuem autenticidade. Ela não reproduz as histórias e os personagens que a mídia mostra. Cria temas pessoais em seus trabalhos.

Porém, o problema residia em não existir para ela outra forma de expressar-se diferente daquela. Questionava as pinturas abstratas quando visitávamos exposições ou trabalhávamos em sala de aula com alguma obra que não fosse pintada com perfeição.

Nas aulas de arte proponho trabalhos que proporcionem aos alunos uma vivência concreta com as cores, as linhas, espaço, textura etc. Sempre que possível, os exercícios são mesclados com experimentação plástica, expressão corporal ou música. Erika participou de inúmeros exercícios desse tipo. Aos poucos, começou a fazer trabalhos mais

⁹³ *Ibidem*, p.22.

livres, quase abstratos [fig. 17]. No início dizia que não gostava dos resultados obtidos. Incomodava-lhe o fato de as pinturas não saírem totalmente figurativas ou apresentarem zonas com definições imprecisas de linhas e cores ou irregularidade na distribuição do espaço.

A composição da figura 17 fez parte de uma exposição de arte. No lançamento da exposição, perguntei a Erika se lhe agradava ver esse seu trabalho na Mostra de Arte. Disse não ter gostado dele na aula porque o fez com pressa. Achou que o resultado ficou sem sentido. Porém, disse, *hoje, na exposição, tive uma surpresa ao revê-lo. Acho que ficou interessante, agradável.*

Em certa ocasião, visitando o V Salão de Artes Visuais da cidade de Vinhedo, em 2002, Erika irritou-se com a monitora por não poder interpretar as obras com liberdade. Sentiu-se incomodada porque não houve tempo para imaginar algo diante da obra, vivenciá-la. Questionou a postura autoritária da monitora durante a visita. Parecia-lhe natural que 'sentir' a obra ficasse difícil, se tudo a respeito dela nos era explicado antes mesmo de ficarmos diante da pintura. Esperava que a explicação viesse após a contemplação. Talvez Erika estivesse desenvolvendo um olhar diferente, um modo de perceber diferente daquele que estava acostumada.

Em 2003, já com 14 anos, Erika Oda fez uma pintura abstrata, pela 1ª vez. Foi criada para participar de uma exposição do Colégio Interativo Atibaia [fig. 18].

Nem sempre os trabalhos desenvolvidos em sala estão condicionados à realização de um produto final. Isto somente acontece após meses (ou até mesmo anos) de experimentação plástica. Depois de os alunos terem vivenciado diversos acasos e terem lidado com significativos momentos de criação. Desta forma entende-se que recorreriam a um repertório de imagens formado no decorrer das aulas de arte. Também são selecionados para alguma exposição os trabalhos realizados a partir de uma motivação em sala de aula.

Perguntei a Erika porque resolveu fazer um trabalho tão diferente do estilo que sempre preferiu [fig. 18]. Respondeu-me:

Eu pensava em fazer um quadro como os outros. Já havia começado o trabalho quando me desentendi com minha melhor amiga.

Cheguei em casa triste e abri um jornal. Li algumas reportagens violentas. Vi uma revista, a mesma coisa. A irritação não passava. Quando estou assim gosto de desenhar porque me acalmo.

Havia desenhado na tela a figura de um anjo. Olhei para o quadro e o cobri com tinta preta. Fiz um corte com estilete no trabalho. Em seguida, furei-o. Joguei uma tinta vermelha e deixei escorrer no quadro como se fosse sangue. Gostei tanto do resultado que mostrei a tela a todos em casa.

Perguntei-lhe o que significou para ela fazer esse quadro e como se sentiu ao mostrá-lo aos amigos. Respondeu-me:

Foi uma espécie de desabafo. Uma espécie de mensagem. Tentei pintar o que eu estava sentindo. Resolvi não dar nome. Cada um poderia criar um nome individual.

Fiquei feliz em mostrá-lo aos outros porque notei que o quadro causava impacto nas pessoas. Elas gostavam e faziam-me perguntas sobre a pintura.

Quería que as pessoas percebessem que tenho dois estados de espírito: um calmo e outro agitado. Descobri que posso mostrar como estou me sentindo através de uma pintura.

Cada vez que damos a oportunidade para uma criança organizar plasticamente suas experiências, a partir de propostas motivadoras, estamos proporcionando condições favoráveis para que ocorra uma expressão significativa. Talvez Erika Oda tenha conseguido perceber que podemos optar por caminhos diversificados. Que não é preciso fazer sempre aquilo que é aceito por todos. Que o novo também surpreende, faz-nos ver diferente. Nos renova.



Fig.17 – Erika Oda – 13 anos / 2002
Colagem: papel e guache s/ papelão

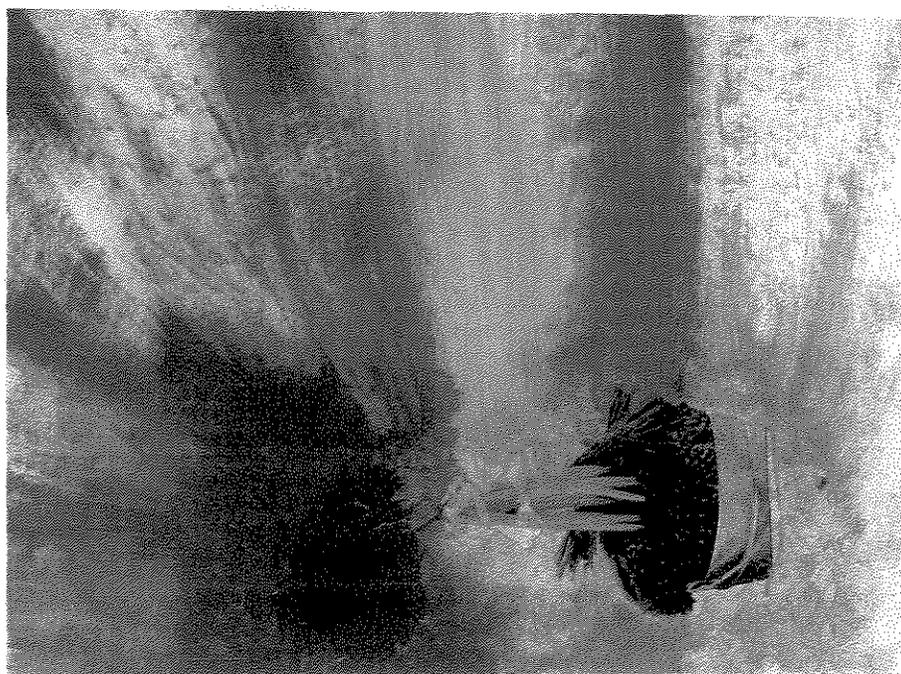


Fig.18 – Erika Oda – 14 anos / 2003
Pintura: acrílica e massa acrílica s/tela

Trabalhando com crianças, foi possível observar que ao longo do processo de criação não é incomum iniciar-se um projeto com um objetivo e, durante o momento da execução, escolher-se uma outra maneira para se expressar. Embora muitas vezes tenhamos uma idéia do que vamos fazer, poderemos recorrer aos acasos. Essa flexibilidade e confiabilidade na realização de um trabalho artístico estão intimamente relacionadas à qualidade e à quantidade de experiências anteriores que as crianças vivenciaram. A capacidade de articular os elementos da linguagem artística que constituirão um desenho, uma pintura, uma colagem etc, é construída aos poucos pelas crianças. A cada novo trabalho de arte (em que o produto final não é super valorizado) agrega-se confiança, auto-estima, compreensão sobre o mundo.

Karina Espósito Tápias, 13 anos, cursando a 7ª série em 2002, mostrou-se totalmente descontraída nas aulas não oferecendo qualquer resistência às propostas artísticas apresentadas. Sempre encontrava uma solução para os problemas que porventura surgissem em trabalhos de pintura, desenho ou colagem. Perguntei-lhe como havia sido seu contato com a arte até aquele momento. Respondeu-me que a arte sempre fez parte de seu dia-a-dia. Sua mãe pinta quadros e seu avô Urbano, artista plástico, participa de muitas exposições. Desde pequena, todas as vezes que se encontram, conversam sobre arte.

Perguntei-lhe se gosta das pinturas que faz. Respondeu-me:

Nunca quis fazer nada certinho. Tenho dificuldade em desenhar perfeito. Gosto de fazer o que vem na minha cabeça, aquilo que imagino. Adoro pintar. Não me sinto insegura com as críticas. Importa o que significa para mim. Comecei a criar quadros loucos, como o do olho, por causa do meu avô. [fig. 19]

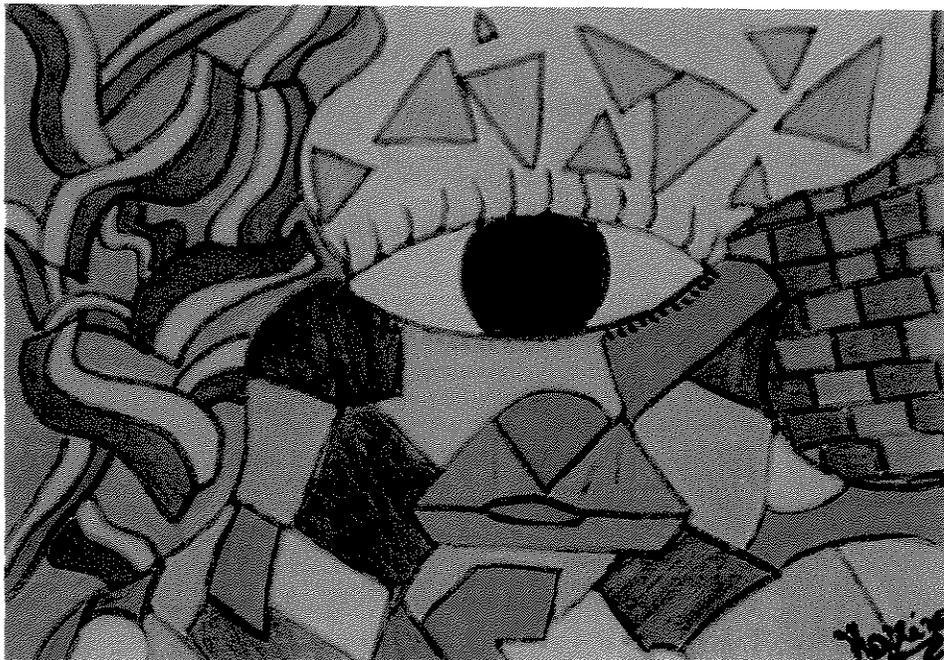


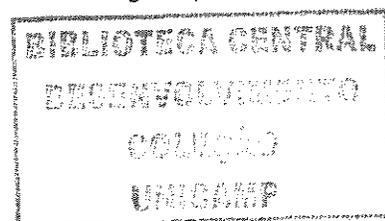
Fig.19 – Karina Espósito – 13 anos / 2002
Pintura: guache s/ papel

Como um exemplo de tendência à passividade e à imitação, encontramos atualmente vários alunos que apreciam copiar “mangás” – desenhos japoneses muito em moda atualmente. Normalmente os alunos japoneses os desenham com destreza, o que faz com que os demais alunos queiram fazer o mesmo. Eliana e Érika, por exemplo, expressam-se através dos mangás, porém, não imitam os desenhos da mídia e não os copiam das revistas em quadrinhos. Elas criam seus trabalhos a partir de um repertório pessoal. Por serem orientais, cresceram envolvidas com esses desenhos.

Quando os alunos tentam e não conseguem expressar-se como desejariam, negam-se a continuar buscando alternativas, alegando que não sabem desenhar. Começam então a reproduzir os velhos modelos que lhes garantem um resultado satisfatório. Chegam a copiar diretamente das histórias em quadrinhos.

Hsu Teng Kai, 12 anos, nascido na China e apenas há 4 anos morando no Brasil, recebia as propostas de arte com tranqüilidade, fossem bidimensionais ou tridimensionais. Embora estivesse estudando em uma escola onde os mangás eram muito admirados, nunca os reproduziu. Não mostrava interesse por eles. Os seus trabalhos de arte sempre apresentavam características da sua cultura. Na figura 20 pode-se observar, na lateral da escultura, o ideograma chinês para *dragão*. O ideograma para *espírito* aparece na parte frontal da barca [fig.21] e, novamente, o ideograma para *dragão* foi colocado, ao lado da figura do dragão, no desenho a lápis de cor [fig.22].

Os chineses acreditam ser descendentes do dragão. Os imperadores da China antiga eram considerados “filhos do dragão”, condição que consolidava a autoridade suprema desses soberanos. Há também, pesquisas indicando que o dragão surgiu durante o processo de desenvolvimento da agricultura primitiva no país. Ao orarem por um bom clima e boas colheitas, os chineses imaginavam a figura do dragão como uma divindade agrícola. Relembrada por todas as gerações, a imagem do dragão passou a fazer parte da identidade dos chineses.



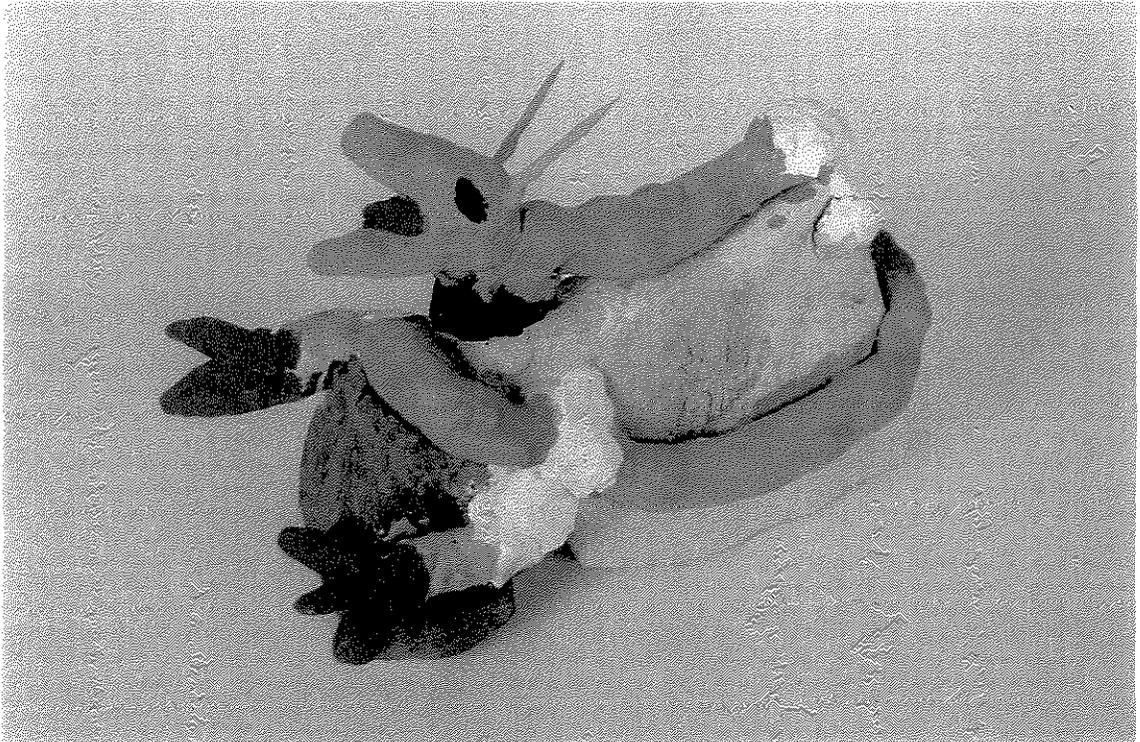


Fig.20 – Hsu Teng Kai – 12 anos / 2002
Escultura: argila

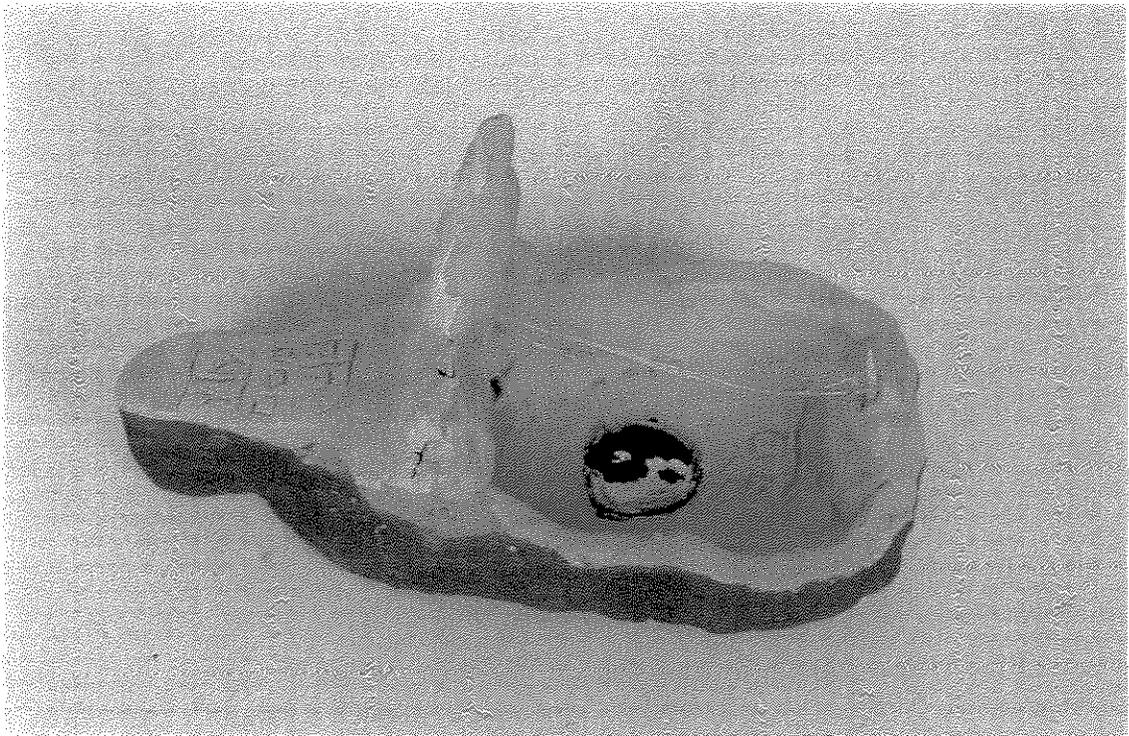


Fig.21 – Hsu Teng Kai – 12 anos / 2002
Escultura: argila

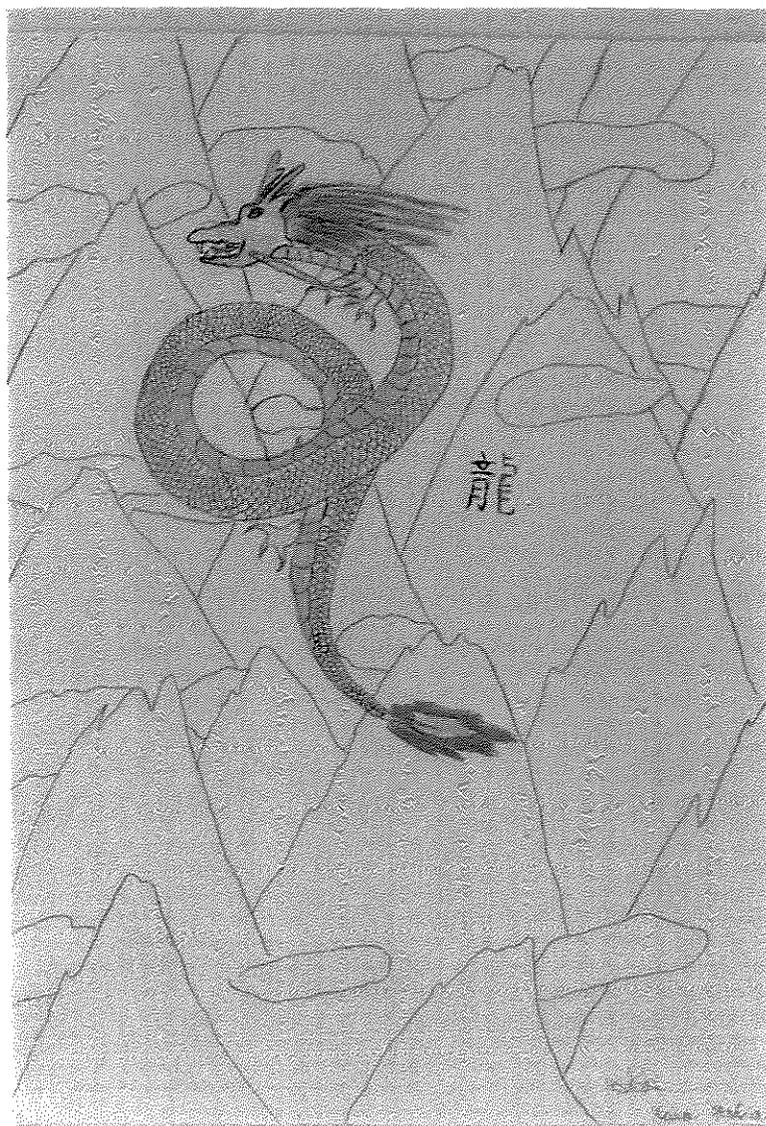


Fig.22 – Hsu Teng Kai – 13 anos / 2003
Pintura: lápis de cor s/ papel

Kai não se influenciava pelos “mangás” ou por qualquer modelo apresentado pela televisão. Perguntei-lhe com qual frequência via TV. Disse-me que a mãe administrava seu horário de assistir televisão. Dava-lhe permissão somente após as 18 horas. Quando morava na China o contato com a TV era ainda menor. Usava grande parte do tempo livre para brincar com argila, desenhar, pintar ou encontrar-se com os amigos.

Talvez o desenvolvimento estético (e sensível) da criança possa ficar prejudicado pela influência da TV. Grande parte de seu repertório interior (de imagens, de referencial etc.) vai se constituindo a partir de programas habituais que assiste, ou seja, dos mesmos desenhos que sempre vê.

Quando há uma proposta de criação, freqüentemente o aluno vai buscar sua solução nessas imagens de acesso fácil. Pouco investe na imaginação. Suas figuras humanas ou de animais voam em posições de luta e, invariavelmente, possuem os olhos grandes e os cabelos espetados, como nos desenhos de mangás. Tenho presenciado a estética desses desenhos japoneses retratada em grande parte dos trabalhos dos alunos. Conseqüentemente, a opção por novos caminhos não acontece, e a qualidade e a quantidade de experiências que uma criança pode vivenciar fica comprometida. Um aluno, da 6ª série, que não admitia existir outro tipo de desenho a não ser os japoneses, trouxe-me certa vez, um trabalho que dizia ser inovador. Tratava-se de uma grande suástica (símbolo do partido Nacional Socialista Alemão) pintada com guache. Ele sabia a quem pertencia esse símbolo, porém, disse-me ter se encantado com o desenho. Foi bastante difícil, porém interessante, refletir com ele sobre o significado da suástica, do holocausto, do anti-semitismo.

Certamente, não se pretende aqui sugerir que os meios de comunicação devam ser definitivamente excluídos da vida das crianças. Eles auxiliam a ampliar sua visão de mundo, somando gradativamente conhecimentos sobre tudo o que os rodeia. Não se pode negar que, através da mídia, ocorre um enriquecimento cultural constante. Porém, ao

mesmo tempo em que ela oferece novos rumos à cultura, promove uma certa uniformização de valores, costumes e hábitos, como já foi discutido anteriormente.

O modismo sugerido pela comunicação de massa vai criando um modelo ideal de beleza. O público infantil, sem perceber, submete-se aos mecanismos poderosos de manipulação de sua liberdade de escolha; o convívio social e as relações que estabelece com o mundo, perdem em diversidade, uma vez que as crianças passam a se interessar pelas mesmas coisas que estão em evidência na mídia.

Quando acontece a confrontação com uma obra de arte em sala de aula ou em algum museu, muitas vezes, o aluno não se entrega ao prazer estético enquanto a observa. Como traz consigo várias interferências anteriores, ele prende-se ao conceito de 'belo' que já tem formado, não participando plenamente do momento da apreciação. Não se envolve emocionalmente com a imagem mantendo-se retraído.

Lowenfeld e Brittain, na obra já citada, afirmam que o desenvolvimento estético vai se formando a partir de momentos de interação entre os indivíduos e os objetos, em um processo ativo de percepção, proporcionando-lhes experiências estimulantes. Dizem que a estética deve ser desvinculada daquilo que é bom, verdadeiro e belo para a sociedade. Precisa estar mais relacionada com a pessoa, com o seu ambiente, do que com a imposição de idéias, normas ou modismos. Supõem que a sensibilidade da criança, em relação à existência, baseie-se na interação freqüente que mantém com seu meio. A vontade de explorar, investigar e experimentar outras formas, está condicionada ao estímulo que recebeu anteriormente. Através da expressão de seu próprio eu é que pode investir no desenvolvimento da sua consciência estética. A relação do artista com o seu eu e com o seu meio exprime-se pela arte que cria. Os autores afirmam, assim, que a pintura de uma garrafa feita por um artista não constitui a sua mera reprodução, tratando-se da *"...expressão da referência entre o artista e a garrafa"*.⁹⁴

⁹⁴ *Op. cit.*, p.369.

As experiências vividas pela criança nas brincadeiras, nos relacionamentos com as pessoas e com as coisas, nas descobertas não virtuais, ocasionadas a partir de explorações, certamente repercutem em seu modo de se expressar.

Também o contato com as imagens artísticas, mediado pelo professor, em uma dimensão investigativa, crítica e exploratória, que busca ajudar os alunos no processo de compreensão de uma obra de arte, instigando-os a questionar quais foram os impulsos e os motivos do artista e fazê-los sonhar, rememorar, diante dela, pode auxiliar no desenvolvimento da percepção visual, da imaginação criadora e dos processos de cognição, refletindo na expressão individual e, par a par, refinando a sensibilidade. Desta forma, ajuda-se a criança a construir um conhecimento da Arte, de si mesmo e do mundo.

Lowenfeld e Brittain ressaltam ainda que a atividade criadora sempre se origina em uma pessoa. Através dela as suas percepções cognitivas e sensoriais condicionam a forma. As formas de arte procedem do eu. O artista (ou qualquer criança que esteja envolvida em um trabalho artístico) seleciona as formas e cores que formarão a composição. Nesse processo, a própria pessoa é quem decidirá se o trabalho está pronto ou não. Os autores afirmam, pois, que a expressão criadora e a consciência estética estão intimamente interligadas. Não se pode considerar tão só o produto final em uma expressão individual autêntica, sincera. Pensa-se antes de tudo na pessoa, no seu mundo e em como aconteceu a educação da sua sensibilidade para as experiências perceptivas, intelectuais e emocionais.

No trabalho desenvolvido junto às escolas, procurou-se também utilizar a técnica de colagem. Como tema e recurso plástico, a colagem mostrou-se altamente motivadora para se trabalhar nas aulas de arte. Os alunos partiram para a realização dos trabalhos confiantes. Essa técnica instiga a imaginação na procura do material e na articulação das formas. O espaço é montado, remontado, feito e desfeito, transformado de acordo com a vontade da criança, conforme a seu envolvimento emocional. Ao trabalhar com colagem, relações esteticamente harmoniosas podem surgir. Isto encoraja as crianças a

prossegurem na busca por novas formas. A cada investimento, a percepção renova-se, a sensibilidade aprimora-se.

A colagem foi utilizada com as crianças no sentido de mostrar-lhes novos recursos e materiais. Essa técnica, já estudada nas aulas de História da Arte e a experimentada em atividades anteriores, como os exercícios de sensibilização, poderia lhes revelar novas surpresas, novos contextos, novas leituras em suas criações. A pintura iria adquirir agora volumes táteis em sua superfície. Talvez a fizessem procurando a beleza estética ou, quem sabe, tentariam criar uma colagem questionando algo. Era preciso testar – inventar novos relacionamentos com as colagens. A maior motivação estava em trabalhar com um recurso plástico que, muitas vezes, propiciava acasos inesperados, porém, poéticos.

Alguns dos alunos identificaram-se imediatamente com as colagens. Bianca Espósito Doratiotto, então com 13 anos de idade, na 7ª série, criou uma bela colagem em tela. Trabalhou com ela em diversas aulas, inicialmente pesquisando e experimentando os materiais (usou barbante, tecido rústico, areia, tinta acrílica, nanquim dourado e betume) para, posteriormente, desenvolver o trabalho na tela. Ao final revelou-me ter gostado muito do trabalho que fez [fig. 23]:

Não acreditava que seria capaz de fazer algo assim...Ficava ausente nas aulas de arte por insegurança.

Quando ouvia falar em arte logo pensava no desenho perfeito ou naquelas pessoas que copiavam direitinho ou dominavam técnicas complicadas...Eu acho que com essas coisas malucas você se expressa da sua maneira, usa o que você pode. Tenta várias saídas.

Eu fiquei feliz com o resultado e mais feliz ainda porque outras pessoas gostaram....eu ainda quero aprender a desenhar 'certinho' mas agora é diferente, eu quero criar...

Karina Espósito Tápias, 13 anos, também da 7ª série, fez uma colagem utilizando massa acrílica, outras telas menores coladas em uma tela grande e tinta acrílica [fig. 24].

Roberlei Saes Júnior, 14 anos, 8ª série, fez uma colagem utilizando uma imagem retirada de um anúncio de propaganda, guache e acrílica sobre papel. A partir de um olho criou um conteúdo instigante. Inventou um novo contexto para ele [fig. 25].

Gerson Luis Marchetti Gouvea, 13 anos, 7ª série, usou em sua colagem sobre tela textura de massa acrílica, papel de seda colorido rasgado, barbante e tinta acrílica [fig. 26]. Este aluno nunca apresentou problemas relacionados à expressão individual. Anteriormente, o contato que teve com a arte sempre foi tranqüilo. Todos os professores de arte que teve até aquele momento estimularam-no, encorajando-o a expressar-se ao seu modo. Não dominava o desenho perfeito, não se influenciava pelos desenhos de mangás ou por qualquer modismo que estivesse em alta entre os alunos. Sempre preferiu expressar-se através de trabalhos abstratos, porém, meticulosamente construídos. Cada forma, cor ou linha que usava em suas composições era pensada e repensada. Disse-me ter gostado da colagem, uma novidade para ele até aquele momento, porque, mesmo precisando investir muito para que a tela ficasse de seu agrado, sentiu prazer em criá-la. Gostou de poder colar coisas estranhas na tela. Não sabia que poderia trabalhar dessa forma. Ao final, gostou bastante do resultado.

As duas possibilidades de leitura que uma colagem evoca, a do fragmento percebido em relação ao seu texto de origem e a do mesmo fragmento incorporado em um novo contexto, em uma totalidade diferente, fez com que os alunos se surpreendessem com os resultados. Refletimos sobre a gama de relações que uma colagem pode apresentar, sobre arranjos estéticos, sobre tentar sempre, sobre acasos, escolha e articulação dos objetos, etc.

A experimentação plástica foi trabalhada nas aulas de arte, paralelamente às propostas teóricas, objetivando ampliar o repertório dos alunos. Porque, como assinala Miriam Celeste Martins⁹⁵,

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 auto-impulsionam, como pólos instigadores para poetizar, fruir, conceituar e conhecer arte elaborando sempre novas relações com o já sabido.

Após algum tempo, os trabalhos produzidos perdiam, pouco a pouco, as características predominantemente imitativas. Gradativamente, apresentavam aspectos pessoais, diferentes uns dos outros, e com conteúdo imaginativo singular. Os alunos mostraram-se mais seguros em traduzir com sinceridade e liberdade como imaginavam as coisas.

⁹⁵ *Didática do ensino de artes: a língua do mundo*, p.162.

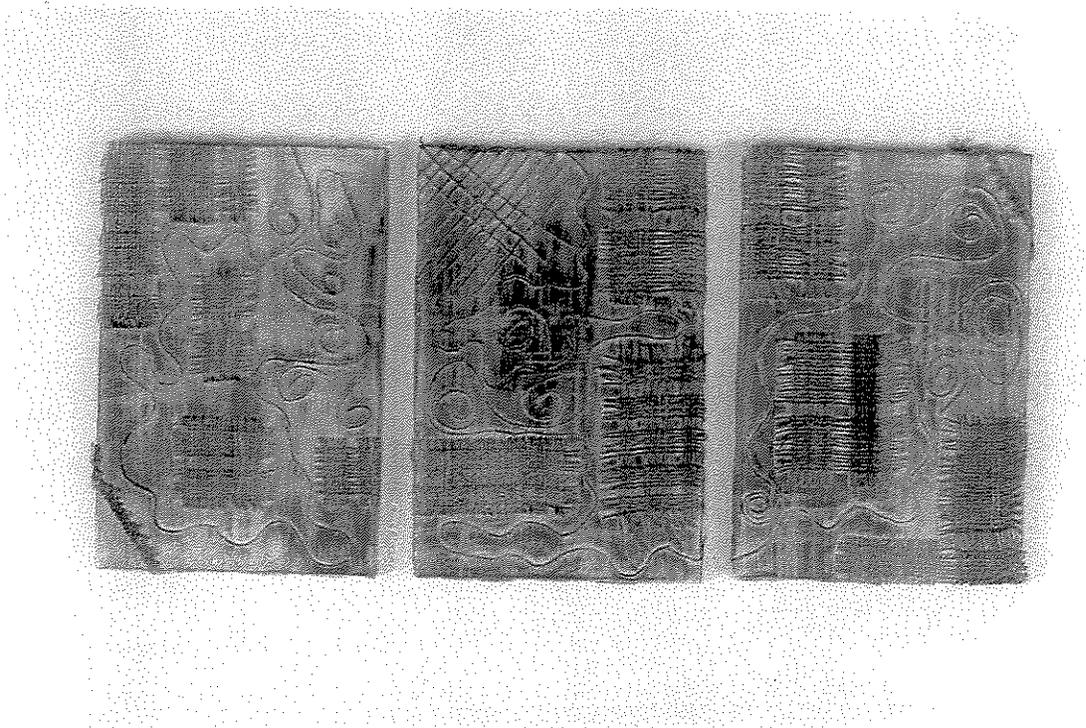


Fig.23 – Bianca Espósito Doratiotto – 13 anos / 2002
Colagem: barbante, areia, tecido, nanquim, betume e acrílica s/ tela

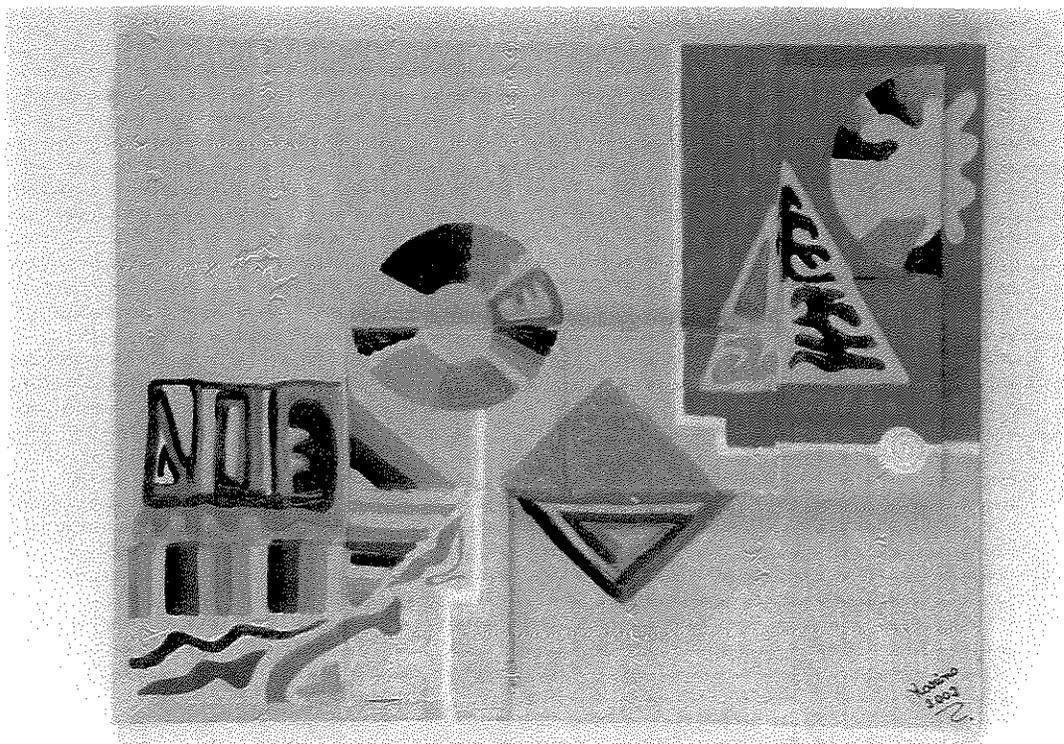


Fig.24 – Karina Espósito Tápias – 13 anos / 2002
Colagem: massa acrílica, barbante, telas e acrílica s/ tela

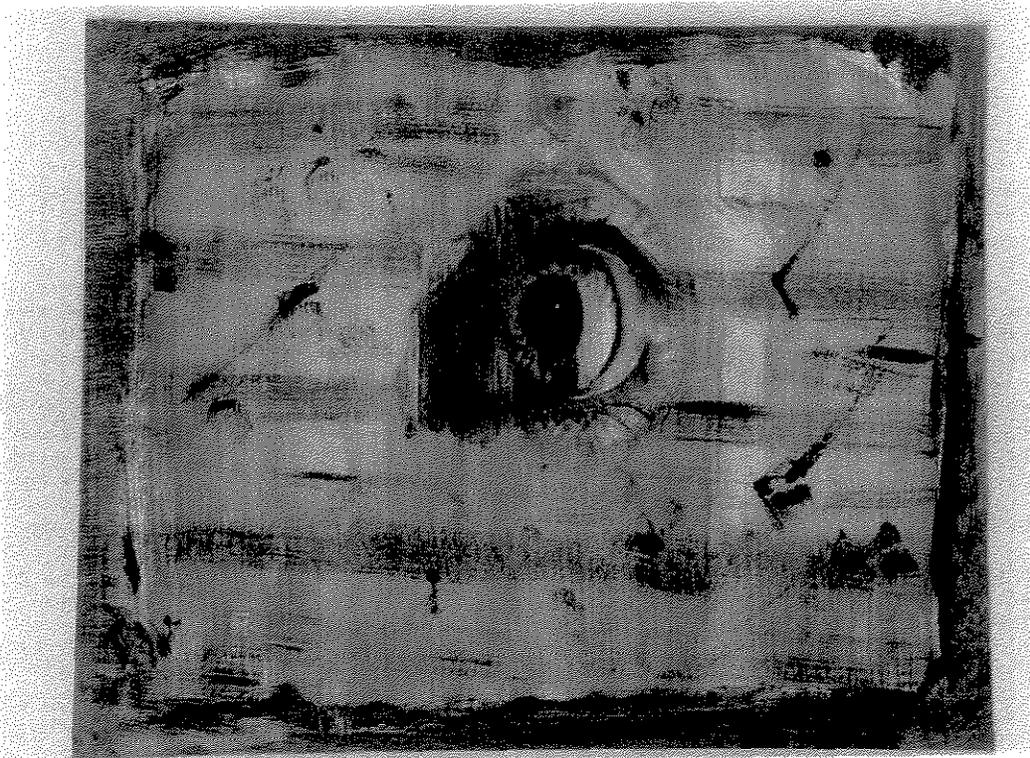


Fig.25 – Roberlei Saes Júnior – 14 anos / 2002
Colagem: papel, guache e acrílica s/ papelão

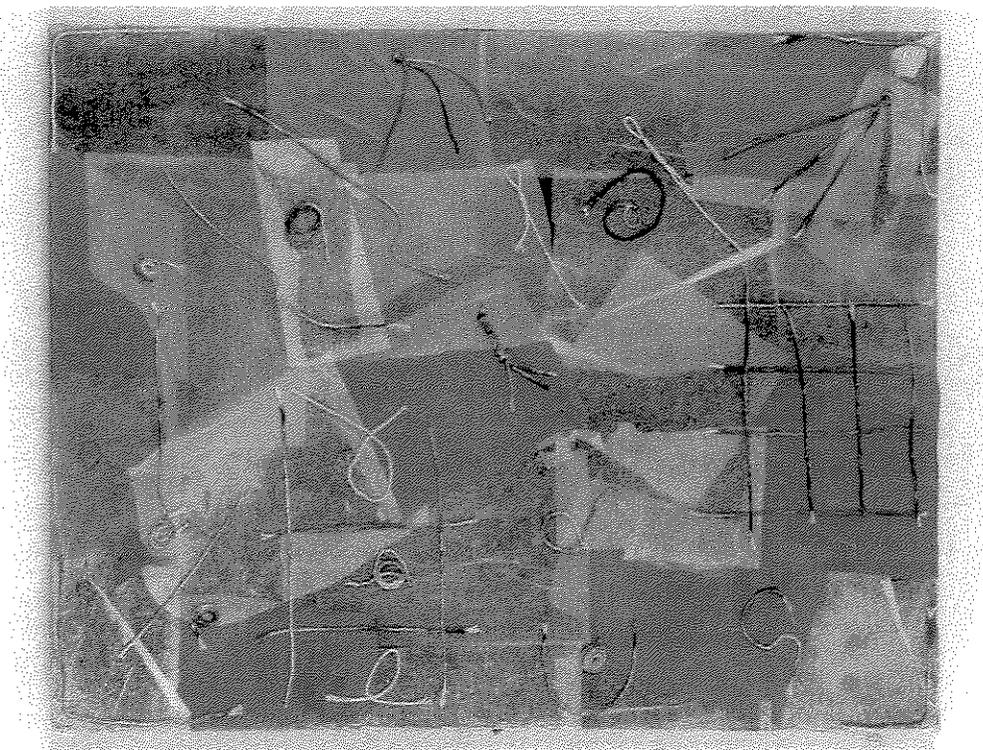


Fig.26 – Gerson Luís Marchetti Gouvea – 13 anos / 2002
Colagem: massa acrílica, barbante, papel e acrílica s/ tela

3.3. O ESPAÇO EM PORTINARI TRANSFORMANDO IDÉIAS: UM PROJETO DE ARTE.

3.3.a IMAGINAR, CRIAR: EXERCITAR A EXPRESSÃO ARTÍSTICA .

Dei início a um projeto de arte, em agosto de 2003, com os alunos da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, na Escola Terra Brasil. A vida e obra de Candido Portinari foram o tema explorado.

O objetivo do projeto era propiciar o contato com as obras de Candido Portinari, tentando favorecer a compreensão, e estimular os alunos a produzir trabalhos criativos e autênticos relacionados com o objeto de estudo. Não poderiam copiar ou imitar as obras de arte. As emoções e os materiais artísticos seriam articulados conforme suas experiências pessoais. Deveriam confiar em seus próprios meios de expressão, nas suas idéias.

A atividade de copiar obras de arte pode ser prejudicial. Ela pode ser utilizada com sucesso quando se pretende conhecer alguma técnica ou visando alguma aprendizagem específica, contudo, pondera Miriam Celeste Martins⁹⁶, precisa-se exigir

uma percepção diferente. Levar uma obra de arte para a sala de aula significa ampliar as informações sobre o conteúdo estudado. Não é a biografia do artista que interessa, mas a pesquisa que ele fazia, o processo de criação, o que ele estava procurando discutir. A comparação com outros artistas, de tendências diversas, não deve ser feita para fazer apologia de uma corrente, mas para o aluno compreender diferentes fragmentos de um contexto. A arte não é o espelho da realidade. É o campo da percepção, da imaginação, de tudo o que, é além do real. Descobrir o que está por trás de uma obra é enigmático e instigante.

⁹⁶ “A arte explica a vida”, em *Nova Escola On-line – Fala, mestre!*, nº 151, p.3, abril 2002.

Levar o aluno a estabelecer relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe ao longo do tempo, é mais importante do que falar em conteúdo. Miriam Martins⁹⁷ diz ser “*interessante mostrar obras produzidas em diferentes períodos, mas que tratem do mesmo assunto*” salientando que “*lidar com arte é construir um olhar cada vez mais sensível e crítico para perceber como os elementos estéticos trazem significados diversos*”. Os artistas contemporâneos apropriam-se de outras imagens construindo novos significados.

Através da apreciação das pinturas de Portinari (promovida por momentos de interatividade com as obras, estimulando a investigação, o questionamento e a busca por novas relações), da manipulação dos materiais e da experimentação da linguagem artística, procurou-se articular a imaginação e a percepção, tentando propiciar aos alunos momentos de prazer ao fazer contato com a obra, enquanto procuravam pelas formas que expressassem suas idéias. Quanto mais se favoreceu esse estado, o envolvimento do grupo se intensificou num processo dinâmico de compreensão e sensibilização.

Para os primeiros contatos, foram usadas em sala de aula, imagens das pinturas de Portinari, enfocando os diversos períodos do desenvolvimento de sua obra. Foi possível trabalhar com o método comparativo utilizando somente obras do próprio artista, tão diversificado é o seu trabalho.

Com a obra *Floresta II*, de 1938, solicitei que descrevessem o que viam na imagem. Há pessoas? Animais? O que estão fazendo? Que lugar é este? Os animais são pintados com perfeição? De que cor é a grama? Está frio? etc. [fig. 27]

⁹⁷ Idem, p.2.

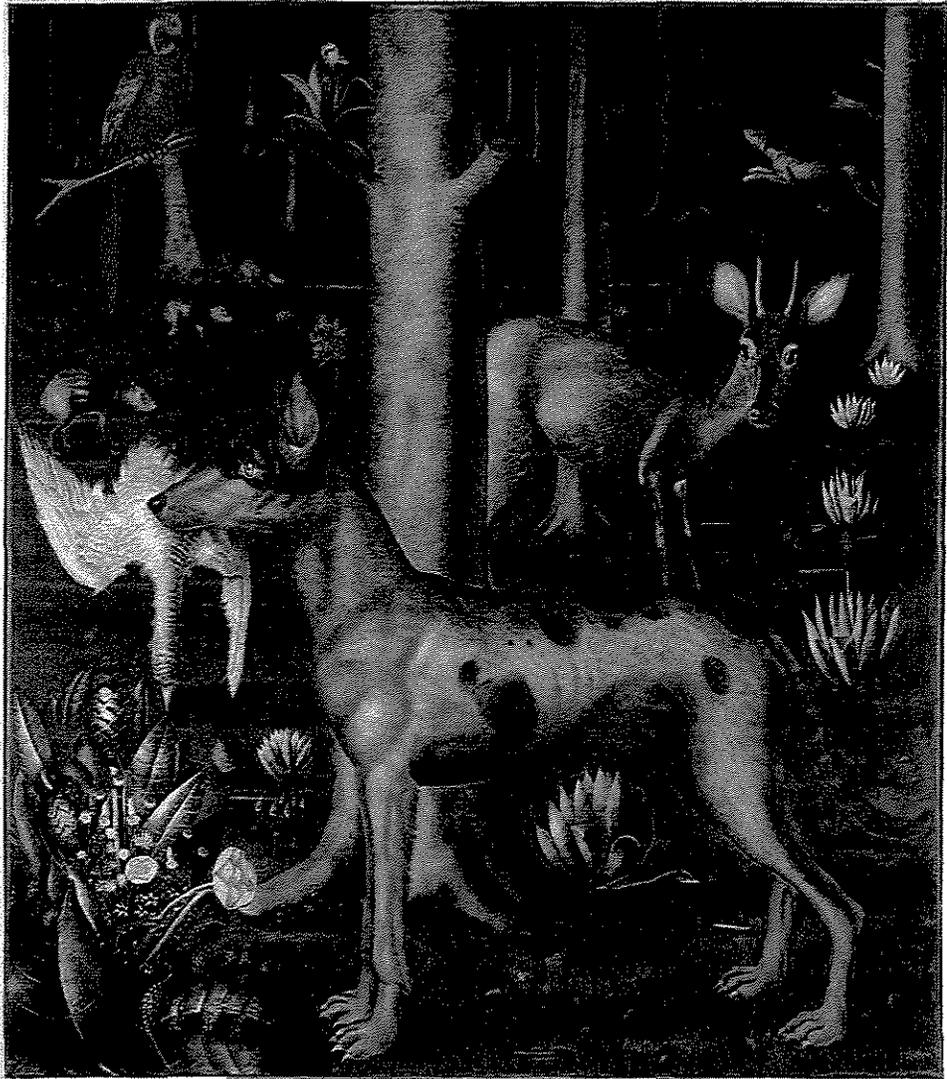


FIG.27 – FLORESTA II / 1938 – CANDIDO PORTINARI

Em seguida passamos para a interpretação pessoal, onde procurei abrir espaço para as crianças expressarem suas idéias. Nesse momento é preciso estimular a imaginação e a curiosidade. O que está acontecendo na obra? Ela nos passa uma sensação boa ou ruim? Alguém poderia criar uma história para essa imagem? Porque o chão é vermelho?

Na etapa de *fundamentar*, o nome da obra é revelado. Discutimos sobre o artista, sua maneira de pintar, o tema e o ano em que a obra foi feita. Embora não encontrassem resposta para o chão vermelho da floresta, disseram que gostaram bastante desse detalhe. Mesmo ele não sendo verde como um solo gramado. Então poderíamos pintá-lo de vermelho? Foi um momento propício para discutir com os alunos que numa obra de arte as coisas não precisam, necessariamente, possuir as cores da natureza. Que é possível, por exemplo, pintarmos um cavalo de azul, como o do quadro de Franz Marc.

Trabalhando da mesma forma com as obras *Meninos com Carneiro*, de 1959 [fig. 28], e *Denise a Cavalos*, de 1960 [fig. 29], os alunos estranharam a maneira pela qual o artista pintou seus personagens. Eles observaram que o carneiro, as crianças brincando, e o cavalo, são desenhados de um modo diferente do cão da primeira obra. Disseram apreciar bastante essas imagens. Gostaram dos temas e do modo que Portinari os pintou: com elementos geométricos e com rostos estilizados.

Após terem passado por várias etapas de sensibilização, no momento do contato com essas e outras obras de Candido Portinari (como por exemplo, *Trabalhador*, de 1938, *Retirantes*, de 1944, *Estivador*, de 1934, *Sacrifício de Abraão*, de 1943), os alunos concluíram que é possível desenhar e pintar de maneiras diversificadas para se traduzir uma idéia. Que, ao longo da vida, podemos mudar o modo de nos expressar artisticamente. Não precisamos ficar repetindo sempre os modelos já dominados. Aqueles que todos apreciam. Podemos acreditar em algo novo que nos venha à mente para ampliarmos nosso referencial poético e acreditarmos em nós mesmos.

Nas semanas seguintes trabalhamos no laboratório de informática, interagindo com o site www.portinari.org.br. Conheceram o Portinari pintor do Brasil. O retratista e pintor de telas religiosas e históricas, e o Portinari pintor de retirantes, de favelados, de músicos populares, de índios carajás, de crianças brincando na rua e jogando bola.

Os alunos ficaram curiosos em saber por que em certos quadros um carneiro acompanha as brincadeiras infantis. Discutimos e refletimos sobre os temas que o artista retratava em seus quadros e sobre alguns aspectos da sua vida. A Viagem ao Mundo de Candinho, uma das opções do site, foi a mais procurada pelos alunos. Conheceram a infância de Portinari retratada nas obras do artista, através das brincadeiras interativas que a página da web oferece.

Na seqüência visitamos a exposição *Portinari 100 anos: Alegorias do Brasil*, no MAM (Museu de Arte Moderna), em São Paulo. Nessa etapa do projeto, os alunos estavam bastante familiarizados com a obra de Candido Portinari. Mas, ver uma pintura com a impressão da pincelada do próprio artista, sempre causa uma emoção diferente.

Como foi dito anteriormente neste capítulo, ao trabalhar com um projeto de arte nas escolas, procuro levar os alunos a uma exposição para acrescentar conhecimento sobre o tema abordado e para colocá-los diante de uma obra original. Como trabalhamos em sala de aula somente com reproduções, acredito ser relevante proporcionar o contato com obras originais. Percebo que os alunos sempre exteriorizam alguma emoção ao defrontarem-se com elas nas exposições. Os alunos observam de um modo mais atento, as cores, as formas, o desenho, o tamanho da obra, a textura e a presença simbólica do artista.

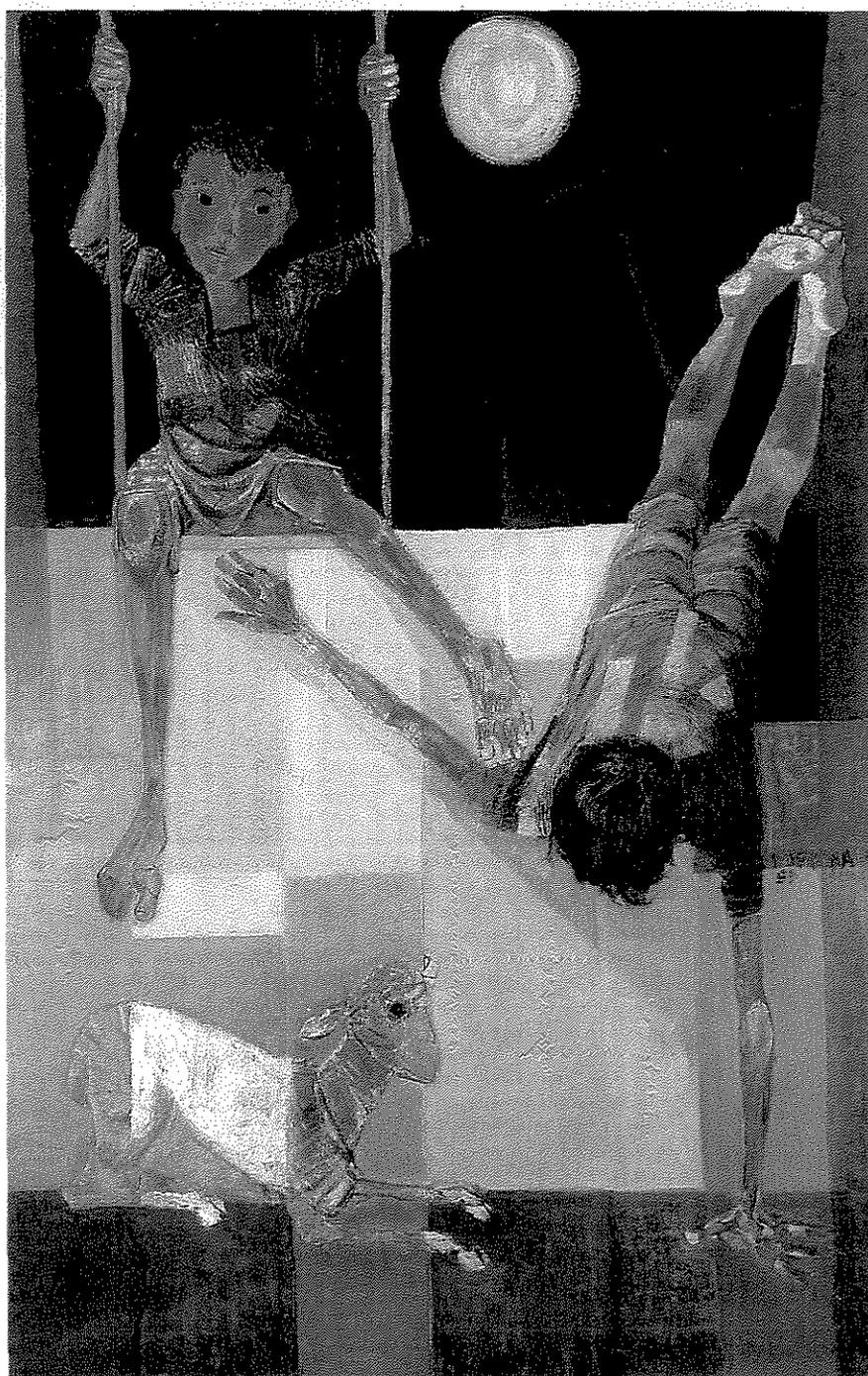


FIG.28 – MENINOS COM CARNEIRO / 1959 – CANDIDO PORTINARI

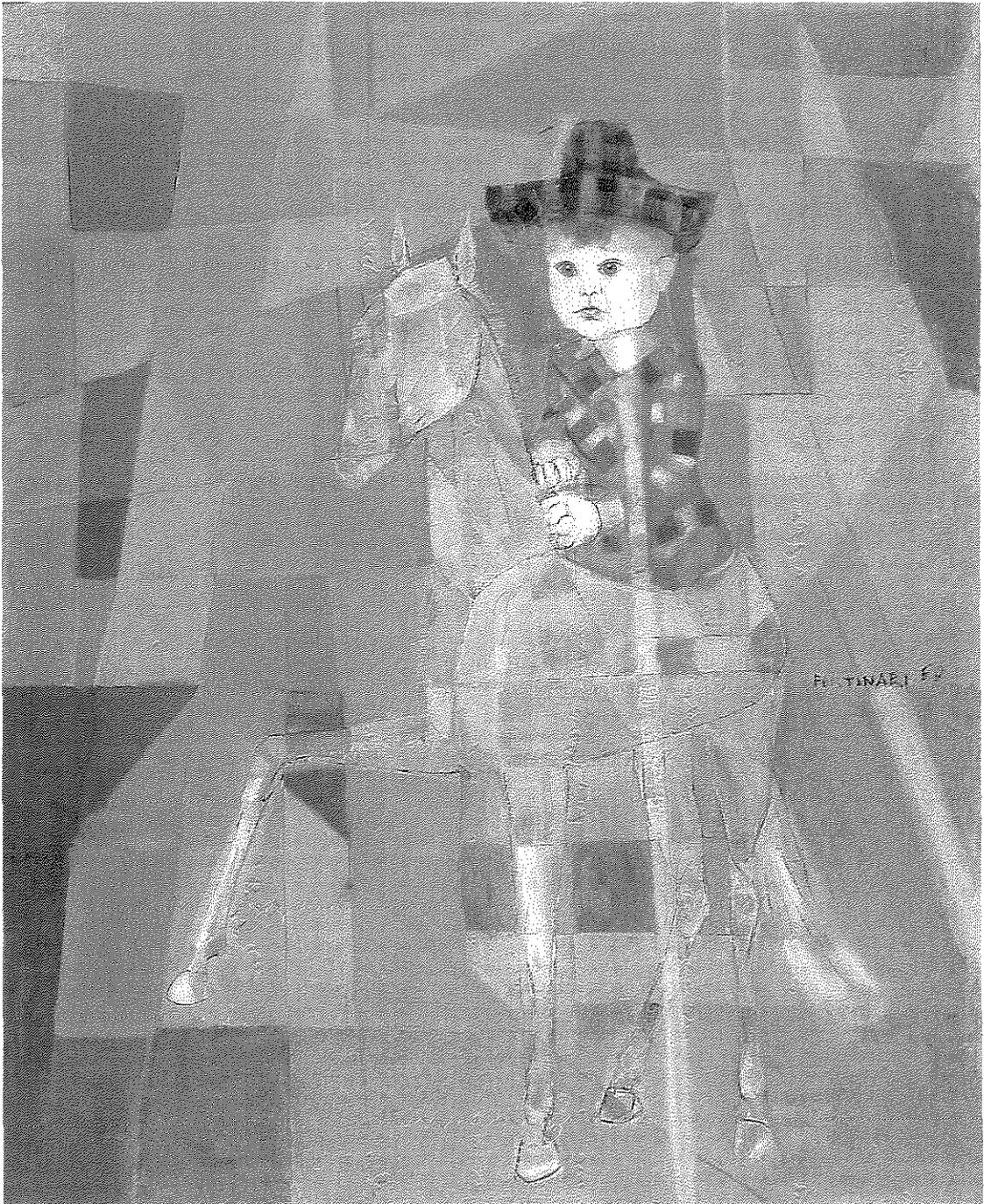


FIG.29 – DENISE A CAVALLO / 1960 – CANDIDO PORTINARI

Em uma exposição, os visitantes estabelecem um ritmo singular de tempo, diferenciado do ritmo do cotidiano. Gabriela Wilder⁹⁸ esclarece-nos que

a percepção de tempo e do cotidiano se subverte no interior de uma exposição, possibilitando uma transformação na percepção de mundo que o visitante traz consigo. É deixar de fora o ritmo alucinado do cotidiano, com sua constante avalanche de imagens se sobrepondo uma às outras e permitir-se a sensação de um tempo estático em que objetos e imagens se apresentam no ritmo a ser estabelecido pelo próprio visitante. A exposição é o espaço privilegiado de imagens e presenças e como tal precisa ser percebido com a maior tranqüillidade possível.

Trabalhar com obras impressionistas somente por meio de imagens fotocopiadas, projetadas, ou até mesmo através da Internet, não é a mesma coisa do que apreciá-las nos museus. É importante viabilizar a visita dos alunos ao MASP, Museu de Arte de São Paulo, para que vejam detalhes como os vestidos das meninas da obra *Rosa e Azul* [fig. 30], de Renoir, definirem-se conforme afastamo-nos do quadro. Não se pode deixar de experimentar a sensação de ver a cor da água dos quadros impressionistas aparecer somente quando nos distanciamos da pintura. M. Maffesoli⁹⁹ afirma que

a imagem é antes de tudo um vetor de comunhão, ela interessa menos pela mensagem que deve transportar do que pela emoção que faz compartilhar...seja qual for seu conteúdo, ela favorece um sentir coletivo.

As exposições são lugares de contato dos espectadores com a obra, vitais para o intercâmbio de informações culturais. “...O espaço de uma exposição é um lugar privilegiado onde o significado das obras e de seu conjunto se produz acrescido dos diferentes saberes que cada visitante traz consigo. Nesse espaço, portanto, emerge um novo discurso a cada nova visita.”¹⁰⁰

⁹⁸ *Um perfil tornado visível: a exposição como espaço de elaboração de um mundo imaginal*, p.1.

⁹⁹ Apud Gabriela Wilder, *op.cit.*, p.2.

¹⁰⁰ *Ibidem*, p.3



FIG.30 – ROSA E AZUL / 1881 - RENOIR

A visão crítica dos artistas, o estranhamento e o desafio que a arte contemporânea provoca, contribui para mudarmos nossa forma de olhar, de receber e doar significações às vivências auxiliando-nos no desenvolvimento de cidadãos reflexivos e participativos.

A arte como conhecimento, além dos diversos significados que pode assumir, nos auxilia a compreender o pensamento e as expressões de uma cultura.

Robert William Ott¹⁰¹ ressalta que

ensinar a crítica nos museus possibilita uma educação artística que auxilia os alunos no desenvolvimento, aprendizagem, percepção e compreensão da arte como expressão das mais profundas crenças e dos mais caros valores da civilização.

...arte nos museus também reflete as condições culturais da sociedade. A arte proporciona um registro da civilização por meio da abordagem das idéias artísticas essenciais e das expressões que serviram para celebrar e continuar a refletir a alegria de viver. Aprender a entender as idéias e as aspirações de uma civilização e o reconhecimento das idéias artísticas como das maiores contribuições para a sociedade requer uma ativa, e não passiva, atuação em relação à arte.

Na seqüência o autor diz que quando se pode fazer contato com obras no original, a educação no museu torna-se uma experiência única.

As obras, como as que pertencem aos acervos dos museus, destituídas do valor monetário que a sociedade lhes atribui, servem para lembrar-nos das idéias que as inspiraram. Assim sendo, nós aprendemos e também nos afetamos pela arte.

*É desse conhecimento, obtido a partir da observação de objetos em museus, que derivam o pensamento eloqüente e a expressão. É possível encontrar exemplos representativos de arte mesmo no menor dos museus, o que serve para ajudar os alunos a participarem do ato de criticar e descobrir conexões individuais entre seu modo pessoal de pensar e os valores estéticos da humanidade.*¹⁰²

¹⁰¹ *op.cit.*, p.113.

¹⁰² *Idem*, p.119.

A experiência de aprendizagem da apreciação de obras de arte em museus, não pode ser substituída por outros veículos, adverte Robert William Ott¹⁰³.

Nada pode competir, inclusive a tecnologia, com a riqueza de uma obra de arte no original. Nada pode substituir a experiência de aprendizagem da apreciação de obras de arte em museus, qualquer que seja o veículo utilizado. Talvez as mais importantes obras-primas do mundo não possam ser sempre estudadas em museus de pequeno porte; talvez uma região não disponha de museu ou galeria, no sentido absoluto do termo, mas essa limitação não impede o estudo da arte como uma relação natural entre a percepção da obra no original, o pensamento crítico sobre obras e sua produção criativa. Objetos de uma comunidade que possam ser identificados com seus significados estéticos e idéias artísticas são também fontes e pontos de referências para o aprendizado em arte...

O autor afirma, ainda, que as obras de arte no original requisitam uma observação mais atenta, apresentando um conhecimento que estimula os alunos a buscarem soluções criativas no futuro. Na sala de aula, as imagens visuais tornam-se elementos dinâmicos que estimulam a imaginação, a percepção, a reflexão e a expressão. As experiências vivenciadas na interatividade com os objetos artísticos levam os alunos a perceberem valores estéticos, imaginativos e poéticos que as obras podem conter.

Indo habitualmente aos museus e visitando exposições que abranjam linguagens artísticas diversificadas, os alunos aprendem que o estudo da arte acrescenta conhecimentos e idéias que, pouco a pouco, os auxiliarão a formar seus repertórios individuais. Esses contatos tornam-se um recurso de grande valor para as suas próprias expressões plásticas.

O autor sugere que façamos o confronto com as obras nos museus utilizando os mesmos recursos da sala de aula e aponta como o contato deveria ser feito para ser efetivo no processo de aprendizagem e sensibilização: seguindo o roteiro descrever, interpretar, fundamentar e analisar, já mencionado anteriormente.

¹⁰³ *Ibidem*, p.122.

Em diversas visitas que fizemos aos museus, constatei ser difícil proceder desse modo. Algumas exposições recebem um número grande de pessoas em um mesmo dia, dificultando a permanência por um tempo prolongado diante das obras. Outros museus fazem com que fiquemos em fila e cumpramos rapidamente o itinerário da visita. Há, também, os que nos obrigam a seguir monitores extremamente teóricos e autoritários, despreparados para interagir com os alunos. Acredito que eles precisam conduzir-nos pela exposição dentro de um prazo estabelecido pelos organizadores. Somente algumas vezes conseguimos apreciar uma obra de arte demoradamente em uma exposição.

Desta forma, procuro preparar os alunos antes dessa atividade, buscando envolvê-los o máximo possível com as obras e o artista nas semanas que antecedem a visita. Procuro levá-los no momento em que se mostram ansiosos e curiosos para ver as obras no original, tendo em mente fazê-los refletir, sonhar e questionar diante delas. Faço o possível para motivá-los a adotarem uma postura dinâmica como espectadores.

Na exposição *“Portinari 100 Anos: Alegorias do Brasil”*, um aluno da 5ª série causou uma polêmica no início da visita porque a monitora disse-lhe que Portinari nunca pintara quadros com carneiros. Bruno sabia que não encontraria os carneiros nas obras apresentadas nessa exposição, porém, quis falar sobre eles.

Um ponto a ser considerado na visita foi o fato de os alunos não terem tido a oportunidade de questionar. Somente deveriam escutar aquilo que a monitora decorou sobre Candido Portinari: data de nascimento, cidade onde nasceu e alguns fatos históricos e políticos. Ela gastou um bom tempo explicando o que significa a palavra academicismo ou academismo. Relatou toda a história da chegada da família real ao Brasil, falou da criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e sobre a cópia dos modelos europeus. Independentemente da análise da relevância dessas informações, percebe-se que a aula foi preparada para um público adulto e totalmente passivo. Para pessoas que gostam apenas de escutar; não para crianças e adolescentes que estão acostumados a se relacionar emocionalmente e a se posicionar criticamente diante de uma obra de arte.

No momento em que realmente começou a visita, logramos burlar as regras e não caminhar ao lado da monitora. Assim, as obras foram apreciadas na seqüência que escolhemos. Somente desta maneira conseguimos procurar pelos baús das lembranças de Portinari, falar sobre as mulheres e as crianças pintadas nos quadros, sentir a força dos temas retratados.

Em setembro os alunos começaram a trabalhar com a produção plástica. Exercícios exploratórios de compor, recompor, construir, desconstruir, foram sendo desenvolvidos no sentido de criar uma forma com um conteúdo próprio de cada um. Durante o processo de criação procurou-se evitar o uso do termo 'releitura de obras' porque nas escolas em que se desenvolveu a pesquisa, os alunos entendem releitura como cópia.

3.3.b MEMÓRIAS DE PORTINARI – MEMÓRIAS DOS ALUNOS – 5ª e 6ª séries

Trabalhou-se com a questão da memória entre as crianças das 5ª e 6ª séries. Pensando nas recordações de Candinho, os alunos pintaram as suas próprias lembranças. Retrataram momentos marcantes da infância. Da praia, a visão do eclipse da lua [fig. 31], um vaso quebrado e reconstruído cuidadosamente durante a pintura [fig. 32], abelhas em alvoroço após terem sido importunadas por uma pedra. prontas para atacar Bruna [fig. 33]. Um campeonato de surf [fig. 34], um passeio de jipe às dunas de areia de alguma cidade, um sonho inesquecível, como um foguete que parte da Terra após salvá-la da falta de água [fig. 35], ou ainda, uma lembrança marcante de algo que viram recentemente, como a grande aranha de Louise Bourgeois da entrada do MAM, Museu de Arte Moderna de São Paulo [fig. 36].



Fig.31 – Caio Valderrama – 11 anos
Da praia, a inesquecível visão do eclipse da lua.

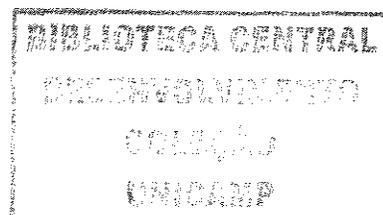




Fig.32 – Ioan Crisostomo Lessa – 11 anos
Um vaso quebrado e cuidadosamente
reconstruído durante a pintura.

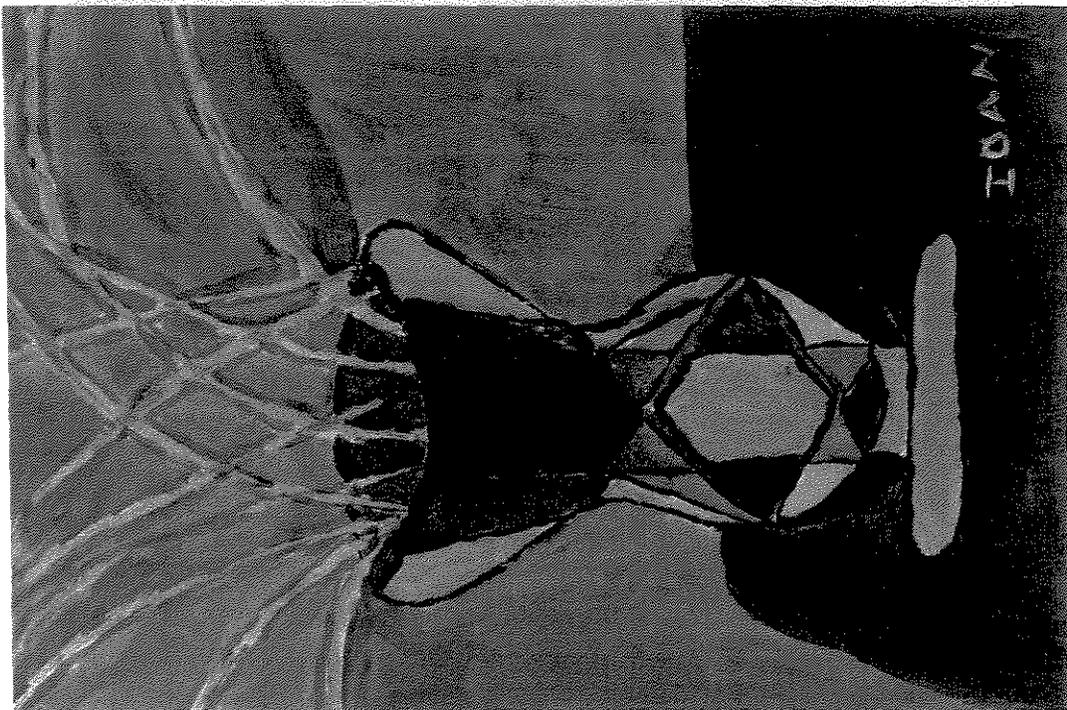


Fig.33 – Bruna Turra Florido – 12 anos
Uma perseguição de abelhas após terem sido
Importunadas por um amigo.

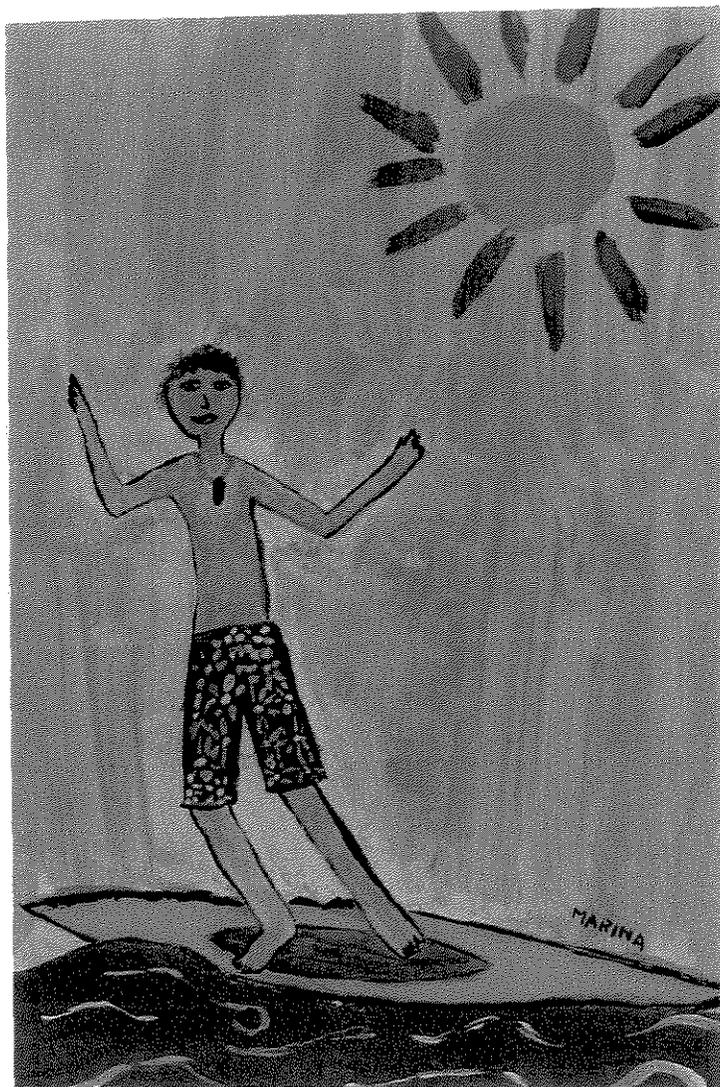


Fig.34 – Marina Contesini – 11 anos
Um campeonato de *surf*



Fig.35 – Amanda Varasquim – 11 anos
Um foguete parte da Terra após salvá-la da falta de água.

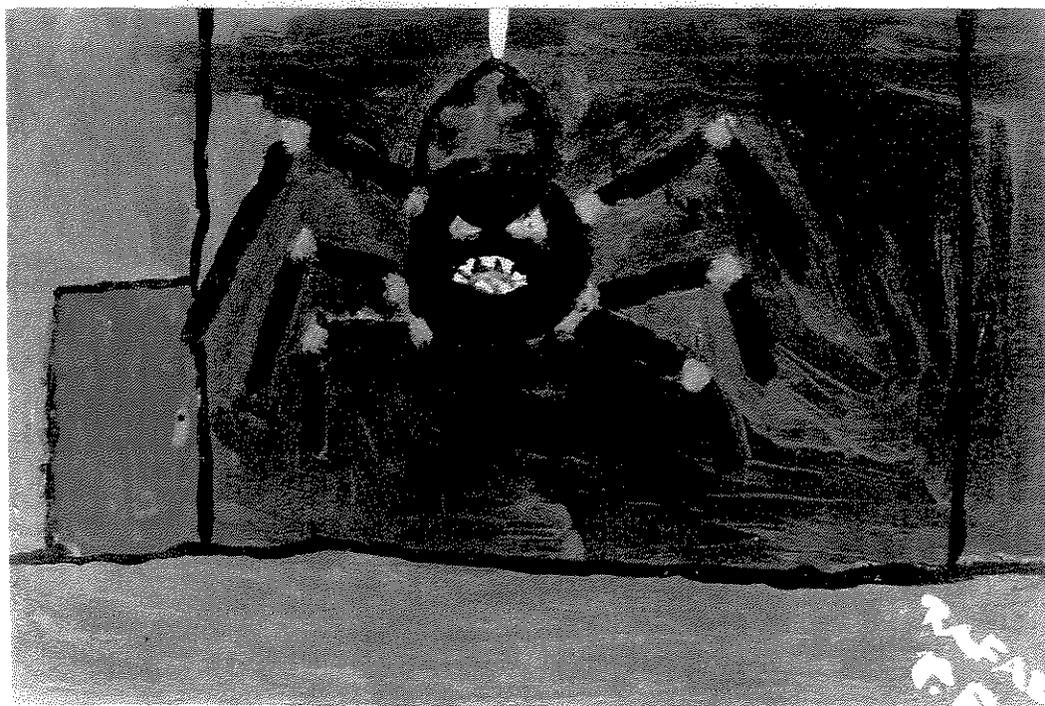


Fig.36 – Rafael Furusawa – 11 anos
Nunca mais se esqueceu da grande aranha do MAM (Museu de arte Moderna).

O caráter autobiográfico tem aparecido com freqüência nas artes plásticas traduzido em visões políticas, sensuais e étnicas. Tolstói, escritor russo, dizia que “*para falar do universal é preciso tratar da aldeia*”, salienta Miriam Celeste Martins.¹⁰⁴

Os desenhos dos alunos mostram as formas das experiências vividas por eles no passado. Suas memórias pessoais. Pintaram lembranças que consideraram importantes para si.

*Vivemos nossa memória: o jacarandá da praça, a igreja, o pipoqueiro, as paineiras da rua principal, a padaria da esquina, o cheiro da grama recém cortada, personagens e objetos que traçam nosso mapa cotidiano. Cada pessoa guarda seus caminhos, suas estradas, seus entroncamentos. Nossa vida íntima também tem seu espaço. Não apenas nossas lembranças, mas também nossos esquecimentos estão aí alojados. Na memória, casa de nosso passado, os personagens se mantêm.*¹⁰⁵

Conforme Ioan desenvolvia sua pintura [fig.32], materializava a lembrança que tinha do vaso antes de quebrá-lo. Quando alguma parte do trabalho não lhe agradava, retomava a pintura, elaborava novas combinações e jamais desistia dela.

Os alunos levaram em torno de 5 semanas para fazer os trabalhos. A cada aula, procuravam por seus desenhos na sala de arte continuando a pintá-los com dedicação. As pinturas foram sendo desenvolvidas com responsabilidade e desvelo. Quando acontecia de algum aluno querer desistir do trabalho, por não estar ficando ‘perfeito’, refletíamos sobre o significado de uma expressão artística autêntica. Aquela que mostra uma visão pessoal e subjetiva, que é feita com sinceridade.

Vamos formando nossa identidade ao longo da vida através das relações que estabelecemos entre o espaço exterior e o nosso espaço interior. A consciência, a percepção, a auto-percepção e o senso de identidade desenvolvem-se a partir das

¹⁰⁴ Op.cit., p.2.

¹⁰⁵ “A sala de espelhos de Ken Lum: Lugar de estranhamentos”, XXIV Bienal de São Paulo – Núcleo educação, p.5.

vivências do espaço. O caminho inicial é sempre o mesmo para todos. Aprendemos a olhar, sentar, engatinhar e andar. Ao longo da vida, cada pessoa desenvolver-se-á de acordo com padrões culturais diversificados. Desta maneira aprendemos algo a respeito do mundo e de nós mesmos, esclarece-nos Fayga Ostrower¹⁰⁶.

Piaget¹⁰⁷ afirma que a percepção vai se formando a partir de ações (interações com o espaço). Uma pré-condição para o desenvolvimento dos processos cognitivos. As formas de nossa imaginação e de nossos pensamentos vão se estruturando a partir de ações que estabelecemos com as pessoas e com as coisas. E, essas formas “...*haverão de constituir o referencial das linguagens artísticas*”.¹⁰⁸

Nesse aspecto considero quão prejudicial pode ser para as crianças continuar a fazer desenhos estereotipados (aqueles que os alunos aprendem a fazer através da mídia, com os colegas, com os adultos ou, até mesmo, com a própria professora) ou simplesmente olhar um modelo e copiá-lo. Acomodando-se, repetindo sempre os estereótipos (estabelecendo as mesmas ações), o aluno não estaria inibindo o desenvolvimento de seu repertório de imagens? Assim, a confiança que tem no próprio desenho não ficaria abalada? Aceitaria sua expressão individual? Investiria em novas combinações somando formas expressivas para serem requisitadas em um momento de criação?

3.3.c HUMANIZANDO UM ESPAÇO PÚBLICO – 7ª série

Os alunos da 7ª série selecionaram alguns aspectos das obras de Candido Portinari para compor um painel ao lado de fora de um muro da escola. Em frente a esse muro há um ponto de ônibus utilizado por muitas pessoas. Pensou-se nos aspectos da

¹⁰⁶ *Acasos e criação artística*, p.81.

¹⁰⁷ Apud Fayga Ostrower, *idem*, p.83.

¹⁰⁸ *Ibidem*, p.81.

democratização da arte e da humanização de um espaço público e refletiu-se como simples atos, motivados por causas individuais ou não, podem interferir na vida social de um grupo. Para as pessoas do bairro, a criação do painel causou, ao mesmo tempo, curiosidade e estranhamento. As pessoas que passavam pelo local ou paravam no ponto do ônibus perguntavam aos alunos:

P: O que vocês estão fazendo?

A: Pintando o muro.

P: Porque vocês estão pintando isso?

A: Queremos fazer uma homenagem a Cândido Portinari. Este ano faz cem anos que ele nasceu.

P: Vocês que inventaram esses desenhos?

A: Não. Nós escolhemos alguns personagens das obras de Cândido Portinari para criar um novo desenho no muro [os alunos mostravam as cópias reprográficas para as pessoas].

P: É bem melhor esperar pelo ônibus num lugar alegre [algumas pessoas acompanharam todo o desenvolvimento do trabalho porque utilizavam freqüentemente esse ponto de ônibus].

Durante o processo de pintura surgiram entre os alunos problemas relacionados à invasão de espaço, cooperação, individualidade, integração grupal etc.

Além da visão da arte, trabalhou-se com questões de convivência buscando estabelecer um paralelo entre ação e interação. A comunicação ocorreu de modo tranqüilo porque o grupo tinha um objetivo coincidente. Após um primeiro momento de adaptação, um tanto agitado, estabeleceu-se um clima harmonioso na realização do painel. Os alunos passaram a cuidar dos desenhos uns dos outros. Como a pintura do muro levou três meses para ficar pronta, era imprescindível que agissem dessa forma.

O sucesso ou o insucesso de um grupo advém do relacionamento estabelecido nos grupos e entre os grupos. Como se comporta cada integrante de um grupo, de acordo com a leitura pessoal que cada um faz do mundo, segundo os valores que cada um atribui às coisas e aos fatos que o cercam e principalmente conforme o objetivo almejado por cada um e os métodos utilizados para isso, teremos o comportamento de um grupo definido, assevera Simão de Miranda.¹⁰⁹

Durante as atividades de arte realizadas em grupo, acredito ser oportuno refletir com os alunos sobre buscarmos a harmonia entre o viver, o sobreviver e o conviver. Pensar nos relacionamentos e como podemos conhecer o outro para favorecer uma comunicação mais afetuosa. Na construção do painel foi preciso trabalhar esses aspectos amplamente. Quando o primeiro grupo se retirou para que o segundo continuasse a pintar, os problemas começaram. Alguns alunos desse último invadiram (propositalmente) os desenhos já prontos, manchando-os. Desencadearam desta forma, reações negativas entre os alunos presentes que lembraram estarem ali para trabalhar juntos em um projeto, que tinham um só objetivo. Caso continuassem a estragar os trabalhos prontos jamais conseguiriam terminar de pintar o muro. Conforme o espaço foi sendo construído com as linhas, cores e formas a dedicação aumentou; de um determinado ponto em diante, não foi preciso mais discutir sobre consenso.

Um aspecto a ser considerado é que o muro pode ser visto de várias partes da cidade, o que fez surgir comentários afetivos em relação ao trabalho:

Eu vejo o muro da rua da minha casa ...

Ele é tão colorido que dá para ver de longe...

Digo a todos que eu ajudei a pintar o muro....” [fig. 37].

Era comum ver as pessoas pararem seus carros para observar os alunos trabalhando. Os usuários do ponto de ônibus gostavam de trocar idéias conosco a respeito

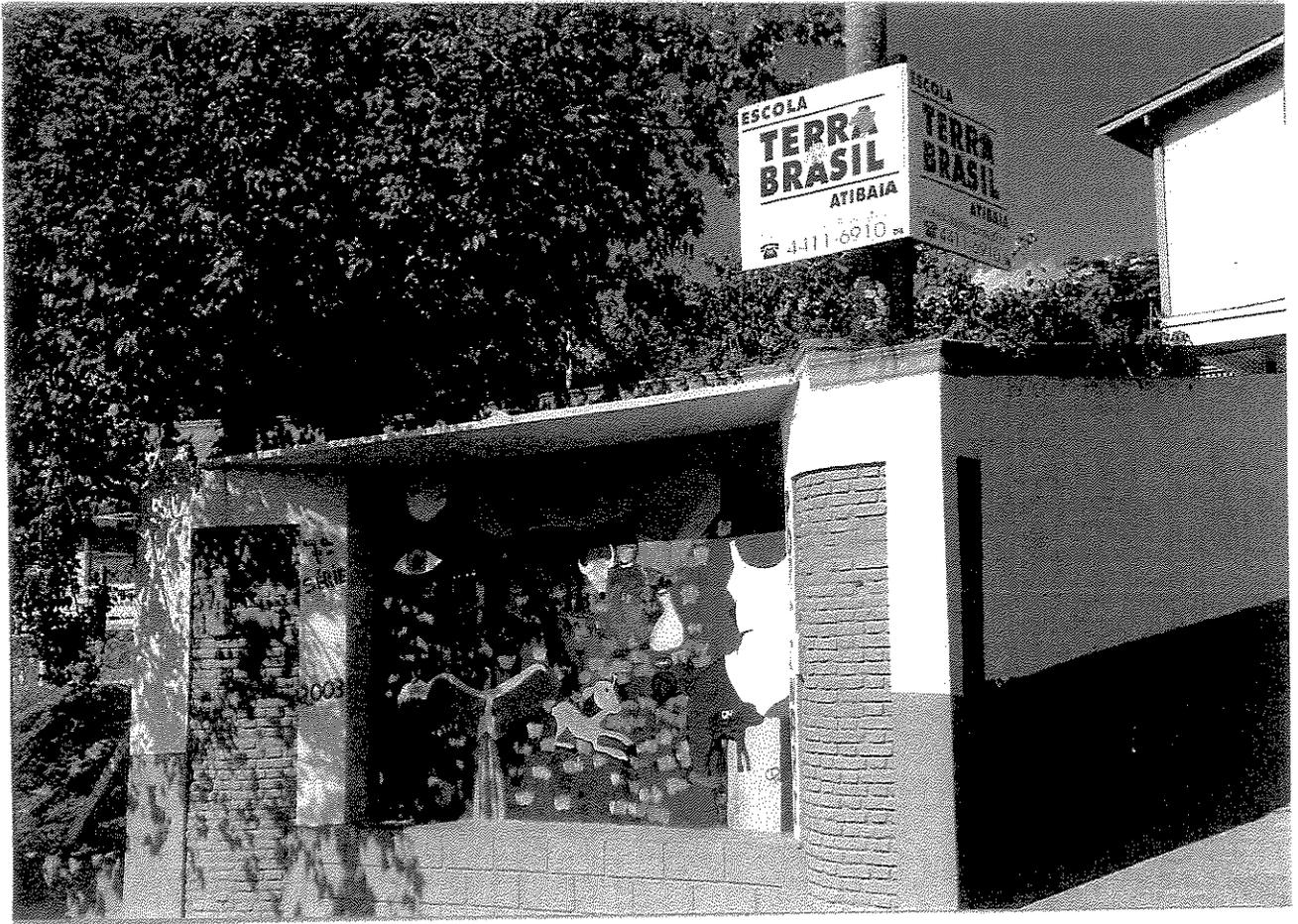
¹⁰⁹ Simão de Miranda, *Oficina de dinâmica de grupos*, p. 13.

de cores, desenhos e das obras de Portinari. Queriam saber porque estávamos fazendo aquilo e sempre terminavam a conversa dirigindo-nos palavras de aprovação. Diziam que o lugar estava ficando mais alegre e agradável.

Com essa ação, pensamos em humanizar o espaço físico do ponto de ônibus propiciando bem-estar aos usuários e tornando o lugar mais prazeroso. Diminuir o tédio ou a pressa de quem espera por um ônibus tentando propiciar uma imagem que os induza à crítica e à reflexão. Provocar algum tipo de interpretação.

Sobre a interpretação, Pareyson¹¹⁰ nos diz que é “*um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa*”. O processo de socialização se amplia nesta troca de pontos de vista. Ganha-se socialmente quando se olha, se ouve e se percebe com todos os sentidos. No processo de leitura interpretativa também a imaginação é requisitada e, conseqüentemente, enriquecida.

¹¹⁰ Apud Mirian Celeste Martins, *Em debate; qual o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem?*, p.387.



3.3.d TRANSFORMAR IDÉIAS A PARTIR DE PORTINARI - 8ª série

Transformar idéias a partir de Portinari foi a proposta da 8ª série. Deveriam tentar desenvolver seus trabalhos sem copiar a obra do artista. Robert Ott¹¹¹ diz que

quando o aluno está envolvido no ato de transformar, ele não copia ou simplesmente descreve a partir de uma obra mas cria outra que é baseada nas percepções e compreensões que derivam do observar obras no original. O resultado dessa produção adquire um novo significado por meio da integração (do conhecimento, com a expressão e a produção artística). O crescimento estético do indivíduo é fundamental para essa aprendizagem que será expressa em seus trabalhos artísticos.

Embora os alunos fossem trabalhar com imagens reprografadas, já haviam visitado a exposição de Candido Portinari. Cada um selecionou uma pintura ou um desenho que gostou, e partiu para a construção de um espaço próprio, único, articulado de acordo com o envolvimento emocional em que se encontravam. Explorariam ao máximo a obra escolhida e buscariam criar uma nova composição.

Alguns foram seduzidos pelo tema, estabelecendo relações com a vida pessoal, outros pelas cores, linhas ou formas. Observou-se um clima de prazer permeando a classe durante o período de criação dos trabalhos.

Caio Romariz Pontes escolheu a obra “*Cangaceiro*” [fig. 38 a] porque o chapéu do personagem trazia-lhe recordações [fig. 38] e Mayra Michels transformou a “*Marinha*” [fig. 39 a] em um abstrato [fig. 39]. Otávio Kavakama selecionou “*Retirantes*” [fig. 40a] para pintar seu *Iron Maiden* (banda de rock inglesa) [fig. 40]. Michelle L. dos Santos trabalhou com “*Mulher e Criança*” [fig. 41a] devido ao tema mulher [fig. 41] e Rodrigo Ottoni criou a partir de “*Denise a Cavalo*” por gostar de cavalos [fig. 42].

¹¹¹ *op.cit.*, p.126.



Fig.38 – Caio Romariz Pontes – 14 anos
Obra escolhida: "Cangaceiro" - 1951



Fig.39 – Mayra Michels – 14 anos
Obra escolhida: "Marinha" - 1942



FIG.38 a – CANGACEIRO / 1951 – CANDIDO PORTINARI

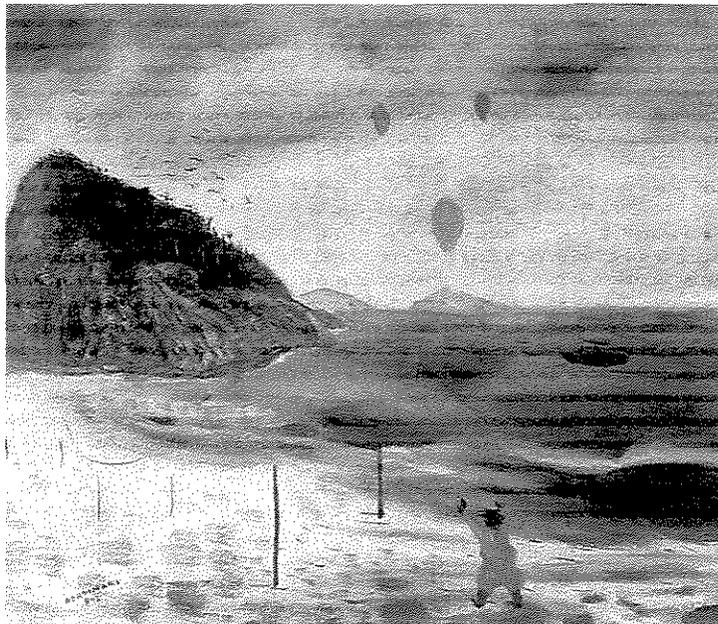


FIG.39 a – MARINHA / 1942 – CANDIDO PORTINARI

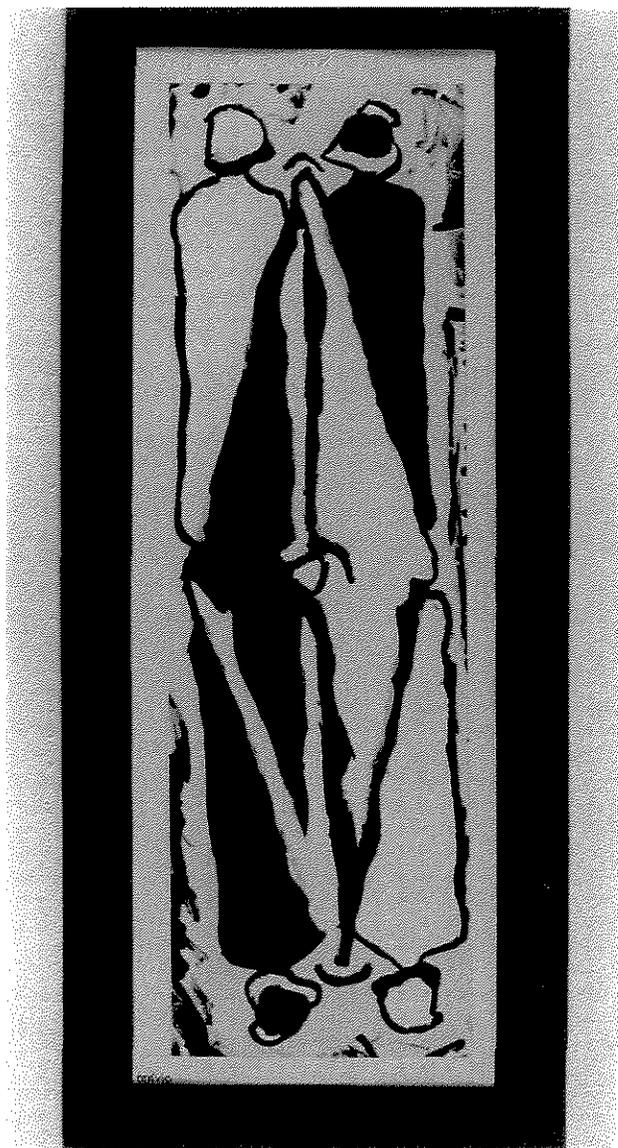


Fig.40 – Otávio Kavakama– 14 anos
Obra escolhida: "*Retirantes*" - 1951



FIG.40 a – RETIRANTES / 1944 – CANDIDO PORTINARI

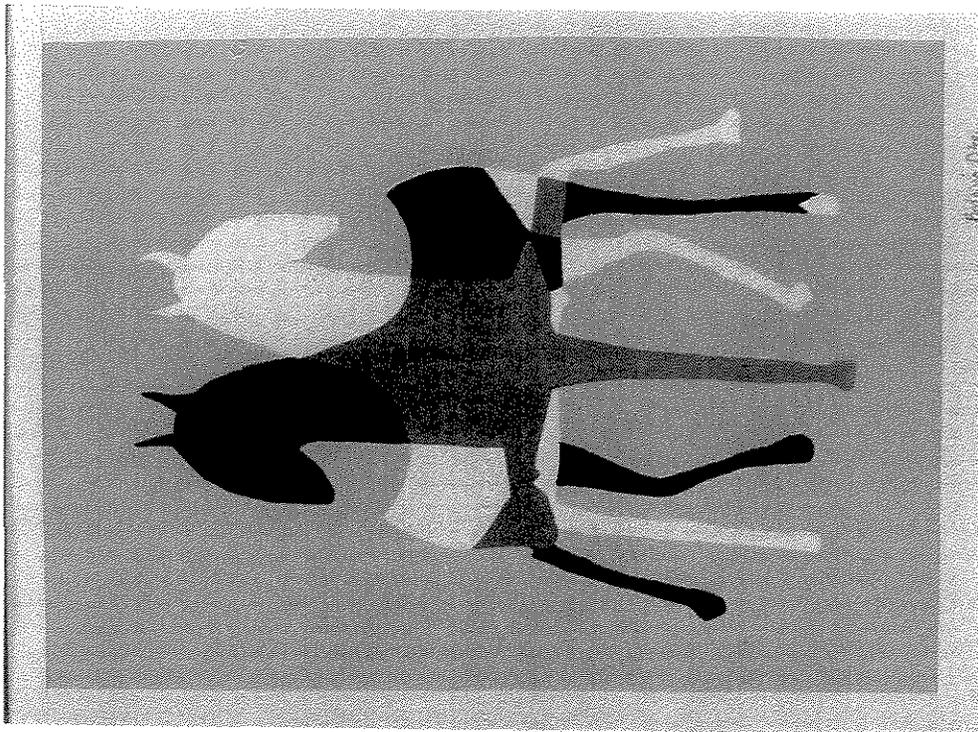


Fig.41– Michele L. dos Santos – 14 anos
Obra escolhida: “Mulher e criança” – 1936

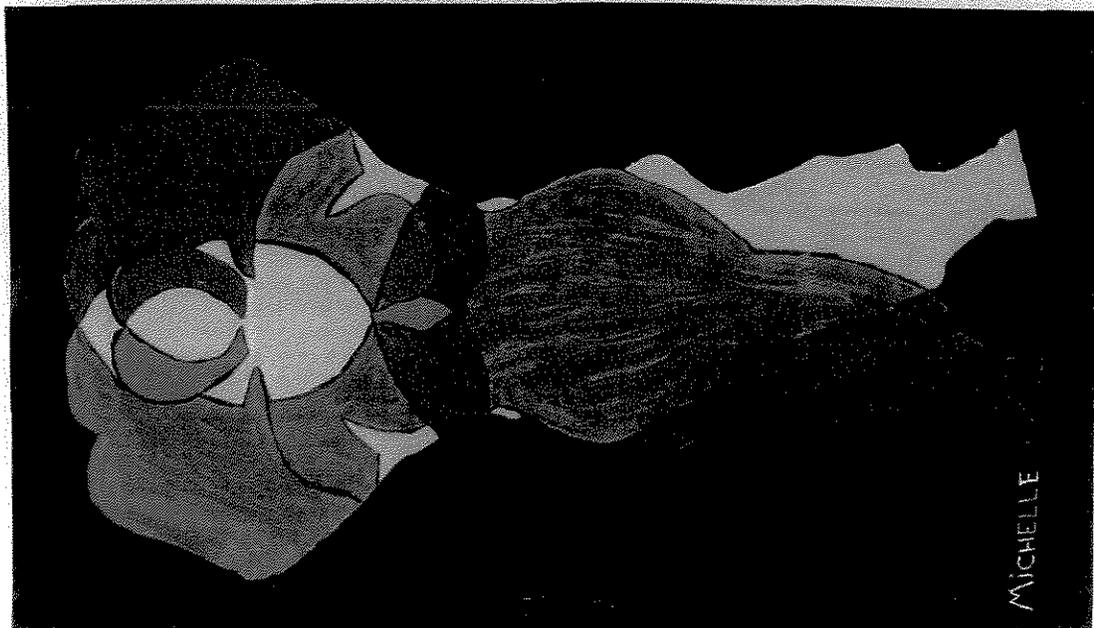


Fig.42 – Rodrigo Ottoni – 14 anos
Obra escolhida: “Denise a Cavalo” - 1960

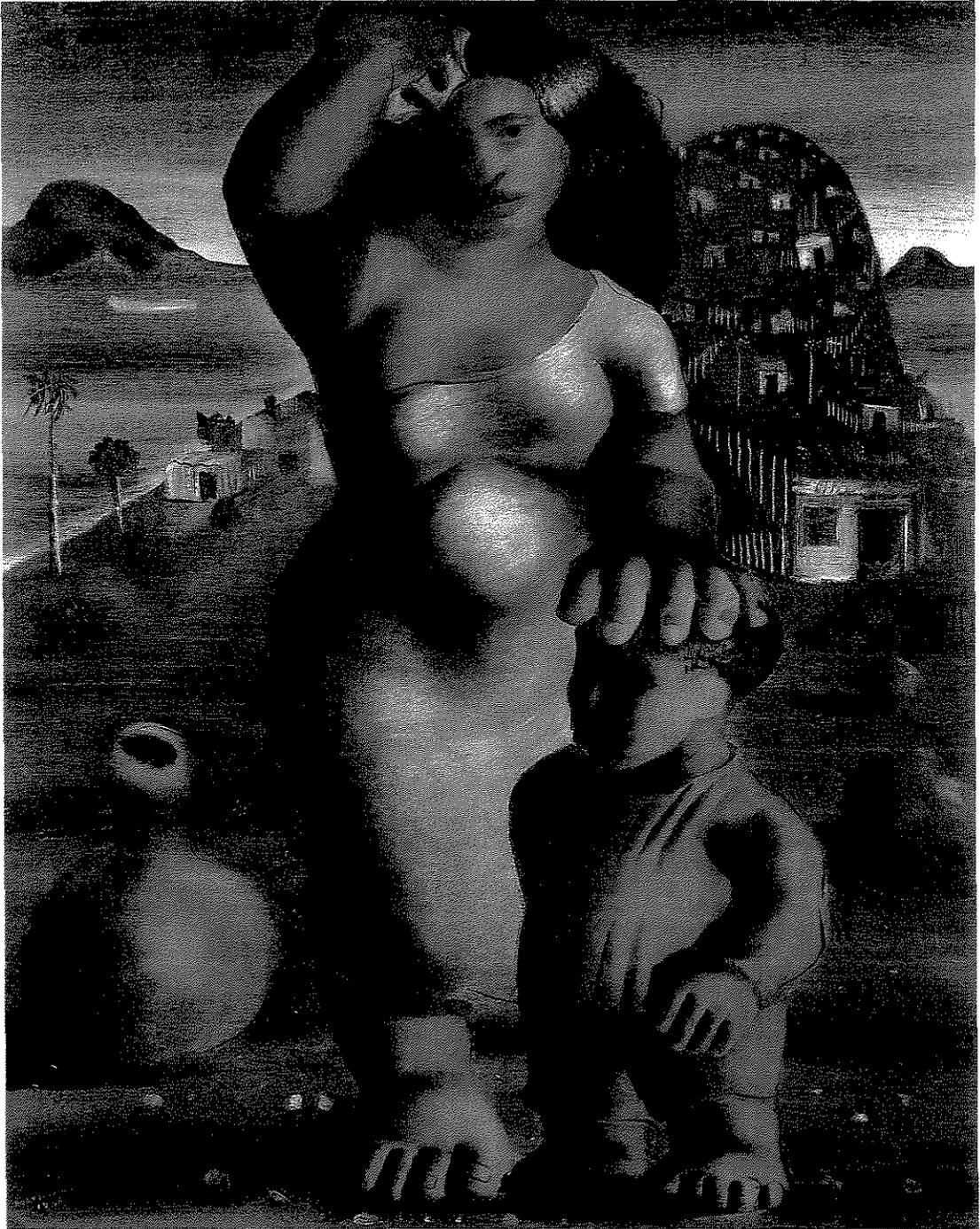


FIG.41 a – MULHER E CRIANÇA / 1936 – CANDIDO PORTINARI

Não entendi de imediato porque Otávio Kavakama colocou o nome de *Iron Maiden* em sua pintura. Alguns meses depois, ao assistir um show de rock, o vi tocando guitarra em uma banda. Descobri que estudava música há muito tempo e dedicava-se com afinco a essa atividade. Talvez as pessoas famintas da obra “*Retirantes*” fizeram Otávio lembrar-se de caveiras. Desenhos retratados com freqüência nas capas dos CDs (*compact disks*) da banda *Iron Maiden* [fig. 43]. Contudo, é interessante observar como Otávio se expressou. Na sua pintura as caveiras não aparecem. Criou um desenho com significado novo, baseado na percepção e compreensão daquilo que observou na obra de Candido Portinari.

As formas mostradas na arte são formas poéticas concentradas de experiências do modo particular de ver o mundo e da cultura em que o artista vive, afirma Fayga Ostrower¹¹².

Na arte, as formas expressivas são sempre formas de estilo, formas de linguagem, formas de condensação de experiências, formas poéticas (e, nesse sentido, também as palavras, das poesias, ou dos níveis poéticos, devem ser entendidas como ‘formas’ verbais...). Nelas se fundem a uma só vez o particular o geral, a visão individual do artista e a da cultura em que vive, expressando assim certas vivências pessoais que se tornam possíveis em determinado contexto cultural. Ao criar, o artista não precisa teorizar a respeito de suas vivências, traduzir o pensamento e as emoções em palavras. Ele tem mesmo que viver a experiência e incorporá-la em seu ser sensível, conhecê-la por dentro. Daí, espontaneamente, lhe virá a capacidade de chegar a uma síntese dos sentimentos – naquilo que a experiência contém de mais pessoal e universal – e de transpor esta síntese para uma síntese de linguagem, adequando as formas ao conteúdo.

¹¹² *Universos da arte*, p.17.



FIG.43

Na seqüência a autora afirma ainda que, *“ao criar, o artista não tenta imitar os fenômenos naturais, mas procura extrair do vivenciar aquilo que é ‘essencial e necessário’ para a expressão...”*¹¹³

O ‘essencial e necessário’ para a expressão seria a busca pela perfeição da articulação das formas e não do desenho. Seria o ápice da beleza e a autenticidade dos significados. A escolha da técnica, do material, das formas, das cores e dos elementos de linguagem plástica vão sendo direcionados por decisões intuitivas, conscientes ou inconscientes, esclarece-nos Fayga Ostrower¹¹⁴.

O artista age decidindo, escolhendo, avaliando onde, nesse momento, os pensamentos não são verbalizados. Essa atitude *“vêm do foro íntimo da pessoa e exige coragem”*¹¹⁵ para assumi-la. A cada nova criação, mesmo um artista bastante experiente, procura por algo ‘essencial e necessário’ que se identifique com ele. Algo que sente ser imprescindível dizer. As decisões estilísticas, que segundo a autora sempre são intuitivas, vinculam-se ao inconsciente e ao ser consciente.

*Se a arte fala do modo como os autores-produtores de arte pensam o mundo, o trabalho da criança ou do adolescente, ou de nosso aluno adulto, também é expressão de sua leitura de mundo, também é exercício dos códigos próprios de cada linguagem artística. É na leitura de trabalhos produzidos por cada integrante de um grupo que também pode-se ampliar o processo de construção do conhecimento.*¹¹⁶

Ao final do projeto, os trabalhos ficaram expostos na CAIXA ECONÔMICA FEDERAL de Atibaia, no piso superior do prédio, no período de 9 a 23 de outubro de 2003 [fig. 44]. A motivação para realização da exposição envolveu questões tais como a da

¹¹³ *Idem*, p.18.

¹¹⁴ *Idem*, p.18.

¹¹⁵ *Ibidem*, p.19.

¹¹⁶ Miriam Celeste Martins, *Em debate: qual o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem?*, p.389.

democratização da arte, e principalmente, da humanização de um espaço público, pontos amplamente refletidos e discutidos com os alunos e com os gerentes do estabelecimento.

Pensou-se em realizar uma exposição com os trabalhos dos alunos fora da escola, com o intuito de embelezar o local e mostrar um pouco de arte para pessoas que dificilmente têm acesso a ela. As obras de arte geralmente ficam expostas em museus ou galerias que muitas vezes não facilitam a entrada das pessoas. Já em um espaço público todos que passam podem apreciar e conhecer um pouco da arte.

Como resultado da iniciativa, observou-se que a exposição montada no saguão de uma agência de banco de uma cidade do interior, gerou um grande interesse nas pessoas. Todos que entravam na Caixa Econômica imediatamente eram atraídos para o local onde as pinturas estavam expostas. Os gerentes Abdísio José de Liz e Neusa Takano, que gentilmente ofereceram o espaço para a exposição, manifestaram sua satisfação pela movimentação e os comentários positivos que ela suscitou.

Ao final, foi gratificante verificar o interesse dos alunos por Candido Portinari, mesmo enquanto se encontravam fora da escola. Quando viam ou liam alguma reportagem que tratava da vida ou das obras do artista, traziam-na para a escola gerando sempre alguma reflexão.

Beatriz Ricci, da 6ª série, pediu à mãe que a levasse à exposição de uma outra escola, que também fez uma homenagem a Portinari, no Shopping Dom Pedro, em Campinas, São Paulo. Um outro aluno apresentou à classe o conteúdo de uma reportagem que tratava das obras menos famosas de Candido Portinari, afirmando que já não eram desconhecidas para ele.



FIG.44

3.4. A INSTALAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

O capítulo 1 desta dissertação apresentou fundamentos que visavam a enfatizar a importância do trabalho com a instalação no ensino de arte na escola. Além de propiciar um encontro do aluno com diversificadas linguagens da arte, de levá-lo a reconhecer a instalação como arte e a importância da idéia na arte conceitual, o professor, ao levar essa modalidade de arte à sala de aula, estará também proporcionando a ele a oportunidade de vivenciar o visível e o invisível, o comunicável e o não comunicável, o estar no interior de um espaço que nunca é neutro. Um espaço tridimensional (como no interior de um cubo). Nesse espaço, ele poderá experimentar novas sensações, que abrirão caminhos para investigar e ampliar os significados contidos na obra, e também reestruturar sua percepção.

Trabalhar com instalação artística nas escolas contribui para que aconteçam práticas de reflexão em grupo entre alunos e professores, auxiliando no crescimento coletivo da turma além de oportunizar o conhecimento de formas diversificadas de expressão em arte e exploração de materiais alternativos.

Em 2002, no Colégio Interativo Atibaia, montou-se uma instalação no espaço escolar a partir de idéias, conceitos e sentimentos que os alunos tinham a respeito da situação do meio ambiente nos dias hoje. Elaborou-se um roteiro para a criação e construção de um espaço no qual os participantes pudessem resgatar em seu interior, emoções e sensações anteriormente vivenciadas, associando-as às situações do contexto contemporâneo. O grupo estudou a maneira de propor uma instalação que levasse o espectador a refletir e imaginar como um participante ativo.

Também se refletiu com os alunos, nessa ocasião, o conceito de “belo” nas obras de arte. A instalação artística trabalha com uma idéia ou conceito utilizando variados suportes e linguagens para compor um ambiente. Nesse caso, a arte interessa como

processo e não como produto final. A aparência visual tem menos importância do que a idéia proposta pelo artista. Muitas vezes o espectador, ao entrar no interior de uma instalação, passa a fazer parte dela como se fosse um componente estético. A primeira leitura dessa vivência interativa mostra o que é visível no interior da obra (seu aspecto material). A segunda leitura nos mostra

o que não é visível, o que não é dito, o que não é comunicável diretamente, isto é, a fala oculta da obra e a empatia complementar, é percebido num processo desencadeado pelo estranhamento e pela admiração (o olhar estranho, que retoma as revelações e as interrogações do primeiro olhar, explorando e interpretando os significados presentes na obra).¹¹⁷

A criação e a montagem da instalação foi organizada em conjunto com os alunos das 7ª e 8ª séries e os professores de Filosofia e História, integrando um projeto de reflexão sobre o meio ambiente proposto pela escola. Pensou-se em aproximar os visitantes do pensamento artístico através da interação e articulação de seus próprios conhecimentos com uma situação nova. Nesse espaço poderiam redimensionar os significados, ampliar o conhecimento cultural, somar dados sensíveis e qualitativos no repertório individual para, então, virem a interferir positivamente nos acontecimentos do mundo real. Buscou-se alterar a percepção cotidiana, comum, em favor de um posicionamento crítico acerca das questões ambientais.

O local escolhido para a montagem da instalação foi uma sala de aula (o interior de um cubo que foi transformado com a proposta em questão) e o tema, o meio ambiente. Foram criadas equipes de monitoramento para acompanhar a visita de alunos de outras turmas da escola e de visitantes. Criou-se um espaço, com vários corredores, no qual os espectadores entravam com os pés descalços. No primeiro corredor, de cor preta, luz fraca, quase escuridão total, os participantes andavam sobre uma floresta destruída, com pedras, latas amassadas, galhos queimados etc. Enquanto um pequeno grupo transpunha esse espaço, uma música ruidosa tocava em alto volume. Num certo ponto do percurso,

¹¹⁷ “Lata comigo, como se fosse uma tribo”, XXIV Bienal de São Paulo – Núcleo educação, p.3.

chegava-se a uma porta com uma passagem contendo inúmeros véus. Atrás desse portal, fazendo gestos suaves, uma aluna da 6ª série convidava o grupo a entrar. Ao se atravessar esse marco, a música tornava-se calma, o ambiente ficava claro e as pessoas caminhavam entre bexigas brancas até a altura da cintura. Enquanto se percorria a segunda parte do trajeto, através de um projetor de *slides*, cenas de natureza eram projetadas em uma parede. Na seqüência saía-se por um corredor com bexigas verdes, também na altura da cintura, defrontando-se por fim com um espelho, no qual o próprio reflexo propiciava o questionamento relativo à responsabilidade de se manter o bem estar ambiental. Transposta a instalação, os espectadores davam depoimentos (filmados e gravados) sobre a vivência que haviam tido. Foi o momento de se registrar as emoções, os sentimentos, as idéias, as associações, as dúvidas e os questionamentos provocados pelo contato com a instalação no momento do encontro. Sobre a vivência interativa, os alunos perguntavam ao espectador:

O que o ambiente lhe provocou?

Como se sentiu caminhando sobre pedras e sujeiras jogadas no chão?

Qual a sensação causada pela escuridão?

O que sentiu ao passar de um ambiente sujo e escuro para outro claro e limpo?

Qual a relação entre os sons e o que é visível?

Qual a relação entre o que foi visto e o que sentiu?

Gostaria de falar algo sobre o espelho? O que pensou ao vê-lo?

Gostaria de deixar algum recado?

Os participantes expressaram suas dúvidas, inquietações e as associações surgidas enquanto percorriam a instalação. Algumas pessoas relataram ter sentido medo ao caminhar pelo corredor escuro chegando a se esquecerem de que estavam no interior de uma instalação. No depoimento, falaram sobre o bem estar ao passar do lado escuro para o lado claro e limpo, com música suave. Associaram o espelho à própria pessoa. No final dos depoimentos deixavam relatos que revelavam preocupação com a questão ambiental.

Trabalhar com instalações artísticas nas escolas possibilita ampliar o conhecimento e o entendimento da arte contemporânea também de outras turmas da escola que não estão participando do desenvolvimento da obra, através da vivência do processo.

Em 2002, os alunos do Colégio Interativo Atibaia tiveram um momento de encontro com a instalação *O Espaço Sensível*, de minha autoria, na Casa De Cultura Jandira Massoni, em Atibaia.

A instalação *O Espaço Sensível* foi apresentada ao público contendo três imagens em espaços bidimensionais e uma proposta interativa para que o espectador pudesse vivenciar um momento de criação. Sobre uma mesa posicionada em frente às composições, os elementos que compõem as pinturas foram trazidos (em forma de peças) para o espaço da exposição.

Após o espectador ter vivenciado o espaço da tela, podia intervir, manipulando as formas, recriando os trabalhos. Podia lê-los a cada vez de modo diferente. A idéia foi permitir que o participante refizesse e transformasse uma organização espacial buscando superar a relação de limitação que o espaço da tela impõe às obras. Quebrar compromissos e possibilitar a interação entre o espaço, as formas e o espectador [fig. 45, 46 e 47].

A obra “não foi explicada” antes de adentrarmos o ambiente da instalação, antes de os alunos fazerem as suas próprias leituras, de elaborarem as suas próprias interpretações. Consideraram-se como elementos desafiantes e provocadores de descobertas as dúvidas e os questionamentos que poderiam surgir no momento da vivência interativa. Sem a informação prévia, eles puderam manter um contato individual e pessoal com a obra. Esse contato ocasionou uma espécie de diálogo, momento em que os alunos queriam compreendê-la. Então, pararam, olharam, sentiram, questionaram e transformaram. O prazer e a alegria da descoberta levou-os a desvelar novas possibilidades de leitura e releitura.

Ao visitarem a exposição, os alunos exploraram todo o ambiente da sala. Em vez de trabalharem somente na mesa da instalação, usaram também o chão e outra mesa que se encontrava no local para recriar os desenhos [fig. 48, 49 e 50]. A cada nova escolha, a cada nova tomada de decisão, a percepção e a imaginação foram sendo modificadas. Ocorre um acréscimo qualitativo no repertório de imagens. Alguns alunos ampliaram ainda as possibilidades de criação ao utilizarem as peças no lado original e no lado inverso.

A experiência estética vivenciada no interior das instalações, no espaço escolar ou nas grandes exposições, proporciona um encontro com metáforas, emoções, sentimentos, sensações, reflexões e idéias que solicitam a escolha de novas situações perceptivas. E, a cada vez que opta por uma transformação, o espectador amplia o seu olhar crítico e sensível.

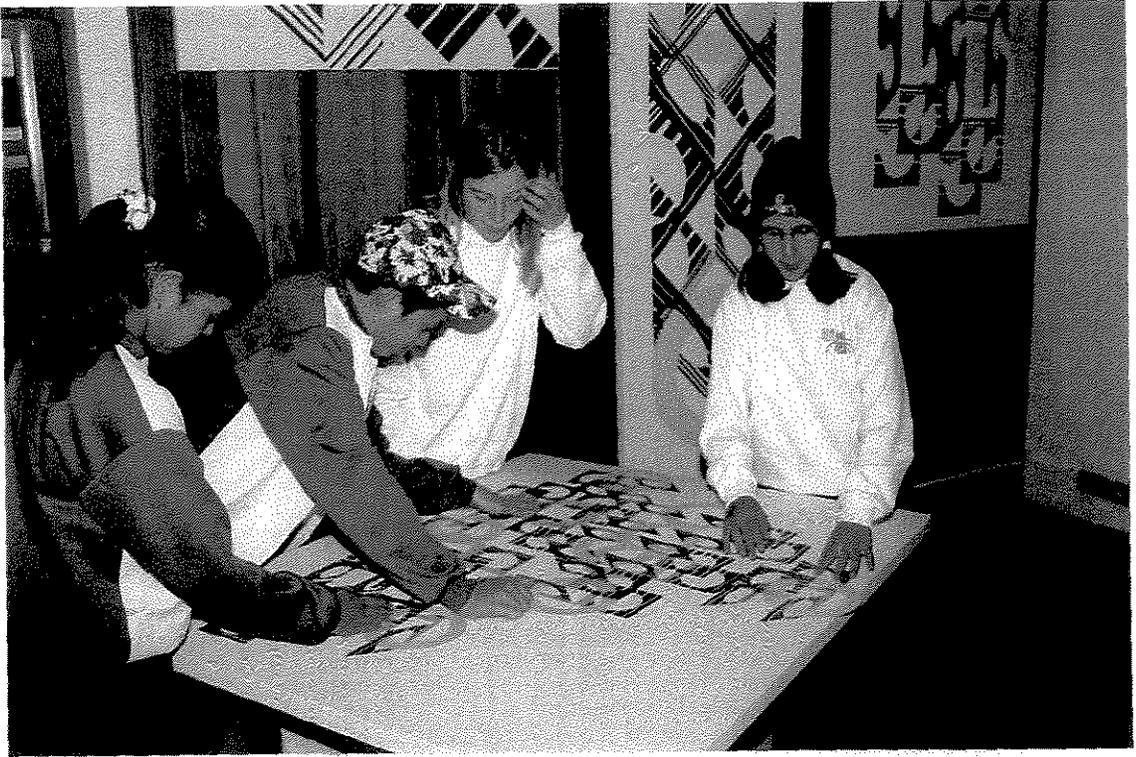


FIG. 45 e 46

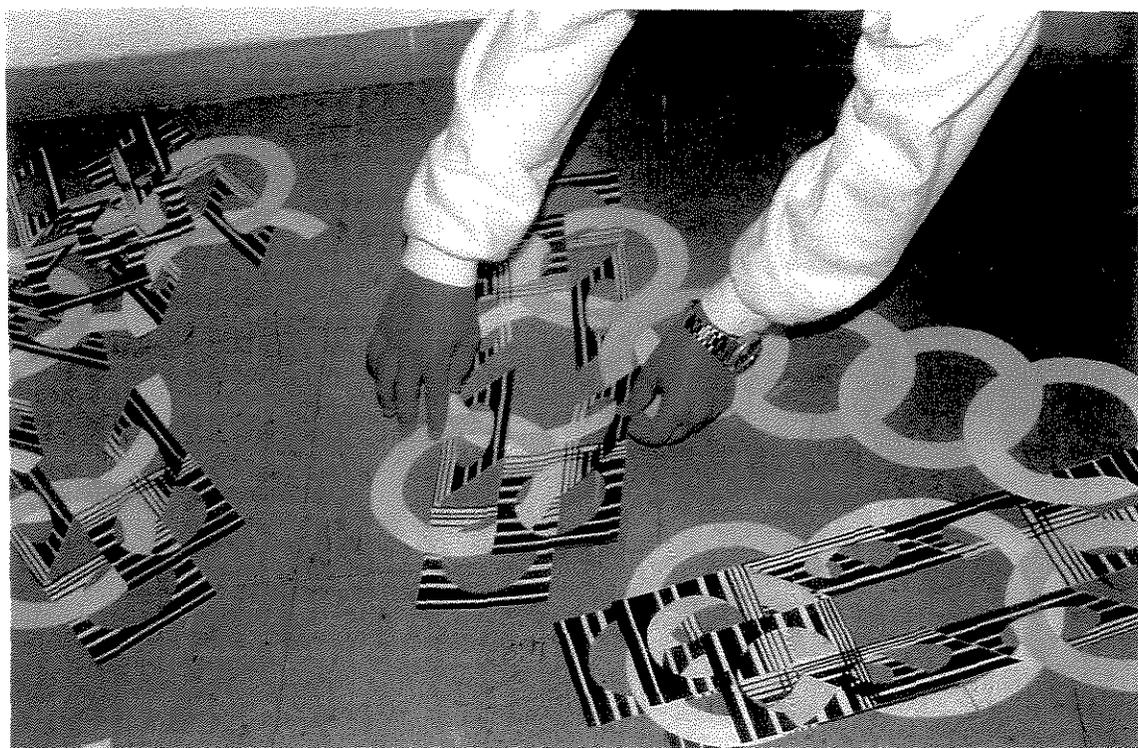
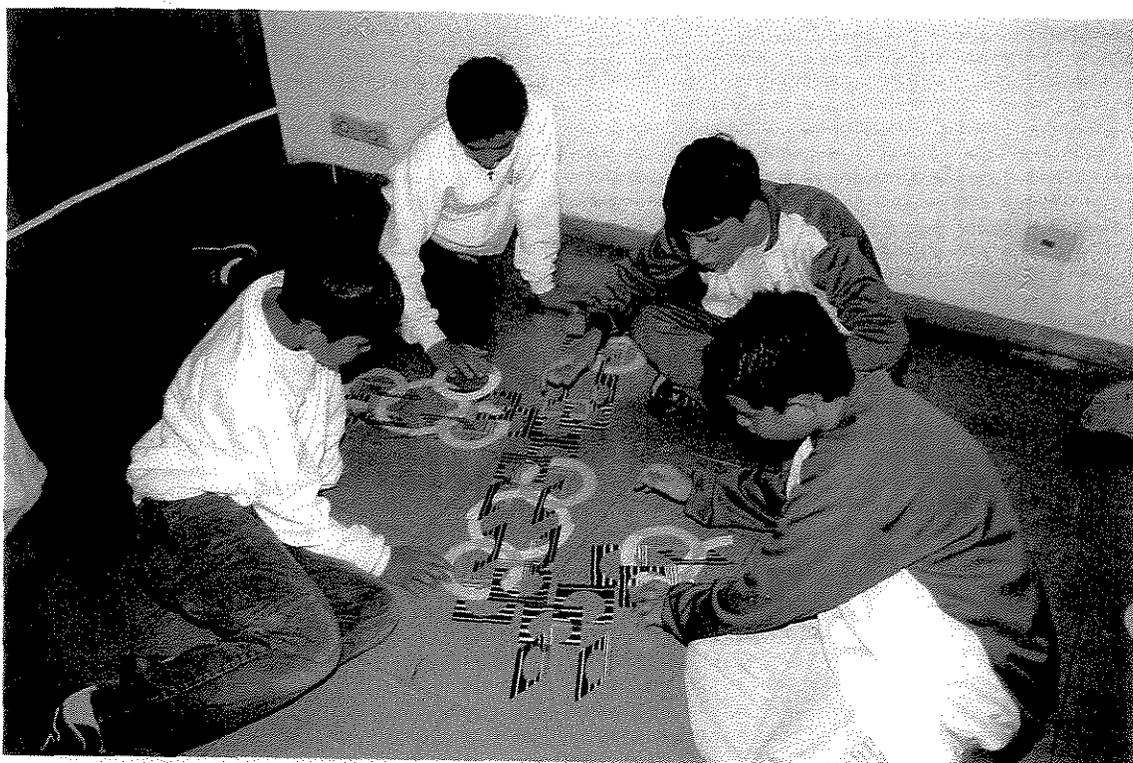


FIG. 47 e 48

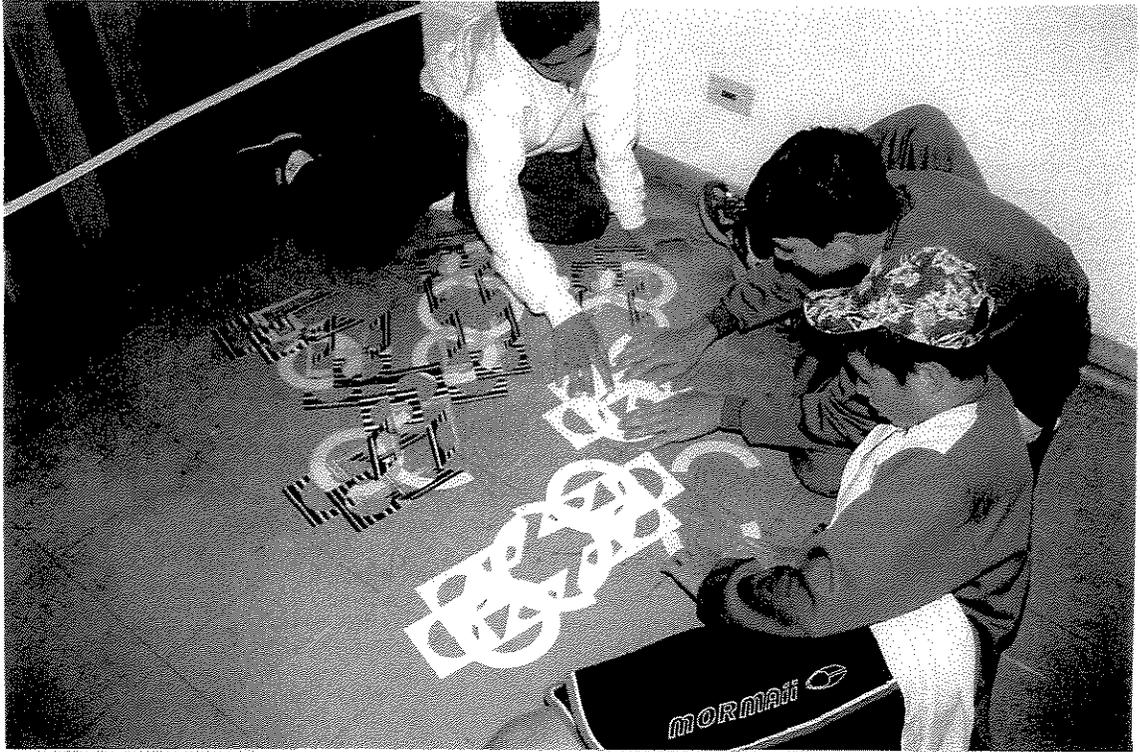


FIG. 49 e 50

CONCLUSÃO

Buscando refletir sobre uma ação pedagógica que, através do espaço da/na arte, auxilie no desenvolvimento da percepção e da sensibilidade da criança, assim como na construção do conhecimento, procurou-se, ao longo deste trabalho:

- estabelecer fundamentação teórica através de revisão da literatura brasileira e estrangeira que trata da mudança de concepção espacial ocorrida na arte, sobremaneira ao final do século XIX e início do século XX, e de métodos de ensino que viabilizem a compreensão do espaço na obra de arte em diferentes períodos da história;
- Proporcionar aos alunos ocasiões sucessivas que favorecessem um diálogo sensível e crítico com obras de arte de diferentes períodos, para mostrar a diversificação na maneira de desenhar e pintar apresentada pelos artistas no decorrer da história.

Ao estabelecer contato com obras de arte o aluno-espectador precisa comunicar-se com as idéias visuais, sentimentos e reflexões do artista, advindas da sua relação com o mundo. Para tanto, procurou-se obter esse contato de modo amplo nas propostas de trabalho adotadas, objetivando estimular a percepção visual, exercitar habilidades de fantasia e imaginação, ampliar a relação do aluno com a sua ambiência e construir um conhecimento da linguagem da arte. Após sua aproximação do objeto estético e a compreensão de que é possível experimentar harmonizações inusitadas, foram desenvolvidos projetos que visavam a estimulá-lo a criar.

A ênfase na adoção de propostas que viabilizassem o contato dos alunos com variadas e até então desconhecidas formas de arte se justificou em virtude:

- da constatação de que as crianças relutam em tentar algo novo na realização de trabalhos artísticos e em investir na interpretação individual e
- na certeza de que essa abordagem desafiadora poderia ajudá-los a confiar em seus próprios meios, acreditar em si mesmos, nas suas idéias e capacidade.

Acostumados com imagens que reproduziam a aparência visual dos objetos, desenhos “perfeitos” com habilidade técnica e pouco exercício criativo e apreciadores de modelos por vezes massificados, propostos através de farta exposição da mídia ou da aprovação geral dos demais colegas, os alunos do Ensino Fundamental e Médio vivenciaram surpresas inesperadas e contextos diferentes ao serem apresentados a instigantes obras de arte, principalmente aquelas desenvolvidas a partir do final do século XIX e início do século XX, período de grandes transformações, no qual os artistas passaram a ressaltar novas percepções na construção do espaço.

O foco nesse período histórico permitiu que fossem analisadas as transformações que a arte sofreu após a invenção da fotografia, na metade do século XIX, possibilitando que se colocasse em questão a *realidade* apresentada na pintura. A partir desse momento-chave da história, a arte demandou uma nova forma de ver. O belo, para os dadás e os surrealistas, por exemplo, passou a ter um tratamento diferenciado. O espaço da arte, que antes imitava objetos visíveis, começou a mostrar estados psicológicos, emocionais, sociais, intelectuais. A subjetividade permitiu aos artistas uma maior liberdade de composição. Múltiplas verdades foram retratadas ao mesmo tempo nas pinturas ou nas colagens, técnica que, aplicada na sala de aula, ampliou as possibilidades de criação dos alunos. Ao trabalhar com colagem, alcançaram relações esteticamente harmoniosas que os encorajaram a continuar buscando novas formas. A cada procura a percepção pôde ser renovada.

A partir dessas experimentações, o caminho para a compreensão da mudança de concepção de espaço da obra de arte foi facilitado. Aos poucos, após realizarem vários exercícios utilizando a metodologia comparativa com obras abstratas e realistas, em que

compararam proposições visuais apresentadas em imagens de arte de vários períodos históricos, em sala de aula, na *web* ou em visita a exposições e museus, foram percebendo que as essas obras apresentam características diferenciadas, decorrentes das temáticas, recursos, materiais e instrumentos próprios de cada época.

Após terem compreendido, com o auxílio da análise de obras concebidas a partir das mais diversificadas concepções artísticas, o espaço da tela como um lugar em que as articulações espaciais podem gerar uma forma individual, própria de cada um, começaram a investir na expressão poética com mais apreço, mais carinho. Dedicaram-se ao trabalho com afinco, mudando e renovando as composições através de novos relacionamentos espaciais. Muitas vezes surpreenderam-se com o resultado obtido passando a acreditar na expressão individual.

A julgar pela manifestação dos próprios alunos e, principalmente, pelos trabalhos produzidos por eles (alguns deles reproduzidos ao longo desta dissertação), acredito que essa experimentação plástica possa ter acrescentado dados ao repertório individual das crianças, um repertório sensível, estético, perceptual, imaginativo e que, no futuro, poderá lhes mostrar caminhos para a expressão e para a iniciativa diante da vida.

Através da apreciação das pinturas de Portinari (em cópia reprográfica, visita à exposição e na internet), da manipulação de diferentes materiais e da experimentação plástica, articulou-se a imaginação e a percepção, de forma a propiciar aos alunos momentos de prazer ao estabelecerem contato com a obra e ao procurar pelas formas que expressassem suas idéias. Quanto mais se favoreceu esse estado, mais o envolvimento do grupo se intensificou, num processo dinâmico de compreensão e sensibilização.

Com as 5^a e 6^a séries, por exemplo, trabalhou-se a questão da memória. Após terem interagido com as recordações de *Candinho*, os alunos pintaram as suas próprias lembranças retratando momentos da infância. Os desenhos dos alunos mostram as

formas de experiências vividas por eles no passado. Eles pintaram as lembranças que consideram importantes para si.

A 7ª série, por sua vez, ao selecionar alguns aspectos das obras de Candido Portinari para compor um painel ao lado de fora de um muro da escola, trabalhou com a democratização da arte e a humanização do espaço público.

Os problemas surgidos durante o processo de pintura do muro, relacionados à invasão de espaço, cooperação, individualidade e integração grupal, permitiram que fossem abordadas, também, além dos aspectos artísticos, questões de convivência e do estabelecimento de um paralelo entre ação e interação, uma vez que a valorização dos relacionamentos e o investimento em uma forma de comunicação mais afetuosa foram condições imprescindíveis para o sucesso do trabalho.

A análise dos trabalhos que resultaram da proposta *transformar idéias a partir de Portinari*, apresentada à 8ª série, mostrou que os alunos foram capazes de criar, cada qual com um significado próprio. Os alunos não copiaram as obras.

Trabalhos envolvendo instalações no ensino de arte foram desenvolvidos junto aos alunos de duas escolas de Ensino Fundamental e Médio e revelaram altos níveis de receptividade desses alunos, não somente a essas instalações montadas nas escolas, como também àquelas apresentadas nas exposições de arte que visitaram.

Percepção e sensibilidade envolvem nossos relacionamentos, nossa vida social. Se percepção e sensibilidade nos orientam para agirmos no dia-a-dia, para lidarmos com os eventos, com as coisas do cotidiano, para nos relacionarmos com o planeta, devemos cuidar para oferecer às crianças experiências que propiciem a ampliação da percepção e o refinamento da sensibilidade.

BIBLIOGRAFIA

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

ARTECNO, Grupo de pesquisa. *Arquitetura da mente: relações corpo/memória/arquitetura/tecnologia*. Universidade de Caxias do Sul – RGS. Laboratório NTAV. Novas tecnologias nas artes visuais, 2000.

AUMONT, Jacques. *A imagem*. 2ª ed., Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio César Santoro. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A imagem no ensino da arte*. 5ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002.

_____. *Aprendizagem da arte: a compreensão e o prazer*. Núcleo de Promoção da Arte na Educação, ECA, USP, idealizado e coordenado por Ana Mae Barbosa, São Paulo. 9p.: *Influências americanas no ensino da arte no Brasil: anos 80*.

_____. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, Anna. *A arte atualizada no espaço-tempo real e no tempo-espaço cibernético: diferentes qualidades perceptivas*. PUC/São Paulo. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~cos-puc/interlab/abarros/index.html>>. Acesso em 27 abril 2002.

BARROS Neta, Maria da ^a P. B. *A influência da TV na educação de crianças e adolescentes*. Cuiabá, MT: Ed. da Universidade Federal de Mato Grosso, 2001.

BERGER, J. *Modos de ver*. Tradução de Ways of seeing. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

BIASOLI, Carmem Lúcia A. *A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

BRASSART, S. Fontanel. *A prática da expressão plástica*. Tradução de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BUORO, Anamelia Bueno. *O olhar em construção*. 4^a ed., São Paulo: Cortez, 2000.

_____ *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMPOS, Neide P. & COSTA, Fabíola C. B. (org.). *Artes visuais e escola: para aprender e ensinar com imagens*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

CANCLINI, Néstor Garcia. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1984.

CHAUI, Marilena. *A percepção*. InterNeWWs. Coluna pausa para a filosofia. Unidade 4: O conhecimento. Cap.2, julho 2002. Disponível em: <www.internewwws.eti.br/coluna/filosofia/0016.shtml>. Acesso em 30 janeiro 2004.

CHIPP, Herschel B. *Teorias da arte moderna*. Tradução de Dutra Wallensin. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CONTI, João Batista. *História de Atibaia*. São Paulo: Editora Grosse, 2001.

COX, Maureen. *Desenho da criança*. 2ª ed. Tradução de Evandro Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DAIX, Pierre. *Picasso criador*. Tradução de Antonio Carlos Viana. Porto Alegre: L& PM, 1989.

DOMINGUES, Diana. *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. (org). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

_____. "Las Instalaciones", em *Revista Heterogénesis*, 1998.

DUARTE Jr., João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba, Criar Edições, 2001.

_____. *Por que arte-educação?* 6ª ed., Campinas: Papyrus, 1991.

EQUIPE DO NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO UNIVERSIDADE ESCOLA. *A imagem: ler e escrever em arte, geografia e ciências*. Pró reitoria de extensão da UFRGS – NIVE/UFRGS, 2002.

FABRE, Josep Palau i. *Picasso*. Tradução de Lamartine Oberg. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1981.

FERREIRA, Sueli (org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FRANCASTEL, Pierre. *Imagem, visão e imaginação*. Tradução de Fernando Caetano. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda., 1983.

_____ *Pintura e sociedade*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

FRANGE, Lucimar Bello P. *Por que se esconde a violeta?* São Paulo, Annablume, 1995.

FUNDAÇÃO BIENAL. *A sala de espelhos de Ken Lum: lugar de estranhamentos*. XXIV Bienal – Núcleo Educação – Ken Lum.

FUSARI & FERRAZ. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____ *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

GENTILE, Paola. “Um mundo de imagens”, em *Revista Nova Escola*, abril 2003.

GONÇALVES, Mário R., FRÓIS, João Pedro, MARQUES, Elisa de Barros. “O programa integrado de artes visuais”, em *Revista NOESIS*, Lisboa, nº 52, p.1, out/dez 1999.

GOODING, Mel. *Arte abstrata*. Tradução de Otacílio Nunes e Valter Ponte. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

GULLAR, Ferreira. *Etapas da arte contemporânea*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEÃO, Raimundo Matos de. “Apreciação da obra de arte”, em *Revista de Educação*

CEAP, Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, nº 31, p.3., dezembro 2002.

LOPES, Ana Elisabete. *A visão*, PUC/Rio, 2003. Disponível em:
<<http://www.redebrasil.tv.br/salto/cronograma2003/ling/lingtxt3.htm>>. Acesso em 7 maio 2003.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. Tradução de Miguel Mailliet. São Paulo: Editora Mestre Jou.

_____, BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou.

MARTINS, Mirian C., PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha T. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Miriam Celeste. "A arte explica a vida", em *Nova Escola On-Line – Fala Mestre!*, nº 151, abril 2002. Disponível em:
<http://www.ensino.net/novaescola/151_abr02/html/fala_mestre.html> Acesso em 17 janeiro 2004.

_____. "Em Debate: Qual o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem?" In: *Primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem*, 1994, São Paulo. Anais... Arte na Escola, UNICSUL, São Paulo, 1995.

MEDEIROS, Bia. *Educação Estética da Comunidade*. Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos, coordenado por Bia Medeiros. 3p.

MENEZES, Paulo. *A trama das imagens: manifestos e pinturas no começo do séc. XX*. São Paulo: Edusp, 1997.

MÈREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra m. Nitrini. São Paulo: Ed. Cultrix Ltda, 1974.

MIRANDA, Simão de. *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Vol. II. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

MORAES, Carla M. B. (coord, e org.) *Lendo imagens*. Apostila do encontro pedagógico. Rede Pitágoras. São Paulo, 2003. Item 5: Metodologias no Campo da Arte.

MIRACCO & VERDONE. *Giacomo Balla 1894 - Da io Balla a Balla'io*. Mostra e Catálogo. Roma: Impostazione Gráfica, G. Grego e S. Fedecici, 2000.

O'DOHERTY, Brian. *No interior do cubo branco: A ideologia do espaço da arte*. Trad. Carlos S. Mendes Rosa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OKUYAMA, Catherine Prats. *Femme à La Guitare*. Paris: Editions du C. Pompidou, 1987.

OSTROWER, Fayga. *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. *Acasos e criação artística*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1977.

_____. *Universos da arte*. 13ª ed., Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PEDROSA, Mário. *Acadêmicos e modernos*. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. *Modernidade cá e lá*. São Paulo: Edusp, 2000.

PEDROSA, Sebastião. *Aprendendo a ver arte com imagens de Eckhout*. Texto pdf: Departamento de teoria da arte e expressão artística, Universidade Federal de Pernambuco: organizado por Sebastião Pedrosa, Pernambuco. 6 p. Item1: Apreciação de uma obra de arte: Quatro operações sugeridas por Feldman. Disponível em: <<http://www.institutoricardobrennand.org.br/textos/sebastiãoPedrosa.pdf>> Acesso em 13 outubro 2004.

PENNA, Christina Scarabôto G. (org.). *Candido Portinari*. Projeto Cultural. Artistas do Mercosul. Finambrás.

PERLOFF, Marjorie. *O momento futurista*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Edusp, 1993.

PILLAR, Analice Dutra. "Reconstrução e leitura: A criança e seus desenhos". In Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, NPAP, 1996 Anais...

PLAZA, Julio. "Arte e interatividade: autor-obra-recepção", em *A Fonte...Arte & Crítica & Opinião & Etc*. Maio, 2000.

PONTY, M. Merleau. *O olho e o espírito*. Col. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984

READ, Herbert. *A redenção do robô*. Tradução de Nuno Fernando. 3ª ed., São Paulo: Summus, 1986.

REINER, Stella & OCARANZA, Flávia. "Marcel Duchamp e os ready-mades", em *Núcleo de comunicação e educação*, CCA ECA/USP.

REVISTA CULTURAL. "O mundo no tempo de El Greco e Velázquez". Disponível em: <<http://www.revistacultural.com.br/barroc.htm>>, 2003. Acesso em 23 abril 2003.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. "Educação: artes plásticas". Porto Alegre: Editora Projeto, ano III, Nº 5, publicação semestral, julho/dezembro 2001.

REVISTA FONTE. "A instalação em situação". Minas Gerais: Escola de Belas Artes da UFMG, nº 1, publicação anual, 2002.

REVISTA NOVA ESCOLA. "Um mundo de imagens". Abril - 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RIZZI, Christina. *Contemporaneidade (mas não onipotência) do sistema de leitura de obra de arte image waching*. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=15>, 2000. Acesso em 28 setembro 2004.

SANTORO Jr., Antonio. *Breve análise de uma obra de arte*. São Paulo: Grafistyl. E. G. Lt.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. *A criança e o artista*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares. nacionais: arte* Brasília: MEC/SEF, 1997.

SCHMIDT, Christiane. *A vanguarda russa*. Apostila do curso Arte e Ciência: pós-graduação, Unicamp; organizada por Christiane Schmidt. Campinas, 2002. 9 p. Item 5: Estudo de Caso: O Quadrado Preto de Kazimir Malevich.

_____. *IV. O Cubismo*. Apostila do curso Arte e Ciências Exatas: pós-graduação, Unicamp; organizada por Christiane Schmidt. Campinas. 8 p. Histórico / Características.

_____. *O Dadaísmo*. Apostila do curso Arte e Ciências Exatas: pós-graduação, Unicamp; organizada por Christiane Schmidt. Campinas, 1998. 7 p. Item 1: Introdução / Características.

_____ *Do Impressionismo ao Pós-Impressionismo*. Apostila do curso Arte e Ciências Exatas: pós-graduação, Unicamp; organizada por Christiane Schmidt. Campinas, 3 p. Item I: Discussão teórica sobre a fronteira entre arte figurativa e não representativa.

_____ *IX O Futurismo italiano. Estudo do movimento e da velocidade*. Apostila do curso Arte e Ciências Exatas: pós-graduação, Unicamp; organizada por Christiane Schmidt. Campinas, 1998. 6 p. Introdução / Histórico.

SCHUCH, Eny M. M., AXT, Margarete & TAROUCO, Liane M. R. *Aprendizagem interativa no espaço tridimensional em artes visuais*. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/pgie/sbie99/eny.html>>, 1999. Acesso em 29/04/2002.

TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. Tradução de Frederico Pessoa de Barros. São Paulo: Cultrix, 1976.

VYGOTSKY, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Madrid: Akal, 1982.

WALTHER, Ingo F. (org). *Arte do século XX*. Lisboa, Caligrama, 1999. 2 v. v. I ; Pintura por Karl Ruhrberg.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. Tradução de João Azenha Júnior. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILDER, Gabriela. *Um perfil tornado visível: a exposição como espaço de elaboração de um mundo imaginal*, MAC/USP, 2003.