

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

Artes

Rejane Galvão Coutinho
Klaus Schlünzen Junior
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
(Organizadores)

Acessibilidade: Audiodescrição

The background of the cover is a light purple color with a subtle grid pattern. Overlaid on this is a large, stylized graphic element in a darker shade of purple. This element consists of several thick, flowing, organic shapes that resemble calligraphic flourishes or stylized leaves. One prominent shape is a large, sweeping curve that starts from the bottom left and moves towards the center. Another shape is a more complex, swirling form on the right side. The overall aesthetic is modern and artistic, consistent with the 'Artes' (Arts) theme of the book.

Artes

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

VOLUME 5

Artes

COLEÇÃO TEMAS DE FORMAÇÃO

VOLUME 5

ORGANIZADORES

Rejane Galvão Coutinho

Klaus Schlünzen Junior

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

AUTORES

Luiza Helena da Silva Christov

Ana Mae Barbosa

Rejane Galvão Coutinho

Rita Luciana Berti Bredariolli

José Leonardo do Nascimento

Mario Fernando Bolognesi

Ana Portich

Anderson de Souza Zanetti da Silva

Milton Sogabe

Rosangella Leote



**GOVERNO DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

unesp 

nead Núcleo de
Educação a
Distância

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora


© BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Pró-Reitoria de Pós-Graduação – UNESP

Rua Quirino de Andrade, 215
CEP 01049-010 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 5627-0561
www.unesp.br

NEaD – Núcleo de Educação a Distância – UNESP

Rua Dom Luís Lasagna, 400 - Ipiranga
CEP 04266-030 - São Paulo/SP
Tel.: (11) 2274-4191
www.unesp.br/need/

A786	<p>Artes [recurso eletrônico] / Rejane Galvão Coutinho, Klaus Schlünzen Junior [e] Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (Coordenadores). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista : Núcleo de Educação à Distância, [2013]. – (Coleção Temas de Formação ; v. 5)</p> <p>Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Acesso em: www.acervodigital.unesp.br Textos provenientes do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) Trata de aperfeiçoamento da formação em Artes de docentes da rede pública estadual de ensino para ministrarem a disciplina no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Acessibilidade: Audiodescrição ISBN</p> <p>ISBN 978-85-7983-496-7</p>  <p>9 788579 834967</p> <p>1. Artes – Estudo e Ensino. Professores – Educação Continuada. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Schlünzen Junior, Klaus. III. Schlünzen, Elisa Tomoe Moriya. IV. Universidade Estadual Paulista. Núcleo de Educação a Distância da Unesp.</p> <p>CDD 707</p>
------	---

Todos os direitos reservados. De acordo a Lei de Direitos Autorais (Lei 9.610/1998).

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Luiz Carlos Quadreli

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor
Julio Cezar Durigan

Vice-Reitora
Marilza Vieira Cunha Rudge

Chefe de Gabinete
Roberval Daiton Vieira

Pró-Reitor de Graduação
Laurence Duarte Colvara

Pró-Reitor de Pós-Graduação
Eduardo Kokubun

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-Reitor de Administração
Carlos Antonio Gamero

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP

Diretor-Presidente
Edivaldo Domingues Velini

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNESP - NEaD

Coordenador

Klaus Schlünzen Junior

Coordenação Acadêmica - Redefor

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Administração NEaD

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

Sueli Maiellaro Fernandes

Equipe de Design Gráfico

André Ribeiro Buika

Luciano Nunes Malheiro

Equipe de Comunicação

Dalner Palomo

Roberto Rodrigues Francisco

Rodolfo Paganelli Jaquetto

Sofia Dias

Soraia Marino Salum

Equipe de Design Instrucional (DI)

Fabiana Aparecida Rodrigues

Lia Tiemi Hiratomi

Márcia Debieux

Marcos Leonel de Souza

Edição e Catalogação de Materiais

Antônio Netto Júnior

Frederico Ventura

Equipe de Webdesign

Ariel Tadami Siena Hirata

Elisandra André Maranhe

Erik Rafael Alves Ferreira

Grupo de Tecnologia da Informação

Pierre Archag Iskenderian

André Luís Rodrigues Ferreira

Fernando Paraíso Ciarallo

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Renê Gomes Beato

Secretaria

Patrícia Porto

Suellen Araújo

Vera Reis

Aline Gama Gomes

Rebeca Naves dos Reis

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Apresentação

Os materiais didáticos reunidos neste livro referem-se aos conteúdos das disciplinas dos cursos de especialização a distância oferecidos pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) a educadores do Ensino Fundamental II e Médio da rede estadual de São Paulo, no âmbito do Programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor).

Elaborado sob a responsabilidade de docentes doutores da Unesp, com a devida consideração do projeto pedagógico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seesp) e fecunda colaboração da equipe pedagógica da Escola de Formação de Professores “Paulo Renato Costa Souza”, o conjunto destes materiais didáticos evidenciou-se suficientemente amplo, rico, e capaz de fomentar a construção e a implementação de projetos pedagógicos próprios e diferenciados em escolas da rede pública.

Agora, o ciclo se completa: disciplinas aprimoradas em avaliação formativa nas duas edições concluídas do curso têm seus conteúdos estruturados no formato e-book, para consulta

e *download* gratuito, com recursos de acessibilidade como libras e audiodescrição.

Com esta última iniciativa, a Unesp demonstra uma vez mais seu compromisso de sempre: democratizar o acesso aos produtos intelectuais gerados em suas atividades, em prol da educação no Brasil.

Às equipes da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, do Núcleo de Educação a Distância, da Fundação para o Desenvolvimento da Unesp e da Fundação para o Vestibular da Unesp, bem como aos docentes unespianos engajados no Programa Redefor, o meu reconhecimento pelo competente trabalho. Não posso deixar de destacar, também, outros fundamentais atores que contribuíram para transformar a ideia do curso em realidade: os orientadores pedagógicos e especialistas em EaD especialmente contratados.

Colocamos este e-book à disposição da comunidade, no cumprimento de nossa missão institucional de gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício pleno da cidadania.

Marilza Vieira Cunha Rudge

*Vice-Reitora
Coordenadora Geral dos Cursos – Redefor-Unesp*

Sumário

Apresentação	6
Prefácio	11
Parte I – Repertório dos professores em formação	
1. Relações pessoais com a arte	16
2. Memórias de formação	27
3. Concepções fundamentais para o professor de Artes	38
Referências bibliográficas	52
Parte II – Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos	
4. Ensino da Arte no Brasil: uma história que vai da dependência à antropofagia	57
5. Concepções e tendências formativas	92
Referências bibliográficas	109
Parte III – Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes	
6. Diálogo entre Psicologia e Artes: um exemplo a partir da contribuição de Freud	114
7. Psicologia e ensino de Artes	124
8. A palavra “percepção” e sua importância para o ensino de Artes	136
9. Emoção: outra palavra que interessa às artes e ao seu ensino	145
10. A palavra criatividade como conceito integrador entre Psicologia, Artes e ensino de Artes	154
Referências bibliográficas	164

Parte IV – Metodologias para ensino e aprendizagem de Arte

11. Metáforas, Métodos e Metodologias, Metáforas	171
12. Metodologias para ensino e aprendizagem de arte	189
13. Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte	218
14. Professor-pesquisador: os outros, os mesmos mapas	235
15. Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa	243
Referências Bibliográficas	255

Parte V – Arte como cultura: concepções e problematizações

16. Cultura e civilização: história de dois conceitos	263
17. Arte como sistema cultural	276
18. A pesquisa em arte e concepções contemporâneas de cultura	296
Referências Bibliográficas	311

Parte VI – Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural

Introdução	315
19. Arte/educação como mediação cultural e social	317
20. Questões sobre educação patrimonial	328
21. As práticas de produção, difusão e mediação na contemporaneidade	337
22. A recepção e a interpretação das produções artísticas	347
23. O arte/educador como mediador	359
Referências bibliográficas	366

Parte VII – Estética: história de um conceito, visões contemporâneas e educação estética

24. Um início de conversa	371
25. A Filosofia da Arte na Antiguidade greco-romana	376
26. Para entender o significado de estética	389
27. Questões de Estética	402
28. A Estética e as artes	413
Referências bibliográficas	427

Parte VIII – Poética, linguagens e mídias

29. Construindo a realidade	432
30. Comunicação e arte	439
31. O corpo como arte	456
32. Arte e tecnologia	472
33. Convergências e diálogos	492
Referências bibliográficas	507

Créditos das Imagens	516
-----------------------------	------------

Prefácio

As práticas artísticas e as dimensões estéticas atravessam âmbitos culturais diversos das sociedades com seus sentidos e valores que se fazem presente em ações coletivas e na constituição de subjetividades. Por isso é difícil imaginar uma vida sem arte ou uma coletividade sem práticas artísticas e culturais.

Por conta dessas intrincadas relações, Arte é campo de conhecimento complexo que vem sendo estudado ao longo da história e na contemporaneidade por diferentes abordagens, tais como as filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas, linguísticas, culturalistas e suas derivações. Fruto da necessidade de apreender um fenômeno, muito além de um simples produto, em suas múltiplas inter-relações.

Como área de conhecimento, o ensino e aprendizagem de Arte vêm também histórica e contemporaneamente acompanhando as transformações em seu campo conceitual, de um ensino centrado no objeto de conhecimento para um ensino que valoriza a experiência circunstancial do sujeito com o conhecimento. De um polo conceitual ao outro, há variações que

consideram mais os aspectos técnicos e práticos dos saberes; e/ou variações que consideram os aspectos subjetivos, como a expressividade ou a criatividade no manejo dos saberes; e/ou variações que consideram aspectos contextuais e culturais desses saberes.

Importante ressaltar que seja qual for a abordagem conceitual privilegiada, há uma variante que se mantém: para um ensino e aprendizagem de Arte de qualidade é necessário ter professores comprometidos com o conhecimento e com a circulação e recepção do conhecimento. Professores dispostos a enfrentar os desafios de um campo em permanente mutação, professores pesquisadores. Professores atentos e sensíveis aos aspectos afetivos e subjetivos do ensinar e aprender, professores reflexivos. São qualidades que devem ser estimuladas e exercitadas junto com pensamento poético/pedagógico nos processos de formação inicial e continuada.

Essas premissas norteiam este conjunto de textos aqui reunidos, resultantes dos textos de orientação das oito disciplinas que compõem o curso de especialização para professores de Arte, na modalidade a distância, *Arte na Educação Básica: fundamentos teóricos e perspectivas didáticas*, que faz parte do Programa Rede São Paulo de Formação Docente, Redefor, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), elaborado por docentes do Instituto de Artes da Unesp.

O projeto inicial partiu da necessidade de atualização dos professores da rede estadual frente à implantação da nova proposta curricular. Esta atualização pressupunha uma instrumentalização para leitura e apropriação de uma proposta contemporânea, com todas as contradições paradigmáticas que a contemporaneidade nos apresenta cotidianamente.

Para enfrentar este desafio, o eixo central do projeto convida o professor a refletir sobre sua própria formação, buscando valorizar suas experiências pessoais e profissionais como ponto de partida para explorar o novo e, ao mesmo tempo, espaço de encontro consigo mesmo. O primeiro capítulo, *Repertório de professores em formação*, de Luiza Helena da Silva Christov, abre esta publicação (e o curso) instigando o leitor a entrar em contato com suas experiências formativas no campo da arte, estimulando as narrativas e os sentidos que delas podem advir.

E para situar a diversidade de contextos e possibilidades de formação, o segundo capítulo traz uma narrativa da história do ensino de artes no Brasil tecida por Ana Mae Barbosa com pontuações das principais tendências metodológicas feitas por mim, que escrevo este prefácio. Trata-se de história para entender o presente e compreender as convivências e sobreposições conceituais, uma história que gera subsídios para os enredos pessoais, onde pode-se ancorar referenciais.

Para dar apoios filosóficos, conceituais e metodológicos, a sequência de capítulos segue na via da instrumentalização reflexiva. Foram pinçados alguns tópicos considerados capitais para um processo de atualização no campo do ensino de artes. O capítulo sobre *Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e ensino de Artes*, também de Luiza Christov, adentra pelas relações muitas vezes obscuras impressas no senso comum entre Psicologia e Artes, buscando ampliar referenciais conceituais segundo diferentes abordagens. Já o capítulo *Metodologias para ensino e aprendizagem de arte*, de Rita Luciana Berti Bredariolli, toma o caminho da história e da epistemologia para situar o desenvolvimento de conceitos caros aos professores, como os de método e metodologia, aportando em concepções artístico-educacionais contemporâneas.

As diferentes versões de cultura são também historiadas no capítulo *Arte como cultura: concepções e problematizações*, de autoria de José Leonardo Nascimento. Parte-se de uma ideia de arte como sistema cultural para compreender as relações postas no capítulo seguinte, *Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural*, também de minha autoria, que explora o papel do professor como mediador nas relações entre os sujeitos, professores e estudantes, e os processos e bens patrimoniais.

A estética e a poética são assuntos dos dois últimos capítulos. Em *Estética: história de um conceito, visões contemporâneas e educação estética*, escrito por Mário Bolognesi, Ana Portich e Anderson de Souza Zanetti da Silva, procura-se aproximar o leitor da complexidade da filosofia, sem abrir mão da densidade pertinente ao tema, para aclarar este campo conceitual. Em *Poética, linguagem e mídias*, Milton T. Sogabe e Rosangela da Silva Leote propõem um mergulho nas íntimas especificidades da Arte, levando o leitor a adentrar os processos de construção de artefatos, objetos e ações artísticas em relações contextuais.

Este conjunto de textos reunidos tem uma trajetória experienciada nas duas edições do curso de especialização quando foram leitura de referência para processos de formação continuada de professores de Arte da rede estadual. Cada capítulo desta publicação traz à tona um condensado de experiências e referências tecidas por seus autores e autoras e agora compartilhados com todos aqueles que desejam elaborar novas questões, novos significados e novas possibilidades para o ensino de Arte.

Rejane Galvão Coutinho

[Vídeo com audiodescrição](#)

Parte I

Repertório dos professores em formação

LUIZA HELENA DA SILVA CHRISTOV

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp). Realizou estágio de pós-doutoramento junto à Universidade de Barcelona sob a orientação do prof. dr. Jorge Larrosa Bondia. Coordenadora, no Instituto de Artes, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela Capes, com projeto de parceria com a rede estadual paulista. Assessora da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em diferentes projetos de formação e elaboração de material didático.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 1

Relações pessoais com a arte

Por que iniciar um processo de formação voltado para professores de Artes pelas histórias desses mesmos professores sobre suas relações com Artes e seu ensino?

Porque todo desenvolvimento de competências é pessoal, está na mão da pessoa que as desenvolve e exige profunda pessoalidade para mergulho intelectual e emocional nas ações que provocam esse desenvolvimento (Machado, 2002). Mas esse entendimento seria suficiente para iniciarmos nosso processo de formação pelas histórias de vida dos professores? Optamos por um recorte nessas histórias de vida, focando o olhar e o esforço reflexivo em uma relação de interesse imediato para a formação do professor de Artes, ou seja, optamos por perguntar logo de início pelos modos como construíram aproximações, ao longo de sua trajetória, desse campo que é seu compromisso de ensino e aprendizagem. De que forma as artes aparecem na trajetória de cada um e por que foram abraçadas como profissão de ensinar e de aprender?

As trajetórias de relações com a arte podem ter sido marcadas por processos intuitivos, por curiosidade ingênua (Freire, 1999) que merecem ser contempladas no processo de formação, ser analisadas, e podem se oferecer como oportunidades de hipóteses a serem trocadas entre professor(a) e seus colegas

e mediadores neste curso. Ao longo desta primeira parte do livro, juntamente com você professor(a), buscaremos responder a questões como:

Quais as motivações para a carreira docente que estão presentes nas trajetórias dos professores de Artes? E de que forma as Artes enquanto campo de conhecimento é determinante e faz mediação para opção pelo magistério?

1.1. Histórias de relações com a arte

Como referência para leitura de imagens e textos que constituem o painel sobre histórias de relações com a arte, destaca-se a contribuição de John Dewey, filósofo norte-americano que propôs relações entre Filosofia, Arte e Educação na primeira metade do século XX.

John Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859 nos Estados Unidos, onde também faleceu em junho de 1952.

Doutorou-se em Filosofia e em 1884 iniciou sua carreira de professor. Em 1894 foi para a Universidade de Chicago, onde exerceu as funções de presidente do Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Dewey foi militante ativo, liderando movimentos de natureza sindical em defesa de direitos profissionais de educadores e campanhas por melhores condições para os trabalhadores. Em 1915, foi um dos fundadores da Associação Americana de Professores Universitários e, no ano seguinte, tornou-se membro honorário do primeiro Sindicato de Professores da cidade de Nova Iorque. Em 1919, ajudou a fundar a Nova Escola para a Investigação Social e, em 1933, a Universidade-no-Exílio, para estudantes perseguidos em países com regimes totalitários.

Interessa a esta reflexão pelo menos duas concepções apresentadas por Dewey: os conceitos de conhecimento e de experiência. Esses dois conceitos estão relacionados. Por conhecimento, Dewey entende o processo pelo qual se descobre relações entre informações anteriores e novas situações, é um processo que permite relações com fatos crus da existência; é um processo que envolve atividade do sujeito que conhece: atividade de pensamento e de movi-

mento do corpo. O conceito de experiência é uma mediação fundamental para se compreender o conhecimento em Dewey. A experiência não é entendida como um mero fazer, mas como uma ação refletida, intencional, planejada, que requer a percepção dos fins para que seja possível julgar os meios e os produtos a serem criados. A experiência de conhecimento só é de fato experiência quando aquele que se põe a conhecer tem a oportunidade de perceber integralmente o objeto a ser conhecido, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir. Requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo. Dewey faz uma crítica aos que acreditam que para aprender é preciso primeiro conhecer as propriedades de um objeto ou aprender a manusear seus instrumentos; para ele, o sujeito que aprende tem que operar com o todo e colocar em jogo suas potencialidades corpórea, intelectual e emocional. Para que uma experiência possa se constituir em uma experiência específica, capaz de ser incorporada em nosso repertório cultural, são necessários três movimentos do sujeito que conhece: movimento do intelecto para pensar, nomear, conceituar o real; movimento prático para mudar de lugar e de forma de ver o real, para intervir, manipular material e moralmente o mundo; e movimento emocional, para se permitir o padecimento que constitui a sensível relação com o mundo e com a crise provocada pela perplexidade que motiva a busca por novas respostas.

A experiência, assim, não é algo fragmentado e descontínuo, é uma totalidade, porque abarca a individualidade de cada sujeito que aprende, as interações que realiza em seu contexto cultural, as relações que estabelece entre seus saberes, seus signos, seus valores e as relações que estabelece produzindo sentidos sobre os novos desafios postos pela experiência.

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, Dewey chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, para ele, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da educação encontra-se em possibilitar a quem aprende uma reconstrução permanente da experiência.

O fragmento a seguir sintetiza os fundamentos analisados:

Para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu. Não são as mesmas, em qualquer sentido literal. Não obstante, com o espectador, assim como com o artista, tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. Em ambos, há compreensão, em sua significação literal – isto é, um juntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado. Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. Aquele que, por ser demasiadamente preguiçoso, frívolo ou obstinado nas convenções, não efetue esse trabalho, não verá, nem ouvirá. Sua “apreciação” será uma mistura de fragmentos do saber em conformidade com normas de admiração convencional e com uma confusa, ainda que genuína, excitação emocional. (Dewey, 1980)

Para ampliar conhecimentos

DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1979.

Esta obra registra os fundamentos propostos pelo autor para contextualizar a finalidade da educação no âmbito da realização de uma sociedade democrática. Além de apresentar contribuição de natureza filosófica sobre educação e democracia, o autor detalha fundamentos epistemológicos e de metodologia de ensino em diferentes áreas do conhecimento.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Livro importante para a compreensão do conceito de experiência estética e para o entendimento de que toda experiência de conhecimento abarca necessariamente três processos: processo intelectual; processo prático; e processo emocional.

1.2. Experiência de vida e formação

As teorias que fundamentam a opção por estabelecer diálogo permanente entre os saberes da experiência e os saberes eleitos para o processo de formação são inúmeras e estão presentes em diferentes campos desde a Psicologia até a Antropologia, com paradas significativas na Filosofia e Sociologia. Destacamos quatro autores que fundamentam esta opção. São eles: Paulo Freire, Nilson José Machado, Jorge Larrosa e Marie-Christinne Josso.

Paulo Freire defende, ao longo de toda sua obra, a ideia de que o universo cultural de cada ser humano, marcado por valores, teorias, crenças, consciência ingênua e consciência crítica, é um conjunto denso do qual são retirados códigos e referências para leitura do mundo. Cada ser humano é um ser capaz de saber anteriormente à escolarização, um ser que elabora saberes no cotidiano que o habilitam a ler, interpretar e pronunciar o mundo. Para Freire, não há hierarquia entre os saberes: os saberes do cotidiano são tão importantes quanto os saberes escolares, científicos e filosóficos.

Entende que todo conhecimento tem início com a curiosidade: exige perguntas sobre a vida, sobre o mundo, sobre a própria experiência.

Nilson José Machado (2002), professor e pesquisador da Faculdade de Educação da USP, afirma que todo desenvolvimento de competências é pessoal, está na mão da pessoa que a desenvolve e exige profunda pessoalidade para mergulho intelecto-emocional na ação que provoca esse desenvolvimento. Ter como referência a trajetória pessoal de quem está em formação é considerar o lugar primeiro no qual se pode deparar com desafios para aperfeiçoamento de competências.

Com Jorge Larrosa, professor e pesquisador da Universidade de Barcelona, encontramos a argumentação de que a formação é um processo no qual a

pessoa envolvida se permite ser influenciada pelos mestres, pelas experiências de vida.

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro... a experiência formativa e a experiência estética não são transitivas... não vão de alguém para alguém, mas acontecem a alguém com alguém. (Larrosa, 2003)

Marie-Christinne Josso, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, também propõe uma abordagem de formação experiencial. Segundo a autora:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar sobre si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. [...] é também um modo de dizermos que, neste *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (Josso, 2004)

Em sua obra, a autora utiliza a imagem “caminhar para si”. Para ela, a formação é uma viagem, uma mudança de lugar, na qual viajante e percurso se transformam mutuamente, a partir da consciência de quem viaja sobre seu modo de estar nesse percurso e sobre o que este provoca e exige de quem nele está.

Em suma, destacamos que escrever sobre si mesmo e sua trajetória exige do professor de Artes um olhar sistematizado e reflexivo sobre suas qualidades pessoais, sobre escolhas tanto profissionais quanto pessoais, sobre conhecimentos adquiridos. O professor, ao narrar suas experiências de vida em arte-educação, o faz em ação de repensar e dar sentido à história narrada, compre-

endendo-se como pertencente a um período, a uma comunidade, inserido em um meio sociocultural, possibilitando, assim, revelar-se e revelar os contextos nos quais se forma.

Com o esforço intelectual e o método necessário à explicitação das questões e concepções presentes em sua experiência profissional e pessoal, os professores elaboram saberes que favorecem o diálogo entre suas experiências profissionais e pessoais e as teorias que oferecem elementos para contextualização mais ampla das experiências de cada um. Tais teorias permitem, ainda, a problematização do que é vivenciado em cada situação particular. Elaboramos saberes com a leitura de nossas experiências em diálogo com teorias e com outras experiências. Construímos saberes quando fazemos perguntas às experiências, aos autores e a nós mesmos; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as consequências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica. A construção de saberes exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quão maior for nossa habilidade de ler nossa experiência, maior será nossa habilidade pra compreender autores e, por outro lado, o conhecimento de outros autores e outras experiências auxiliam na compreensão sobre nossa própria prática.

Essas duas afirmações parecem muito simples e muito fáceis de serem colocadas em prática. Na verdade, não o são. Se o fossem não teríamos as queixas tão frequentes sobre a distância entre teoria e prática. Fato é que não vivemos, no Brasil, em um ambiente educacional que nos prepare para construirmos boas relações com teorias, nossas ou alheias.

Longos períodos ditatoriais – 15 anos de Vargas e 21 de governos militares – seriam suficientes para justificarem políticas educacionais e culturais silenciadoras e bloqueadoras de um aprendizado adequado à elaboração de teorias particulares ou coletivas sobre a realidade. Afinal, quem se permite o esforço teórico de elaborar saberes sobre a própria experiência apresenta maiores condições de análise e crítica a respeito do real. Ditadura nenhuma admite isso.

Porém, as ditaduras não respondem sozinhas por nossas dificuldades relativas à construção da relação entre teoria e prática. Nosso ambiente escolar e cultural, mesmo em espaços e momentos democráticos, padecem de um pro-

blema a ser solucionado. Trata-se da imposição sub-reptícia de algumas teorias, de alguns autores. Trata-se da valorização de uma postura que impõe tradições, pensamentos, teorias, modelos, autores e impede a construção pessoal de cada estudante ou profissional em processo de conhecimento. Este deve incorporar e repetir teorias, sem ousar elaborar suas questões e suas afirmações e sem valorizar seu repertório cultural como lugar privilegiado para elaboração de saberes e para gerar perplexidades e desafios que motivem a busca de conhecimentos.

Assim, o desenvolvimento da habilidade de se ler a própria experiência, a experiência alheia, o mundo e autores em diálogo com nossas questões não é privilegiada pela tradição escolar no Brasil.

Quando insistimos para que os processos de formação de professores, em serviço ou nos cursos de magistério e licenciatura, apresentem as condições mínimas para que se relacione teoria e prática estamos sugerindo o sentido da construção do leitor/autor da própria experiência. Experiência que se percebe a si mesma como teórica porque refletida, avaliada, recriada.

Para ampliar conhecimentos

Chaplin, Charles. *Minha vida*. 10.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

Nessa obra, Charles Chaplin destaca experiências marcantes para sua atuação como artista e cidadão. Aos educadores interessa particularmente suas memórias sobre infância e escolarização, com crítica a respeito da postura de professores que não souberam tornar interessante o conhecimento que deveriam ensinar.

Nóvoa, António. *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

Nesse livro, o autor enfatiza a importância de se considerar as dimensões pessoais, afetivas e éticas dos professores em formação. Situa o debate sobre profissionalização em contexto que valoriza formação integral com olhar específico para a personalidade do professor.

1.3. Invenção de si e *autopoiesis*: dois fundamentos para a formação do arte-educador

Além de Josso, outro autor ajuda a fundamentar a opção por um processo de formação como ponto de partida na experiência de vida dos educadores que se formam. Trata-se de Humberto Maturana, filósofo e biólogo chileno, professor da Universidade de Santiago do Chile e autor de uma teoria que alia vida e conhecimento bem como o conceito de *autopoiesis*, destacado neste texto.

A palavra *autopoiesis* tem origem na língua grega antiga e pode ser entendida como criação de si, uma vez que “auto” significa próprio, referido a si mesmo e “poiesis” significa criação. A partir de suas investigações na área da Biologia, com observação minuciosa de diferentes seres vivos, Maturana entende que um sistema vivo está constantemente se autoproduzindo, autorregulando sua forma de existir em resposta aos desafios que seu meio estabelece. Para Maturana, os seres vivos criam a si próprios provocados pelo contexto de vida, mas a partir de um movimento interno a esses seres vivos.

A este processo de reação e autocriação em um meio, Maturana chama de conhecimento, pois é preciso que os seres vivos tomem conhecimento dos desafios impostos externamente para inventarem novas formas de ser internamente. Segundo essa abordagem, a realidade não é captada por processo mecânico de fora para dentro, mas estimula uma organização interna elaborada autonomamente e capaz de apresentar novas relações entre as partes de cada ser e com o meio externo. O ser vivo é entendido, então, como capaz de conhecer, renovar-se e renovar seu meio. O autor argumenta ainda que cada organismo não está aberto recebendo o mundo e modificando-se diante dessa recepção, mas é um sistema fechado que atua no mundo tomando conhecimento deste e a partir daí se inventa e se transforma. Se fosse um sistema inteiramente aberto, o processo de mudança seria automático e imediato sem ação do ser que recebe o mundo. Essa relação com o mundo não é imediata, mas mediada por um processo que se identifica como conhecimento e requer linguagem. A vida é processo de conhecimento e criação permanentes.

Essa tomada de conhecimento dos organismos a respeito do seu meio sugere uma comunicação e como condição para essa comunicação, um pro-

cesso de linguagem. Maturana entende que processos de linguagem são fundamentais para a autopoiesis. Para ele, linguagem não é processo exclusivamente racional e lógico, mas constituído por tudo o que caracteriza o organismo em sua capacidade de receber e expressar-se no mundo, com o mundo. Linguagem resulta da relação com o mundo, de forma que também não é previsível e fixada para todas as relações. É conversa com o mundo que inclui movimento, emoção e lógica – no caso dos seres humanos. O autor valoriza a origem etimológica da palavra conversa: do latim cum, que significa “com”, e verso, que significa “voltar, revirar, revolver; mudar, alterar”, e postula que estar vivo é estar às voltas com outros seres e criar-se a partir desse movimento.

A palavra conversar sugere, assim, estar às voltas em movimento de perceber o mundo e voltar-se para si mesmo modificando-se para continuar no mundo, criando permanentemente a vida, o modo de ser e estar vivo entre os demais seres.

A imagem do caminhar para si proposta por Josso (2004) aproxima-se da ideia de autopoiesis formulada por Maturana, uma vez que aprender, conhecer, formar-se requer um movimento de voltar-se para si investigando condições internas para receber o mundo e para colocar-se no mundo.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo de nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (Josso, 2004)

Para os dois autores, temos a ideia de um sujeito que constrói sua autonomia em uma dialética que abarca o movimento de ir e vir do mundo para si mesmo, processando relações e modos de ser nessas relações. Josso usa a expressão “para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade”. O caminhar para si não implica esgotar-se em si mesmo, mas, ao contrário, implica analisar as condições de abertura para receber e aprender com essa abertura, para tomar consciência do que me falta e me impele para o outro, para fora de mim. O processo de caminhar para si é projeto para o decorrer da vida e inclui “projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (Josso, 2004).

Para fechar este capítulo, registramos quatro tomadas de consciência que resumem o processo de caminhar para si, segundo Josso: consciência dos referenciais (saberes, ideologias, crenças) aos quais aderimos; consciência da cosmogonia na qual nos inscrevemos e do seu caráter cultural; consciência da nossa maior ou menor disponibilidade para com referenciais novos e consciência das situações, dos acontecimentos, dos encontros que colocaram em questão ou fizeram evoluir os nossos referenciais, da crise epistemológica que eles provocam e reajustamentos que foram feitos.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 2

Memórias de formação

Professor(a), o conteúdo principal deste capítulo se refere às suas narrativas de formação. O exercício autorreflexivo sobre as próprias trajetórias de formação, bem como sobre referências e aprendizados conquistados na condição de educadores que são mediadores do conhecimento em Artes é valorizado para construção da consciência sobre necessidades de formação e sobre o aperfeiçoamento profissional que decorre do aperfeiçoamento intelectual e estético.

Além desse conteúdo principal – seu discurso sobre sua formação – registram-se também referências teóricas que fundamentam a opção por focar memórias de formação como objeto de reflexão.

No desenvolvimento do tema em questão, você entrará em contato com suas trajetórias enquanto ser capaz de aprender com a experiência, pensar a experiência e criar novas formas de ser profissional e educador no campo de Artes.

2.1. Narrativas sobre experiências de formação

A mediação formulada por Josso como condição para o caminhar para si está localizada na linguagem, por meio do processo de narrar-se autobiograficamente. As narrativas biográficas são formas que ajudam a compreender “o que foi armazenado no espírito” no processo de história de vida dos educadores.

A narrativa sobre a própria experiência é um recurso metodológico fértil para a compreensão de memórias de experiências de educadores. Fértil porque potencializa o entendimento e as implicações de determinadas práticas de trabalho por parte das pessoas envolvidas nos processos de formação, bem como do sujeito narrador.

Aquele que narra não fica indiferente a sua própria narrativa. Coloca-se em contato com sua singularidade e mirada interior, e ao fazê-lo toma para si o conteúdo de sua experiência para questioná-la e assumir uma posição de aprendiz. Portanto, a narrativa se apresenta como um movimento de investigação-formação nas questões que permeiam a pessoa, o profissional e sua vivência sociocultural.

A narrativa provoca perguntas, espantos, hipóteses e inquietações duradouras que podem, em outros momentos, serem revisitadas. “Elas se assemelham a essas sementes de trigo que durante milhares de anos ficaram fechadas hermeticamente nas câmaras das pirâmides e que conservam até hoje suas forças germinativas” (Benjamin, 1993).

As narrativas fiam conexões com outras práticas, com textos teóricos, por isso elas se constituem em formas artesanais de comunicação. Escavam profundidades e trazem à tona as situações fundamentais da condição humana, sejam elas grandiosas ou mesquinhas.

As narrativas são deslocamentos, pois com elas podemos gerar novas percepções dos outros, de nós mesmos e do modo como vivemos. As narrativas nos permitem viajar para lugares especialmente preparados, para territórios desconhecidos ou pouco conhecidos, descobrindo novas paisagens e novos modos de habitar. Trazem à tona o desejo humano pelo que ainda não se sabe, não se conhece, não se viu.

Ir para o sumário

Por mais que tenhamos refletido, lido, visto, vivido, estar frente a uma narrativa é muito diferente, pois ela nos convida a expedições instigantes. Quais as ferramentas fundamentais do nosso narrador nessa expedição? As ferramentas são a palavra, a escrita e a experiência. As palavras constituem o nosso mundo, são sinais, símbolos, produzem mensagens e alegorias. Tal como nos diz Manguel (2008):

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras são a matéria de que somos feitos.

Mestre e aprendizes estão numa relação de palavra dividida ou partilhada – o logos a dois.

Quando o escritor escreve, é o mistério da palavra que se realiza – o verbo que se faz carne e habita entre nós. Como o tecelão que tece pelo avesso, o escritor se rodeia e nos rodeia de sinais para que, sem que saibamos onde e quando, o sentido se manifeste, como o desenho da tapeçaria, urdidura incompreensível de fios. Toda arte é segredo e mistério. (Chauí, 1982)

As palavras escritas nas vivências cotidianas dão acesso às explicitações e expectativas, resultantes de atividades, contextos, encontros que foram formadores e/ou transformadores de atitudes, de referenciais teóricos e até mesmo de posicionamentos e decisões. As palavras reinventam o que já foi vivido. Essa construção exige certa disponibilidade para rever e reformular a escrita num processo permanente de tomada de consciência, para situar os desafios, confirmar ideias, abandonar conceitos, confrontar opiniões e argumentos. A autoria do texto documenta o diálogo entre o pensar e o escrever. E, ao fazê-lo, evidencia os componentes da subjetividade e os focos de sua construção. Pensar é garimpar ideias e compreensões de uma experiência obscura que se oferece para nós.

Escrever é tomar posse de um recorte da realidade e deixar marcas. É o exercício ativo de movimentar o pensamento.

O processo da escrita resgata memórias de vários tempos. Permite que as palavras ganhem forma, nome e realidade.

E o narrador? Nas palavras de Walter Benjamin (1993):

O narrador trabalha a matéria prima da experiência – a sua e a dos outros – transformando-a num produto sólido e único [...] Recorre ao acervo de toda uma vida (que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia). O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer.

Imprime-se na narrativa a marca do narrador como a pincelada do pintor na tela e o olhar do registrador na fotografia. O narrador utiliza fragmentos e resíduos de acontecimentos, o que lhe toca, o que guarda em seu repertório e com ele cria percursos de dizer sobre o seu fazer. Nesse processo de registrar as experiências acrescenta elementos de suas referências práticas, teóricas e culturais.

A escritura pode ser comparada aos rios que cortam a terra e se inscrevem sobre o seio dos solos [...] se os rios são escrituras, navegar sobre eles, com eles ou contra eles, é escritura dentro da escritura. Os rios são escritas móveis, a água que corre sobre a terra, rasgando-a sobre a mata de madeira como a tinta que corre sobre o papel, desenhando marcas de sinuosidades, deixando a sombra do gesto. (Matuck, 2003)

Aquele que escreve marca sulcos, deixa cicatrizes. O escritor constrói o texto com o que tem, problematiza a partir de seu acervo e pesquisa para complementar a narrativa. Abriga reflexões epistemológicas e formadoras das práticas de escrita e narrativa de si, assinala possibilidades de transformação advindas da experiência e tenta compreender sentidos impressos em suas vivências.

O narrador, ao inventariar experiências, expressa aquilo que lhe toca e, assim, alimenta a sua reflexão formadora atribuindo sentido ao que aprendeu. Aprende com sua viagem memorial a tomar distância das situações e dos acontecimentos para tornar-se leitor de sua própria escrita e potencializar suas análises e compreensões.

Ao transformar a experiência em palavras, a primeira dificuldade do narrador esbarra na consciência de que é impossível narrar tudo, narrar a inteireza da experiência. Narrar é sempre uma decisão que seleciona, prioriza, escolhe o que contar. Justamente nesta escolha, neste recorte e no esforço teórico por ele exigido reside o potencial reflexivo da narrativa. Trata-se de um trabalho que põe em jogo memória e decisões sobre o memorável. Trata-se de um trabalho do pensar, de quem pensa e questiona o vivido.

2.2. Como o professor aprende?

Para iniciar este tópico, vamos registrar algumas referências sobre o aprendizado dos adultos. A Andragogia foi definida por Malcolm Knowles (1913-1997), professor e pesquisador norte-americano das Universidades de Chicago e Arkansas, como campo de estudos voltado a investigar aprendizados de adultos e para formular princípios que pudessem ajudar o adulto a aprender. Ciente de que o aprendizado do adulto não difere substancialmente do aprendizado de crianças, Knowles chegou a indicar que os dois conceitos formariam um *continuum* entre educação centrada no adulto e educação centrada na criança. Identificou, pelo menos, cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em referências de pesquisas. O primeiro pressuposto refere-se ao fato de que os adultos são motivados a aprender na medida em que experimentam que suas necessidades e interesses possam ser satisfeitos. Por isto, estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto.

O segundo pressuposto afirma que a orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto, as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são situações de vida e não apenas disciplinas clássicas sobre conteúdos científicos e filosóficos.

O terceiro pressuposto ou princípio da teoria de Knowles traz que a experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências.

O quarto pressuposto diz que adultos também têm necessidade de serem liderados por mediadores; por isto, o papel do professor é engajar-se no

processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes informações e depois avaliá-los sem que possam analisar e problematizar informações.

E, finalmente, o quinto pressuposto diz que as diferenças individuais entre pessoas crescem com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Pode-se afirmar que os pressupostos de Knowles não diferem fundamentalmente das abordagens da Psicologia Cognitiva sobre o aprendizado das crianças. Destacamos, porém, que se no caso das crianças há grande valorização do universo cultural e dos saberes da experiência para o diálogo com o saber escolar, no caso dos adultos essa valorização se intensifica pelo simples fato de que o adulto conta com amplo repertório de experiências e saberes em diferentes campos do real.

A partir daqui, focaremos como o professor aprende.

O grupo de pesquisas liderado pela profa. dra. Vera Placco da PUC de São Paulo pesquisou e publicou sua contribuição em 2006, apresentando condições para o aprendizado do professor.

Segundo essa investigação, os professores vivem os seguintes processos para elaborar aprendizados: processos em torno da subjetividade, processos em torno da memória e processos de metacognição. Todos esses processos são mediados pela intencionalidade de quem aprende para se reverterem em aprendizado de fato.

Subjetividade é entendida como característica própria de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permite à pessoa um modo próprio de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que a faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vividas (Placco; Souza, 2006, p.43). A referência para a compreensão do processo de significação e sentido está em Vygotsky, especificamente em sua obra *Pensamento e linguagem*. Para Vygotsky, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito e como tal é atividade do pensamento, pela palavra que significa temos acesso ao pensamento.

A relação entre o pensamento e a palavra é um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento. A

partir da contribuição do linguista francês Jean Paulham (1884-1968), Vygotsky compreende o significado como o aspecto estável do pensamento, como o aspecto passível de dicionarização que resiste aos sentidos. São os conceitos produzidos em todas as áreas do conhecimento e também aqueles produzidos no cotidiano que unificam entendimentos, por isto tem caráter mais objetivo. Compreende que os significados ganham sentidos em contextos específicos. O sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É todo complexo e dinâmico que relaciona imagens, emoções, processos inconscientes e funda-se na subjetividade, no modo particular de pensar e falar.

Memória é função e recurso para se estar no mundo, com o mundo, entrelaçando aprendizados. É função mental aliada à percepção e atenção que permite a construção de repertório continente de signos, significados, sentidos, nossas histórias. Vygotsky (1999) lembra que a memória é função psicológica complexa que permite a aprendizagem.

A memória faz e refaz, afasta e aproxima. Utiliza objetos, indícios, imagens, palavras como verdadeiros passaportes para cenários de prazer, de alívio e de dor, trazidos para a situação atual. Ao interiorizar estímulos externos, por meio da mediação de caráter simbólico, a memória se amplia significativamente em relação a conteúdos culturais e emocionais. (Placco; SOUZA, 2006)

Metacognição é o processo pelo qual se torna consciente o aprendiz. Quando iniciamos este tópico com perguntas sobre como os professores aprendem, propusemos um exercício de metacognição.

Metacognição é um conceito proposto por John Hurley Flavell, psicólogo e professor norte-americano nascido em 1928. Dedicou-se à Psicologia Cognitiva, introduzindo a teoria de Piaget na Psicologia norte-americana. Seus estudos focaram a compreensão da criança no desempenho de papéis, a sua capacidade de comunicação e o desenvolvimento de sua memória. John Flavell desenvolveu uma teoria sobre a “metacognição” e a “metaconsciência”, que consiste na compreensão da criança relativamente ao funcionamento do pensamento humano e ao seu processo de reflexão. Flavell (1999) refere-se à “cognição sobre

a cognição”, entendendo-se por “cognição” mais o processo de conhecimento do que os conhecimentos resultantes desse processo. Assim, metacognição é a atividade mental por meio da qual outros processos mentais se tornam alvo de reflexão e o sujeito torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando identificar como aprimorá-los.

2.3. Mestres e referências gerais para a formação

No desenvolvimento deste capítulo, até o momento, valorizou-se a consciência sobre o sujeito que aprende em movimento de olhar para si mesmo perguntando-se sobre experiências consideradas mais relevantes e modos de aprender do professor. Neste terceiro tópico, propomos um movimento de saída de si e perguntamos com quem aprendemos, onde aprendemos. Pergunta-se por referências externas que nos mobilizam como educadores a procurarmos melhores lugares para aproximar alunos de conhecimentos em arte.

Se concordamos com Rousseau (2004), em sua obra *Emílio, ou Da educação*, escrita em 1762, que afirma que aprendemos com a natureza, com os outros homens e com as coisas, temos três âmbitos ou contextos relacionais para aprender.

A natureza nos oferece o ritmo vital e os desafios de nossa condição biológica. Com ela aprendemos sobre ciclos de vida e de morte, de tempo e espaço, de reprodução, de possibilidades e de limites de um corpo.

A tradição filosófica conta com vasta literatura a nos alerta sobre essa inserção. Destacamos Descartes (1596-1650) e Pascal (1623-1662):

E, primeiramente, não há dúvida de que tudo o que a natureza me ensina contém alguma verdade. [...] Ora, nada há que esta natureza me ensine mais expressivamente, nem mais sensivelmente do que o fato de que tenho um corpo que está mal disposto, quando sinto dor, que tem necessidade de comer ou de beber, quando nutro sentimentos de fome e de sede, etc. E, portanto, não devo, de modo algum, duvidar que haja nisso alguma verdade.

A natureza me ensina também por estes sentimentos de dor, fome, sede, etc. que não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo. [...]

Além disso, a natureza me ensina que muitos outros corpos existem em torno do meu, entre os quais devo procurar uns e fugir de outros. (Descartes, 1979)

A primeira coisa que se oferece ao homem ao contemplar-se a si próprio, é seu corpo, isto é, certa parcela de matéria que lhe é peculiar. Mas, para compreender o que ela representa a fixá-la dentro de seus justos limites, precisa compará-la a tudo o que se encontra acima ou abaixo dela. Não se atenha, pois, a olhar para os objetos que o cercam, simplesmente, mas contemple a natureza inteira na sua alta e plena majestade. Considere esta brilhante luz colocada acima dele como uma lâmpada eterna para iluminar o universo, e que a Terra lhe apareça como um ponto na órbita ampla deste astro e maravilhe-se de ver que essa amplitude não passa de um ponto insignificante na rota dos outros astros que se espalham pelo firmamento. E se nossa vista aí se detém, que nossa imaginação não pare; mais rapidamente se cansará ela de conceber, que a natureza de revelar. Todo esse mundo visível é apenas um traço perceptível na amplidão da natureza, que nem sequer nos é dado a conhecer de um modo vago. Por mais que ampliemos as nossas concepções e as projetemos além de espaços imagináveis, concebemos tão somente átomos em comparação com a realidade das coisas. [...] Afinal, que é o homem dentro da natureza? Nada, em relação ao infinito; tudo, em relação ao nada; um ponto intermediário entre o tudo e o nada. Infinitamente incapaz de compreender os extremos, tanto o fim das coisas quanto o seu princípio permanecem ocultos num segredo impenetrável, e é-lhe igualmente impossível ver o nada de onde saiu e o infinito que o envolve. (Pascal, 2001)

Merecem destaque nos fragmentos dos dois autores:

- a afirmação enfática de que somos um corpo;
- a imagem de que a natureza nos ensina;
- a ideia de que convivo com outros corpos;
- a ideia de que fujo de alguns e de outros me aproximo;
- a ideia de que não vemos, não compreendemos nossos extremos: nem fim, nem princípio.

Se Descartes traz a visão de conflito entre os homens, Pascal traz a ideia de nossa limitação frente à natureza. Duas condições básicas da existência humana que precisam ser enfrentadas para a compreensão do ser humano. Qualquer projeto educacional com vista à preservação da natureza, e com esta a preservação da humanidade, requer conscientização sobre nossos limites e nossas necessidades enquanto seres corpóreos que até o presente momento nada sabem sobre seu início, seu fim e que vivem o dilema, ainda, entre preservar-se ou destruir-se mutuamente.

Retornando a Rousseau, além de aprendermos com a natureza, aprendemos com os outros homens. Claro que um pensamento mais contemporâneo, que não dicotomiza homem e natureza, entrelaça esses dois âmbitos de aprendizado. Porém, há um valor reflexivo e didático em separarmos os dois. Neste momento, o que interesse é que na categoria outros homens localizamos autores, alunos, pessoas de nossos afetos pessoais e colegas de profissão. Localizamos, também, mestres presenciais em situação mais formal, como nossos professores, por exemplo. Localizamos os meios de comunicação e cada ser humano que episodicamente encontramos e pode nos desafiar a pensar e buscar formas de entendimento ampliado da realidade.

Cada agrupamento ou mesmo cada pessoa está circunscrita a contextos socioculturais, o que resulta em uma rede na qual os conhecimentos estão ligados por pontos que se movem a cada toque e a cada novo posicionamento da malha: o toque em um dos pontos implica em movimento dos demais. O corte em alguma de suas partes provoca uma lacuna a ser costurada, a ser restabelecida. Acompanha a metáfora de conhecimento como rede a noção de

que nenhum nó é univocamente subordinado a outro ou outros, sendo sempre possível diversos percursos alternativos para os trajetos entre os diferentes pontos das redes.

Essa dinâmica de percursos entre os pontos favoreceria a não permanência em apenas alguns, nem a supervalorização desta ou daquela teoria, deste ou daquele conceito. Essa ideia de malha de saberes que se move como um todo e em suas partes parece adequada por sugerir um determinado tipo de relação, não hierarquizada, entre os diversos conhecimentos necessários e também por sugerir algo que se move e muda de forma a colocar em relação conhecimento e realidade.

A noção de conhecimento como rede amplia os horizontes de um conhecimento estritamente enciclopédico/científico e permite uma aproximação com a noção de saber que é aliado à conduta na vida. Que é um diálogo entre conhecimento científico e saberes do senso comum. Que é oportunidade de relações entre saberes necessários em dado momento e dado espaço. No corpo dessa rede insere-se o terceiro âmbito citado por Rousseau: o aprendizado com as coisas. As coisas criadas pelos homens por meio da arte, da técnica, da ciência.

Naturezas biológicas e culturais compondo uma só rede na qual/com a qual se caminha para si e para o mundo.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 3

Concepções fundamentais para o professor de Artes

Três campos conceituais configuram-se como centrais para a elaboração dos saberes dos professores de artes. O primeiro e mais amplo refere-se ao campo da cultura. Esse campo será trabalhado especialmente nas partes III e IV, sendo apenas introduzido neste momento como um dos conceitos centrais para a prática do professor de Artes. Discutir representações de senso comum e conceitos teóricos sobre cultura constitui um dos compromissos iniciais para os professores de Artes, uma vez que toda produção artística está necessariamente articulada a um contexto cultural historicamente situado. O segundo conceito refere-se ao termo arte propriamente dito. Como os professores em formação concebem a arte? Elaborar saberes sobre a historicidade desse termo e posicionar-se em um processo aproximativo do que é arte é exigência sem a qual os professores correm o risco de reproduzir visões superficiais ou mesmo aprisionadoras da experiência artística junto aos seus estudantes. Compreender a historicidade das palavras cultura e arte, deslocando-as do singular para o plural – culturas e artes – é ponto de partida fundamental, portanto, em um curso de especialização cujo objetivo é preparar diretamente os professores para implementação de política curricular. Todo currículo esco-

lar está embasado em visão ou visões de cultura e, no caso deste curso, em visões sobre arte, conteúdo privilegiado de ensino dos professores participantes. O terceiro campo de saberes relevante para a atuação dos professores alia as perguntas: qual conceito de cultura queremos construir junto aos jovens da escola básica no Brasil atual? Os saberes que se articulam para elaboração das respostas a estas perguntas compõem o conjunto de utopias dos professores no que diz respeito à sua profissão; constituem o conjunto de argumentos em defesa da profissionalização e do lugar da arte no currículo da educação básica. Este terceiro capítulo está subdividido em três tópicos: concepções sobre cultura; concepções sobre arte e utopias que cercam o ensino de arte: intenções e projetos. Vamos a eles.

3.1. Concepções sobre cultura: reflexão introdutória

Algumas representações de senso comum sobre cultura

Eu não tenho cultura.
Ângela tem muita cultura.

O educador precisa promover o acesso à cultura.
As periferias das cidades brasileiras não apresentam vida cultural.
Os italianos são mais cultos que os moçambicanos.

Diante das representações de senso comum, pode-se perguntar:

- Como foram elaboradas?
- Quais os pressupostos que as motivam?

Um breve panorama histórico sobre diferentes compreensões sobre cultura ajuda a entender pressupostos presentes na visão de cultura que comparece em interpretações do senso comum.

Visões hegemônicas sobre cultura: uma breve introdução

Historicamente, a palavra cultura assumiu diferentes conotações. Na Antiguidade grega, era associada à palavra *paideia*. Originalmente, essa palavra significava educação das crianças e evoluiu, a partir do século V a.C., ainda na Grécia antiga, para educação dos homens, dos cidadãos. Era marcada pelo ideal de educação que aliava preparação ética para ser governante e para ser súdito, cidadão. Além do preparo na língua, na música e na ginástica, a *paideia* incluía o preparo para o exercício da cidadania, para tomar decisões na *polis*. A partir do século VI a.C. passa a designar o ideal de cultura que se amplia para toda a Grécia: o homem civilizado, capaz de conviver na *polis*.

Na Antiguidade romana, a ideia de cultura era sintetizada na palavra *humanitas*, cujo ideal era tornar o homem civilizado por meio do conhecimento de arte e filosofia romanas. A arte e a filosofia romanas foram marcadas pela cultura grega, uma vez que os romanos dominaram também a Grécia. Porém, a partir de Cícero (106- 43 a.C.), filósofo, orador, escritor e político romano, formulase o conceito de *humanitas* para distinguir a cultura romana das demais com empenho de se caracterizar o humano como romano e para universalizar os valores culturais de Roma. Culto e civilizado, assim é o homem que fala grego e latim, que conhece e vivencia as leis definidas pelo direito romano, que conhece os textos literários e filosóficos produzidos em Roma.

Com a decadência do Império Romano durante os séculos III, IV e V d.C., ocorre, concomitantemente, a consolidação da Igreja Católica no Ocidente europeu. Em 323 o imperador Constantino professa publicamente sua conversão ao cristianismo. Em 325, realiza-se o Concílio de Niceia, que fixa os principais dogmas da fé e condena as primeiras heresias. Pode-se considerá-lo como o ato de fundação da Igreja Católica. Em 380, por decreto do imperador Teodósio, o catolicismo torna-se religião oficial do Estado romano, já em decadência. Ao final do século IV, já se pode contar com uma Igreja Católica organizada e oficial que deterá o monopólio da cultura em todo o período medieval, traduzindo os filósofos gregos e romanos e disseminando valores de referência para definir o homem civilizado ou culto.

O período medieval europeu é marcado por uma visão de cultura que se expande para os territórios conquistados na América e na África associado ao processo de dominação social do mercantilismo. Culto é aquele que domina o latim, que se converteu ao cristianismo católico e que identifica a Europa como espaço de produção da civilização e o pensamento teocêntrico como critério de verdade: Deus e Cristo são fontes explicadoras do mundo e servem de referência para formação humana.

O período renascentista é outro momento marcado por uma visão de cultura que se impõe como hegemônica a partir do mundo europeu. Renascimento corresponde a um grande movimento de mudanças culturais, vivenciado na Europa Ocidental entre os séculos XIV e XVI, caracterizado pela retomada dos valores da cultura greco-romana, com ênfase na concepção antropocêntrica, formulada como crítica à visão teocêntrica medieval. Daí a defesa da razão humana, postulando o homem como critério de verdade e explicação do mundo. O mundo não é explicado por Deus e precisa ser conhecido e explicado pelos critérios da razão humana. A ideia de que cada um é responsável pela condução de sua vida, a possibilidade de fazer opções e de manifestar-se sobre diversos assuntos acentuaram gradualmente um individualismo. Outro valor importante para o pensamento renascentista é o universalismo, segundo o qual o homem deve desenvolver todas as áreas do saber. No decorrer do século XVI, a cultura renascentista expandiu-se para outros países da Europa Ocidental, e para que isso ocorresse contribuíram as guerras e invasões vividas pela Itália. As ocupações francesa e espanhola determinaram um conhecimento melhor sobre as obras renascentistas e a expansão em direção a outros países, cada um adaptando-o segundo suas peculiaridades, numa época de formação do absolutismo e de início do movimento de Reforma Religiosa. O século XVI foi marcado pelo mercantilismo e pelas grandes navegações dos europeus em busca de novos mercados e territórios na América e África, processo que resultou em confronto cultural e imposição violenta dos valores europeus aos americanos e africanos.

Herdeiro do Renascimento e do racionalismo que se impõe a partir do século XVII, outro movimento que serve como paradigma cultural fundou-se no século XVIII e é identificado como Iluminismo. O conjunto de descobertas

científicas empreendidas no período que se estende do século XVI até o século XVII levou à convicção de que os esforços da razão são responsáveis pelo progresso histórico da humanidade. Formula-se a ideia de humanidade como integração de todos os povos, acima de diferenças étnicas, temporais e espaciais. Os escritos de Jean-Jacques Rousseau e dos enciclopedistas franceses foram os mais divulgados do movimento, e Francis Bacon, Descartes, Newton e Locke são alguns dos filósofos e cientistas apontados como precursores. Para todos os iluministas a razão humana tem a possibilidade de dissipar a ignorância, o erro e iluminar o caminho da ciência que pode conduzir a humanidade ao progresso e ao bem-estar. Os ideais iluministas são associados a uma crítica racional propícia à investigação científica e tecnológica, ao humanitarismo e aos direitos universais do homem. O iluminismo propagou a mentalidade crescentemente orientada para a valorização da ciência como campo de conhecimento exclusivamente autorizado para categorizar o mundo e oferecer referências de leitura da realidade, para a crença na possibilidade de dominar a natureza e de colocá-la a serviço do homem. A visão de cultura que se funda nesses pressupostos é marcada por hierarquização dos saberes, com os conhecimentos filosófico e científico assumindo lugares privilegiados em relação aos conhecimentos do senso comum, elaborados no cotidiano dos cidadãos. Com o Iluminismo, tem-se a radicalização da ideia de que a cultura é patrimônio artístico, científico, filosófico que exerce papel civilizador para o mundo a partir da cultura europeia, entendida como depositária das expressões mais avançadas desse mesmo patrimônio. Portanto, a cultura europeia configura-se como aquela que merece e deve ser universalizada para realizar sua missão civilizatória.

A visão contemporânea de cultura contrapõe-se justamente a esse processo de universalização cultural com valorização e imposição de uma determinada cultura sobre as demais. A partir das investigações realizadas nos campos da Sociologia e Antropologia, é possível uma crítica à visão iluminista e eurocêntrica de cultura. Atualmente, pode-se afirmar que cultura é o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra entre os membros de determinada sociedade. É a formação coletiva e anônima de um grupo social e, nessa perspectiva, todas as sociedades humanas têm cultura e são dotadas de valor existencial no sentido de efetivamente abrigarem as

relações que permitem modos de vida, soluções para a vida e criação do viver. Se considerarmos a visão de teóricos como Stuart Hall e Raymond Willians, que conceberam em seus trabalhos a cultura como um lugar de diálogo e conflito entre culturas variadas e associadas a estratos particulares da sociedade, e não apenas como um espaço simbólico de dominação e reprodução das ideias dominantes, temos um panorama fértil para pensarmos o encontro entre culturas.

Michel de Certeau (1925-1986), filósofo e jesuíta francês, ao analisar a historicidade da palavra cultura afirma que vários são seus empregos:

- Modelo de homem: um homem culto.
- Patrimônio de obras a serem valorizadas.
- Imagem própria a certos meios: cultura rural.
- Quadro de ideologias, mitos, comportamentos e instituições.
- Enquanto distinção em relação ao inato: oposição sociedade e natureza.

Tendo como fundamento a visão de cultura defendida por Certeau, pode-se afirmar que a cultura humana é maior que um tipo de vida: abarca diversos tipos de vida. Ele afirma: “Primeira impressão, mal-estar constante: a cultura é flexível” (Certeau, 1995, p.233), chamando atenção para historicidade da experiência cultural, cada tempo e cada espaço abarcam movimento de criação e recriação permanente dos modos de vida em sociedade. Diante de cada diferente cultura, é válido perguntar:

por sua gênese, sua trajetória;

por suas possibilidades de diálogos com outras culturas e outros contextos;

por seus movimentos e pelos conflitos que impelem seus movimentos.

3.2. Concepções sobre arte: reflexão introdutória

O conteúdo apresentado neste tópico é apenas um recorte introdutório para motivar o levantamento de suas representações, professor(a), sobre artes. A análise aprofundada sobre diferentes concepções de arte abarca tanto esta parte como a totalidade deste livro.

Em diferentes situações de escuta de professores e estudantes, em experiências de pesquisa e de formação, encontramos as seguintes afirmações:

1. Eu não levo jeito para arte.
2. Grande parte da população não tem acesso à arte.
3. Na aula de Artes, pode-se descontraír e viver um momento mais divertido.
4. A arte popular é menos elaborada que a arte erudita.
5. Na Bienal de Artes Visuais, muitas obras não podem ser consideradas como arte.

Sem a pretensão de exibir uma definição única e restrita sobre o termo arte, vamos realizar o esforço de uma aproximação conceitual com o auxílio de autores. O objetivo central desse esforço funda-se na necessidade de superar visões preconceituosas, perpassadas por imagens ideológicas ancoradas no senso comum que possam prejudicar a formulação de objetivos associados às práticas do ensino de Artes. Trata-se, pois, muito mais de um esforço de desconstrução de significações atribuídas à arte do que de uma tentativa de definição.

A Filosofia da Arte oferece um panorama geral que pode comparecer como informação neste início de reflexão.

Destacamos dois grupos de teorias: as teorias essencialistas e as teorias da indefinibilidade da arte.

As teorias essencialistas defendem a existência de propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte e que só podem ser encontradas nas obras de arte. A obra de arte teria uma objetividade capaz de impor critérios universais para sua interpretação e valoração.

As teorias da indefinibilidade da arte ou teorias críticas ao essencialismo negam esse caráter objetivo e universal da obra de arte. Três vertentes destacam-se nesta abordagem:

1. A teoria do conceito aberto, de Morris Weitz (1916-1981), professor norte-americano da Universidade de Ohio, segundo o qual fechar o conceito de arte é inútil, uma vez que isso seria excluir a própria noção de criatividade na

arte e na busca de conhecimento sobre arte. Para esse autor, cada época, cada movimento artístico, cada filosofia da arte tentou estabelecer o seu ideal que foi contestado por uma nova teoria, além disso, as teorias não chegam a uma visão definitiva sobre a arte, porque nenhuma obra de arte tem propriedades necessárias e suficientes capazes de silenciar interpretações que neguem essas mesmas propriedades. Diz esse autor:

Pretendo mostrar que a insuficiência das teorias não é primariamente ocasionada por nenhuma dificuldade legítima originada, por exemplo, pela vasta complexidade das artes, a qual poderia ser corrigida por uma exploração e investigação complementares. As suas insuficiências básicas residem antes numa má compreensão fundamental da arte. A teoria estética – toda ela – está errada em princípio ao pensar que uma teoria correta é possível uma vez que adultera radicalmente a lógica do conceito de arte. É falsa a sua principal contenda de que a “arte” é susceptível de uma definição real ou de outro tipo de definição verdadeira. A sua tentativa de descobrir as propriedades necessárias e suficientes da arte é logicamente ilegítima pela simples razão de que nunca aparecerá um tal conjunto de propriedades nem, conseqüentemente, a sua fórmula. A arte, tal como a lógica do conceito mostra, não tem nenhum conjunto de propriedades necessárias e suficientes; logo, uma teoria acerca dela é logicamente impossível e não apenas factualmente impossível. A teoria estética tenta definir o que não pode ser definido no sentido requerido. (Weitz, 1956)

2. A teoria institucional de George Dickie (1926, EUA), professor da Universidade de Illinois, afirma que o mundo da arte, as escolas, as sociedades dizem o que é arte historicamente, não existindo uma definição universal, válida para todos os contextos.

3. A teoria Simbólica de Goodman (1906-1998), professor de Harvard, não pergunta o que é arte, mas *quando há arte*. É arte quando provoca sensibilidade, conhecimento e questionamento de padrões estéticos. Para Goodman (1995), todos os objetos podem funcionar como símbolos estéticos; a arte assume vários modos de ser, assim como o mundo. Não há uma única definição de arte porque muitas descrições podem dizer a arte.

Desde que o místico está preocupado com o modo como o mundo é e ele sabe que o modo não pode ser expresso, sua última resposta à questão sobre o modo como o mundo é deve ser, como ele reconhece, o silêncio. Como eu estou mais preocupado com os modos como o mundo é, minha resposta deve ser construir uma ou mais descrições. A resposta à questão “Qual é o modo como o mundo é? Quais são os modos como o mundo é?” não é o emudecimento, mas uma tagarelice. (Goodman, 1972)

Acrescentamos ainda nesta reflexão introdutória sobre arte a contribuição de mais dois autores perfilados com uma visão contemporânea. São eles Luigi Pareyson e Imanol Aguirre Arriaga, em seus respectivos textos: *Os problemas da estética* (2001) e *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística* (2007).

Luigi Pareyson (1918-1991) foi um filósofo italiano com relevante produção em Estética. Para ele, mais importante do que apresentar uma definição de arte é compreender que arte é construção, conhecimento e expressão.

Construção, pois a palavra latina *ars* gera em português arte e ambas estão na raiz do verbo articular: unir partes de um todo, construir um todo. Arte é produção que exige técnica, mas não se reduz à técnica. Supõe trabalho de transformação e criação e não de mera cópia do real, pois mesmo as cópias recriam, transformam matérias e formas. Arte é um fazer que contempla regras de linguagem, técnicas de criação para superação de limites, em diálogo com a realidade para criar outras realidades.

Arte é conhecimento, pois o termo alemão para arte é *Kunst* que se aproxima do termo inglês *know*, do próprio latim *cognosco* e do grego *gignosco*. São termos derivados da raiz gno, que significa saber teórico ou prático. Arte é também expressão, pois cria formas para dizer e formas para exteriorizar emoções e conceitos. Desta maneira, evitando enclausurar a arte em um único conceito, o autor defende que imitar ou transformar o real, criando formas (construção) e significados que geram sentidos e provocam perguntas (conhecimento), bem como criar formas de dizer e externar emoções e conhecimentos (expressão) são atributos do fazer artístico.

Imanol Aguirre Arriaga, professor da Universidade Pública de Navarra, Espanha, também colaborador do Instituto de Artes da Unesp, apresenta duas afirmações para uma aproximação ao entendimento da palavra arte: como relato aberto e como condensado de experiências. Como relato aberto porque é construção narrativa que elege certos elementos para construir significados, deixando outros de fora. Esse processo seletivo sugere perguntas associadas às razões pessoais e culturais que motivam esta ou aquela seleção, mais do que perguntas sobre o que é arte em termos de uma definição geral. A partir de John Dewey e Roland Barthes, Arriaga afirma sua convicção de que é preciso despojar a arte e suas obras da dimensão transcendental na qual a tradição moderna as havia colocado e compreendê-las como relato aberto, como investigação criativa e condensado de experiências que permite a compreensão da arte como materialização estética de todo um sistema de crenças, valores, formas, projetos e sensibilidades individuais e coletivas (Aguirre, 2007).

Diante de cada linguagem ou relato artístico assim entendido, podemos nos perguntar:

- por sua gênese e sua trajetória;
- por suas possibilidades intertextuais;
- pelos questionamentos que provoca;
- por seus contextos ou redes de valores e relações que fazem existir a arte, quem a cria e quem a interpreta.

3.3. Utopias que cercam o ensino de Artes: intenções e projetos

Para finalizar este capítulo e as reflexões desta parte do livro, convém direcionar o levantamento das representações de vocês, professores, para identificar suas expectativas relativas à profissão e ao ensino de Artes.

Dois pressupostos motivam esse direcionamento: os professores elaboram intenções e projetos sobre sua profissão e cultivam propósitos a respeito de sua área de conhecimento. Incluir tais propósitos e projetos nos debates em torno da construção curricular justifica-se porque as expectativas dos professores são acionadas, provocadas diante das demandas institucionais que articu-

lam projetos mais amplos, não apenas para o sistema escolar como também para a sociedade. A efetiva experiência do currículo em ação entrelaça diversos projetos: de cada educador, da instituição, da sociedade e de cada estudante também.

Todo processo formativo voltado para a implementação curricular exige a explicitação de tais expectativas, ainda que inicialmente não assumam a configuração de um projeto.

Uma palavra merece ser considerada com mais atenção quando o objetivo é evidenciar intenções dos professores: trata-se da palavra projeto.

Para uma aproximação ao conceito de projeto, convidamos o professor Nilson José Machado com um fragmento que associa capacidade de projetar a uma das marcas do humano.

A ideia de projeto **Nota 1**

A palavra *projeto* costuma ser associada tanto ao trabalho do arquiteto ou do engenheiro quanto aos trabalhos acadêmicos ou aos planos de ação educacional, política ou econômica. Em todos os casos, dois são os ingredientes fundamentais sem os quais não se pode ter senão uma pálida ideia do significado de tal palavra: *futuro (antecipação) e abertura (não determinação)*. Como esboço, desenho, guia da imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro. Distingue-se, no entanto, de previsão, de uma visão prospectiva ou uma conjectura, que são, muitas vezes, efetivamente, representações antecipadoras, mas que não dizem respeito, de modo algum, a um futuro a realizar, anunciando simplesmente acontecimentos susceptíveis de ocorrer, ou uma previsão sobre evoluções possíveis do real, passíveis de serem consideradas na elaboração das estratégias dos atores, mas que não se constituem necessariamente em realizações dos mesmos. Por outro lado, uma concepção rigorosamente determinística

do real elimina completamente a ideia de projeto; o segundo elemento constituinte de tal ideia é a permanente abertura para o novo, para o não determinado, para o universo das possibilidades, da imaginação, da criação. Sem dúvida, não há projeto sem futuro e, simetricamente, na medida em que a realidade é uma construção humana, pode-se afirmar também que não há futuro sem projeto.

A capacidade de elaborar projetos pode ser identificada como a característica mais verdadeiramente humana; somente o homem é capaz não só de projetar como também – e primordialmente – de viver sua própria vida como um projeto. Marx recorreu à ideia de projeto para distinguir o trabalho humano da atividade de uma aranha ou das construções de um castor. Mais recentemente, nos debates sobre o significado da inteligência e a possibilidade de uma “Inteligência Artificial”, novamente a capacidade de ter “vontades”, iniciativas, de criar, de cultivar sonhos ou ilusões, em outras palavras, de ter projetos, tem sido considerada a característica humana distintiva, tanto em relação aos animais como em relação às máquinas. Um computador, por mais sofisticação que venha a ostentar, ainda que possa vir a realizar certas operações similares às realizadas pela mente humana, jamais alimentará sonhos ou ilusões, nunca será capaz de ter projetos “pessoais”. Julián Marías (1988, p.381) sintetizou tal caracterização com maestria ao afirmar: *“La realidad humana es primariamente pretensión, proyecto”*.

Sem projetos, não há vida em sentido humano; excluindo-se o ponto de vista religioso, a morte, senão física, pelo menos mental, é o fim de todos os projetos. Desde a ideia original de religação do ser humano com Deus, as religiões, em seus múltiplos avatares, buscam projetar uma outra vida, extraterrena, ou fazer o homem projetar-se até ela. No sentido acima esboçado, os projetos constituem os instrumentos da realização da liberdade individual, os espaços da iniciativa, da manifestação da criatividade, da invenção de possibilidades.

A necessidade de projetar, entendida como capacidade de lançar-se ao futuro como sujeito que propõe o próprio destino deve ser pensada em diálogo com a dimensão contextual e relacional de todo ser humano. Paulo Freire (1977) afirma:

Não há possibilidades de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de “emersão” do hoje, “molhados” do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados de justa raiva em face das injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética. Ou também alentados por testemunhos de gratuita amorosidade à vida, que fortalecem, em nós, a necessária, mas às vezes combatida esperança.

Três outras palavras podem servir de pressupostos para circunstanciar a reflexão sobre a importância dos professores assumirem sua capacidade de projetar não apenas sua profissão, mas sua aula e sua inserção social. São as palavras historicidade, pluralidade e coletividade.

Historicidade como pressuposto fundamenta a construção de nossas trajetórias de formação, sob a consciência de que somos seres de mudança, retrocedendo e avançando em termos de nossos objetivos e aprendizados, porém, em mudança constante ao responder pelos desafios também em permanente mudança do mundo que nos abarca. Tempos e lugares distintos exigem modos de ser distintos.

Pluralidade como pressuposto sugere atenção para os confrontos e os conflitos que marcam nossos encontros com o outro: outra pessoa, outra cultura, outro lugar. A consciência sobre o caráter plural de nossa inserção no mundo deve contemplar a superação da ideia de tolerância e aceitação do outro, do diverso. Aceitar e tolerar são termos que ainda preservam afirmação singular. Mais que aceitar, a condição para o efetivo encontro plural com o outro requer abertura para aprender com este outro, com o que difere de nós mesmos. Segundo Larrosa (2003), três são as possibilidades de nosso encontro com o outro: o encontro do reconhecimento, da apropriação e da experiência. Pelo reconhe-

cimento, vemos a nós mesmos no outro. Pela apropriação, convertemos o outro em nós mesmos, dominando-o. Somente pelo encontro que é experiência de tombamento e aprendizado com o outro somos capazes da pluralidade que ajuda a alargar nosso ser.

Coletividade como pressuposto alia historicidade e pluralidade e funda produção e criação em relação que valoriza pertencimento e reconhecimento de nossos grupos, mas se abre para aprender permanentemente com novos grupos. A consciência sobre a coletividade amplia a capacidade projetiva para além de interesses pessoais e pode ajudar a compreender o currículo escolar como contexto retroalimentador para o ensino de arte e para a formação da cidadania.

Referências bibliográficas

AGUIRRE, I. A. Contenidos y enfoques metodologicos de la educacion artística. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DO COMITÊ LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DA ARTE, Medellín, Colômbia, 2007. *Anais...* Medellín: Claeae, 2007.

BARROS, M. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, A. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2003.

CERTEAU, M. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (ORG.). *O educador: vida e morte*. Rio e Janeiro: Graal, 1982.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, P. 205-230, maio/ago. 2005.

DESCARTES, R. *Obra escolhida*. Trad. Giles-Gaston Granger. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1979.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DICKIE, G. WHAT IS ART? IN: AAGAARD-MOGENSEN, Lars (Ed.). *Culture and Art*. Atlantic Highlands: Humanities, 1976.

FLAVELL, J.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: pizzianoto, A. et al. *O livro da profecia: o brasil no terceiro milênio*. Brasília: Senado Federal, 1977. (Coleção Senado, v. 1).

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.

GARDNER, H. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, N. O modo como o mundo é. Trad. Celso R. Braidão e Noeli Ramme a partir do original "The Way the World is", publicado em *Problems and Projects*. Indianápolis/New York: The Bobbs-Merrill Company, 1972.

GOODMAN, N. Quando é arte? In: GOODMAN, N. *Modos de fazer mundos*. Lisboa: Asa, 1995.

JOSSO, M. C. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOWLES, M. *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf, 1984.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANGUEL, A. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MARÍAS, J. *La felicidad humana*. Madrid: Alianza, 1988.

MARROU, H.-I. *Educação no mundo antigo*. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1990.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: RBB, 2008.

MATUCK, R. *Cadernos de viagem*. São Paulo: Terceiro Nome, 2003.

MATURANA, R. H. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PASCAL, B. *Pensamentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. (ORGS.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola, 2006.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEITZ, M. The Role of Theory in Aesthetics. In: Margolis, J. (Ed.). *Philosophy Looks at Arts: Contemporary Readings in Aesthetics*. Philadelphia: Temple University, 1978.

WEITZ, M. O papel da teoria na estética. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, South Hadley, USA, n. 15, p. 27-35, 1956.

[Ir para o sumário](#)

[Vídeo com audiodescrição](#)

Parte II

Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos

ANA MAE BARBOSA

Professora titular aposentada da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Design da Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

REJANE GALVÃO COUTINHO

Professora assistente doutora do Departamento de Educação do Instituto de Artes da Unesp, São Paulo.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 4

Ensino da Arte no Brasil: uma história que vai da dependência à antropofagia

Vamos buscar compreender, neste capítulo, como a história do ensino da arte no Brasil está marcada pela dependência cultural. Sabemos que o primeiro produto cultural brasileiro de origem erudita foi o Barroco. Trazido de Portugal, recebeu através da criação popular características que podem ser consideradas de cunho nacional. Os artistas e artesãos brasileiros à maneira antropofágica criaram um barroco com distinções formais em relação ao Barroco europeu. O ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre. Estas oficinas eram a única educação artística popular na época.

Veremos inicialmente que a primeira institucionalização do ensino de arte foi a Missão Francesa (1816) com o modelo neoclássico, um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil. Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. A Missão Francesa foi na realidade uma invasão cultural de cunho elitista.

Em contraposição, no final do século XIX, no contexto republicano, os liberais introduziram o ensino do desenho na educação numa perspectiva an-

tielista como preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano. A apropriação desse modelo e seus desdobramentos é analisada no segundo tópico, pois foi exercido de forma marcante e intensa até meados do século XX, deixando resquícios em livros didáticos e no ideário educacional.

No entanto, já no início do século XX, o Modernismo transpôs para o campo educacional a ideia de arte como expressão. Este é o tema do terceiro tópico deste capítulo, no qual vamos buscar compreender as diversas interpretações das ideias de John Dewey nas reformas educacionais da Escola Nova, quando as atividades artísticas passam a ser aceitas no meio educacional. A ideia de arte como expressão induziu também, na segunda metade do século XX, experiências bem sucedidas de arte para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares. Foi neste contexto favorável que na década de 1970 a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência.

No final do século XX, o movimento de arte/educação se revigora em sintonia com a pós-modernidade, resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar do campo das práticas artísticas. Chegamos a nossa contemporaneidade que se caracteriza por múltiplas deglutições e apropriações de modelos, por trânsitos entre culturas.

Temos aqui por razões didáticas um percurso histórico que segue uma cronologia, porém precisamos compreender que esta nossa história não é apenas uma sucessão de fatos e acontecimentos isolados que se apresentam de forma linear e pertencem ao passado, mas uma constelação de proposições, ideias e experiências sobre a arte e seu ensino que se sobrepõem e coabitam um mesmo espaço e continuam ativas hoje no ideário educacional. Esperamos que ao revisitar a história do ensino da arte possamos melhor nos entender no contexto de hoje e, sobretudo, ajude-nos a construir possibilidades educacionais mais condizentes com nossos valores neste conturbado cenário contemporâneo.

4.1. A atualidade da Missão Francesa

Como sabemos, a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte foi a Missão Francesa, e um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil. Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada. A Missão francesa foi na realidade uma invasão cultural.

Os integrantes da Missão Francesa que aqui chegaram em 1816 eram membros do Instituto de França (*Institut de France*) que havia sido aberto em 1795 para substituir as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa. Sob a supervisão e a influência de Jacques Louis David (1748-1825), o mestre do Neoclássico, o Instituto de França logo alcançou reputação superior à *École des Beaux-Arts* e influenciou as escolas de toda a Europa por ser metodologicamente a instituição mais moderna de seu tempo. Portanto, o Neoclássico, através do qual se expressavam os artistas da Missão Francesa quando para cá vieram organizar a nossa primeira escola de arte, era o estilo de vanguarda naquele tempo na Europa.

Todavia, os planos apresentados por Joachim Le Breton (1760-1819), chefe da Missão Francesa, para a Escola de Ciências, Artes e Ofícios, criada por decreto de D. João VI em 1816, eram de cunho mais popular do que a orientação seguida no Instituto de França onde ele ensinava. O projeto repetia os mais atuais modelos de ensino de atividades artísticas ligadas a ofícios mecânicos empregados na França por Bachelier em sua *École Royale Gratuite de Dessin*, que existe até hoje com o nome de *École Nationale des Arts Décoratifs*. Bachelier, que era mestre de decoração em porcelana da fábrica de Sèvres, conseguiu combinar e conciliar em sua escola (1767) métodos e objetivos de ensino de arte comuns às corporações e às academias. Ele contornou a tradicional luta entre artistas e artesões, conseguindo apoio das academias para o seu trabalho pedagógico, exigindo, por exemplo, que os mestres de desenho de sua escola tivessem obtido prêmios da academia. A experiência de Bachelier, muito comentada e aplaudida na Europa, levou países como a Alemanha e a Áustria a introduzirem o desenho criativo no treinamento das escolas para trabalhadores manuais, e as escolas de belas artes a considerarem importante o ensino da geometria.

Era este casamento feliz entre as belas artes e as indústrias que Le Breton pretendia repetir no Brasil. Pelos planos de Le Breton nossa escola de arte seria uma entidade que não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia. Entretanto, quando aquela escola começou a funcionar em 1826 sob o nome de Escola Imperial das Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas, principalmente sua perspectiva de atuação educacional, tornando-se o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística.

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica.

“Para a exposição dos desenhos foram retiradas as carteiras da sala de estudo, forradas de metim escuro as paredes e os grandes armários. Sobre este fundo, alfinetaram-se as folhas de Carson, manchadas a lápis pelo sombreado das figuras, das paisagens, pregaram-se nas molduras de friso de ouro, os trabalhos reputados dignos desta nobilitação.

Eu fizera o meu sucessinho no desenho, e a garatuja evoluíra no meu traço, de modo a merecer economias. A princípio, o bosqueiro simples, linear experiência da mão; depois, os esbatementos de tons que consegui logo com um matiz de nuvem; depois, as vistas de campo, folhagem rendilhada em bicos, pardieiros em demolição pitoresca da escola francesa, como ruínas de pau pobre, armadas para os artistas. Depois de muito moinho velho, muita vivenda de palha, muito casarão deslombado, mostrando misérias como um mendigo, muita pirâmide de torre aldeã

esboçada nos últimos planos, muita figurinha vaga de camponesa, lenço em triângulo pelas costas, rotundas ancas, saias grossas em pregas, sapatões em curva, passei ao desenho das grandes cópias, pedaços de rosto humano, cabeças completas, cabeças de corcel; cheguei a ousadia de copiar com toda a magnificência das sedas, toda a graça forte do movimento, uma cabra de Tibete!

Depois da distinção do curso primário, foi esta cabra o meu maior orgulho. Retocada pelo professor, que tinha o bom gosto de fazer no desenho tudo quanto não faziam os discípulos, a cabra tibetana, meio metro de altura, era aproximadamente obra-prima. Ufanava-me do trabalho. Não quis a sorte que me alegrasse por muito. Negaram-me a bela cabra a moldura dos bons trabalhos; ainda em cima – considerem o desespero! exatamente no dia da exposição, de manhã, fui encontrá-la borrada por uma cruz de tinta, larga, de alto a baixo, que a mão benigna de um desconhecido traçara. Sem pensar mais nada, arranquei à parede o desgraçado papel e desfiz em pedaços o esforço de tantos dias de perseverança e carinho.

Quando os visitantes invadiram a sala, notaram na linha dos trabalhos suspensas duas enigmáticas pontas de papel rasgado. Estranhavam, ignorando que ali estava, interessante, em último capítulo, a história de uma cabra, de uma obra-prima que fora.

As exposições artísticas eram dois em dois anos, alternadamente com as festas dos prêmios. Conseguia-se assim uma quantidade fabulosa de papel riscado para maior riqueza das galerias. Cobria-se o metim desde o soalho até o teto. Havia de tudo, não só desenhos. Alguns quadros a óleo, do Altino, risonhas aquarelas acidentando a monotonia cinzenta do Faber, do Conte, do *fusain*. Os futuros engenheiros aplicavam-se à aguadas de arquitetura, aos desenhos coloridos de máquinas.

Entre as cabeças a crayon retinto, crinas de ginetto, felpas de onagro lanzudo, inclinando o funil das orelhas, cerdas frontes hirsutas de javali, que arreganhavam presas, perfis de audácia em colarinhos de renda, abdas atrevidas de feltro, plumas revoltadas, fisionomias de marujo, selvagens, arrepiadas, num sopro de borrasca, barbas incultas, carapuça esmurrada sobre a testa, cachimbo aos dentes; entre todas estas caras, avultava uma coleção notável de retratos do diretor.

O melindroso assunto fora inventado pela gentileza de um antigo mestre. Preparou-se modelo; um aluno copiou com êxito; e depois, não houve mais desenhista amável que não entendesse dever ensaiar-se na respeitável verônica. Santo Deus! que ventas arranjavam ao pobre Aristarco! Era até um esforço! Que olhos de blefarite! Que bocas de beiços pretos! Que calúnia de bigodes! Que invenção de expressões aparvalhadas para o digno rosto do nobre educador!

Não obstante, Aristarco sentia-se lisonjeado pela invenção. Parecia-lhe ter na face a cocegazinha sutil do crayon passando, brincando na ruga mole da pálpebra, dos pés-de-galinha, contornando a concha da orelha, calcando a comissura dos lápis, entrevista na franja dos fios brancos, definindo a severa mandíbula barbeada, subindo pelas dobras oblíquas da pele ao nariz, varejando a pituitária, extorquindo um espirro agradável a desopilante.

Por isso eram acatados os desenhistas de verônica.

Os retratos todos, bons ou maus, eram alojados indistintamente nas molduras de recomendação. Passada a festa, Aristarco tomava ao quadro o desenho e levava para casa. Tinha-os já às resmas. Às vezes, em momentos de *spleen*, profundo *spleen* de grandes homens, desarrumava a pilha; forrava de retratos, mesas, cadeiras, pavimento. E vinha-lhe um êxtase de vaidade. Quantas gerações de discípulos lhe havia passado

pela cara! Quantos afagos de bajulação a efígie de um homem eminente! Cada papel daqueles era um pedaço de ovação, um naco de apoteose.

E todas aquelas coisas feitas animavam-se e olhavam brilhantemente. “Vê, Aristarco, diziam em coro, vê, nós aqui somos tu, e nós to aplaudimos!” E Aristarco, como ninguém na terra, gozava a delícia inaudita, ele incomparável, único capaz de bem se compreender e de bem se admirar – de ver-se aplaudido em chusma por alter egos, glorificado por uma multidão de si-mesmos. *Primus inter pares*.

Todos, ele próprio, todos aclamando-o.” (Pompeia, 1997, p.135-138)

Em 1855, Manuel José de Araújo Porto Alegre (1806-1879), baseado no ideário romântico, pretendia revigorar a educação elitista que vinha tendo lugar na então denominada Academia Imperial das Belas-Artes através do contato com o povo. Pretendia sua reforma conjugar no mesmo estabelecimento escolar duas classes de alunos, o artesão e o artista, frequentando juntos as mesmas disciplinas básicas. A formação do artista era alargada com outras disciplinas de caráter teórico, especializando-se o artífice nas aplicações do desenho e na prática mecânica. Entretanto, a permanência dos velhos métodos e de uma linguagem sofisticada fez com que a procura popular por esses cursos fosse quase nula, assim como foi quase nula também a matrícula nos cursos noturnos para a formação de artesão criados em 1860 na Academia. Nesses últimos, a simplificação curricular era quase pejorativa. Em ambos os casos a inclusão da formação do artífice naquela instituição era uma espécie de concessão da elite à classe obreira e por isso destinada ao fracasso.

Já o Liceu de Artes e Ofícios de Béthencourt da Silva (1831-1911), criado em 1856 no Rio de Janeiro, mereceu de pronto um alto grau de confiança das classes menos favorecidas, como atestou o grande número de matrículas já no primeiro ano de funcionamento. Coube aos liceus de artes e ofícios, criados na maioria dos Estados, com pequenas variáveis do modelo do Liceu de Béthen-

court da Silva, a tarefa de formar não somente o artífice, mas os artistas que provinham das classes operárias.

Até 1870 pouco se contestou o modelo de ensino de arte da Academia Imperial das Belas-Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária. Nas escolas secundárias particulares para meninos e meninas, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Estas paisagens levavam os alunos a valorar esteticamente a natureza europeia e depreciar a nossa pela rudeza contrastante.

É interessante notar que no século XIX poucos países do Novo Mundo instituíram o ensino da arte para meninos nas escolas de elite. O mais comum é que a arte tivesse lugar apenas nas escolas de meninas de alta classe. No Brasil isto ocorreu porque a elite brasileira esteve no período colonial mais ligada aos modelos aristocráticos do que aos modelos burgueses como nos outros países americanos.

Segundo o modelo aristocrático, arte era indispensável na formação dos príncipes. D. João VI deu o exemplo quando contratou Arnaud Pallière (1784-1862) para ensinar desenho aos príncipes. Seguindo este padrão, a arte foi incluída em 1811 no currículo do colégio do Padre Felisberto Antônio Figueiredo de Moura, uma escola para rapazes no Rio de Janeiro que determinou o modelo de educação para meninos de alta classe na época.

Contrários ao uso da arte na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário. Devemos aos liberais o início do ensino do desenho industrial na escola, isto é, do que hoje conhecemos como *design*. Propunham-se a garantir conhecimento técnico de desenho a todos os indivíduos de maneira que, libertados da ignorância, fossem capazes de produzir suas invenções. Educar o 'instituto da execução' para evitar que ele se tornasse um impedimento à objetivação da invenção era o princípio básico, isto é, primeiro aprender como trabalhar, depois aplicar as habilidades técnicas solucionando os problemas e dando forma concreta às criações individuais.

4.2. Os liberais e o ensino de arte antielitista

Em torno de 1870, um surto de desenvolvimento econômico propiciou alguma abertura na organização social e expansão de algumas ideias contestadoras. A criação do Partido Republicano naquele ano abriu uma fase de severas e sistemáticas críticas contra muitos aspectos da organização do Império, incluindo a situação educacional. Ao mesmo tempo, eram frequentes os discursos feitos pelos abolicionistas acerca da necessidade de se estabelecer uma educação para o povo e para os escravos, demonstrando a preocupação com o futuro deles depois de libertos. Os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. A necessidade de um ensino do desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial.

Na busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, isto é, entre arte e sua aplicação a indústria, os intelectuais e políticos (especialmente os liberais) brasileiros se comprometeram profundamente com os modelos de Walter Smith para o ensino da arte nos Estados Unidos que passaram a divulgar no Brasil. Os principais divulgadores de Walter Smith no Brasil foram o jornal *O Novo Mundo*; Rui Barbosa, nos seus *Pareceres sobre a reforma do ensino primário e secundário* (Barbosa, 1941), e Abílio César Pereira Borges através de seu livro *Geometria popular* (Borges, 1959).

A popularização do ensino da arte, concebido como ensino do desenho, isto é, ensino preparatório para o *design*, era o objetivo da orientação que o inglês Walter Smith imprimia aos seus escritos e suas atividades como organizador do ensino da arte em Massachusetts (EUA). Influenciado pelas ideias de Redgrave e Dyce, de quem foi aluno na South Kensington School of Industrial Drawing and Crafts, em Londres, da qual só resta hoje o Victoria and Albert Museum. Smith chegou a se demitir do cargo de professor da Leeds School of Art quando a instituição (1868) começou a subverter os objetivos para os quais havia sido criada, ou seja, vincular a arte à educação popular, para enveredar pelo caminho do ensino da arte como verniz cultural obedecendo aos caprichosos desejos da classe média.

O Novo Mundo Nota 2 destacou em várias notícias e artigos o aspecto de democratização da arte que caracterizava a ação de Walter Smith em Massachusetts, para onde ele fora contratado com carta branca para organizar o ensino da arte como desenho industrial. Tinha *O Novo Mundo* grande importância cultural no Brasil daquela época.

A mais elogiada instituição americana era a educação. No campo da educação foi dado especial relevo à divulgação da educação feminina e da arte/educação. Impregnado da moral protestante, apresentava a arte e o trabalho como veículo de educação e a valorizava para as artes industriais ao extremo.

André Rebouças escreveu para *O Novo Mundo* longos artigos defendendo a necessidade de se tornar compulsório, como Smith havia conseguido em Massachusetts, o ensino do desenho geométrico com aplicações à indústria.

Um número especial de *O Novo Mundo* foi publicado acerca da *Centennial Exhibition* de 1876 na Filadélfia, onde se destacavam os trabalhos apresentados pela Escola Normal de Artes, criada e dirigida por Smith, assim como os trabalhos de 24 cidades de Massachusetts, todas elas orientadas em seu ensino de arte por Smith.

O Novo Mundo em geral destacava a importância dada por Smith aos exercícios geométricos progressivos no ensino do desenho, a sua ideia de que todos tinham capacidade para desenhar e a sua crença no ensino do desenho como veículo de popularização da arte através da adaptação para fins industriais, colaborando para a qualidade e prosperidade da produção industrial.

Rui Barbosa subscreveu as ideias de Smith nos Pareceres sobre a reforma da educação primária e secundária. Chegou mesmo a traduzir um longo texto do seu livro *Art education: scholastic and industrial* (Smith, 1872) que incluiu nos Pareceres como justificativa teórica para a supremacia que confere ao desenho em

relação às outras disciplinas do currículo. É ainda em Walter Smith que se baseou para traçar as recomendações metodológicas para o ensino do desenho.

Inspirado nas ideias defendidas por Rui Barbosa, o educador Abílio César Pereira Borges publicou uma Geometria popular que é uma espécie de sumário do *Teacher's manual for free hand drawing* de Walter Smith (1873). O estudo propunha que o desenho começasse por linhas verticais, horizontais, oblíquas, paralelas, enfim, pelo que Smith, citado por Borges, chamava de alfabeto do desenho. Seguia-se o estudo dos ângulos, triângulos, retângulos, numa graduação idêntica à proposta por Smith, acompanhando o traçado com definições geométricas como o próprio Smith recomendava. Seguiam-se ditados e exercícios de memória idênticos aos do livro de Smith. Depois de estudar quadrados e polígonos, ele introduzia ornamentos e análises de folhas em superfície plana. Os exemplos botânicos eram organizados em forma de diagramas exatamente como o livro de Smith. Ele ainda propunha o traçado de gregas, rosáceas, repetições verticais, repetições horizontais, formas entrelaçadas. Alguns objetos simples (vasos de água, bacias etc.) tendo formas geométricas como Smith prescrevia, eram propostos para desenhar. Finalmente, eram apresentados ornamentos e elementos arquitetônicos em diagrama (portais, arcos, colunas) de diferentes períodos, principalmente barrocos e neoclássicos. Os ornamentos como motivos para o trabalho em ferro eram também usados por Smith. Os elementos arquitetônicos não eram apresentados no seu manual, mas foram recomendados por ele no livro *Art education: scholastic and industrial*.

O livro de Abílio César Pereira Borges teve, no mínimo, 41 edições e foi usado em escolas pelo menos até 1959. O objetivo do livro, explicitado por ele próprio, era propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial.

Já os positivistas, atrelados ao evolucionismo, defendiam a ideia de que a capacidade imaginativa deveria ser desenvolvida na escola através do estudo e cópia dos ornatos, pois esses representavam a força imaginativa do homem em sua evolução a partir das idades primitivas. No ensino do desenho, portanto, dominava o traçado de observação de modelos de ornatos em gesso. Recomendavam que se devia começar pelos baixos-relevos compostos por linhas retas, porque esta composição de ornatos era a mais sumária e correspondia

à expressão ornamental dos povos primitivos da Oceania e África, para depois passar para os modelos em curvas e linhas caprichosas encontráveis na decoração de povos mais evoluídos, como os índios peruanos e mexicanos, e só então introduzir o alto-relevo representando figuras da fauna e da flora, expressão mais complexa, características dos gregos no início de sua história.

Como os liberais haviam ganhado a corrente positivista durante as lutas pela Reforma Republicana na Escola Nacional de Belas-Artes (1890), também eles conseguiram impor sua diretriz ao ensino do desenho na escola secundária através da reforma educacional de 1901, consubstanciada no Código Epiácio Pessoa. Esta lei transcreve sucintamente as propostas de Rui Barbosa para o ensino do desenho, usando muitas vezes as mesmas palavras dos Pareceres.

É portanto o modelo de Walter Smith, cujos conteúdos já haviam entrado no circuito da educação brasileira através de Abílio César Pereira Borges, que a partir de então teríamos imperando nos ginásios brasileiros. São conteúdos que permaneceram quase imutáveis até 1958, atravessando várias reformas educacionais e ainda há resquícios deles nas aulas de arte. Os exercícios foram preservados através dos livros didáticos de educação artística. Em quase todos os livros de educação artística para o ensino fundamental, editados (décadas de 1970, 1980 e 1990), ainda encontramos gregas, rosáceas, frisas decorativas etc., um remanescente das propostas de Walter Smith consagradas pelo Código Epiácio Pessoa.

É curioso imaginar que a aprendizagem destes elementos decorativos tinha sentido no início do século, já que se pretendia através do desenho preparar para o trabalho e a arquitetura era generosa na utilização de ornatos sobrepostos para cuja criação e execução as rosáceas seriam exercício preparatório. Por outro lado, as paredes internas das casas ostentavam complicadas faixas decorativas em suas pinturas. Ainda mais, estes motivos eram também fartamente usados nas artes gráficas. Hoje pouco se justifica sua permanência como exercício escolar. Alguns voltariam a ter sentido no contexto da pós-modernidade se os autores dos livros didáticos tivessem consciência da recuperação atual de alguns modelos visuais do início do século XX.

4.3. O Modernismo

A Semana de 22, que introduziu o Brasil estrondosamente no Modernismo, não repercutiu de imediato no ensino da arte. Quando a partir de 1927, o ensino da arte volta a ser objeto de discussões isto se deveu principalmente à modernização educacional.

Com a crise político-social contestatória da oligarquia e a tentativa de instauração de um regime mais democrático, uma reflexão sobre o papel social da educação aflora novamente. Desta vez é a educação primária e a escola que se tornam o centro das atenções reformistas através do movimento que ficou conhecido pelo nome de 'Escola Nova'. Defendia-se, então, o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a 'escola nova' defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência.

Os pressupostos teóricos para a valorização da arte na 'Escola Nova' foram principalmente inspirados em John Dewey e defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira e incorporados às Reformas Educacionais do Distrito Federal de Fernando Azevedo e pelas Reformas de Atilio Vivacqua no Espírito Santo, de Carneiro Leão em Pernambuco e Francisco Campos em Minas Gerais.

As interpretações diversificadas das ideias de John Dewey conduziram a caminhos distintos o ensino da arte no Brasil: à observação naturalista; à arte como expressão de aula; como introjeção da apreciação dos elementos do desenho (deturpada na prática do desenho pedagógico).

Algumas experiências como as de Mário de Andrade, criando ateliês para crianças nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil, quando exerceu a função equivalente a de Secretário de Cultura de São Paulo em 1936, ou as classes de arte de Anita Malfatti na Escola Americana, hoje Mackenzie, ou a criação de Escolas de Arte para crianças bem dotadas em arte pelo jornal *A Tarde* em São Paulo foram significativas mudanças cuja disseminação foi interrompida pelo golpe de Estado que instituiu a ditadura do Estado Novo.

Com a Ditadura muitos educadores foram perseguidos e uns poucos ex-reformadores se aliaram a ditadura para defender outros interesses, não os da criança.

4.3.1. Influência de John Dewey

Os primeiro escritos de Dewey sobre arte e ensino da arte podem ser classificados como naturalistas, e foram exatamente estes escritos que maior influência exerceram sobre a arte/educação no Brasil. O divulgador desta fase do pensamento estético de Dewey foi Nereo Sampaio, um professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro. Em 1929, Nereo Sampaio defendeu sua tese de cátedra, intitulada *Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia*, onde enunciava o chamado método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte, apontando como pressuposto teórico as ideias de Dewey expressas em *The school and society* (1974). Nesse livro, Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão. Nereo Sampaio declarava que seu método consistia em deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória e depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida, executar um segundo desenho integrando, neste último, elementos observados do objeto real. O autor tenta resumir em sua tese as ideias de Dewey que embasavam seu método.

“John Dewey foi quem, realmente, compreendeu o alto valor educativo da linguagem gráfica das crianças. No seu livro *A escola e a sociedade*, no capítulo sobre “a escola e a vida da criança”, referindo-se aos vários interesses ou instintos da criança, abordou a questão do desenho com tal clareza, que o caminho pedagógico ficou nitidamente traçado. Depois das palavras de Dewey o problema somente exigia as experiências necessárias à formação de sua metodologia. Vejamos em resumo o pensamento de Dewey e a orientação que indicou. Diz ele: ‘é comum vermos nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos a condescender com esse instinto, deixando que atue indefinidamente, não há procedimento mais acidental. É necessário, mediante a crítica, as sugestões e as perguntas, excitar a consciência do que fez e do que deve fazer, porque o resultado será satisfatório. Por exemplo, o desenho das árvores é convencional: uma linha vertical e os ramos em retas inclinadas sobre a vertical de um e outro lado. Levemos a criança a observar as árvores para compará-las com os desenhos feitos e, assim, examinarem concisamente as condições de representação do seu trabalho. Então, desenhará árvores observadas e não convencionais, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória e imaginação, produzindo expressões gráficas de árvores reais’” (Sampaio, 1929, p.16-17).

Nereo Sampaio fez algumas pesquisas, para validar sua metodologia com crianças de escolas primárias no Rio de Janeiro, conseguindo convencer acerca da eficiência de seu método para desenvolver a qualidade da expressão.

A Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1929), recebeu direta influência do trabalho e ideias de Nereo Sampaio e cristalizou, através da recomendação metodológica explícita, o desenho espontâneo, seguido de apreciação naturalista, que vem sendo praticado em nossas escolas até hoje. Como sabemos, a Reforma Fernando de Azevedo teve larga influência em todo o Brasil através do trabalho divulgador da ABE (Associação

Brasileira de Educação) e do livro escrito pelo próprio Fernando de Azevedo: *A cultura no Brasil*.

Outra iniciativa que muito influenciou a arte-educação brasileira foi a Reforma Francisco Campos (1927-1929) em Minas Gerais. Esta reforma divulgou outra linha de interpretação do pensamento de Dewey sobre ensino da arte, marcadamente a ideia de apreciação como processo de integração da experiência. Não foi propriamente o texto geral desta reforma que divulgou esta abordagem, mas principalmente as atividades desenvolvidas para sua implementação por um grupo de professores especialmente contratados da Bélgica e de Genebra (Instituto Jean-Jacques Rousseau). É curioso que entre os sete professores estrangeiros contratados, duas eram professoras de arte – Jeanne Milde [Nota 3](#) e Artus-Perrelet –, o que demonstrava a importância dada à arte na escola pela reforma mineira.

Artus-Perrelet tinha uma orientação metodológica para o ensino da arte basicamente influenciada pelas ideias de John Dewey (1936), expressas em *Democracia e educação* e *Affective thought*.

A concepção de desenho de Perrelet como integração de corpo e mente, experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio ambiente, sujeito e objeto, era centrada na ideia de integração orgânica da experiência.

Esta integração era proposta por Perrelet em seu livro *O desenho a serviço da educação* (traduzido no Brasil em 1930) e, segundo seu método, se dará através da apreciação dos elementos do desenho em movimento. A autora propunha, por exemplo, que se levasse a criança a perceber a função da linha curva em seu próprio movimento, ao apanhar uma flor no chão ou carregar um saco pesado, para depois desenhar o corpo em flexão procurando revelar

a expressão da linha sem preocupações de detalhes. Podemos dizer que ela foi precursora de algumas ideias de Rudolf Arnheim [Nota 4](#) quando afirmava que o importante na representação gráfica não é a descrição de detalhes realísticos mas a expressão da linha. O seu livro está repleto de desenhos expressivos, porém muito esquemáticos, porque era exatamente à libertação da camisa de força da representação realística que ela procurava levar suas crianças.

Sua influência no Brasil se deu a partir dos resultados dos trabalhos das crianças que ela apresenta e não de suas ideias. Como o resultado dos trabalhos sob sua orientação era esquemático, começou-se a ensinar às crianças a desenhar esquematicamente, e surgiu nas escolas o desenho pedagógico que consistia em levar os alunos a copiarem da lousa esquemas de figuras feitos pelo professor.

A proposta metodológica de Perrelet para o ensino do desenho era fundamentalmente a percepção e introjeção apreciativa da função e expressão dos elementos do desenho. O traçado de uma forma era secundário e fase final de um longo processo de sensibilização, reflexão e ação, algo semelhante ao que hoje é feito nos projetos que procuram relacionar artes visuais e expressão corporal, artes visuais e som etc. No seu livro há o exemplo de um trabalho com ritmo que é feito ainda hoje em nossas escolas. Ela pede que as crianças desenhem partituras usando sons recolhidos a partir de pesquisa no meio ambiente e de estados emocionais como alegria, tristeza, etc.

Através de uma deturpação do trabalho desenvolvido por Perrelet, o desenho pedagógico tiranizou a capacidade de criação de nossas crianças durante pelo menos duas décadas.

Outra vertente da influência de Dewey na arte-educação veio de sua ideia de arte como experiência de consumo. Identificou-se este conceito com a ideia de experiência final, conclusiva, não só no Brasil, mas também nos Estados Unidos, nas Progressive Schools supostamente inspiradas em Dewey.

A consolidação desta ideias veio da Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco, mas foi extrema, e ainda hoje largamente difundida no Brasil. No livro de José Scaramelli (1931), *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*, no qual ele fornece os pressupostos teóricos da Reforma Carneiro Leão e muitos exemplos práticos de aulas, a função da arte está precisamente delineada, invocado de “arte como experiência consumatória” de Dewey.

De acordo com as descrições de Scaramelli, a arte era usada para ajudar a criança a organizar e fixar noções apreendidas em outras áreas de estudo. A expressão através do desenho e dos trabalhos manuais era a última etapa de uma experiência para completar a exploração de um determinado assunto. A ideia fundamental era dar, por exemplo, uma aula sobre peixes explorando o assunto em vários aspectos e terminando pelo convite aos alunos para desenharem peixes e fazerem trabalhos manuais com escamas, ou ainda dar uma aula sobre horticultura e jardinagem e levar as crianças a desenharem um jardim ou uma horta.

A prática de colocar arte (desenho, colagem, modelagem, dramatização etc.) no final de uma experiência, ligando-se a ela através do conteúdo, vem sendo utilizada ainda hoje na educação infantil e ensino fundamental no Brasil, e está baseada na ideia de que a arte pode ajudar a compreensão dos conceitos porque há elementos afetivos na cognição que são por ela mobilizados.

4.3.2. Arte para crianças e adolescentes como atividade extracurricular

É no fim da década de 1920 e início da década de 1930 que encontramos as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte conhecida através de Theodoro

Braga [Nota 5](#) seu mais importante professor. Mas a ideia partiu da professora da rede pública Sebastiana Teixeira de Carvalho e foi patrocinada por Isabel Von Ihering, presidente de uma sociedade beneficente, A Tarde da Criança.

A Escola Brasileira de Arte funcionava em uma sala anexa ao grupo Escolar João Kopke e lá as crianças das escolas públicas de oito a catorze anos, com talento (havia provas de desenho), podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. A orientação era vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras. Theodoro Braga desenvolvia o que podemos chamar de método *art nouveau*. Em vários artigos publicados em revistas e jornais do país Braga reverbava contra o método de copia de estampas e defendia um ensino voltado para a natureza. Tarsila do Amaral em uma entrevista ao *Correio da Tarde* de 28 de janeiro de 1931 elogia o trabalho de Theodoro Braga e de Anita Malfatti no ensino de arte, conferindo aos dois o mesmo valor.

Anita Malfatti mantinha cursos para crianças e jovens em seu ateliê e na Escola Mackenzie. Tinha uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo. Com o curso para crianças, criado na Biblioteca Municipal Infantil pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade era seu diretor (1936-1938) esta orientação começou a se consolidar.

A contribuição de Mário de Andrade [Nota 6](#) foi muito importante para que se começasse a encarar a produção pictórica da criança com critérios investigativos e à luz da filosofia da arte. O estudo comparado do espontaneísmo e da normatividade do desenho infantil e da arte primitiva era o ponto de partida de seu curso de filosofia e de história da arte, na Universidade do Distrito Federal.

Por outro lado, o escritor dirigiu uma pesquisa preliminar sobre a influência dos livros e do cinema na expressão gráfica livre de crianças de 4 a 16 anos de classe operária e de classe média, alunos dos Parques Infantis e da Biblioteca Infantil de São Paulo. Seus artigos de jornal muito contribuíram para

a valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista. As atividades das escolas ao ar livre do México parecem ter influenciado grandemente sua interpretação do desenho infantil e sua atuação cultural. Em sua biblioteca, hoje no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, podemos encontrar revistas mexicanas da época como a *30:30* e até o catálogo da exposição das *Escuelas al Aire Libre*, do México, **Nota 7** que viajou pela Europa.

O Estado Novo interrompe o desenvolvimento da Escola Nova, perseguiu educadores e criou o primeiro entrave ao desenvolvimento da arte/educação. Solidificou alguns procedimentos antilibertários já ensaiados na educação brasileira anteriormente, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa.

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, por alguns anos, uma reflexão acerca da arte/educação vinculada à especificidade da arte, como fizera Mário de Andrade, e que só o pós-modernismo voltaria a fazer, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou seu uso para liberação emocional e para o desenvolvimento da originalidade vanguardista e da criatividade, esta considerada como beleza ou novidade.

4.3.3. Arte para liberação emocional

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas

que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.

Trata-se de uma espécie de neoexpressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial.

Destes ateliês, os dirigidos por Guido Viaro (Curitiba), por Lula Cardoso Ayres (Recife) e por Suzana Rodrigues [Nota 8](#) (Museu de Arte de São Paulo) são exemplos significativos. O primeiro existe até hoje com o nome de Centro Juvenil de Arte, é mantido pela Prefeitura e continuava, pelo menos no início de 1990, última vez que o visitei, fazendo um ótimo trabalho. A escola de Lula Cardoso Ayres, criada em 1947, teve curta existência e sua proposta básica era dar lápis, papel e tinta à criança e deixar que ela se expressasse livremente. Seguindo o mesmo princípio, outro pernambucano, Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil (o nome oficial da escola era “escolinha” e tinha uma conotação carinhosa), que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro.

A iniciativa de Augusto Rodrigues, à qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira, que retornara da Amazônia onde se refugiara da perseguição política do Estado Novo e chegara a conseguir ser um próspero empresário. Depois que iniciou seus cursos de formação de professores, a Escolinha de Arte do Brasil teve uma enorme influência multiplicadora. Professores, ex-alunos da Escolinha, criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a haver vinte e três Escolinhas somente no Rio Grande do Sul, constituindo-se no Movimento Escolinhas de Arte (MEA) [Nota 9](#). Usando principalmente argumentos

psicológicos, o MEA tentou convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança se expressar livremente usando lápis, pincel, tinta, argila etc.

Naquele momento, parecia um discurso de convencimento no vazio, uma vez que os programas editados pelas Secretarias de Educação e Ministério de Educação deveriam ser seguidos pelas escolas e acabavam tolhendo a autonomia do professor tanto quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em Ação de hoje.

Houve, na época, uma grande preocupação com a renovação destes programas. Lúcio Costa (autor do plano urbanístico de Brasília) foi chamado para elaborar o programa de desenho da escola secundária (1948). Seu programa revela certa influência da Bauhaus, principalmente na preocupação de articular o desenvolvimento da criação e da técnica e desarticular a identificação de arte e natureza, direcionando a experiência para o artefato. Este programa nunca foi oficializado pelo Ministério de Educação e só começou a influenciar o ensino da arte a partir de 1958.

Naquele ano, uma lei federal permitiu e regulamentou a criação de classes experimentais. As experiências escolares surgidas nesta época visavam, sobretudo, investigar alternativas experimentando variáveis para os currículos e programas determinados como norma geral pelo Ministério de Educação. A presença da arte nos currículos experimentais foi a tônica geral.

Merecem registro as experiências em arte/educação das seguintes escolas: Colégio Andrews (Rio de Janeiro), Colégios de Aplicação (anexos às faculdades de Educação do Rio de Janeiro, Pernambuco, Paraná etc.), Colégio Nova Friburgo (Rio de Janeiro), Escolas Parque (Salvador e posteriormente Brasília), Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Bahia), Escola Guatemala (Rio de Janeiro), Sesi (especialmente de Pernambuco), Ginásios Vocacionais (São Paulo), **Nota 10** Colégio Souza Leão (Rio de Janeiro), Escola Ulysses Pernambucano (Recife), Grupo Escolar Regueira Costa (Recife), Grupo Escolar Manuel Borba (Recife), Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais (São Paulo), Escola de Demonstração

dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, Instituto Capibaribe (Recife) etc.

Estas escolas continuaram a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzidos na década de 1930, como o método naturalista de observação e o método de arte como expressão de aula, agora sob a designação de arte integrada no currículo, isto é, relacionada com outros projetos que incluíam várias disciplinas. Algumas experiências foram feitas, aproveitando ideias lançadas por Lúcio Costa em seu programa de desenho para a escola secundária de 1948.

Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregado uma sequência de técnicas estabelecidas pelo professor. Para determinar esta sequência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças. O livro de Viktor Lowenfeld, traduzido imediatamente para o espanhol como *Desarrollo de la capacidad creadora* (traduzido no Brasil no início da década de 1970 como *Desenvolvimento da capacidade criadora*), que estabelece as etapas da evolução gráfica, tornou-se então uma espécie de bíblia dos arte/educadores de vanguarda. Sylvio Rabello um intelectual pernambucano, havia escrito um livro no qual analisava as etapas do desenho da criança, porém passou despercebido pelos arte/educadores. Herbert Read era também frequentemente citado, mas pela análise dos programas vemos que foi raramente utilizado como embasamento teórico.

Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente, diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, por meio dos Cursos Intensivos de Arte/Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do ensino da arte em direção ao desenvolvimento da criatividade, que caracterizou o modernismo em Arte/Educação. Três mulheres fizeram das Escolinhas a grande escola modernista do ensino da arte no Brasil: Margaret Spencer, que criou a primeira Escolinha com o artista plástico Augusto Rodrigues, era uma escultora americana que conhecia as Progressive Schools e o movimento de arte/educação já bastante desenvolvido nos Estados Unidos. A segunda destas mulheres que fizeram a Escolinha foi Lúcia Valentim, que assumiu a direção da Escolinha

de Arte do Brasil durante uma prolongada viagem de Augusto Rodrigues ao exterior. Influenciada por Guignard, de quem foi aluna, imprimiu uma orientação mais sistematizada à Escolinha e se desentendeu com Augusto quando este retornou ao comando. Entrou em cena, então, Noêmia Varela convidada por Augusto para assumir a direção da Escolinha, passou a ser a orientadora teórica e prática com total responsabilidade pela programação, na qual se incluía o já citado Curso Intensivo em Arte/Educação que formou toda uma geração de arte/educadores no Brasil e muitos na América Latina Hispânica.

A visibilidade de Augusto Rodrigues foi muito maior que a destas três mulheres, assim como foi maior do que a de sua própria ex-mulher Suzana Rodrigues, que criou o Clube Infantil de Arte do Museu de Arte de São Paulo no mesmo ano (1948), mas meses antes de Augusto ter criado a Escolinha de Arte do Brasil. Quanto a Margaret Spencer nada mais se soube, ela foi apagada da história da arte/educação no Brasil. Augusto foi um excelente relações públicas de sua Escolinha, comandada na prática e orientada teoricamente por essas três mulheres, das quais Noêmia Varela foi a que mais tempo permaneceu, administrando teoria e prática na Escolinha de Arte do Brasil por mais de vinte anos. Hoje, graças às reconsiderações feministas e às contínuas referências que Laís Aderne e eu sempre fizemos dela aos nossos alunos e alunas, Noêmia Varela tem seu merecido lugar na história do ensino da Arte.

Augusto Rodrigues era uma personalidade carismática, seduzindo pela eloquência e pela iconoclastia. Frequentemente usava sua expulsão da escola como exemplo da ineficácia do sistema escolar, pois fora bem sucedido na sociedade apesar da escola, fazendo as jovens professoras, desiludidas do sistema, delirarem. Por outro lado, suas boas relações com a burguesia ou classe alta protegeu a Escolinha de suspeitas durante a Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

Alguns livros sobre artes plásticas na escola, escritos por brasileiros, foram publicados nas décadas de 1960 e 1970 (início). Eram, entretanto, redutores, todos eles traziam como núcleo central a descrição de técnicas e me parece que a origem desta sistematização de técnicas foram as apostilas distribuídas pela Escolinha de Arte do Brasil nos anos 1950. As técnicas mais utilizadas eram lápis de cera e anilina, lápis de cera e varsol, desenho de olhos fechados, impressão, pintura à

dedo, mosaico de papel, recorte e colagem coletiva sobre papel preto, carimbo de batata, bordado criador, desenho raspado, desenho de giz molhado etc.

Vejam como era descrita uma destas técnicas na apostila da Escolinha.

Desenho com água sanitária

Material:

papel de cor escura ou branco – anilina – água – sanitária palitos de fósforo – pincéis

Processo:

Em folha de papel colorida, ou pintada com uma ou várias cores de anilina, desenha-se com um palito ou caneta molhados em água sanitária. Depois do desenho seco, o local onde passou a água sanitária fica descolorido, aparecendo então a linha branca sobre o fundo de cor.

Objetivos:

Visa provocar experiência nova através do desenho, aguçar a curiosidade para a pesquisa dos materiais e obtenção de um desenho bem integrado na superfície.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas as ideias de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.

4.4. Pressões e mudanças: a ditadura de 1964

A ditadura de 1964 perseguiu professores e escolas experimentais foram aos poucos desmontadas sem muito esforço. Era somente o ato de normatizar e estereotipar seus currículos tornando-as iguais as outras do sistema escolar. Até escolas de educação infantil foram fechadas. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.

Entretanto, por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte. Na escola secundária pública comum, continuou imbatível o desenho geométrico com conteúdo quase idêntico ao do Código Epiácio Pessoa em 1901.

Nos fins da década de 1960 e início de 1970 (especialmente entre 1968 e 1972), em escolas especializadas em ensino de arte, começaram a ter lugar algumas experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria fenomenológica da percepção, ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho.

Certo contextualismo social começou também a orientar o ensino da arte especializada, podendo-se detectar influências de Paulo Freire na experiência da Escolinha de Arte de São Paulo.

Algumas escolas especializadas como a Escola de Arte Brasil (São Paulo), Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro), e Escolinha de Arte de São Paulo, Centro Educação e Arte (São Paulo), o NAC – Núcleo de Arte e Cultura (Rio de Janeiro) tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas a partir de 1971, quando a Educação Artística se tornou componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973.

Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5.692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. Por outro lado, o fosso entre elite e pobreza se aprofundou, pois as escolas particulares continuaram preparando os estudantes para o vestibular, para a entrada na universidade, embora os currículos apresentassem um discurso comprometido

com a formação técnica, que de fato não vieram acompanhados de políticas para tal formação. Enquanto isso o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo.

A Reforma Educacional de 1971 estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava séries do primeiro grau.

Em 1973 foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar estes professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro. O Ministério de Educação, no mesmo ano (1971), organizou em convênio com a Escolinha de Arte do Brasil, um curso para preparar o pessoal das Secretarias de Educação a fim de orientar a implantação da nova disciplina. Desse curso fez parte um representante de cada Secretaria Estadual de Educação, o qual ficou encarregado de elaborar o guia curricular de Educação Artística do seu Estado.

Entretanto, poucos Estados desenvolveram um trabalho de preparação de professores para aplicar e estender as normas gerais e as atividades sugeridas nos guias curriculares. Por outro lado, a maioria dos guias apresentava um defeito fundamental: a dissociação entre objetivos e métodos que dificultava o fluxo de entendimento introjetado na ação.

As Secretarias de Estado (educação e/ou cultura) que desenvolveram um trabalho mais efetivo de reorientação e atendimento de professores de educação artística foram as do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Não é, portanto, por acaso que tenham sido possíveis, na década de 1970, experiências como a da Escola de Artes Visuais e do Centro Educacional de Niterói, no Rio de Janeiro, e em Minas Gerais a do Ceat (Centro de Arte da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte) e a Escola Guignard.

Em 1977, o Ministério da Educação (MEC), diante do estado de indigência do ensino da arte, criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação – Prodiarte. Dirigido por Lúcia Valentim, seu objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, promovendo o encontro do artesão com o aluno e estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades. No início de 1979, dezessete unidades da Federação tinham iniciado a execução de projetos ligados ao Prodiarte. Os programas de maior consistência foram os levados a efeito em 1978 nos Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), Rio Grande do Sul (convênio com DAC-SEC), Rio de Janeiro (convênio com Escolinha de Arte do Brasil e SEC-RJ) e Pernambuco (convênio com a Secretaria de Educação).

Estas propostas tinham sido explicitadas no Primeiro Encontro de Especialistas de Arte e Educação em Brasília pelo MEC e UnB em 1973, organizado por Terezinha Rosa Cruz. Outros encontros de arte/educação se sucederam, girando sempre em torno dos mesmos assuntos já debatidos naquele ano de 1973, com a vantagem de alargar o número de debatedores.

Um exemplo de sucesso quantitativo, em que se estendeu a um maior número de professores as perplexidades antes discutidas por um pequeno grupo, foi o 1º Encontro Latino Americano de Arte Educação que reuniu cerca de quatro mil professores no Rio de Janeiro (1977). Nesse encontro ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram: uma de caráter histórico, financiada pela Fundação Ford e Fapesp (Ana Mae Barbosa) e outra que se resumia a mero recolhimento de depoimentos (Idart – São Paulo). A Funarte e o Inep chegaram a colaborar com uma percentagem mínima de verba para registro, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação.

Apesar do grande número de professores, esse Encontro evitou a reflexão política pois tinha como organizadora a mulher de um político extremamente comprometido com a ditadura. Somente em 1980 outro encontro enfrentaria as questões políticas da arte/educação. Trata-se da Semana de Arte e Ensino que reuniu no campus da Universidade de São Paulo mais de três mil professores e resultou na organização do Núcleo Pro Associação de Arte Educadores de São Paulo.

São Paulo estava sob o domínio de um político de direita, Paulo Maluf, que sugeriu aos professores de artes que passassem o ano treinando seus alunos a cantar algumas músicas para serem apresentadas em um coral de dez mil crianças, acompanhadas por ele ao piano, num estádio de futebol, no Natal. Como prêmio os professores que preparassem suas crianças teriam cinco pontos de acesso à carreira docente, quando um mestrado valia dez pontos.

Os arte/educadores se revoltaram, mas a única associação de classe existente na época era a Sobrearte (1970) considerada filial da International Society of Education through Art (InSEA), que não ajudou os professores paulistas, pois além de circunscrever sua ação principalmente ao Rio de Janeiro, era manipulada pela mulher de político da ditadura a qual já me referi. A única solução foi criar a Associação de Arte Educadores de São Paulo (Aesp) que, aliada à Associação de Corais, foi vitoriosa na sua primeira luta, conseguindo anular a promessa de maior salário para os professores que participassem do coral do Maluf no Estádio do Pacaembu. A festa aconteceu mas ninguém saiu ganhando, dada a campanha crítica.

4.5. Os anos de 1980 e depois: o pós-modernismo

A Semana de Arte e Ensino fortificou politicamente os arte/educadores e já em 1982/1983 foi criada na Pós-Graduação em Artes a linha de pesquisa em arte/educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa de Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo a última assumido também o curso de especialização. Outra linha de pesquisa em arte/educação veio a ser criada apenas em 1990 na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Analice Dutra Pillar. Nos últimos anos, outras linhas de pesquisa em ensino de arte foram criadas em cursos de pós-graduação em artes. No entanto, para atender aos egressos das quase cem licenciaturas em artes o número de vagas nas pós-graduações ainda é insuficiente, criando-se um funil na formação dos arte/educadores, o que é um contrassenso, pois o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil muito deve à pesquisa gerada

nas pós-graduações. Outro fator que influenciou positivamente na qualidade do pensamento sobre o ensino de arte foi a ação política desencadeada por vários congressos e festivais, dentre eles os festivais de Ouro Preto; o Festival de Inverno de Campos de Jordão de 1983, onde primeiro se trabalhou na arte/educação com leitura ou análise de TV; o Congresso sobre história do Ensino da Arte, em que primeiro se introduziu oficinas de arte e novas tecnologias na arte/educação (1984); o Simpósio sobre Ensino da Arte e sua História (MAC/USP, 1989), assim como a atuação de associações regionais e estaduais reunidas na Federação de Arte Educadores do Brasil, a Faeb.

Para dar um exemplo da intensidade da produção em arte/educação no Brasil, oitenta pesquisas foram produzidas para mestrados e doutorados entre 1981 e 1993 e nos últimos anos este número deve ter quintuplicado. Os assuntos são os mais variados e vão desde a preocupação com o desenho da criança até experiências com as novas tecnologias.

Muitas destas pesquisas analisam problemas inter-relacionados com a Proposta Triangular. A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.

Na Inglaterra, essa pós-modernidade foi manifesta no *critical studies*. Nos Estados Unidos, a mais forte manifestação foi o DBAE. O *Disciplined Based Art Education* é baseado nas disciplinas: estética, história e crítica, e numa ação, o fazer artístico. O DBAE foi o mais persuasivo dos sistemas contemporâneos de arte/educação e vem influenciando todo o mundo, sobretudo a Ásia.

No Brasil a ideia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações: fazer – ler – contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o DBAE partem de pressupostos

conceituais e metodológicos diversos e são no máximo paralelos, pois se constituíram no que se entende por pós-modernismo na arte/educação.

O *critical studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente. Há correspondências entre elas, sim. Mas, estas correspondências são reflexo dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo e foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob comando de Paulo Freire e Mário Cortela.

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1989/1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCN brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional. A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer arte (ou produção), leitura da obra de arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries). Infelizmente os PCN não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCN, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido.

A educação bancária de que Paulo Freire falava ronda a arte/educação no Brasil atual. Mas, apesar de equivocadas políticas educacionais temos experiências de alta qualidade tanto na escola pública como na escola privada e principalmente nas organizações não governamentais que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de diretores e de professores e mesmo de artistas.

Finalizando

Como podemos ver nesse capítulo, a história é sempre contada a partir de um ponto de vista. Nesse caso, procuramos demonstrar como a história do ensino da arte no Brasil foi se constituindo a partir de apropriações de modelos estrangeiros, deglutidos e antropofagicamente transformados por nossas necessidades. Desde a instauração da Academia Imperial de Belas Artes, primeira instituição pública e formal de formação para as Artes Plásticas no Brasil, até a formalização da Arte como área de conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pelas diferentes iniciativas do final do século XIX e por todo o século XX, os modelos de ensino da arte foram se tecendo e se sobrepondo, correspondendo as demandas políticas e culturais de cada época. Cada um desses modelos, para bem ou para o mal, sustentam-se em concepções de arte e de educação, explícitas ou implícitas. Cabe a nós, educadores de hoje, analisar e avaliar a pertinência dessas concepções, procurando entender os contextos que as constituem. Como diz Alfredo Bosi,

Agora, de minha parte, eu continuo achando que, na história, o antes vem antes do depois. Existe certa experiência cumulativa pelo tempo [...]

E, se você não conhece esse fluxo que vem do passado, fica parecendo que cada geração, digamos, inventou a roda. Você não sabe porque certos temas voltam, e voltam de maneira diferente. Você fica sem apoios de comparação quando seu estudo é todo assim fragmentado. (Bosi, 2010, p.14)

Fica para vocês a tarefa de mapear nesta história a sua própria história de formação!

ARTE EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO GERAL
1550 – 1800 Barroco ensinado em oficinas através do trabalho	1550 – 1808 Dominação jesuítica
1808-1870 Influência Francesa Fundação da Academia Imperial de Belas Artes Neoclassicismo Exercícios de cópias	1808-1870 Colégio Pedro II Modelo inglês para as escolas secundárias brasileiras
1870-1914 Ensino do desenho na educação popular, Educação para o trabalho Walter Smith Rui Barbosa	1870-1914 Partido Republicano Liberalismo <i>versus</i> Positivismo Reforma 1901 Início da influência americana (escola dos missionários)
1914-1927 Pedagogia experimental Estudo das características do desenho infantil Início da livre expressão da criança	1914-1927 Pedagogia experimental A escola voltada para a criança Laboratórios de pesquisas nas Escolas Normais
1927-1935 A modernidade Mário de Andrade Anita Malfatti Influências de John Dewey – a arte como experiência Primeiros livros sobre o desenho infantil	1927-1935 O Movimento Escola Nova – democratização Reformas estaduais Escola Normal Educação infantil Adaptação dos modelos de Dewey, Decroly, Claparède
1935-1948 Período de retorno e diluição das propostas anteriores Estereótipos na sala de aula Trabalhos manuais Música e canto orfeônico	1935-1948 Ditadura de Getúlio Vargas afasta grupo de líderes da Escola Nova
1948-1958 Supervalorização da Arte como livre expressão Escolinha de Arte do Brasil Herbert Read e Viktor Lowenfeld	1948-1958 Redemocratização Voltam alguns princípios da Escola Nova Senac, Senai, Sesi
1958-1963 Classes experimentais com Arte	1958-1963 Paulo Freire UnB LDB 1961 Organizações populares, de classe e estudantis

Ir para o sumário

1964-1978 Educação Artística Curso Polivalente nas Universidades para formar professores	1964-1978 Regime militar-repressão LDB 1971 Educação profissionalizante de cunho tecnicista
1980-1990 Críticas às práticas anteriores Criação das associações de professores de Arte Encontros nacionais e internacionais Reformas nos cursos universitários Pós-Graduação na USP	1980-1990 Pedagogia sociopolítica Estudos teóricos críticos Escola Pública competente
1990 Proposta Triangular PCN – ARTE como disciplina Arte como conhecimento	1990 Construtivismo O conhecimento se constrói na relação = Aluno – professor – processos sociais

Marcos históricos do ensino de Arte (baseado em Barbosa, 2001, p.41-43).

Ampliando o conhecimento

Para complementar e aprofundar o percurso histórico que apresentamos nesta unidade, sugerimos a leitura dos seguintes livros de Ana Mae Barbosa:

Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

Este livro foi organizado por Ana Mae Barbosa e conta com o resultado de doze pesquisas que mapeiam importantes contribuições para a história do ensino da arte que vão do ensino de arte jesuítico aos dias de hoje, mas principalmente discute o período modernista da arte/educação. Encontram-se capítulos sobre alguns personagens que participaram desta nossa história, como: Jeanne Milde, Sylvio Rabello, Mário de Andrade e Noêmia Varela. Análises de como o projeto moderno de ensino da arte foi apropriado a partir de experiências renovadoras tanto na educação formal quanto em atividades extracurriculares. Os capítulos deste livro aprofundam os tópicos apresentados no texto desse nosso material. A leitura, além de trazer pontos de vista variados, pois são escritos por diferentes pesquisadores, é prazerosa e rica de possibilidades de desdobramentos para aqueles que gostam de história, cada capítulo encerra apontando sugestões de pesquisas, ótimas dicas para trabalhos de final de curso!

Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1986.

O livro analisa as complexas relações culturais que influenciaram o ensino da arte nas escolas brasileiras, desde a chegada ao nosso país da Missão Francesa até a eclosão do Modernismo. Esta leitura é importante porque desnuda com espírito crítico as ideias filosóficas, econômicas, sociais, artísticas e educacionais, ou seja, os propósitos e finalidades determinantes da educação artística do período em questão.

John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

Este livro é uma edição revisada e aumentada do Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil (1982). Nesta revisão a autora reforça a importância das ideias de Dewey para o ensino da arte na contemporaneidade. O livro analisa as diferentes interpretações dos conceitos do filósofo no contexto das reformas educacionais da década de 1930 no Brasil. A leitura nos conduz a compreensão de como algumas ideias sobre a expressão gráfica da criança passaram a fazer parte do ideário educacional como normas, ideias que levam a proposições didáticas que estão profundamente entranhadas nas práticas escolares de hoje. Importante para avaliar processos de interpretação e apropriação de modelos, para pensar sobre como podem ser relativos os processos de normatização de conceitos no campo educacional.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 5

Concepções e tendências formativas

Neste capítulo, vamos fazer um esforço para depreender da história do ensino da arte as principais concepções e tendências formativas. É um esforço de abstração, pois sabemos que os modelos formativos surgem em condições socioculturais, econômicas e pedagógicas particulares. Ademais, como vimos no percurso histórico, no processo de apropriação os modelos convivem e se mesclam uns com os outros. Apesar de saber das dificuldades e da limitação desta tarefa de abstração, acreditamos que vale a pena nomear cada modelo e buscar compreender os fundamentos pedagógicos, estéticos e culturais que os justificam. A proposta é ordenar as ideias para que cada um de nós se situe de maneira mais consciente na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. É necessário que seja assim, pois sabemos que detectar os fundamentos e analisar as consequências de nossas práticas é a melhor maneira de aprender a sermos críticos com o que fazemos e assim, conseqüentemente, melhorar nossa ação docente.

Nesta tarefa vamos nos apoiar em pesquisadores que estudaram os modelos formativos de ensino de artes. Maria de Rezende Fusari e Maria Heloisa Ferraz no início da década de 1990 publicaram juntas o *Arte na Educação Esco-*

lar onde apresentam e analisam as tendências pedagógicas a partir de perspectivas filosóficas e educacionais. Imanol Aguirre, pesquisador espanhol, em seu livro mais recente publicado em 2005, *Teorías y prácticas en Educación Artística*, faz uma análise aprofundada e sistemática dos modelos predominantes, partindo das concepções de arte como saber, arte como expressão, arte como linguagem e arte como sistema cultural. Com nossa experiência como docente e formadora teceremos estas referências com as informações históricas, apresentando inicialmente os modelos fundadores e no final da unidade consideraremos as perspectivas contemporâneas.

O primeiro tópico trata da pedagogia tradicional que fundamenta a história da educação - veremos sua relação com as aulas de artes a partir da concepção de arte como um saber instituído. Este modelo, como vimos na unidade anterior, introduz-se no Brasil com a Academia de Belas Artes e permanece ainda ativo, sobretudo, nos cursos universitários, onde nos formamos professores.

A concepção de arte como expressão vai ser tratada no segundo tópico. Esta ideia perpassa grande parte das propostas do período Modernista, das reformas educacionais baseadas na Escola Nova às experiências de artes para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares. Sob esta concepção se institui no Brasil o Movimento de Arte/Educação que divulga entre nós a ideia da livre-expressão, tantas vezes distorcida e mal compreendida.

A arte como linguagem é analisada no terceiro tópico. Uma concepção que chegou tardiamente ao Brasil tendo se instalado com conforto nos cursos técnicos e universitários de formação artística de tendência mais funcionalista, como cursos de comunicação visual. Merece uma avaliação atenciosa, pois a ideia de arte como linguagem é frequentemente usada em documentos e currículos escolares, sem uma clara definição do que se entende por linguagem e onde se situam os pressupostos de tal entendimento.

No quarto tópico apresentamos os fatores que impulsionam as proposições pós-modernas de ensino de artes, como a educação para a cultura visual e a Proposta Triangular. O atual currículo de Artes da Secretaria de Estado de Educação se inclui entre estas proposições. A ideia é compreender o contexto onde se assentam as propostas que vamos estudar de forma detalhada ao longo do curso.

Como já alertamos, faremos aqui um grande exercício de abstração, pois é difícil encontrar um professor ou professora que use apenas um desses modelos em sua prática pedagógica. O mais comum é encontrarmos um modelo mesclado com outro e mais outro. Entretanto, ao buscar as características de cada um, seus fundamentos estéticos e epistemológicos, seus objetivos formativos, as estratégias metodológicas mais comuns, avaliando sua atualidade, suscitaremos o debate sobre o devir do ensino de arte, como sugere Imanol Aguirre.

5.1 Arte como um saber e a pedagogia tradicional

A pedagogia tradicional é introduzida no Brasil no ensino da arte com a Academia de Belas Artes no século XIX, percorre todo século XX e permanece ativa ainda hoje, sobretudo, nos cursos universitários, onde nos formamos professores. Carrega uma concepção idealista de educação que “induz a acreditar que os indivíduos são ‘libertados’ pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática” (Fusari; Ferraz, 1991, p.22-23). Creditar à educação e ao conhecimento um poder tão determinante é uma atitude ingênua e pouco crítica. O sistema educacional é um dos sistemas que compõem a sociedade, é um sistema entre outros, dependente, portanto, de uma vasta rede de interesses e valores.

A ideia de um conhecimento adquirido já revela uma concepção de educação pautada em valores instituídos, como um capital simbólico, usando aqui a terminologia de Pierre Bourdieu. No campo do ensino da arte, a partir desta concepção o valor do capital simbólico se define pelo valor do objeto artístico, valor esse predefinido pelas instituições que regem o próprio campo da arte. Portanto, esta é uma concepção que visa a manutenção e reprodução de um sistema elitista.

Imanol Aguirre nomeia esta concepção de logocentrista, ou seja, um modelo pedagógico que coloca no centro da ação educativa o próprio fato artístico e seus produtos (o conhecimento), de forma que seu objetivo principal consiste em dotar os indivíduos de ferramentas e conhecimentos precisos para conhecer e produzir tais artefatos (Aguirre, 2005, p.205).

Os fundamentos didáticos que sustentam esta concepção reforçam a importância da autoridade do professor, aquele que detém o conhecimento, e se ampara no valor formativo do próprio modelo. Acredita que o processo de aquisição dos conhecimentos se dá através de elaborações puramente mentais. São práticas que não levam em conta os aspectos sensoriais e emocionais, são apartadas da vida cotidiana dos sujeitos implicados no ato educativo. A configuração espacial e física de nossas escolas revela ainda muito dessa concepção.

No campo do ensino da arte, a pedagogia tradicional se associa à teoria estética mimética que pressupõe regras e princípios universais. Tem como fundamento metodológico a imitação e a progressão das dificuldades para a aquisição da perfeição tanto das formas como da destreza para executar tais formas. É associada ao padrão de beleza neoclássico e se fundamenta na historiografia da arte construída desde o Renascimento.

Todas as práticas advindas do ensino divulgado pela Academia de Belas Artes e também pelo Conservatório de Música no século XIX se pautam neste modelo que se tornou também referência para os professores das disciplinas de Desenho e de Música das escolas primárias e secundárias da primeira metade do século XX. É através, sobretudo, do ensino de desenho que essas práticas se tornaram conhecidas no meio educacional, como a ênfase no produto do trabalho artístico através do domínio de técnicas e a destreza no uso dos instrumentos, como os compassos e esquadros.

Fusari e Ferraz (1991, p.25) elencam algumas modalidades desse modelo presentes nos programas da disciplina de Desenho e que ainda hoje nos soam familiares.

- desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos);
- desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis);
- desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas); e
- desenho “pedagógico” nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para “ilustrar” aulas).

Como vimos no percurso histórico, esses conhecimentos tinham uma funcionalidade no contexto cultural da época, instrumentalizavam para o mundo do trabalho em uma sociedade que se preparava para a modernidade. Entretanto, como um modelo de cunho reprodutivista cumpre a função de manter a divisão social existente e reforça as clássicas dicotomias entre as belas artes e o artesanato, as artes liberais e as artes mecânicas, a arte erudita e a arte popular etc. Aqui cabe nos perguntarmos quais são as demandas do contexto de hoje e como é possível aliar o domínio da técnica com a liberdade de expressão.

5.2. Arte como expressão e a pedagogia renovada

Se a pedagogia tradicional que acabamos de analisar tinha uma forte vinculação com a razão, a opção que agora trataremos reforça justamente os aspectos sensoriais, sentimentais e emocionais da experiência estética, o sujeito da experiência é o centro desta concepção. Tem suas raízes no romantismo do século XVIII e XIX, mas é no início do século XX que se configura como modelo educacional com o advento do que se passou a chamar Escola Nova.

Dermeval Saviani (apud Fusari; Ferraz, 1991, p.31, grifo nosso) faz uma esclarecedora e sintética comparação entre o modelo tradicional e a pedagogia da Escola Nova, indicando que esta última

deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o *sentimento*; do aspecto lógico para o *psicológico*; dos conteúdos cognitivos para os *métodos ou processos pedagógicos*; do professor para o *aluno*; do esforço para o *interesse*; da disciplina para a *espontaneidade*; do diretivismo para o *não diretivismo*; da quantidade para a *qualidade*; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma *pedagogia de inspiração experimental*, baseada, principalmente, nas contribuições da Biologia e da Psicologia.

No âmbito do ensino da arte estas ideias afloram no contexto brasileiro com toda potência na concepção de educação através da arte disseminada através dos livros de Herbert Read e Viktor Lowenfeld, divulgados pelo Movimento Escolinhas de Arte. Concepção que desloca o foco do ensino da arte do produto para o processo; que busca justificar a importância da arte na educação não pela arte em si, mas pelo que ela pode contribuir para a educação integral do ser humano. Concepção que surge como esperança de renovação e de construção de uma sociedade mais humana e democrática em meados do século XX depois dos grandes desastres das guerras mundiais. Uma concepção também idealista, como a anterior, porém com fundamentos mais progressistas, hoje ainda bastante usada, sobretudo, nos projetos sociais que visam a reconstrução e reinserção dos indivíduos na sociedade.

Segundo Imanol Aguirre (2005, p.219), os conceitos-chaves desta opção educativa, baseada na autoexpressão e tingida pelo romantismo são: liberdade, sensibilidade, originalidade, criatividade, naturalidade, espontaneidade, imaginação e genialidade. Cada uma dessas chaves abre um universo de possibilidades educativas que são de certa forma difíceis de mesurar. Estes conceitos passaram a fazer parte do jargão das propostas, currículos e planos de aula por puro idealismo, pois na maior parte das vezes não estavam associados a práticas que realmente os realizassem. A utopia do desenvolvimento livre e criativo do sujeito, que busca transcender o conhecimento da arte em benefício do crescimento pessoal, moral e social, caiu num vazio..

É evidente que aconteceram experiências significativas no contexto dessa concepção que ampliou o espaço da arte na educação, como vimos detalhadamente no percurso histórico. Além de espaço, ganhamos visibilidade no contexto educacional, pois as crianças foram estimuladas a desenhar, a cantar, a dançar, a representar, expressando suas emoções e sentimentos. O lúdico passou a ser visto como meio de aprendizagem. O aprender pela ação no mundo,

suplantou a aprendizagem contemplativa. Sobretudo, a expressão dos sujeitos passou a ser respeitada.

Entretanto, o excessivo foco no processo, o currículo não sequenciado nem articulado, composto de um apanhado de atividades de experimentação de materiais e técnicas, a negação dos instrumentos de avaliação, a desorientação de grande parte dos professores por falta de formação e fundamentação levou ao que passou-se a chamar de *laissez-faire*, o deixar fazer.

Outro aspecto que contribuiu para o enfraquecimento dessa concepção foi a crença quase mística no potencial expressivo e criativo inato das crianças. Se a pedagogia tradicional acreditava que a criança era uma tábula rasa, a concepção romântica impregnou as pedagogias progressistas da ideia de que as crianças necessitavam apenas de motivação para se expressar e não de instrução. Essa ideia foi responsável pela proliferação dos repertórios apreendidos nos meios de comunicação de massa, de reproduções de modelos e da falta de confiança em sua própria expressão, tão reconhecida por aqueles que estudam a expressão gráfica das crianças, sobretudo das crianças em fase escolar, dos oito ou nove anos de idade em diante. Erroneamente se acreditava que esta falta de criatividade era devida à má influência dos adultos ou a uma educação inadequada. Ainda não se tinha conhecimento, por exemplo, das pesquisas que vieram demonstrar que as crianças aprendem a desenhar com desenhos, apropriando-se das imagens e das informações visuais que permeiam seu meio ambiente, como bem demonstrou Brent e Marjorie Wilson [Nota 11](#) já na década de 1970.

Por outro lado, com a introdução da Educação Artística no currículo escolar na década de 1970, a pulverização da concepção da livre-expressão chegou ao seu ápice. No contexto de uma reforma de cunho tecnicista e de concepção tradicional, o espaço das aulas de artes passou a ser o único espaço humanizador da escola. A estrutura escolar não foi afetada pelas ideias da educação através da arte. As disciplinas duras do currículo continuaram trabalhando

a racionalidade. As aulas de arte se tornaram o espaço onde se trabalhava a sensorialidade do aluno, também os sentimentos, a emoção, a expressão, o imaginário e o lúdico. As aulas de arte tornaram-se o espaço de vazão de um sistema opressor e reprodutor. A concepção se esvaziou e o sistema continuou reproduzindo a dicotomia razão-emoção, cabeça-corpo etc.

Usando um ditado popular a implantação não programada da Educação Artística como atividade obrigatória da grade curricular foi “uma faca de dois gumes”. Importante conquista de espaço no sistema oficial de ensino, o reconhecimento da necessidade da arte nos processos de formação dos sujeitos, porém, a partir de uma descaracterização dos pressupostos teóricos. Nem arte como saber, nem arte como expressão, “mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e interesses”, como é tratada no Parecer nº 540 de 1977.

5.3. Arte como linguagem

No século XX, a conhecida virada linguística também repercutiu no campo do ensino da arte. O conceito de arte como linguagem deu lugar a propostas formativas e programas centrados mais na ideia de comunicação do que no objeto artístico ou no sujeito criador.

Com base na psicologia da percepção, os teóricos da comunicação visual buscaram estabelecer os elementos constitutivos desta linguagem, tais como: o ponto, a linha, a superfície, a cor, a luz e a textura. Uma das mais conhecidas defensoras desta linha teórica é Donis A. Dondis (2000) que acredita que estes elementos coordenados entre si, dão lugar a uma espécie de gramática das formas, que determinam códigos visuais aptos para a intercomunicação entre os vários setores da sociedade. O foco do ensino da arte (visual) nesta perspectiva seria, portanto, a linguagem visual.

É importante ressaltar que esta concepção se configura em paralelo ao desenvolvimento das tecnologias visuais no século XX. O espetacular incremento da cultura visual nas sociedades tecnificadas, os avanços na reprodução técnica de imagens junto a despreparação dos sujeitos para compreender o poder dessas imagens dão sentido a este modelo educativo.

É a partir desta concepção que se dissemina a ideia da alfabetização visual, tendo como paralelo os processos de aprendizagem da linguagem verbal. Nesta perspectiva, como propósito formativo, importa desenvolver competências para a leitura e emissão de textos visuais. Segundo Imanol Aguirre (2005, p.256), as competências e objetivos formativos se resumem a:

- habilidades de ver-observar;
- habilidades de leitura para decodificar as imagens ou mensagens visuais;
- habilidades de escritura-produção de imagens ou mensagens visuais;
- habilidades para emitir mensagens com e sobre as imagens.

Com enfoque formalista, a partir de análises dos signos visuais e sua organização semântica particular, este modelo passa a incluir como objeto de estudo um novo elenco de produções gráficas e plásticas como a fotografia, o cinema, o vídeo, etc. O enfoque formalista, no entanto, restringe as análises à qualidade de signo das imagens, desprezando os aspectos históricos e culturais.

Longe da liberdade do modelo expressionista ou da submissão ao ideal estético do modelo tradicional, o modelo filolinguístico, como nomeia Imanol Aguirre, promove a experimentação e combinação consciente dos elementos constitutivos das visualidades. Não renuncia à orientação de especialistas nem a sistematização curricular, que estabelece diferentes graus de dificuldades e complexidade na combinatória das propostas expressivas.

Este modelo foi implementado com êxito na Bauhaus e desde então seus princípios formativos se tornaram uma alternativa ao tradicional modelo academicista de muitos cursos superiores de formação em artes. No contexto brasileiro, no âmbito escolar há ecos desta tendência, sobretudo, nas escolas técnicas, em nível médio. No entanto, não é difícil encontrar em programas curriculares do ensino fundamental, sistematizações didáticas que tem sua origem no ordenamento desta concepção da linguagem visual. São aquelas proposições que começam trabalhando com o ponto, a linha e terminam estudando a composição.

A limitação formalista que não aprofunda as relações históricas e culturais na análise dos objetos e imagens vem sendo atualmente contornada por abordagens do tipo semiótica e pós-estruturalistas. São tentativas de atualização da ideia de alfabetização visual, como as que têm se efetivado com as propostas educativas provenientes dos estudos da cultura visual que veremos a seguir.

5.4 Arte como cultura e a pós-modernidade

Os modelos anteriores se apoiam na ideia de arte como um sistema autônomo, derivado da relação entre o sujeito criador e o objeto criado. Agora entramos na pós-modernidade na qual uma nova perspectiva vem sendo formulada para conceber a arte, não como um saber normatizado, nem como expressão interior, nem como linguagem, mas como um fato cultural.

Para melhor compreender e se situar nas perspectivas que se abrem na contemporaneidade é necessário de antemão refletir sobre a ideia de cultura que norteia estas abordagens. Neste livro, teremos uma parte inteiramente voltada para os diferentes conceitos de cultura e suas problematizações, o que ajudará muito nesta empreitada. Aqui cabe situar que quando falamos de cultura na perspectiva da pós-modernidade, ao invés de assumir um conceito de cultura como elemento aglutinador de identidades, como algo fixo e homogeneizador, importa pensar a cultura como redes de significados, como comunidades de sentidos, de pertinência e de pertencimento, que revela heterogeneidade e contradições. Portanto, é uma ideia mais dinâmica que comporta transfusões e mestiçagens nos trânsitos entre culturas.

Fruto das rupturas e mudanças de paradigmas que se forjaram no pensamento ocidental desde meados do século XX, em sintonia com a revolução que a pós-modernidade havia introduzido nos estudos sobre a arte, o ensino da arte também formulou propostas que buscam refletir sobre essas revisões epistemológicas, concretizadas pelos estudos culturais e da pedagogia crítica. Podemos identificar três fatores de mudança no contexto da cultura contemporânea que sustentam essas novas abordagens.

Ir para o sumário

- O primeiro é a ampliação da ideia de arte. A arte contemporânea, de certa maneira continuadora das propostas das vanguardas modernistas, caracteriza-se por enfatizar questões que se referem a narração de histórias, por abordar temas controvertidos ou que chamam atenção para aspectos sociais e políticos da vida cotidiana em sociedade. A ordem formal sede lugar às linguagens híbridas que se configuram em narrativas.
- O segundo fator são as transformações no campo das pesquisas das teorias e história da arte. Diante da diversificação do campo das práticas artísticas, os estudos sobre a arte se viram diante de paradoxos que os levaram a questionar, por exemplo, as analogias e diferenças entre as artes canônicas e a cultura visual, entre o teatro e as produções dramatúrgicas dos meios de comunicação de massa, ou a legitimidade e hegemonia das formas de arte culta frente as formas populares. Houve um deslocamento de interesse da obra ou do artista para os processos de circulação, de recepção e de apropriação da arte. Passou-se a observar como a arte interatua com o social, o político ou o estético e como incita o olhar do espectador, não mais entendido como um sujeito passivo, mas como um “interator”.
- O terceiro fator é a evidência da crescente influência educativa da cultura visual nas sociedades tecnológicas. Na atualidade, tanto o conhecimento quanto o entretenimento se apresentam em formas visuais. No caso dos estudantes, a presença do visual em suas vidas está gerando uma distância abismal entre suas capacidades e a dos próprios educadores, formados na cultura das letras e pouco habituados a manejar o mundo das imagens. No contexto da juventude de hoje, a pedagogia escolar está sendo suplantada pela pedagogia cultural, ou seja, aquela que advém dos meios de comunicação de massa (cinema, televisão, videogames, música popular, internet, publicidade etc.) com as quais os jovens interatuam em seu tempo de ócio. Esta cultura massificada transmite valores e aporta conhecimentos aos processos identitários. Esta é uma questão premente para qualquer projeto educativo da atualidade.

Estes três fatores que aqui apontamos estão implícitos com maior ou menor ênfase nas propostas de ensino de artes pós-modernas que examinaremos de forma sucinta a seguir.

5.4.1 A educação para a cultura visual

Formulada a partir dos estudos culturais na Inglaterra e América do Norte na segunda metade do século XX, a educação para a cultura visual vem se configurando hoje no Brasil como uma estratégia pedagógica diante da complexidade das sociedades contemporâneas. É um campo de investigação transdisciplinar e “transmetodológico”, ou seja, é necessário o concurso e colaboração de diferentes disciplinas e estratégias metodológicas que reforçam a ideia de interdisciplinaridade.

Pressupõe uma mudança na finalidade da educação escolar, pois pondera seu papel de único agente transmissor de conhecimentos nas sociedades contemporâneas, desde que considera a inserção dos sujeitos no meio cultural e os trânsitos e trocas nos vários contextos. Em consequência a escola passa a ser vista não como um sistema reprodutor de saberes, mas como um espaço de preparação dos indivíduos para fazer um uso crítico e democrático das informações que hoje todos os cidadãos têm a disposição. A escola precisa se sintonizar com a sociedade para a qual ela prepara seus estudantes.

Nesta proposição os fundamentos teóricos e didáticos do ensino das artes visuais são necessariamente revisados. É necessário pensar o visual em termos de significação cultural, de práticas sociais e de relações de poder. É necessário refletir sobre as maneiras de olhar e de produzir olhares. Pressupõe uma mudança radical, do estudo da arte para o estudo da cultura visual, mudança de objeto de estudo e de conteúdos.

Tem como propósito formativo proporcionar aos estudantes ferramentas para uma compreensão crítica do papel que cumprem em cada sociedade e a posição que ocupam no jogo das relações de poder. Tem como objetivo proporcionar aos estudantes os fundamentos para compreender criticamente os mundos sociais e culturais em que vivem e produzem suas relações de significados.

Como podemos avaliar, esta proposição se configura muito mais como uma abordagem do que como uma metodologia, visto que sugere enfoques que articulam de forma aberta e eclética propostas baseada nos estudos culturais, nos estudos da cultura material e na arte contemporânea. É aberta a temas que atravessam o campo educacional como as questões de gênero, o racismo e as desigualdades sociais de toda ordem. As críticas a esta abordagem enfatizam o distanciamento do fato artístico e da experiência estética.

5.4.2 Proposta Triangular

Como vimos do final do percurso histórico, a Proposta Triangular é uma opção formativa de tendência pós-moderna, pois concebe a arte como expressão e como cultura e propõe uma aprendizagem de tipo dialógico, construtivista e multicultural. Foi sistematizada por Ana Mae Barbosa entre os anos de 1987 e 1993 no contexto do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e experimentada nas escolas da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo quando Paulo Freire era Secretário de Educação do Município.

Entretanto, vale a pena ressaltar que sua gênese vem de uma longa história de apropriações, experimentações e revisões, em sintonia com as mudanças no contexto cultural da pós-modernidade e com o Movimento de Arte Educação que se fortalecia no Brasil desde a década de 1980. Foi inicialmente nomeada de “Metodologia Triangular”, mas logo esta denominação foi revista pela própria professora, pois, configura-se muito mais como uma abordagem que propõe uma profunda revisão dos problemas do ensino e da aprendizagem das artes, do que propriamente como uma metodologia de aula.

A triangulação que se anuncia em sua denominação se refere às três dimensões inerentes ao fato artístico. Elliot Eisner, um dos importantes filósofos do ensino de artes dos Estados Unidos, dizia, já na década de 1970, que não podemos querer ensinar arte sem levar em conta que em nossa cultura produzimos arte porque apreciamos arte e gostamos de conversar sobre arte. Naquele momento, esta simples declaração de Eisner era uma reflexão contra as práticas escolares que se apegavam apenas a atividades artísticas sem tecer relações com o campo de conhecimento. A natureza epistemológica do ensino da arte

passou a ser uma exigência premente tanto do contexto cultural quanto educacional. A Proposta Triangular vem nesta direção designar os componentes desse ensino por três ações mental e sensorialmente básicas: a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou imagem e a contextualização.

Esta triangulação tem como fundamentação educacional as concepções de três importantes pensadores: John Dewey, Paulo Freire e o já citado Elliot Eisner. Na introdução do livro *Arte/Educação contemporânea*, Ana Mae Barbosa (2005, p.12) compara os conceitos de educação de Eisner e Freire, evidenciando como este conceito se encontra com a ideia de experiência de Dewey.

Para ambos [Eisner e Freire], a educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais autossonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e/ou epistemólogos se encontram. Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente”.

O conceito de experiência de Dewey faz parte dos conteúdos da disciplina Repertório dos professores em formação, pois é essencial para compreensão dos processos de aprendizagem.

A Proposta Triangular com esta base conceitual ganha uma amplitude sistêmica, ou seja, passa a ser entendida como um sistema que busca dar conta da epistemologia da arte para o ensino de arte na contemporaneidade. Vamos, então, procurar entender este caráter sistêmico. A proposta indica três ações: ler, fazer e contextualizar. Porém, não indica uma ordem, o que pode nos levar a uma aparente desordem! Inicialmente, quando da divulgação das experiências com esta nova abordagem, a questão da leitura era uma novidade, pois o

ensino até então estava centrado em atividades práticas. Neste contexto, o eixo da proposta passou a ser a leitura contextualizada da obra ou imagem. Porém, precisamos entender esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo, como indica Paulo Freire. “Leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (Barbosa, 1998, p.35). Neste sentido, este princípio de leitura está mais próximo da ideia de interpretação cultural e a ação contextualizadora está intrinsecamente relacionada ao ato de ler, ouvir ... perceber e significar o mundo.

A contextualização que pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc. vai tecer a trama desse sistema interpretativo.

Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização à história é um viés modernista. É através da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna. (Barbosa, 1998, p.38)

Por este entendimento da Proposta Triangular, a dimensão da produção pode ser iluminada pelas concepções de Dewey, que nos apresenta uma possibilidade de compreensão mais orgânica da experiência pelo fato de não separar as dimensões artísticas das dimensões estéticas. Sendo assim, ao configurar e operar no âmbito das práticas artísticas o sujeito necessariamente precisa estar conectado com os aspectos estéticos. Toda produção tem seu contexto de origem, seja material ou conceitual. A história das técnicas, o desenvolvimento das tecnologias no campo das artes são questões intrinsecamente relacionadas com as práticas de produção e de recepção. Fecha-se assim o elo entre as dimensões da Proposta Triangular. O contexto de produção é tão importante quanto o contexto de recepção. Esta é a ideia de sistema que perpassa esta abordagem.

Vale salientar que por questões de formação, as considerações aqui expostas tendem a centrar-se nas artes visuais. Porém, este entendimento se estende às outras linguagens, como a música, o teatro e a dança, já que ancoramos esta perspectiva em uma visão de arte como sistema cultural.

Ao apresentar os aspectos fundamentais dessas duas últimas abordagens pós-modernas procuramos preparar o campo para o entendimento de outras propostas contemporâneas, como a atual proposta curricular de Arte da Secretaria de Estado de Educação.

Finalizando

Nas descrições das perspectivas apresentadas nesta unidade apareceram numerosas questões colaterais e algumas delas remetem a posicionamentos éticos e políticos sobre a maneira de conduzir o ensino de artes. Ao buscar identificar os modelos formativos com as diferentes concepções de arte – como saber, como expressão, como linguagem e como cultura – buscamos paralelamente incitar vocês, professores, a pensar sobre suas concepções de arte e de cultura.

As duas primeiras partes deste livro foram pensadas de forma dialogal. As referências e informações sobre a história do ensino de artes e suas concepções metodológicas sistematizadas nesta parte, ajudam a situar os seus repertórios de formação. Por outro lado, ajudam também a preparar o terreno para uma compreensão mais aprofundada sobre a atual proposta curricular que temos em mãos. A ideia central que rege todo este curso é da autoria consciente e crítica do professor em relação a sua prática docente.

Ampliando

Para complementar e aprofundar a discussão sobre os modelos formativos e o ensino de artes que apresentamos nesta parte, sugerimos a leitura dos seguintes textos:

“Qual o lugar da arte na educação?” de Rejane Coutinho, publicado no livro *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2006, organizado por Luiza H. da Silva Christov e Simone Ap. R. Mattos.

Através dessa questão mestra, procura-se configurar diferentes respostas tendo em vista as diferentes concepções que permeiam nossa história do ensino de artes. É um texto de leitura leve onde a autora se posiciona diante de suas referências.

Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. Este texto é resultado de palestra do professor Imanol Aguirre, docente da Universidade Pública de Navarra, Espanha, proferida no Congresso de Formação Artística e Cultural, realizado em Medellín, Colômbia, em 2007.

Referências bibliográficas

AGUIRRE, I. Contenidos y enfoques metodologicos de la educación artística. In: CONGRESO DE FORMACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL PARA LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y CARIBE, 1., 2007, Medellín. Anais... Medellín: InSEA, 2007 (CD-ROM).

AGUIRRE, I. *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro, 2005.

AZEVEDO, F. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. In: BARBOSA, A. M. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.217-258.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A. M. (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M. *Arte educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2000.

BARBOSA, A. M. As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura, In: PILLAR, A. D. *A educação do olhar no ensino de artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 101-117.

BARBOSA, A. M. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, A. M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M.; SALES, H. M. (Orgs.). *O ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAG-USP, 1990.

BARBOSA, R. *Reforma do ensino primário: 1883*. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, 1947. (Obras Completas, v.10, 4 tomos).

BARBOSA, R. *Reforma do ensino secundário e superior: 1882*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1941. (Obras Completas, v.9, t.1).

BORGES, A. C. P. *Geometria popular*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1959.

BOSI, A. Entrevista. *Revista É (SESC)*, São Paulo, v. 16, n. 7, p. 14, jan. 2010. DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

BREDARIOLLI, R. A liberdade como método: um projeto moderno em ação “pioneira” de ensino da arte no Museu de Arte de São Paulo. In: BARBOSA, A. M. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.197-216.

CHRISTOV, Luiza H. da Silva; MATTOS, Simone A. R. (Orgs.). *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

COUTINHO, R. G. Mário de Andrade e os desenhos infantis. In: BARBOSA, A. M. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.157-196.

DEWEY, J. Affective thought in logic and painting, In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). *John Dewey on education*. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 141-148.

DEWEY, J. The school and society. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). *John Dewey on education*. Chicago: University of Chicago, 1974. p. 259-310.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, I. K. L. As Escolas Experimentais de São Paulo na década de 1960. In: BARBOSA, A. M. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.275-292.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.

PEREIRA, P. P. Ensino de arte nos primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX. In: BARBOSA, A. M. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.117-134.

[Ir para o sumário](#)

PERRELET, L. A. *O desenho a serviço da educação*. Rio de Janeiro: Villas-Boas, 1930.

PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

POMPEIA, R. *O ateneu*. São Paulo: Melhoramentos, 1997.

SAMPAIO, N. *Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1929.

SCARAMELLI, J. *Escola nova brasileira: esboço de um sistema*. São Paulo: Livraria Zenith, 1931.

SMITH, W. *Art Education: scholastic and industrial*. Boston: Osgood & Co., 1872.

SMITH, W. *Teachers's Manual of Freehand Drawing*. Boston: Prang, 1874.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Parte III

Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes

LUIZA HELENA DA SILVA CHRISTOV

Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Atualmente é professora assistente doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Realizou estágio de pós-doutoramento junto à Universidade de Barcelona sob a orientação do prof. dr. Jorge Larrosa Bondia. Coordenadora, no Instituto de Artes, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela Capes, com projeto de parceria com a rede estadual paulista. Assessora da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo em diferentes projetos de formação e elaboração de material didático.

[Ir para o sumário](#)

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 6

Diálogo entre Psicologia e Artes: um exemplo a partir da contribuição de Freud

Neste primeiro capítulo da parte III, destacamos a contribuição de Freud para iniciar o estudo sobre as relações entre Psicologia e Artes. O objetivo é oferecer fundamentos para visitarmos mais um lugar para pensar as Artes e ampliar nossa compreensão sobre contextos e conceitos desses dois campos do saber humano. As obras de Freud sobre arte e cultura são clássicos obrigatórios em qualquer processo de formação de educadores graças à sua contribuição para o entendimento do humano.

Este capítulo está organizado em dois tópicos. No primeiro, apresentamos conceitos-chave da teoria freudiana. No segundo, focamos especificamente o pensamento de Freud sobre as Artes.

6.1. Conceitos-chave para dialogar com Freud

O pensamento filosófico e os estudos no campo da Fisiologia aliaram-se ao contexto histórico e político do século XIX para oferecer as bases da constituição da Psicologia como ciência.

O século XIX, restringindo-nos ao mundo ocidental e especialmente à Europa, foi um período de grandes transformações históricas – Revolução Industrial, Revolução Francesa –, as quais geraram uma profunda ruptura com as estruturas tradicionais do passado; conseqüentemente, favorecendo grandes inovações intelectuais nas Artes, na Filosofia, na Economia, na Arquitetura, e, evidentemente, na Psicologia. Sendo assim, as transformações históricas obrigaram o indivíduo a buscar uma nova identidade e a sociedade europeia deparou-se com a tarefa de rever e substituir valores e crenças ultrapassadas por todas essas transformações, iniciando a proliferação de novas relações sociais e novos interesses, tanto no nível pessoal como no coletivo.

O contexto europeu da segunda metade do século XIX, de crescente urbanização e políticas educacionais para organização da população em torno das necessidades de produção e consumo, bem como a constituição das ciências humanas como lugar de investigação, experimentação e aportes para políticas de controle social favoreceram a fundação da Psicologia como ciência, que busca definir seu objeto e sua epistemologia.

Desde sua origem como campo de conhecimento, no século XIX, a Psicologia apresenta pesquisas sobre temas que se aliam aos interesses da reflexão em arte. E os campos mais específicos da Psicologia da Educação, Psicologia Cognitiva ou ainda Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo oferecem-se como âmbito de pesquisa e de conceitos para o ensino de Artes.

Um primeiro exemplo de uma fértil contribuição pode ser encontrado na Psicanálise.

A Psicanálise tem origem com a investigação iniciada por Sigmund Freud, nascido em 6 de maio de 1856, em Freiberg (antiga Checoslováquia). Em 1873, Freud inicia seus estudos na Universidade de Viena. Admirador da teoria da evolução de Darwin, decide estudar medicina, campo no qual desenvolve suas pesquisas. Fez várias experiências com o uso de cocaína em casos de depressão

e digestão. Após sua formatura, Freud dedicou-se inteiramente às pesquisas neurológicas, ao lado de Josef Breuer (1842-1925).

Em 1885, recebeu bolsa de estudos para pesquisar em Paris e ao lado do pesquisador Charcot (1825-1893) deu início às bases de sua teoria, elaborando hipóteses sobre a importância da análise dos fatores relacionados à sexualidade e ao inconsciente para a compreensão de certas doenças e da própria estruturação da personalidade. Desenvolveu também uma autoanálise, utilizando registros sobre seus sonhos.

Em 1923, tornou-se vítima de um câncer na boca. Mas só veio a falecer em 21 de setembro de 1939, na Inglaterra.

Em 1896, Freud concebe o termo psicanálise e as bases centrais de sua teoria. Tais bases fundamentam o entendimento de que há um conflito entre impulsos baseados no princípio do prazer – ou libido, ou impulso vital – e superestruturas morais derivadas de proibições pertinentes à vida social e à imersão em um meio cultural humano que, segundo ele, são identificadas como outro princípio regulador do comportamento humano, que é o princípio de realidade. O conflito entre princípio de prazer e princípio de realidade engendra sonhos, mecanismos de defesa e doenças. Ao longo de sua existência, o ser humano desenvolve sua personalidade, caracterizada, segundo Freud, por três estruturas: id, ego e superego.

O id é o território inconsciente das pulsões, sempre ativas a impelir o indivíduo para a satisfação de suas necessidades vitais. Regido pelo princípio do prazer, o id abarca impulsos vitais como a libido e é lugar privilegiado de fundação do desejo. O ego é território de consciência e pré-consciência, embora podendo ser influenciado pelo id, por mecanismos inconscientes. Regido pelo princípio da realidade, o ego é marcado pela racionalidade e capacidade reflexiva. O superego é a estrutura que se desenvolve a partir de conhecimento moral e valores socialmente transmitidos ao indivíduo. Representa a moral que se estrutura no indivíduo e é assumida internamente por este. É território no qual se localizam fundamentos para sentimentos de culpa.

Essas estruturas se desenvolvem durante a trajetória de vida do ser humano, perpassadas por conflitos entre princípio de prazer e princípio de realidade. Ego e superego são estruturados a partir da maturidade que envolve compre-

ensão – e aceitação – de que nem todos os nossos desejos são passíveis de realização.

O inconsciente é um conceito fundamental para se compreender o conflito entre os dois princípios citados.

Empregado pela primeira vez como termo técnico em língua inglesa, em 1751 (com a significação de não consciente), pelo jurista escocês Henry Kames (1696-1782), o termo inconsciente se popularizou mais tarde na Alemanha, na época romântica (por exemplo, Goethe em seu poema “À lua” [1777] utiliza pela primeira vez o termo em alemão, “Unbewusst”), designando um depósito de imagens mentais, uma fonte de paixões cujo conteúdo escapava à consciência.

Introduzido na língua francesa em 1860 com a significação de vida inconsciente pelo escritor suíço Henri Amiel (1821-1881), o termo foi admitido no Dictionnaire de l’Académie Française em 1878. Desde a Antiguidade, a ideia da existência de um processo mental que não fosse a atividade da consciência sempre deu lugar a reflexões. Ao longo do século XIX, tanto a Filosofia como a Psicologia nascente admitem a existência de um lado sombrio da alma e começam a pensá-lo não apenas como não razão, mas como algo distinto, com características próprias.

Para a Psicanálise, o inconsciente não se opõe mecânica e imediatamente ao consciente, não se define por ser apenas o contrário de consciente, mas tem conteúdo próprio, leis e mecanismos. A partir de Freud, o inconsciente pode ser pensado como um universo autônomo em relação à consciência e capaz de determinar comportamentos. Em meio aos conflitos resultantes das contradições entre princípio de realidade e princípio de prazer, o ser humano, segundo Freud, deposita no inconsciente experiências traumáticas e frustrações, como forma de não estar permanentemente defrontando-se com más lembranças. No processo de aprendizado e maturidade para lidar com frustrações decorrentes do princípio de realidade, o ser humano elabora mecanismos de defesa, os quais foram mapeados por Freud e seus seguidores. Estes podem ser classificados em dois grandes grupos: os mecanismos bem-sucedidos que favorecem a superação de neuroses e outras patologias psíquicas e os mecanismos não tão bem-sucedidos que reforçam patologias. Uma observação, ainda que superficial, das pessoas com as quais convivemos cotidianamente permite afirmar

que, diante de frustrações e do conflito entre princípio de prazer e princípio de realidade, nem todos logram sair-se vitoriosos no sentido de elaborarem relações de aprendizado diante de experiências de frustração de desejos sem se tornarem neuróticos, angustiados ou depressivos.

Alguns dos mecanismos de defesas mapeados pela Psicanálise são importantes para nos ajudar a pensar a concepção sobre arte inspirada nessa teoria. São eles: repressão, recalque, racionalização, regressão, deslocamento, fantasia, compensação, negação, projeção, sublimação.

Repressão: processo pelo qual um indivíduo reprime desejos e impulsos que causam transtornos e recalca, isto é, desvia, para o inconsciente, os afetos e ideias desagradáveis. Recalque e repressão se aliam neste processo de esquecimento do que é desagradável.

Racionalização: é um processo pelo qual o sujeito procura apresentar uma explicação coerente do ponto de vista lógico, ou aceitável do ponto de vista moral, para uma ação, uma ideia, um comportamento cujos motivos reais não são percebidos. Trata-se de processo muito comum em indivíduos não necessariamente patológicos.

Regressão: processo pelo qual o indivíduo retoma comportamentos associados a etapas já ultrapassadas de sua maturidade. Diante de frustrações sucessivas, o indivíduo pode desencadear um processo de manifestação de comportamentos próprios de alguém menos maduro emocionalmente e até mesmo infantil, no caso de alguns adultos; ou de fases anteriores à idade presente, em caso de crianças.

Deslocamento: é um processo psíquico por meio do qual uma visão sobre o todo, sobre um contexto mais amplo é representado por uma parte ou vice-versa. Também pode ser uma ideia representada por uma outra ideia, que, emocionalmente, possam ser associadas. Esse mecanismo não tem qualquer compromisso com a lógica. Se um indivíduo vivenciou uma experiência desagradável com um médico, por esse processo, ele tende a reagir com agressividade ou receio em relação a todo profissional de saúde que encontrar. É comum nos sonhos, em que uma pessoa ou objeto representa outra pessoa ou outro objeto.

Fantasia: é um processo psíquico em que o indivíduo concebe uma situação em sua mente que satisfaz uma necessidade ou desejo, mas que não pode ser, na vida real, satisfeito. É um roteiro imaginário idealizado pelo sujeito e que permite a realização de um desejo em processos imaginários ou em experiências cotidianas transformadas, ou melhor, acrescidas de elementos fantasiosos.

Negação: o ser humano tem forte tendência a negar sensações dolorosas e experiências que causam dor. Com crianças, é comum a negação de realidades desagradáveis, substituindo tais situações por narrativas imaginárias. Negação e fantasia se completam neste caso.

Projeção: no sentido propriamente psicanalítico, trata-se de operação pela qual o sujeito expulsa de si e localiza no outro (pessoa ou objeto) características, sentimentos e desejos.

Sublimação: é o mais eficaz dos mecanismos de defesa, na medida em que canaliza os impulsos vitais associados ao princípio do prazer para uma postura socialmente adequada e legitimada. Por meio da sublimação há uma substituição e não anulação do impulso vital com focalização de desejo em ações tidas como produtivas socialmente. Freud entende que a produção científica, filosófica e artística funda-se nesse processo de sublimação.

E aqui podemos começar a pensar na contribuição da Psicanálise para ampliar nosso entendimento sobre artes.

Para saber mais

Sugerimos o filme *Freud além da alma*, produzido em 1962 e dirigido por John Huston. Ele apresenta uma biografia romaneada de Freud, contextualizando suas principais indagações e descobertas.

6.2.Construindo formas de entender artes: a contribuição de Freud

O interesse de Freud por questões de arte e de estética fica evidente quando se entra em contato com sua obra que é diretamente direcionada para

tais questões, como é o caso de *Os chistes e sua relação com o inconsciente* (1905), *Escritores criativos e devaneio* (1908), *O estranho* (1919), *Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen* (1907), *Uma lembrança infantil de Leonardo da Vinci* (1910), *Moisés de Michelangelo* (1914) e *Dostoievski e o parricídio* (1928). Mas também pode ser percebido ao longo de toda sua obra psicanalítica, em escritos como *O futuro de uma ilusão* (1927) e *O mal-estar na civilização* (1930), "Terapia analítica, conferência XXVIII" e "O caminho da formação dos sintomas, conferência XXIII", ambas pertencentes às Conferências introdutórias sobre Psicanálise (1916-1917).

Neste tópico, não percorreremos cada um dos textos citados, pois estaríamos fugindo ao objetivo do curso e desta parte III, mas destacaremos três afirmações de Freud que trazem sinais para pensarmos sua forma de entender as artes. São elas:

1. Conhecemos uma solução muito mais conveniente, a chamada sublimação, pela qual a energia dos desejos infantis não se anula, mas ao contrário permanece utilizável, substituindo-se o alvo de algumas tendências por outro mais elevado, quiçá não mais de ordem sexual. Exatamente os componentes do instinto sexual se caracterizam por essa faculdade de sublimação, de permutar o fim sexual por outro mais distante e de maior valor social. Ao reforço de energia para nossas funções mentais, por essa maneira obtido, devemos provavelmente as maiores conquistas da civilização. A repressão prematura exclui a sublimação do instinto reprimido; desfeito aquele, está novamente livre o caminho para a sublimação. (Freud, 1974).
2. A natureza deu ao artista a capacidade de exprimir seus impulsos mais secretos, desconhecidos até por ele próprio, por meio do trabalho que cria; e estas obras impressionam enormemente outras pessoas estranhas ao artista e que desconhecem, elas também, a origem da emoção que sentem. (Freud, [1910] 1980, p.64)
3. As obras de arte exercem sobre mim um poderoso efeito, especialmente a literatura e a escultura, e com menos frequência, a pintura. Isso me levou

a passar longo tempo contemplando-as, tentando apreendê-las à minha própria maneira, isto é, explicar a mim mesmo a que se deve seu efeito. Uma inclinação racionalista ou talvez analítica, resiste em mim contra o fato de comover-me sem saber porque me comovo e o que é que me comove. (Freud, [1914] 1980, p.103)

Com a primeira afirmação, retomamos a compreensão freudiana de que a arte, assim como a ciência e a religião, faz parte de um processo de substituição de alvos de desejo, no qual impulsos associados à libido e sexualidade são substituídos por impulsos ou pulsões legitimados socialmente. A energia vital que nos impele para a satisfação de nossa libido é assim transformada em energia que se volta para a criação artística, científica e de narrativas e rituais religiosos que oferecem sentidos à nossa existência e a de nossos grupos de pertencimento. Essa substituição é denominada por Freud de sublimação.

Com a segunda afirmação temos uma outra marca atribuída à arte por Freud. Trata-se do entendimento de que por meio da criação ou da apreciação artística, conteúdos alojados em nosso inconsciente são acionados e manifestos por meio de recriações simbólicas intuitivas e misteriosas. Assim, a arte, além de sublimação, é oportunidade de contato com expressões associadas ao lado sombrio de nosso ser. Sombrio porque relativo ao inconsciente, este lugar de se guardar medos, desejos, traumas. Imaginação e fantasia são processos centrais nessa transformação de desejos, sobretudo, em expressões da arte.

Com a terceira afirmação temos um sinal de conflito, presente no contato com a arte, traduzido pela ambiguidade entre razão e emoção, entre pensar e sentir uma obra. Freud admite a inclinação racionalista para analisar a obra em oposição à comoção provocada por ela. Admite ausência de conhecimento sobre os fatores que conduzem à emoção.

Como todo pensador que não economiza palavras e cujo pensamento resulta de intensa atividade reflexiva e questionadora sobre o real, Freud não se permitiu enclausurar sua investigação sobre arte em uma definição única e geométrica, assim como não o fez com a reflexão sobre a importância desta para o ser humano passível de ser psicanalisado. A força de seu pensamento e a ausência de definições abrem seu discurso para ambiguidades e contradições.

E são justamente estas que potencializam nosso pensamento, leitores de Freud e de artes.

Noemi Kon (2004), do Departamento de Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae de São Paulo, sugere que há uma ambiguidade por parte de Freud diante da produção artística e que merece ser valorizada pela prática psicanalista. Essa ambiguidade fundamenta-se em duas alternativas para a relação Psicanálise e arte. A primeira alternativa traz o entendimento de que a arte poderia favorecer uma prática psicanalítica cujo objetivo seria encontrar essência anterior à obra escondida sob as formações inconscientes ou, a segunda alternativa, ao contrário, a abordagem analítica teria como referência a atualidade da obra, com produção de sentidos no momento mesmo do encontro analítico, negando essências anteriores a sua presença, ao seu presente. O sentido é dado assim por quem vê ou pelo artista que fala sobre sua obra.

A ambiguidade destacada por Kon (2004) parece sintetizar duas visões sobre a arte bastante debatidas e que, de certa forma, foram criticadas pelo pensamento contemporâneo sobre o assunto, ou seja, de um lado a visão de que existe uma essência, um sentido anterior à obra a determiná-la e, de outro lado, a visão de que a obra ganha sentido no presente de sua materialização e na relação com seus intérpretes.

Não podemos esquecer que Freud escreve na virada do século XIX para o XX e nosso objetivo com este tópico não é apresentar uma visão atual e inquestionável, mas sim propor mais um lugar de onde e por onde pensar as artes e seu ensino.

Para saber mais

1. Sugerimos a leitura do livro de Noemi Kon, *Freud e seu duplo: reflexões entre psicanálise e arte*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.

O livro traz a relação de Freud com a arte e os artistas, bem como suas teorias psicanalíticas sobre a arte. O livro inclui a correspondência de Freud com filósofos, psicanalistas e historiadores. É leitura interessante para aprofundar a compreensão sobre as relações entre Psicologia e Artes.

[Ir para o sumário](#)

2. Sugerimos também a leitura do texto “Freud dialogando com as artes: a estética no pensamento freudiano”, de Alex Wagner Leal Magalhães, publicado nos anais do II Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e VIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental – 2006.

O texto pode ser acessado pelo [site do congresso](#) e traz análise sobre a arte como sublimação e como prática valorizada por Freud.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 7

Psicologia e ensino de Artes

O campo de saber humano que reúne teorias específicas sobre processos cognitivos e construção de conhecimentos conceituais é tradicionalmente identificado pelo menos por três expressões: Psicologia da Educação; Psicologia Cognitiva ou Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem.

Quatro autores são associados às teorias desse campo mais divulgadas entre educadores: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon e Howard Gardner.

Apesar de Piaget e Wallon terem elaborado conceitos relativos à construção de conhecimento em geral que podem favorecer a compreensão aprofundada sobre os processos cognitivos em arte, foram Vygotsky e Gardner os autores cujas teorias mais diretamente abordam desafios e oferecem análises para a educação estética ou a construção de conhecimentos em artes. Serão, por isso, destacados neste capítulo 7.

7.1. A contribuição de Vygotsky para o ensino de Artes

Lev Semyonovitch Vygotsky nasceu na Rússia em 1896 e morreu ainda jovem, de tuberculose, em Moscou, em 1934. Foi casado e teve duas filhas.

Aos 18 anos, ingressou na Universidade de Moscou para estudar Literatura e Advocacia. Trabalhou como crítico literário e teatral. Produziu ensaios sobre literatura e educação estética. Após a Revolução de 1917, tornou-se professor de Literatura e seu interesse por Psicologia intensificava-se com a leitura de Freud. Como professor, passou a se preocupar cada vez mais com os problemas relativos ao desenvolvimento da aprendizagem.

Aos 28 anos, foi convidado para ser pesquisador no Instituto de Psicologia de Moscou, pois havia escrito algumas críticas a Pavlov e sua teoria do condicionamento de comportamentos. Após trabalhar no Instituto de Psicologia, criou o Instituto de Estudos das Deficiências. Coordenou grupos de pesquisa sobre estados patológicos e não patológicos em Psicologia. Foi acompanhado durante dez anos por dois amigos pesquisadores que deram continuidade às suas investigações e publicaram postumamente sua obra: Luria e Leontiev.

Entendia que o processo de conhecimento é criativo sempre, é ação de quem conhece e essa ação abarca interações com contexto, objetos, outras pessoas, desafios e contempla respostas a provocações cognitivas e afetivas produzidas nessas interações. O indivíduo, em seu processo de conhecimento, não é passivo, não é mero depósito de informações, mas é agente que também produz informações e reelabora aquilo que vê, lê e ouve.

O pensamento de Vygotsky não foi inicialmente valorizado, mas retomado somente nos anos 1950.

Vygotsky viu-se obrigado a responder aos desafios de seu tempo, posicionando-se entre comportamentalistas e seus críticos, evolucionistas, materialistas e positivistas.

Além dos desafios epistemológicos, seu tempo lhe impôs viver uma revolução social e ser perseguido por distorções de um processo que culminaram na política stalinista.

Sua referência epistemológica era o materialismo dialético e ele responde aos comportamentalistas com uma teoria que nega um padrão de comporta-

mento imposto, pois sua visão dialética permite o entendimento de que o sujeito é construído em interação conflituosa com seu meio. Homem e contexto se produzem mutuamente em processo não mecânico, não linear, mas complexo e denso de contradições. Nega a ideia de um padrão comportamental único e imposto culturalmente, pois entende que a historicidade marca e faz surgir a diversidade, não há um padrão único. Questiona a ideia de desenvolvimento humano como processo imposto e padronizado e defende que esse desenvolvimento é resultante de determinações e da relação dialética entre sujeito e objeto, o que implica dizer que não existem determinações absolutas e tampouco liberdade absoluta, mas no jogo de relações, assim como já vimos na parte I com Josso, por exemplo, em sociedade, o ser humano sofre estrangimentos e alargamentos de sua liberdade.

Ao assumir a valorização da cultura e das relações nas quais os indivíduos produzem cultura e são produzidos culturalmente, Vygotsky rompe com a ideia de determinação exclusivamente biológica do ser humano. A crítica a essa determinação tem como consequência o entendimento de que as condições de aprendizagem não estão determinadas de forma absoluta pelo desenvolvimento biológico de um indivíduo. Em outras palavras, para Vygotsky não é preciso esperar que se atinja certa idade – sete anos, por exemplo – para se alfabetizar alguém.

Ao contrário de Piaget, não entendia que o desenvolvimento biológico seria uma condição necessária à aprendizagem. Acreditava que é possível aprender antes mesmo de se desenvolver uma estrutura para tanto. Acreditava que em muitas situações conquista-se a maturidade, ou seja, esta desenvolve-se após aprendizagens.

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito anos ou entre nove e oito anos, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução

independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (Vygotsky, 1988, p.97)

Em síntese, o autor distingue dois níveis de desenvolvimento: desenvolvimento real e desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real é constatado pelas tarefas cognitivas que o indivíduo realiza sem auxílio de um parceiro mais experiente. O desenvolvimento potencial é manifesto nas tarefas que se realiza com auxílio, daí a valorização por Vygotsky e seus seguidores de experiências interativas, coletivas de conhecimento. Sua teoria é também conhecida como sociointeracionismo por essa valorização: podemos amadurecer intelectualmente e atingir nosso nível real de desenvolvimento cognitivo se formos desafiados por nossos parceiros. Aprendizado e desenvolvimento estão assim, também, em uma relação de mútua criação.

Até aqui, apresentamos a contribuição de Vygotsky relativa à construção de conhecimento em termos gerais. Mas é importante lembrar que destacamos esse autor porque ele se dedicou a pensar sobre Psicologia e arte e sobre educação estética.

Duas obras são referências para nosso destaque: *Psicologia da Arte e Psicologia Pedagógica*, traduzidas e publicadas no Brasil pela editora Martins Fontes. Em *Psicologia da Arte*, o autor reflete sobre o sentido da arte para a experiência humana e a concebe como prática necessariamente mediada pela linguagem e marcada por caráter transformador de emoções e ideias. Diz Vygotsky (2001, p.307):

A verdadeira natureza da arte sempre implica em algo que transforma, que supera o sentimento comum e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo a mais supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte.

Para o autor, a função central da arte não se reduz a contagiar e provocar emoções, pois constatamos uma infinidade de obras que não contagiam a um grande número de pessoas. Essa diversidade indica que entre o fruidor e a obra há uma série de fenômenos que impedem uma transitividade mecanicista e objetiva da obra para quem a percebe.

A função da arte para Vygotsky também não se limita à expressão de sentimentos. Ele entende que por meio da arte, criamos linguagem, saberes, conceitos e transformamos nossos sentimentos. Arte não é uma prática humana absolutamente determinada exteriormente, quer para o criador quer para o fruidor, e não é também uma prática espontânea, direta que emana do artista ou de quem frui sem mediações de linguagem, de pensamento e síntese entre emoção e razão.

O que é possível pensar, então, para o ensino de Artes? Como o autor caracteriza processos de educação estética?

Uma primeira resposta pode ser formulada: educação estética é um processo de aproximação à arte como conhecimento e é ação mediada por linguagem e pensamento, porém em articulação com experiência emocional. Como leitor e admirador de Freud e suas formulações sobre o inconsciente, Vygotsky (2001) defendia:

É provável que os futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial da nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos do nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais [...] o ato artístico é criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes.

Tal aproximação acontece por meio de um pertencimento cultural e requer educação que não associe e não reduza a arte à moral, à política, a conteúdos de campos diversos.

É educação que permite consciência sobre emoções e o trabalho sobre as mesmas. É trabalho que permite a ampliação de modos de pensar e dizer o mundo. É experiência de criação de linguagem em dialética entre consciente e inconsciente, entre emoção e razão, entre individual e cultural.

Ir para o sumário

Para Vygotsky, a educação estética não se limita à formação do artista, porque é aproximação da arte e do mundo de forma a ampliar o universo cultural e as condições de pensar e de expressar o mundo. Essa ampliação que inclui criação de linguagem e de melhores condições de compreensão do mundo consiste em um direito de todos os homens. Por isso, para o autor, a arte não pode ser entendida como mera complementação do conjunto da experiência humana, mas é prática essencial para a formação do ser humano. É oportunidade de transformação por três processos: 1. *catarse*: transfiguração da emoção, liberação das paixões, superação; 2. *sublimação*: transformação de energias psíquicas não utilizadas e que merecem liberação do inconsciente e substituição de objetos de desejo; 3. *criação* de pensamento e linguagem.

Vygotsky oferece elementos para pensarmos uma antiga questão sempre presente no campo do ensino de Artes: a questão do talento. Segundo ele, talento não é algo com o qual alguns nascem, como pensa o senso comum, mas algo com o qual todos nascem e alguns perdem. Essa perda é motivada por diversos fatores, dentre os quais um processo educacional que busca padrões únicos e universais para manifestações culturais e padrões únicos e universais para inteligências e criações artísticas.

Educação estética não deve permitir essa perda:

O talento se torna também uma tarefa da educação, enquanto na antiga psicologia figurava apenas como condição e fato dessa educação [...]

A possibilidade criadora para que cada um de nós se torne um coparticipante de Shakespeare em suas tragédias e de Beethoven em suas sinfonias é o indicador mais nítido de que em cada um de nós existem um Shakespeare e um Beethoven. (Vygotsky, 2002)

Para saber mais

Sugerimos a leitura do capítulo “Educação estética” de: Vygotsky, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Neste texto, o autor desenvolve uma crítica às reduções da arte à pedagogia, à educação moral e à ideia de educação estética como ferramenta para

estudo de outras disciplinas, sem que se valorize a importância do preparo da sensibilidade e da reflexão sobre fruir arte e sobre fazer arte.

7.2. Projeto Zero e teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner

Howard Gardner nasceu em 11 de julho de 1943, na Pensilvânia, Estados Unidos. Estudou Sociologia, História e Psicologia e fez estágio de pós-doutoramento em Neuropsicologia.

Tornou-se professor da disciplina “Cognição e Educação” na Universidade de Harvard, em 1986. Casou-se em 1982, com Ellen Winner, também pesquisadora em Harvard, na área de Psicologia do Desenvolvimento com ênfase em estudos sobre cognição em artes.

Gardner é um dos membros fundadores do Projeto Zero da Universidade de Harvard, grupo que se dedica a estudar processos cognitivos focalizando especialmente criatividade e artes. O projeto Zero foi criado por Nelson Goodman (1906-1998) em 1967, pois este acreditava que a arte deveria ser seriamente estudada como atividade cognitiva, e propunha-se a estabelecer um marco zero, um ponto de referência inicial no campo da Psicologia Cognitiva, daí o nome Projeto Zero. Uma das questões iniciais de pesquisa desse grupo era: a aprendizagem artística se transfere para outras disciplinas do currículo escolar? Sobre o encontro de Gardner com Goodman, diz o primeiro:

Em 1967, tive a sorte de encontrar um lar intelectual num novo projeto de pesquisa, o Projeto Zero, da Universidade de Harvard, onde, sob a tutela do notável filósofo Nelson Goodman, vários alunos e jovens acadêmicos tinham a oportunidade de discutir e pesquisar aspectos da cognição artística. (Gardner, 1997, p.25)

Atualmente, o Projeto Zero é composto por diferentes equipes comprometidas com 32 subprojetos associados. Um objetivo comum une os pesquisadores – compreender o processo de desenvolvimento cognitivo humano a partir da análise sobre esse desenvolvimento no campo das artes. As pesquisas são realizadas a partir da presença de observadores em contextos reais de aprendizagem, respeitando-se as diferentes maneiras pelas quais cada indivi-

duo aprende em diferentes estágios da trajetória de vida. Uma das pesquisas analisa especificamente como grupos de indivíduos percebem o mundo e expressam suas percepções por meio de diferentes linguagens artísticas. Outras pesquisas investigam a formação de professores de Artes e a avaliação de ensino e aprendizagem em Artes. As pesquisas sobre cognição em artes, lideradas por Gardner, possibilitaram a formulação de uma teoria identificada como teoria das inteligências múltiplas.

Gardner e sua equipe partiram de estudos do campo da Neurologia para questionar a concepção tradicional de inteligência. Tais estudos demonstraram flexibilidade cerebral e modos diferentes de processar informações pelo cérebro, bem como a distinção de regiões específicas mais importantes para certas tarefas, acrescentando-se o fato de que os mapeamentos cerebrais realizados permitiram constatar que uma tarefa mobiliza mais do que uma região do cérebro. A plasticidade cerebral constatada favoreceu a revisão de paradigmas segundo os quais um indivíduo nasce e morre com a mesma condição cognitiva e de que indivíduos vítimas de acidentes cerebrais não poderiam mais recuperar funções e habilidades. A concepção de inteligência em vigor até os anos 1970 baseava-se, exclusivamente, na ideia de capacidades lógico-matemáticas. Os estudos do campo da Neurologia e as pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo levaram à uma nova formulação para inteligência que passa a ser entendida como habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais, sem se reduzir às capacidades lógico-matemáticas medidas em testes de Quociente de Inteligência. Gardner e os pesquisadores do Projeto Zero aproximam-se de Piaget e mesmo de Vygotsky ao conceberem a construção de conhecimento como processo não mecânico, que requer ação do sujeito que conhece, construindo conceitos e estruturas lógicas para abarcar novos conhecimentos. Porém, a teoria das inteligências múltiplas distancia-se de Piaget no que se refere ao entendimento sobre funções de simbolização. Para Piaget, todos os aspectos da simbolização originam-se de uma mesma função – a capacidade de simbolizar. Gardner propõe a hipótese de que processos psicológicos independentes são empregados quando o indivíduo lida com símbolos linguísticos, numéricos, gestuais ou outros. As observações de Gardner levaram à constatação de que alguns

indivíduos com grande facilidade de abstração lógica apresentavam pouca habilidade motora, e vice-versa. Essa constatação permitiu a formulação de que seres humanos dispõem de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes de combinar, organizar e empregar capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos. Embora essas inteligências sejam, até certo ponto, independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente.

Breve descrição de cada uma das inteligências identificadas por Gardner

Inteligência linguística – sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras e capacidade de percepção das diferentes funções da linguagem. Habilidade para lidar com palavras de maneira criativa e de se expressar de maneira clara e objetiva. É a inteligência da fala e da comunicação verbal e escrita.

Inteligência musical – capacidade de entender a linguagem sonora e de se expressar por meio dela. Essa inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música.

Inteligência lógico-matemática – habilidade para raciocínio dedutivo e para solucionar problemas matemáticos. Os componentes centrais dessa inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los.

Inteligência espacial – capacidade de reproduzir, pelo desenho, situações reais ou mentais, de organizar elementos visuais de forma harmônica; de situar-se e localizar-se no espaço. Permite formar um modelo mental preciso de uma situação espacial, utilizando-o para fins práticos (orientação/disposição). Capacidade de transportar-se mentalmente a um espaço. Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial.

Inteligência cinestésica – capacidade de utilizar o próprio corpo para expressar ideias e sentimentos. Facilidade de usar as mãos. Inclui habilidades como coordenação, equilíbrio, flexibilidade, força, velocidade e destreza. Essa inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza.

Inteligência interpessoal – capacidade de compreender as pessoas e de interagir bem com os outros. Essa inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção.

Inteligência intrapessoal – capacidade de conhecer-se e de estar bem consigo mesmo, de administrar os próprios sentimentos a favor de seus projetos. Inclui disciplina, autoestima e autoaceitação. Essa inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e ideias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. Inclui a capacidade para formular uma imagem precisa de si mesmo e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva.

Inicialmente, Gardner distinguiu os sete tipos de inteligências descritos e, mais recentemente, acrescentou duas novas inteligências – a naturalista, ou capacidade de entender o mundo da natureza, e a existencial, capacidade de fazer perguntas básicas sobre a vida, a morte, o universo. Cada domínio, ou inteligência, pode ser visto em termos de uma sequência de estágios: enquanto todos os indivíduos possuem os estágios mais básicos em todas as inteligências, os estágios mais sofisticados dependem de maior trabalho ou aprendizado. Dependem de estímulos da ambiência cultural.

Como decorrência pedagógica de sua teoria, Gardner recomenda 5 esforços para estimular as diferentes inteligências:

1. conhecer cada aluno;
2. oferecer oportunidades diversas;
3. valorizar tendências;
4. ampliar interesses;
5. administrar relações entre o geral e o particular (tendência individual x cultural).

Para saber mais

1. Para conhecer um pouco mais a contribuição do [Projeto Zero](#), sugerimos a visita ao seu site.

O site apresenta as linhas de pesquisa do Projeto Zero, bem como referências a publicações de resultados e projetos. Traz ainda agenda atualizada sobre congressos, conferências e eventos educacionais em geral que contam com a participação dos diversos pesquisadores do projeto.

2. Sugerimos ainda a leitura do livro de Howard Gardner, *As artes e o desenvolvimento humano* (Artes Médicas: Porto Alegre, 1997).

O livro discute a importância das artes para o desenvolvimento humano, entrelaçando abordagens da Psicologia e da Filosofia, além de apresentar uma reflexão sobre fundamentos de estética. É leitura obrigatória para professores de Artes, pois colabora para construção de argumentos em defesa da presença de Artes nos currículos de educação básica.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 8

A palavra “percepção” e sua importância para o ensino de Artes

Embora o título deste capítulo 8 associe diretamente a palavra “percepção” ao ensino de Artes, convém lembrar que sua importância não se restringe a esse lugar. No contexto da vida biológica e da vida cultural, nos contextos de qualquer profissão e especialmente naqueles que envolvem a observação e colaboração com desenvolvimento de pessoas, a palavra “percepção” assume relevância por abarcar diretamente, em seu significado mais estável e generalizado, a ideia de relações de cada ser com o mundo, com seus semelhantes. Tradicionalmente, dois grandes campos do conhecimento abarcam teorias sobre percepção: a Filosofia e a Psicologia. Mais recentemente, investigações no campo das Artes assumem fundamentos ora da Filosofia, ora da Psicologia para contextualizar a percepção.

Por assumir papel central, quer seja em termos de fruição em artes – de que forma percebemos a obra – quer em termos de produção – de que forma percebemos elementos e suas articulações em uma composição artística –, a percepção é palavra também relevante para o ensino de Artes e algumas questões desdobram-se dessa relevância: como é orientada a percepção visual,

musical e, no caso das artes cênicas, como se orienta e se aguça a percepção relacional, incluindo-se aqui o espaço e as pessoas?

No desenvolvimento deste capítulo, dois tópicos são propostos: no primeiro, fazemos a recuperação dos diferentes significados da palavra percepção recortando brevemente sua trajetória no campo da Filosofia e no segundo, destacamos uma teoria da Psicologia que destinou especial atenção para investigar a percepção enquanto fenômeno humano, a teoria da Gestalt.

8.1. A palavra “percepção” e sua história

A ideia de percepção foi explorada pelos pensadores da Antiguidade grega, sobretudo Protágoras, Platão e Aristóteles em um contexto teórico que buscava compreender relações possíveis entre o ser humano e o mundo, considerando o conhecimento como uma mediação privilegiada para caracterizar tais relações. No esforço de pensar as relações entre o homem e o mundo, a Filosofia grega – e ocidental – volta sua atenção para a questão sobre o que é conhecimento. Quais os movimentos do pensamento e do corpo, ou da alma e do corpo, que fazem parte da experiência de conhecer o mundo?

A primeira resposta, com a qual todos concordam, é que no processo de conhecimento entram em jogo sensação e reflexão. Sentir e pensar o mundo constituem investigações para uma aproximação teórica que visa, sobretudo, responder quais as condições para se sentir e para se pensar o mundo. A ideia de percepção começa a ser elaborada como processo que ocorre entre sentir e pensar.

Merecem destaque três concepções distintas sobre a percepção no contexto da Filosofia grega antiga: a dos sofistas, representados por Protágoras (480-410 a.C.); a platônica; e a aristotélica.

Protágoras afirmava que perceber é conhecer. Tudo o que conheço é o que me aparece e verdadeiro é o que percebo. A depender do sujeito que percebe, o mundo aparece como lugar de infinitas possibilidades de verdades, porque de infinitas possibilidades de percepção. O objeto percebido torna-se existente no encontro com quem o percebe.

Platão (428-348 a.C.) discorda desse relativismo sofista e afirma que perceber é receber na alma os objetos sensíveis através do corpo. As etapas que relacionam homem e mundo são, no entender de Platão, sentir, perceber, conhecer. Para ele, percebe-se o sensível pela ação de nossa faculdade de raciocinar, pelo pensamento, portanto. A sensação não tem capacidade de discriminar o que recebe no corpo, isto é feito pelo raciocínio. Nosso perceber se dá pela alma, pelo pensar, que resulta em ação de identificar as qualidades do sensível. Sentir e perceber não são o conhecimento em si. Diferentemente de Protágoras, Platão não iguala conhecer e perceber. A percepção é processo que está a meio caminho do conhecimento.

Aristóteles (384-322 a.C.) discorda de Platão e de Protágoras e defende que conhecimento e sensação não devem ser idênticos ou distintos de modo absoluto (Aggio, 2006), ou seja, não é possível dizer que sensação e percepção não representam conhecimento e tampouco é possível dizer que representam imediata e diretamente conhecimento, como afirma Protágoras. Aristóteles entende que existe um substrato presente nos objetos percebidos que independem do sujeito que percebe. Entende também que a afecção provocada nesse sujeito por aquele substrato existe na medida e no momento em que durar a percepção. Em outras palavras, Aristóteles não reputa autonomia absoluta nem ao objeto percebido nem ao sujeito que percebe. No encontro entre mundo ou objeto a ser percebido e sujeito que percebe há um movimento que altera o órgão sensível e coloca em exercício a faculdade perceptiva (Aggio, 2006).

Descartes (1596-1650) prossegue com aproximação que já estava presente no pensamento, a saber, a ideia de que perceber é processo que se situa entre sentir e pensar. A partir da reflexão sobre a sensação, ele caracteriza a percepção como uma espécie de sensação, porém já associada à consciência. Distingue três graus de sensação. O primeiro se limita ao estímulo imediato dos órgãos corpóreos, quando somos tocados por um objeto externo ao nosso corpo. O segundo grau de sensação está associado à consciência, quando identificamos sensações, nomeando-as: dor, frio, fome. Descartes afirma que esse segundo grau pode ser chamado de percepção porque abarca juízos e valores. O primeiro grau de sensação seria, portanto, puramente mecânico, não consistindo, em sensação propriamente dita, mas apenas no movimento

de partículas dos órgãos e na mudança de forma e posição que resulta desse movimento. Esse grau de sensação Descartes admite ser comum a todo animal, seja humano ou não. O segundo, na medida em que se trata de uma percepção, envolveria consciência e seria resultante do fato de que a mente está de tal modo intimamente unida ao corpo que é afetada pelos movimentos que ocorrem nele; e o terceiro seria pensamento puro e consistiria no juízo que concebemos quando somos afetados por uma sensação e este último é dependente apenas do intelecto (Rocha, 2004).

Na mesma tradição que distingue sensação de percepção, Kant (1724-1804) aprofunda essa diferença com a formulação de que nossas sensações ganham forma por meio da percepção, ou seja, as sensações são identificadas e ganham sentido por meio de um processo no qual pensamento intuitivo alia-se a noções já presentes no sujeito que percebe para dar forma à sensação. Kant dizia que quando percebemos o que chamamos de objeto, encontramos os estados mentais que parecem compostos de partes e pedaços. Para ele, esses elementos são organizados de forma que tenham algum sentido e esta é a tarefa da percepção. Em síntese, identificamos e podemos conhecer nossas sensações por meio da percepção.

A partir de Kant e na busca de responder sobre como percebemos o mundo, Husserl (1859-1938) funda as bases da corrente filosófica da fenomenologia e amplia a abordagem de que perceber é apreensão de um objeto em suas relações, em sua inserção no mundo, situação que implica necessariamente em múltiplas relações e múltiplos significados. Aquilo que percebemos do mundo depende, para Husserl, da forma como esse algo é apreendido por cada um dos sujeitos no momento de percepção. Todas as percepções de um objeto, de diferentes sujeitos, são reais, constituem verdades, pois todas constituem consciências possíveis sobre o objeto. Não existe uma percepção mais autorizada do que outras. Segundo Kant, a percepção não é uma impressão e combinação passiva de elementos sensoriais, mas uma organização ativa desses elementos numa experiência coerente. Logo, a mente confere forma e organização ao material bruto da percepção.

As bases filosóficas presentes no pensamento de Husserl serão aprofundadas e ampliadas por outros filósofos no século XX. Destacamos, neste texto,

apenas mais um pensador que exerce influência em reflexões sobre a arte e tem se apresentado como referência de diversas pesquisas no campo das artes cênicas e artes visuais e, também, no ensino de Artes. Esse pensador é Merleau-Ponty (1908-1961), para quem a percepção nunca poderia ser neutra, imparcial ou pura. Ela sofre influências, contágios culturais e sociais e é sempre consciência perceptiva de alguma coisa. Na percepção, as decomposições analíticas são precedidas pela imagem do todo. Em toda percepção tem-se o paradoxo da imanência (o imediatamente dado) e da transcendência (o além do imediatamente dado). Imanência e transcendência são os dois elementos principais, estruturais de qualquer ato perceptivo.

8.2. Percepção segundo a Gestalt

A palavra “*Gestalt*” não apresenta tradução que possa ser resumida em apenas uma outra palavra da língua portuguesa. O substantivo alemão *Gestalt*, na passagem dos séculos XIX para o XX, quando a teoria tem sua origem, apresenta dois significados: 1. a forma; 2. uma composição que articulando vários elementos atinge uma forma. Considerando o segundo significado, com o qual a teoria em questão se aproxima, temos que a Gestalt pode ser entendida como configuração. Fazer uma Gestalt pode ser traduzido por realizar uma configuração, integrando elementos de um todo.

A preocupação com a forma e configurações decorre, porém, de outra curiosidade, mais central para os teóricos da Gestalt, que é o universo da percepção humana. A teoria da Gestalt surgiu na Alemanha, em 1912, com as primeiras publicações de Max Wertheimer, motivadas por suas pesquisas sobre percepção visual.

Em um momento europeu no qual a Psicologia se funda como ciência e cada recente teoria busca definir seu objeto e método, Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) e Wolfgang Köhler (1887-1967) propõem que esse objeto é a percepção e que esta merece ser estudada com os rigores da observação, experimentação e teorização próprios da ciência em geral.

Wertheimer propõe pesquisa na qual registra percepções de diferentes pessoas sobre diferentes ambientes e imagens. Descreve o movimento em

percepção visual de objeto parado. O artigo publicado em 1912, “Estudos experimentais sobre a percepção do movimento”, praticamente inaugura o movimento da Gestalt na Alemanha. Porém, somente em 1923 com análises que integravam pesquisas dos três fundadores, são apresentados os princípios de organização da percepção. Tais princípios fundamentam-se na ideia de que o cérebro, por um sistema dinâmico, identifica imediatamente o que lhe é apresentado, fazendo relações e comparações por meio de agrupamentos e combinações. São eles:

- Vizinhança ou proximidade: partes próximas são percebidas em conjunto.
- Semelhança: partes semelhantes são percebidas como formando um grupo.
- Fechamento: tendência para completar as figuras incompletas.
- Pregância: tendência a simplificar para ver boa configuração para compreensão.

A indissociabilidade da parte em relação ao todo permite que quando vemos o fragmento de um objeto ocorra uma tendência à restauração do equilíbrio da forma, proporcionando assim o entendimento do que foi percebido. Esse fenômeno perceptivo é norteador pela busca de *fechamento*, *simetria* e *regularidade* dos pontos que compõem um objeto (Bock, 2004).

A partir de suas observações e dos princípios acima, os teóricos da Gestalt formulam seu conceito sobre percepção. É um fenômeno complexo que resulta de totalizações, de imagens em contexto, de um todo que é síntese de partes e não ocorre a partir dos fragmentos do real, mas de configurações que relacionam tais fragmentos, que relacionam partes de um todo. Um fenômeno não pode ser observado isoladamente do seu contexto, a organização da percepção permite a atribuição de significado ao fenômeno. Significado só é possível por relações, pelo todo que é síntese de partes. Percebemos o todo, em primeiro lugar, e não as partes. Não teríamos tempo de vida para perceber a partir de partes. Dito de outro modo, ou por meio de alguns exemplos:

1. Quando nosso olhar se depara com um automóvel, de imediato, não o percebemos a partir de suas linhas, suas pigmentações, seus ângulos, mas o percebemos imediatamente como algo automóvel, ou seja, como algo cuja função reconhecemos, como algo que tem inúmeras referências em nossa sociedade e em nosso tempo. E alguns de nós o percebem como algo que tem um significado particular, para além daqueles socialmente já definidos. A visão imediata de um automóvel pode acionar lembranças de histórias trágicas ou felizes.
2. Quando nosso aparelho auditivo se depara com o som de uma música, não o percebemos por meio de suas notas, harmonias ou arranjos, a não ser que sejamos músicos, mas de forma imediata, sem o conhecimento sobre as partes que compõem a música, percebemos o som em uma configuração inteira, associando-o a emoções, imagens, histórias.

Se cada uma dessas experiências de percepção ocorresse de forma imediata com a identificação das partes, não teríamos tempo de vida suficiente para perceber 1% do mundo a nossa volta.

Este é o fundamento do que os teóricos da Gestalt e da Filosofia, desde Kant, com amplo aprofundamento em Merleau-Ponty, declararam sobre a percepção como fenômeno ancorado em significados culturais. Percebemos significando, configurando contextos.

Os teóricos da Gestalt enfatizaram a percepção visual em suas pesquisas, mas convidam a pensar a percepção configuradora e significadora em outros campos.

Convidam a pensar que somente em um processo reflexivo, não imediato, que requer método de análise, percebemos por partes. Aliás, a palavra análise, do grego antigo, remete exatamente a decompor um fenômeno em suas partes. Ao contrário da palavra síntese, também de origem grega, que sugere essa configuração integradora de elementos do real.

Com os fundamentos oferecidos pela Gestalt e por Merleau-Ponty, podemos afirmar que percebemos de imediato por sínteses configuradoras possíveis graças ao nosso repertório de significados culturalmente engendrados. Por

meio de análises, saímos do imediato e decomparamos os fenômenos percebidos e identificamos elementos e relações, além de causas e novas possibilidades de configurações.

Associado ao conceito de percepção, segundo a Gestalt, temos o conceito de *insight*, entendido como processo de percepção aparentemente espontânea e imediata que permite relacionar vários aspectos (partes, fragmentos) de certo ambiente ou certo fenômeno e certa experiência. No nível do senso comum, essa palavra é associada a ideias que podem solucionar problemas. Mas os teóricos da Gestalt advertem que essa associação pode não ocorrer. Segundo esta teoria, *insight* é uma compreensão imediata e intuitiva sobre determinada realidade, sem que possamos identificar com certeza os caminhos que nos levaram a ela. Nem sempre essa compreensão é uma solução, mas pode ser apenas a percepção de alguma relação que anteriormente ao *insight* não conseguíamos perceber.

Como um pesquisador em Artes e fundamentado na teoria da Gestalt, Rudolf Arnheim (1904-2007) afirma que nenhuma pessoa dotada de um sistema nervoso normal apreende a forma alinhando os retalhos da cópia de suas partes (Arnheim, 2004).

Segundo o autor, o pensamento e a percepção não podem operar separadamente e nesse processo de percepção, a intuição está sempre presente. O ato perceptivo não é exclusivamente racionalizado de forma que elementos intuitivos sejam expulsos do processo. Ele lembra que na relação com o objeto de arte é necessário um olhar mais atento, um exame completo de todas as relações que constituem o todo, porque a obra de arte é complexa, resultando de múltiplas relações, densas de ambiguidade que fogem das situações cotidianas. Esse exame atento das características visuais inclui intuição, reflexão e *gestalts* ou configurações capazes de colocar em diálogo a obra e quem a observa.

O artista cria um mundo, oferecendo-o ao espectador e este atua como um ativo examinador, envolvido em um jogo de sensações e percepções. Esse mundo criado pelo artista, além de ser uma etapa em seu desenvolvimento artístico, torna-se uma proposição para o outro. Um convite ao espectador, no qual ele vai usar sua intuição e intelecto para estabelecer uma relação compreensiva, interpretativa com a obra.

Nossa experiência junto a jovens pesquisadores em artes visuais tem demonstrado que os cânones oferecidos por Arnheim para a percepção visual muitas vezes constituem referências que engessam interpretações e ameaçam o acesso à contribuição do autor sobre o valor da intuição e das relações estabelecidas em cada experiência singular de apreciação artística. Essa constatação, porém, mereceria investigação futura e rigorosa, por isso não a discutiremos aqui. Limitamo-nos a destacar seu alinhamento à concepção da Gestalt sobre percepção e sua valorização da relação entre reflexão e intuição no processo de aproximações às obras e arte.

Para finalizar este tópico e este capítulo, ressaltamos que a percepção é um processo que tem a marca da cultura. Em relações e trocas de significados, os seres humanos aprendem códigos para perceber o mundo e criam códigos novos para essa percepção. O sujeito percebe orientado por seu repertório cultural, mas também ampliando esse repertório.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 9

Emoção: outra palavra que interessa às artes e ao seu ensino

Inserimos este panorama com entendimentos sobre emoção porque essa palavra está presente nos mais diferentes discursos, quer seja de professores de Artes, de artistas ou mesmo de educadores em geral com visões muitas vezes reducionistas que limitam a reflexão sobre a emoção à busca de relações interpessoais não conflituosas ou, no campo das Artes, valorizam a emoção como livre expressão. Em ambos os casos, falta a atenção para sua relevância na constituição do ser humano e para a sua relevância como aspecto profundamente imbricado ao processo cognitivo e ético.

Uma busca aos dicionários leva à constatação de que, de modo geral, a palavra emoção vem associada a uma reação orgânica de intensidade e duração variáveis, geralmente acompanhada de alterações respiratórias, circulatórias e de grande excitação mental. Porém, a pesquisa sobre a origem etimológica da palavra revela camadas mais instigantes. Origina-se do latim, a partir de duas raízes: motio e ex. A raiz motio é associada à ideia de movimento e a raiz ex é associada à ideia de exteriorização, de colocar-se para fora de si mesmo. Na origem, então, emoção é expressão de ação, de movimento que revela externalização de algo. Discutir as relações desse movimento em contextos de artes

e de ensino de artes é um dos objetivos deste tema dividido, assim como os anteriores, em dois tópicos: 1. filosofia e psicologia pensam a palavra emoção e 2. emoção e conhecimento

9.1. Filosofia e Psicologia pensam a palavra emoção

A primeira documentação do termo francês “*émotion*” é de 1538. A do inglês “*emotion*” é de 1579. O italiano “*emozione*” e o português “emoção” datam do começo do século XVII. Nas duas primeiras línguas, a acepção mais antiga é a de “agitação popular, desordem”. No século XVIII, é documentada o sentido de “agitação da mente ou do espírito”. Sofre um deslocamento de um conteúdo social para um conteúdo individual.

Aristóteles (384-322 a.C.) admite o que ele chama de afecção da alma acompanhada por prazer ou dor. São associadas a valores que cada afeição tem para a vida de cada um, de cada *polis*. São reações imediatas a partir desses valores. Segundo Aristóteles, nem todos os males são temidos, somente aqueles que se conhece a ameaça, o risco, a possibilidade de produzir grandes dores.

Aristóteles analisa as afecções da alma como algo complexo, associadas a certos órgãos corporais, mas que contém também uma parte cognitiva, sem a qual a afecção ou emoção não ocorre. Assim, Aristóteles define o medo como uma dor ou inquietação provenientes da imaginação de um mal iminente que possa causar destruição ou dor. Não basta que algo presente possa causar destruição ou dor; é preciso que seja considerado por alguém como podendo ter tal efeito para provocar emoção. Aliás, nem é necessário: alguém pode ter um medo meramente imaginário, sem que nada exista que possa objetivamente ser causa iminente de dor ou destruição. E, contrariamente, algo altamente destrutivo ou doloroso pode ser iminente sem que alguém tenha medo: basta para isso que não creia que seja destruidor ou que cause dor.

A emoção é, assim, algo complexo em que o elemento cognitivo tem um papel preciso a desempenhar. É tese aristotélica que a emoção não é razão, mas é também tese aristotélica que a emoção não pode ser avessa à razão. Em outros termos, embora uma emoção possa estar privada de razão, toda emoção

é tal que tem de poder ser acompanhada de razão (Zingano, 2011). Em outras palavras, Aristóteles relacionava emoções a valores, a princípios valorizados na *polis que contextualizavam temores, alegrias, prazer e dor*.

O quadro abaixo registra o que pensavam sobre emoção 4 filósofos que influenciaram o pensamento ocidental.

Filósofo	Ideias associadas à emoção
S. Tomás de Aquino	Emoção se une à mudança física, está mais associada ao apetite sensível da alma que ao apetite espiritual, já que muda o corpo.
Hobbes	Emoções são princípios invisíveis que movimentam o corpo. São apetites: desejo, deleite que move os seres humanos para a vida. São molestas as emoções que impedem o apetite vital.
Descartes	Emoções tem função de incitar a alma a permitir a conservação do corpo. Tristeza e alegria são fundamentais: tristeza dá sinais sobre a destruição do corpo e alegria sobre a preservação. A razão deve frear emoções que podem destruir a vida.
Kant	Emoção tem função biológica. Alegria e tristeza ligadas ao prazer e à dor servem para alertar sobre situações que preservam ou que ameaçam a existência.

Se para Aristóteles as emoções são cunhadas em contextos culturais, engendram-se na *polis*, assentadas em valores e aproximam-se da razão justamente no processo de valorar aquilo que provoca dor e prazer, os filósofos destacados no quadro enfatizam o aspecto biológico das emoções e merecem atenção, pois podem dar sinais sobre preservação e destruição da vida.

No interior da Filosofia e em pleno século XVII, Espinosa (1632-1677), contemporâneo de Descartes, enfatiza a ideia original de movimento presente na palavra emoção, apesar de usar a palavra afeto. Afetos são afecções instantâneas provocadas por imagens de coisas em mim, provocadas pelas relações que estabeleço com outros corpos. São modificações, são movimentos, pois envolvem sempre um aumento ou diminuição da capacidade dos corpos para a ação e obriga o pensamento a mover-se em uma direção determinada. A depender da direção desse movimento, pode-se dizer que existem afecções boas

e más. Segundo Espinosa, as boas afecções geram alegria e as más, tristeza, as quais constituem as duas grandes tonalidades afetivas do homem.

Na Filosofia contemporânea, Jean-Paul Sartre (1905-1980) escreve uma crítica às teorias sobre a emoção em 1939. Afirma que emoção é um novo modo de consciência, manifesto quando a inserção no mundo exige mudança de intenção, de modo de ser. Sem a provocação emocionada do mundo, o ser não muda. Para Sartre, há uma profunda união entre o ser emocionado e o objeto emocionante ou as relações criadas no mundo que tocam o ser emocionado a ponto de fazer com que ele se mova e passe a ver, considerar e ser tocado pelo mundo a partir de novos lugares. Assim, o estado emocional complexo desmembra-se em reações corporais e condutas que deslocam o corpo, mas também em estados de consciência correspondentes à percepção do que emociona e de si mesmo como ser capaz de se deixar tocar pelo mundo. O sujeito emocionado e o objeto emocionante estão unidos numa síntese indissolúvel. A emoção é uma transformação do mundo, quando não é possível encontrar caminhos ou quando não é possível seguir caminhos difíceis. Há uma tentativa de ver o mundo pela magia, ou pela necessidade de magia transformadora. Elementos inconscientes, não reflexivos, intuitivos entram em jogo e provocam o surgimento de uma nova consciência no sentido de obrigarem o ser emocionado a criar novas relações. Consciência e inconsciente se entrelaçam para provocar mudança de lugar e superação de sofrimento, de medo, de dor ou para preservar satisfação, alegria. Para Sartre, a emoção não é um comportamento puro: é o comportamento de um corpo que se percebe provocado pelo mundo em que está, por profundo enraizamento em seu contexto. E embora reúna elementos nem sempre reflexivos, nem absolutamente conscientes, a emoção permite a consciência de que somos seres tocados pelo mundo.

No campo da Psicologia, destacamos abordagens do behaviorismo – comportamentalismo –, da Psicanálise e, ainda, as abordagens de Vygotsky e de Wallon a respeito da palavra emoção.

Na perspectiva comportamentalista, Watson (1878-1958) entendia que as emoções não passavam de simples respostas fisiológicas a estímulos específicos. Um estímulo (como a ameaça de uma agressão física) produz mudanças físicas internas, tais como o aumento do batimento cardíaco, acompanhado

das respostas explícitas apropriadas e adquirias. Mas é importante ressaltar que, nesta mesma perspectiva teórica, Skinner (1904-1990) apresenta uma visão mais complexa, defendendo que não bastam estímulos externos de natureza física para provocar emoção, mas que esta resulta também de ação do sujeito em seu ambiente criando novas relações e situações que podem provocar emoções. O sujeito não é passivo a receber estímulos, mas gera relações e estímulos também que, por sua vez, fazem surgir novas formas de tocar e ser tocado.

Na perspectiva da Psicanálise, temos que a palavra afeto corresponde ao que Freud formula para emoção. O afeto não é um conceito em Freud, mas vários. Ele fala em afeto de diversos modos, em vários sentidos diferentes. Ora num sentido mais genérico como sinônimo de emoção e sentimento, ora como quantidade/quota de energia ou excitação, ora como processo de dispêndio de energia. Os afetos relacionam-se ao corpo, ao impulso vital e às representações. Não estão separados da consciência, mesclam consciência e inconsciência e impulso de vida e de morte.

Emoções desenvolvem-se a partir da apropriação dos significados da língua e da sua relação com a nossa formação de conceitos. Sem certas ideias sobre nós, as outras pessoas, os objetos, também não há dinâmica emocional humana.

Na perspectiva da Psicologia cognitiva, Vygotsky, autor com quem já entramos em contato nesta mesma parte do livro, entende que emoções desenvolvem-se a partir de apropriação dos significados da língua e da sua relação com a nossa formação de conceitos. Sem certas ideias sobre nós, sobre as outras pessoas, sobre os objetos, não há dinâmica emocional humana.

Vygotsky acredita que na percepção global e confusa da criança, as impressões exteriores estão unidas com o afeto que lhes matiza o tom sensitivo da percepção. Ela percebe antes o afável ou o ameaçador, e não os elementos objetivos da realidade exterior. A partir de suas investigações com crianças, constatou que entre as formas de comportamento entre cinco e seis meses de vida, observam-se os primeiros movimentos defensivos, movimentos de alegria, até os primeiros desejos.

Para este autor, as emoções precisam ser pensadas numa totalidade dinâmica e aberta na qual não se destituem de identidade, mas adquirem singu-

laridade como processo psicológico circulante na vida social, nas negociações institucionais e discursos que lhe dizem respeito, numa certa cultura, no encontro com o mundo.

Vygotsky não distingue sentimento como algo superior, humano, de emoção como algo mais biológico, animal e primitivo. Entende que certas funções mais simples têm algo em comum com as mais complexas. Somos emoções e sentimentos ao mesmo tempo. Somos emoções menos e mais culturalizadas.

Com o desenvolvimento da Psicologia como ciência, ao longo do século XX, surge consenso entre diferentes teorias no que se refere à distinção entre sentimento e emoção. Sentimento seria revestido de um número maior de elementos intelectuais e racionais. No sentimento, existira alguma elaboração no sentido do entendimento e da compreensão sobre a emoção. Seria inútil fazermos uma listagem de sentimentos e outra de emoções. Eles se confundem. Esse esforço de distinção é apenas analítico e serve para vislumbrarmos que há um aspecto de nosso aparato emocional que está assentado em valores forjados culturalmente que fundamentam o que sentimos.

Ainda na perspectiva da Psicologia cognitiva, temos outra referência que se constitui já em uma teoria e está presente na obra de Henri Wallon (filósofo, médico e psicólogo francês, 1879-1962) que iniciou suas pesquisas com crianças lesadas neurologicamente e elaborou uma teoria da emoção. Para ele, a emoção tem dupla origem – é tanto biológica quanto social e garante a sobrevivência da espécie humana.

Afetividade é o termo usado por Wallon para identificar um domínio funcional abrangente que contempla diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas, como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Para Wallon, existem dois níveis de emoção que ele denomina de afetividades: afetividade orgânica e afetividade social. A afetividade orgânica abarca reações generalizadas, mal diferenciadas com estados de bem-estar e mal-estar associados às primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta com a fome ou saciedade. Há uma impulsividade para a sobrevivência. A afetividade social prepara a redução da impulsividade, pois a afetividade sofre impacto das condições sociais; constituem-se em reações instantâneas e

efêmeras que se diferenciam em alegria, tristeza, cólera e medo. Engendram sentimentos que são as emoções reguladas por representações simbólicas, são nomeadas, associadas a valores, identificadas e legitimadas em cada contexto cultural.

Para finalizar este tópico, registramos que no campo da Psicologia, de forma mais geral, há uma tendência em se afirmar que emoção é um impulso neural que move um organismo para a ação. Esse impulso sofre transformações no emaranhado de realções socioculturais no qual os seres humanos são inevitavelmente mergulhados. Os sentimentos seriam as diferentes formas assumidas por esse impulso e estão fundados em valores, representações simbólicas e, como tal, na linguagem. Os sentimentos abarcam a elaboração de valores e conceitos a respeito de emoções.

9.2. Emoção e conhecimento

Se há um autor que estabeleceu a relação entre emoção e conhecimento em profundidade, esse autor foi John Dewey. Nós já o convidamos a nos ajudar a pensar por ocasião dos estudos desenvolvidos na parte I do livro e, neste momento, ressaltamos novamente sua contribuição, para com ele nos aproximarmos um pouco mais da palavra emoção enquanto categoria relevante para a elaboração de conhecimentos.

Vamos partir de algumas imagens atribuídas por Dewey ao conhecimento. Nosso autor não parte do conhecimento como um produto acabado, para indagar de sua validade ou de sua possibilidade, mas dos fatos crus da existência: o que faz e como faz o homem para obter o conhecimento? O conhecimento, em Dewey, é o resultado de uma atividade que se origina em uma situação de perplexidade e que se encerra com a resolução dessa situação. A perplexidade é uma situação indeterminada e o conhecimento é o elemento de controle, de determinação da situação. Se tudo, na existência, transcorre em perfeito equilíbrio, não há, propriamente, que se buscar saber ou conhecer, mas, quando muito, um re-conhecer automático. Conhecer, assim, não é *aprender* noções já sabidas, não é familiarizar-se com a bagagem anterior de informações e conhe-

cimentos; mas descobri-las de novo, operando como se fôssemos seus descobridores originais.

Para Dewey, a experiência de aprendizagem só é de fato experiência quando o aprendiz tem a oportunidade de percebê-la integralmente, de estabelecer relações diversas com o que já sabe, com outras experiências, com signos já construídos e com hipóteses que poderá então produzir.

A experiência requer uma ação ativa do sujeito que aprende e um pensar e agir compreendendo o todo. Dewey faz uma crítica aos que acreditam que para aprender é preciso primeiro conhecer as propriedades de um objeto ou aprender a manusear seus instrumentos, pois, para ele, o sujeito que aprende tem que operar com o todo e colocar em jogo suas potencialidades corpórea, intelectual e emocional. Uma experiência se constitui em experiência de conhecimento se abarcar três movimentos essenciais:

1. Do intelecto: para pensar, analisar, para nomear e conceituar o real.
2. Da prática: para sair do lugar, mudar de perspectiva, para manusear e intervir material e moralmente no mundo.
3. Da emoção: para padecer e se permitir ficar em estado de perplexidade diante da realidade, para sofrer e deixar-se tocar por curiosidades sempre mais radicais, para integrar a prática e a reflexão em experiência única de conhecimento.

Segundo Dewey, a emoção pertence certamente ao eu, ou seja, ao aspecto mais subjetivo e introspectivo do sujeito que vive uma experiência. Mas é produzida em um sujeito relacionado, um sujeito que é tocado pelo mundo no qual está imerso e é produzida ainda em um sujeito que almeja algo, que é constituído por desejos e valores. As emoções são mais que simples reflexos automáticos, são mais que gestos reativos manifestos, por exemplo, quando nos assustamos. As emoções duram para além de uma reação momentânea, pois estão conectadas, segundo Dewey, a um contexto no qual o sujeito que as vivencia mantém profundas relações com outras pessoas, com objetos e com resultados circunscritos a esses vínculos.

Enquanto nossa capacidade intelectual, lógica e reflexiva permite que nos distanciemos para melhor observar e analisar os processos e resultados de uma experiência, nossa capacidade de sentir emoção permite justamente que sejamos tocados, contagiados e comovidos pelo mundo que nos oferece linguagem e patrimônio cultural em geral, assim como vínculos pessoais e desejos. Nosso aparato emocional permite o padecimento que nos deixa perplexos e nos move para saber mais e para criar novas condições e novos modos de ser e de estar no mundo. Nesta perspectiva, Dewey afirma que a emoção permite a culminância da experiência de conhecimento e, por isso, toda experiência de conhecimento seria uma experiência estética, uma experiência que inclui necessariamente o sensível em profunda aliança com o intelectual.

Para finalizar este capítulo, registramos que o objetivo deste breve panorama sobre diferentes entendimentos a respeito da palavra emoção pode favorecer a construção conceitual dos leitores de modo a circunstanciar suas abordagens sobre si mesmos, sobre suas relações com o mundo, mas, sobretudo, sobre seus alunos e seus diferentes modos de ser e de se mobilizar nas experiências de conhecimento.

Para saber mais

É fundamental que você leia o capítulo “Ter uma experiência”, do livro *Arte como experiência*, de John Dewey (2010).

O texto aborda as relações entre conhecimento e experiência estética, conceituando esta última por meio de exemplos com grande força metafórica. O livro todo é de leitura obrigatória para o arte-educador porque desenvolve fundamentos como percepção, objeto expressivo, arte e civilização.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 10

A palavra criatividade como conceito integrador entre Psicologia, Artes e ensino de Artes

A palavra criatividade é associada pelo senso comum à inventividade, à inteligência e ao talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no científico, esportivo ou no cotidiano profissional e doméstico.

Ainda não se conquistou um significado único e capaz de responder de forma definitiva a um entendimento único sobre criatividade. Porém, há convergência, tanto no nível do senso comum, como no de estudiosos que o ser criativo é aquele que elabora novas respostas para desafios em todas as áreas. Como se chega a essas respostas é processo que continua um mistério.

Encontra-se hoje o consenso entre teóricos da Psicologia, da Educação, do campo da Administração e gestão empresarial e das Artes de que toda pessoa pode ser criativa, mesmo em condições especiais de limitações físicas e psicológicas. Cada ser é capaz de criar suas respostas aos seus desafios de acordo com suas condições físicas, emocionais e, no caso dos seres humanos, de acordo com seus contextos culturais, seu repertório linguístico e conceitual.

Neste momento final da parte III, traremos fundamentos teóricos para circunstanciar a ideia de criatividade com o objetivo de auxiliar você, professor(a)

de Artes, a identificar potencialidades criativas de seus estudantes e de sua própria experiência docente. O tema subdivide-se em dois tópicos: 1. Historicidade da ideia de criatividade; e 2. A contribuição da Psicologia cognitiva para a reflexão sobre criatividade.

10.1. Historicidade da ideia de criatividade

A origem etimológica da palavra criatividade é localizada em criar, do latim *creare*, que significa erguer, produzir. Também aparece relacionada a *crescere*, do indo-europeu *ker*, que significa aumentar, crescer. Esta é uma informação que pode ser encontrada em diversos dicionários. Traz originalmente, então, a ideia de uma obra que é criada e se desenvolve.

No pensamento grego da Antiguidade, sobretudo a partir da obra de Platão e Aristóteles, temos duas imagens associadas à criatividade: a de uma divindade que inspira atos criativos e a da loucura. Em Aristóteles, essa junção entre loucura e inspiração divina pode ser encontrada em sua investigação sobre a felicidade. Na obra *A política* e também em *De anima* [Sobre a alma], Aristóteles defende que a felicidade pressupõe o desempenho excelente da nossa função, tal como a saúde é o resultado de um bom funcionamento dos nossos órgãos. A essência do ser humano desenvolve-se pelo uso da inteligência criativa, tanto na construção do conhecimento como na expressão de sua conduta moral. Aristóteles formula o conceito de *eudaimonia*, que significa uma vida feliz, não no sentido de satisfação imediata de desejos e prazeres, mas de uma vida dedicada ao estudo e à inteligência criativa. O ser capaz de vivenciar a *eudaimonia* é inspirado pelos deuses. Os artistas e estudiosos que criam obras excelentes são semelhantes aos deuses. Uns e outros são capazes de criar a perfeição. A *eudaimonia* constrói-se; resulta da aprendizagem, do uso da inteligência criativa e necessita de sorte também, de amparo dos deuses para manifestar-se. A palavra *eudaimonia* é composta pela palavra grega *daimon* ou *daimonion*, cuja origem etimológica está na palavra *daimon* derivada do indo-europeu *da* ou *daē*, significando dividir, repartir e gerando outro significado: um ser que “reparte o destino dos humanos”. Na Antiguidade grega, acreditava-se que cada pessoa tem um *daimon* ou um *daimonion* pessoal, um protetor que inspira obras e

comportamentos. Um mesmo *daimon* inspira inteligência reflexiva e inteligência intuitiva, emocional, capaz de questionar e superar convenções e fazer surgir o novo, o surpreendente. Este é o fundamento de se associar a Aristóteles – e a Platão também – a ideia de que a criatividade resulta de inspiração divina que opera na direção da perfeição e resulta também da liberdade intuitiva e das forças não racionais associadas à loucura, à insanidade.

Somente no período helenista, após o império de Alexandre (356-323 a.C.), dividiram-se os *daimones* em dois grupos: os bons e os maus. Com o advento do cristianismo, a palavra grega *daimon* foi geralmente usada na Bíblia para se referir aos maus espíritos que, segundo as crenças judaicas e de outras culturas do Oriente Médio, possuíam vítimas humanas e animais para provocar doença e loucura e deviam ser expulsas por meio de exorcismos. A maioria dos milagres de Jesus e dos apóstolos refere-se à expulsão desses *daimones* ou demônios e a palavra acabou associada exclusivamente a espíritos malignos que, segundo os primeiros cristãos, habitavam os ídolos e fingiam ser deuses para iludir os pagãos.

Nossa cultura, marcadamente influenciada por referências judaico-cristãs, separa assim deus e demônio, o que era inconcebível segundo o pensamento grego antigo.

Originalmente, portanto, tendo como referência sobretudo o pensamento de Aristóteles, podemos afirmar que ser criativo é ter o demônio dentro de si, é ser inspirado pelos deuses para gerar uma obra perfeita, o que não ocorre sem que este mesmo deus inspire, também, alguma espécie de insanidade, de liberação de forças intuitivas que permitem transgredir convenções e fazer surgir o novo.

Só para recuperar a historicidade da ideia de criatividade, vamos fazer um recorte tendo a Europa como cenário, porque, afinal, desse cenário saíram algumas tradições que marcaram o pensamento ocidental. Nosso recorte sobrevoa brevemente o Renascimento cultural, o Iluminismo e o Romantismo.

Renascimento ou Renascença são os termos usados para identificar o período da história europeia aproximadamente entre fins do século XIII e meados do século XVII. É o momento em que a criatividade vem associada à possibilidade de o homem ver-se como deus, como capaz de criar ele mesmo uma obra

semelhante ou aperfeiçoada com relação à natureza. O antropocentrismo que decorre da crítica ao pensamento teocrático formula a concepção de homem como aquele que é capaz de pensar o mundo, dizer o mundo e reproduzir a perfeição com o auxílio da razão. Nas artes, o Renascimento se caracterizou, em linhas muito gerais, pela inspiração nos antigos gregos e romanos, e pela concepção de arte como uma imitação da natureza, tendo o homem nesse panorama um lugar privilegiado. Seguindo as regras da razão, a natureza poderia ser bem representada, passar por uma tradução que a organizava sob uma ótica racional e matemática. Na pintura, tem-se a recuperação da perspectiva, representando a natureza por meio de relações geométricas.

Iluminismo foi o movimento cultural e intelectual europeu que, herdeiro do Renascimento, fundamentava-se no poder da razão humana para organizar a vida política, a cultura em geral, a pesquisa científica, a moral. Concebia o ser humano como capaz de ter consciência plena sobre seus erros e acertos por meio de educação e informação. A capacidade criativa do homem é exacerbada e as inúmeras produções filosóficas, científicas e artísticas dos séculos XVII, XVIII e XIX reforçam essa valorização do homem como ser capaz de controlar a natureza por meio do conhecimento, por meio da razão. A criatividade humana é, assim, submetida aos cânones da razão, às regras do esclarecimento. Criatividade pode ser entendida no contexto iluminista como a capacidade de matematizar o mundo, de identificar suas leis e de inventar mecanismos de controle das mesmas. No começo do século XIX, deixadas definitivamente para trás, especialmente no seu aspecto socioeconômico, as estruturas da civilização agrícola e artesanal e a visão medieval do mundo, a humanidade se encaminha para um rápido desenvolvimento industrial e para transformações socioeconômicas profundas, que trarão bem-estar, mas também graves problemas e profundos conflitos. No setor político, a Revolução Francesa assinala uma reviravolta decisiva, não só abatendo instituições políticas, sociais e religiosas, que pareciam intocáveis, e abolindo privilégios inveterados, mas também e principalmente propagando aqueles princípios que, preparados e elaborados através do longo trabalho da Idade Moderna, tiveram sua mais perfeita formulação na consciência iluminista do século XVIII. Esses princípios eram, em particular, os de liberdade, igualdade e fraternidade, destinados a transformar as relações en-

tre governados e governantes, entre classes dirigidas e dirigentes e também as relações dos cidadãos entre eles.

Com referência ao pensamento, o Iluminismo, que foi hegemônico no século XVIII, mostra agora claramente os seus limites e começa a ceder o lugar àquelas instâncias espirituais que ele tinha ignorado ou reprimido. Já na segunda metade do século XVIII, a força da tradição recomeça a exercer o seu fascínio, e a história a revelar um valor novo; a beleza e o fascínio da religião reacendem o sentimento e o culto do divino. Em poucas palavras, exalta-se o que há de crítica ao predomínio da razão e o espontaneísmo é valorizado, assim como o poder dos sentimentos. O movimento romântico se desenvolve propagando a valorização da natureza em detrimento da vida cultural e urbana; sentimento e fantasia tornam-se fundamentos para a prática de ações heroicas e generosas e, nesse movimento, o ser humano não mais é entendido como um ser superior aos demais, capaz de controlar a natureza por meio da razão. Ao contrário, o Romantismo entende o homem como um ser integrado à natureza.

O sujeito criativo é aquele que, em consonância com a natureza e seu ritmo, volta-se para sua interioridade e produz o que exacerba seus sentimentos e pensamentos. Os processos criativos não se confundem mais exclusivamente com as regras da razão, mas apoiam-se na singularidade de cada sujeito criador em compromisso com a natureza e com sua subjetividade.

A recuperação histórica dos diferentes significados elaborados em torno da palavra criatividade auxilia em uma genealogia cujo objetivo é questionar a ideia de criatividade como formulação universal, válida para qualquer contexto e que fundamenta tentativas de se construir escalas matemáticas capazes de medir graus de criatividade de diferentes indivíduos com intenção de distinguir pessoas mais ou menos criativas.

Esse questionamento ganhará maiores condições de argumentação a partir do tópico que se segue, mediante contribuição da Psicologia cognitiva.

10.2. Abordagens contemporâneas sobre criatividade

Neste tópico, trazemos autores que contribuíram para a elaboração de abordagens contemporâneas sobre criatividade. Começamos por autores do

campo da Psicologia cognitiva ou da Educação e seguimos com um recorte que destaca autores que refletem sobre arte e cultura de forma geral.

Em outro trabalho de nossa autoria, comparamos as visões de Piaget e de Vygotsky sobre o tema da criatividade (Christov, 2006).

Ao discorrer sobre como acontece a criatividade, Piaget apresenta pressupostos e hipóteses decorrentes de sua concepção de conhecimento e de inteligência. Um primeiro pressuposto é de que a inteligência é criação contínua. Assim, em cada estágio de desenvolvimento cognitivo, tem-se a produção de novas condições (estruturas) para o conhecimento. Haveria processos criativos, de criação de novas estruturas, em cada etapa do desenvolvimento.

Outro pressuposto de Piaget: a inteligência não é cópia do real, não está representada no objeto a ser conhecido e resulta da ação do sujeito sobre o objeto.

Para Piaget, a criação do novo ocorre devido a um processo de abstração reflexiva. E essa hipótese é central para entendermos sua visão sobre criatividade. Ele distingue dois sentidos para a palavra reflexão: físico, que sugere reflexo no espelho; e intelectual, que sugere alguém na ação de pensar, refletindo sobre algo. Piaget entende que a abstração reflexiva é um processo que inclui os dois sentidos, ou seja, no ato de refletir, de pensar, de criar condições para conhecer, o sujeito cria representações que refletem o objeto conhecido em sua inteligência, em sua consciência, como se um espelho mostrasse à consciência o objeto agora conhecido, representado.

Ao analisar as condições que seriam favoráveis para a criatividade, volta-se para a própria experiência e identifica três condições:

Inicialmente, trabalhar sozinho e suspeitar de qualquer influência de fora.

Em seguida, ler muito em diferentes áreas, sair de seu próprio campo.

Em terceiro lugar, dialogar com um adversário, tomar a ideia de alguém como contraste.

Piaget nos leva a pensar na criatividade como um processo que resulta de esforços de nossa consciência e de nossa capacidade de abstração e reflexão crescentes de acordo com nosso desenvolvimento cognitivo. Assim, pode-se

Ir para o sumário

inferir que quão maior nossa condição de abstração reflexiva, maior nossa condição de criação.

Divergindo desse entendimento – de que nossa capacidade criativa está diretamente associada à nossa capacidade reflexiva –, Vygotsky (2001) afirma:

Nem do poeta nem do leitor conseguiremos saber em que consiste a essência da emoção que os liga à arte e, como é fácil perceber, o aspecto mais substancial da arte consiste em que os processos de sua criação e os processos do seu emprego vêm a ser como que incompreensíveis, inexplicáveis e ocultos à consciência daqueles que operam com ela.

Vygotsky defende, ainda, a ideia de que o inconsciente não está separado da consciência por uma muralha intransponível, mas de que existe uma relação dinâmica, viva e permanente entre consciência e inconsciência, de forma que na criação estão sempre presentes elementos e processos que conhecemos bem, sobre os quais podemos operar reflexões, abstrações e processos desconhecidos, sobre os quais nada podemos pensar e dizer.

A leitura desses dois autores pode inspirar a compreensão de que não ensinamos alguém a ser criativo e sim convidamos esse alguém a manifestar sua criatividade em experiências de conhecimento e construção de linguagens. Tal processo contempla aspectos cognitivos, intuitivos, abstrações, consciências, inconsciências, hipóteses, dúvidas, avanços e retrocessos. Se com Piaget aprendemos que criamos ao conhecer, com Vygotsky podemos a mergulhar mais fundo nos mistérios dessa criação, considerando aspectos não apenas racionais ou reflexivos, como traz Piaget, mas também emocionais, intuitivos e inconscientes.

Outra pesquisadora sobre a criatividade, Albertina Martinez (1997), ressalta, em seu livro *Criatividade, personalidade e educação, a importância da dialética entre razão e emoção no processo criativo*:

Nenhuma atividade criativa é possível ou explicável só por elementos cognitivos ou afetivos que funcionam independentemente uns dos outros. Atividade criativa é aquela de um sujeito que precisamente, no ato criativo,

expressa suas potencialidades de caráter cognitivo e afetivo em uma unidade indissolúvel. E essa unidade é condição indispensável para o processo criativo.

Essa mesma autora traz outro fundamento valorizado por abordagens mais contemporâneas, além da relação dialética entre emoção e reflexão. Trata-se da concepção de que a criatividade é um processo que se enraíza e se constitui para as sociedades humanas enquanto produtoras de cultura, ou seja, enquanto produtoras de linguagens e de universo simbólico que representa o continente de criações em diferentes campos e experiências.

Sem desmerecer a enorme importância que os fatores hereditário e biológico têm na determinação de capacidades específicas para obter sucesso relevante em alguns tipos de atividade, como, por exemplo, a música e o esporte, aceita-se cada vez mais que a criatividade, em seus distintos níveis de expressão e na grande maioria de formas de ação humana, não se baseia de modo substancial nesses fatores. [...] É precisamente função das influências histórico-sociais e culturais com as quais interage, que se constitui em determinante principal da criatividade e, mais especificamente, o fator psicológico como forma superior de organização do psíquico em sua função reguladora de comportamento. (Martinez, 1997)

Na mesma perspectiva, Fayga Ostrower defende que a cultura oferece as referências necessárias à criação artística, por meio do trabalho, entendido em seu sentido mais amplo, a saber, como prática por meio da qual os seres humanos transformam a realidade natural e social em que vivem. A autora afirma que as possibilidades, normas e materiais próprios a cada área de trabalho, ao mesmo tempo em que limitam, também orientam a criação. São suas palavras:

A natureza criativa de um homem se elabora em um contexto cultural e que importa-nos mostrar como a cultura serve de referência a tudo o que o indivíduo é, faz, comunica, a elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e, naturalmente, a toda possível criação. [...]

Ir para o sumário

A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade, se não pudessemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional, produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. (Ostrower, 2007)

Além de se admitir a criatividade como processo no qual convergem razão e emoção, e que ocorre profundamente enraizado em um contexto cultural, marca também o pensamento contemporâneo sobre a criatividade a crítica ao estabelecimento de padrões universais, bem como à postulação de perfis de pessoas criativas e escalas com graus de criatividade para distinguir pessoas mais ou menos criativas.

Kneller (1999) adverte:

Existem, então, pessoas não criativas? Parece que não. O gênio e o homem médio talvez aparentem pouca coisa em comum, mas a diferença entre eles deve ser quantitativa. No gênio, a imaginação, a energia, a persistência e outras qualidades criadoras são mais altamente desenvolvidas do que no comum de nós, mas felizmente ele não possui monopólio delas. [...] Em outras palavras, a criatividade jamais pode ser totalmente predita porque em cada homem a criação é até certo grau singular e até certo grau produto de livre escolha. Não deixa de haver, certamente, no ato de criação um elemento de mistério que sempre fugirá à análise.

Para o professor de Artes, o desafio está no planejamento e desenvolvimento de aulas nas quais os estudantes sejam provocados a pensar; a relacionar conceitos próprios, é claro, de cada linguagem artística; a selecionar elementos simbólicos que expressem suas intenções; a explicitar critérios dessa seleção; a expressar, sem receio de cometerem equívocos, seus insights e inspirações intuitivas. E, sobretudo, é importante o planejamento de ações que permitam o desenvolvimento da capacidade de leitura e diálogo com contextos e tempos nos quais eles devem criar respostas, soluções, hipóteses e artes.

Para finalizar as reflexões propostas nesta parte III

A fronteira entre psicologia, arte e educação não é um lugar de respostas simples e imediatas, mas de problematização do humano. É o lugar da problematização, porque ocupado por habitações misteriosas como desejo, inconsciente e cognição. Cognição, por sua vez, não é povoada exclusivamente por motivações racionais e lógicas, mas é habitada também por percepção, emoção e criatividade.

Ao longo dos capítulos desta parte III, propusemos uma aproximação dessa fronteira por meio de um panorama sobre a historicidade e a atualidade dessas habitações.

Em síntese, esse panorama chama a atenção para a ideia de percepção como processo que entrelaça sensação e reflexão, processo de ser tocado pelo mundo e de pensar o mundo, e que tem a marca da cultura. Em relações e trocas de significados, os seres humanos aprendem códigos para perceber o mundo e criam códigos novos para essa percepção. O sujeito percebe orientado por seu repertório cultural, mas também ampliando esse repertório. Emoção é um impulso neural que move um organismo para a ação. Esse impulso sofre transformações no emaranhado de relações socioculturais no qual os seres humanos são inevitavelmente mergulhados. Os sentimentos seriam as diferentes formas assumidas por esse impulso e estão fundados em valores, representações simbólicas e, como tal, na linguagem. Os sentimentos abarcam elaboração de valores e conceitos a respeito de emoções.

A criatividade se apresenta como um processo acessível a diferentes indivíduos desafiados por suas necessidades orgânicas, emocionais e intelectuais e no qual convergem razão e emoção. Assim como a percepção e a emoção, é um processo que ocorre profundamente enraizado em um contexto cultural.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. *Henri Wallon: Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 2004.

ARNHEIM, R. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BOCK, A. M. *Psicologias*. Uma introdução ao estudo de Psicologia. São Paulo: Saraiva, 2004.

CHAUÍ, M. *A nervura do real*. São Paulo: Cia da Letras, 1998.

CHAUÍ, M. *Espinosa – uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna, 1995.

CHAUÍ, M. *Sobre o medo*. In: *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

CHRISTOV, L. H. S. Sobre a palavra criatividade: o que nos levam a pensar Piaget e Vygotsky? In: CHRISTOV, L. H. S.; MATTOS, S. (Orgs.). *Arte-educação: experiências, questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de et al. *Piaget, Vygotski, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.*

DEWEY, J. Tendo uma experiência. In: DEWEY, J. *John Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).*

DEWEY, J. *Ter uma experiência. In: DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.*

DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.*

Espinosa, B. *Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.*

FRANÇA, M. I. *Psicanálise, estética e ética do desejo. São Paulo: Perspectiva, 1997.*

FREUD, S. Cinco lições de psicanálise (pronunciadas por ocasião das comemorações do vigésimo aniversário da Fundação da Clark University, Worcester, Massachusetts, setembro de 1909). Trad. Durval Marcondes e J. Barbosa, corrigida, revista e modificada por Jayme Salomão. In: *FREUD, S. Freud. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p.11-44. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/cincolicoepsicanalise.html>>. Acesso em: 22 out. 2013.*

FREUD, S. *Edição Standard Brasileira das Obras Completas – (ESB). Rio de Janeiro: Imago, 1980.*

FROMM, E. *Grandeza e limitações do pensamento de Freud. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1980.*

GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.*

GARDNER, H. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GAY, P. *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

González REY, F. O emocional na constituição da subjetividade. In: LANE, S. T. M.; ARAUJO, Y. (Orgs.). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis: Vozes, 1999.

JIMENEZ, M. *O que é estética?* São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 1999.

KNELLER, G. F. *Arte e ciência da criatividade*. 14. ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

KON, N. M. *Psicanálise e a arte*. Disponível em: <<http://www.trapezio.org.br/website/images/ectEscritos/2009/11/24/DB8EB8C0-BA73-B26A-4A57-EBA-8DD4A3437.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

KON, N. M. *Freud e seu duplo. Reflexões entre Psicanálise e Arte*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1996.

MARIN, A. J. *Educação, arte e criatividade: estudo da criatividade não verbal*. São Paulo: Pioneira, 1976.

MARTINEZ, A. M. *Criatividade, personalidade e educação*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MEZAN, R. *Freud, pensador da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MIOTTO, M. L. A consciência entre o formalismo e a psicologia em Sartre. *Ad Verbum*, v.3, n.2, ago.-dez. 2008. Disponível em: <http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/adverbum/Vol3_2/03_2_5consciencia_em_sartre.pdf>. Acesso em: 24 out. 2013.

NOVAES, M. H. *Psicologia da criatividade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. 3. ed. Brasília: MEC, 2001.

PEDROSA, I. *Da cor à cor inexistente*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 1977.

PEDROSA, M. *Forma e percepção estética: textos escolhidos II*. São Paulo: Edusp, 1996.

PIAGET, J. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. (Org.) *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.

RIVERA, T. *Arte e Psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ROCHA, E. M. Animais, homens e sensações segundo Descartes. *Kriterion*, vol.45, n.110, Belo Horizonte, jul.-dez. 2004.

SARTRE, J.-P. *Esboço para uma teoria das emoções*. Porto Alegre: L & PM, 2008.

Ir para o sumário

SPOLIN, V. *A experiência criativa*. In: SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VASCONCELOS, M. (org.) *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

VYGOTSKY, L. S. [1932]. Las emociones y su desarrollo en la edad infantil. In: Vygotsky, L. S. *Obras Escogidas*, v.2. Madrid: Visor, 1977b.

Vygotsky, L. S. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *A psicologia da arte*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Vygotsky, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998.

ZINGANO, M. Karthasis poética em Aristóteles. Disponível em: <<http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/953/1392>>. Acesso em: 24 out. 2010.

[Ir para o sumário](#)

[Vídeo com audiodescrição](#)

Parte IV

Metodologias para ensino e aprendizagem de Arte

RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI

Doutora em Artes. Professora assistente doutora do Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da Unesp, São Paulo.

1. Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:
 - a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe
 - g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
- etc.
etc.
etc.
- Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

(Barros, 2000)

Já se sabe: para uma linha razoável ou uma correta informação, há léguas de insensatas cacofonias, de confusões verbais e de incoerências. (Sei de uma região montanhosa cujos bibliotecários repudiam o supersticioso e vão costume de procurar sentido nos livros e o equiparam ao de procurá-los nos sonhos ou nas linhas caóticas das mãos...os livros em si nada significam. Esse ditame, já veremos, não é completamente falaz.)

(Borges,1999)

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 11

Metáforas, Métodos e Metodologias, Metáforas

11.1. Metáforas

Começamos nossa inserção pelas Metodologias para ensino e aprendizagem da arte recorrendo a uma metáfora muito comum, ouvida quando, por vezes, exauridos por um cotidiano adverso a todos os nossos ideais educacionais, atropelado pelo tempo escasso, pela falta de apoio institucional, pelos baixos salários, pela quantidade de turmas e alunos por turmas, clamamos por uma condução, por um caminho que nos leve a uma solução imediata para problemas específicos a um contexto e a uma relação particular: a nossa, com nossos alunos, com e em nossa escola.

Pela ânsia de resolver todo tipo de adversidade, clamamos por um *como*: *como* faço para ensinar arte para tantos alunos, com um tanto de tempo e outro tanto de condições de trabalho? A resposta ouvida, talvez frustrante, vem em forma de uma metáfora: não há receita.

O uso da receita como imagem para ilustrar o inapropriado a um processo educacional, em nosso caso especificamente, voltado ao ensino e aprendizagem da arte, tornou-se com o tempo, um jargão, um clichê, por vezes pejo-

rativo, repetido exaustivas vezes, ao mesmo tempo, como forma de apaziguar angústias e ansiedades pela resolução imediata de problemas específicos, e de indução à compreensão contemporânea do processo educativo como algo específico a um contexto, interagente e variável, avesso a um estereotipado caráter prescritivo de uma receita.

Agora, paremos um pouco e pensemos sobre uma receita, de bolo, no caso. Muitos de nós já seguimos uma receita. Fizemos bolos. Por vezes, usamos a mesma receita diversas vezes, ou a mesma receita usada por alguém de nossa família ou de algum amigo, mas nem sempre um bolo, da mesma receita, é igual ao outro. Seja pela qualidade dos ingredientes, temperatura do forno, pelo clima, pela velocidade da batedeira que se desajustou, enfim, percebemos que as contingências de uma situação – incluindo – e principalmente – quem faz o bolo, interferem no sabor, textura, cor, consistência desses bolos, cuja origem é a mesma receita: esse bolo nunca sai como o da minha avó!

Os anos de experiência, junto ao arranjo dos ingredientes e ambiente, provocam os resultados e suas diferenças, ou semelhanças. A receita, por ela mesma, não é garantia da qualidade de um bolo. Os resultados, nesse caso, dependerão da experiência e envolvimento desse alguém que, hábil e sabiamente, perceberá as suas circunstâncias e as articulará com os procedimentos escolhidos, a receita, arranjando-os, em alterações se necessárias, para o seu fim: um delicioso bolo.

Ao longo da história do ensino da arte muitas receitas foram elaboradas, usadas, reinventadas; por vezes – por vários motivos, dentre os quais, os citados no início desse texto – reproduzidas, indiferentes aos seus contextos.

Todas essas receitas de como ensinar arte continuam a circular, impressas em livros didáticos e paradidáticos, presentes e resistentes em nossas práticas, contendo seus ingredientes, sua ordem, seu modo de fazer. Mas, sozinhas não resolveram, resolvem ou resolverão nenhum problema educacional. Sozinhas, pairam inertes e alheias, repousando sobre páginas. Não realizam nada, sem serem escolhidas por alguém e atualizadas, no sentido mesmo de colocá-las em ato, torná-las potencialidades. A partir daí acontecem, tornam-se eventos integrantes da realização de um processo educativo. Acontecem sob nossa condução, suscetíveis aos outros acontecimentos inerentes a esse mesmo pro-

cesso. Acontecimentos esses gerados e alterados pela reação de nossos alunos e constituição de nosso ambiente escolar. Acontecimentos que configuram nosso cotidiano; e é dele, de sua observação, compreensão, revisão, enfim de seu conhecimento e reconhecimento, que encontramos os muitos e diferentes como fazer, as receitas.

As receitas, os métodos, as metodologias, são importantes como formas abstratas de organização, de sistematização, uma constituição de sentido que aplaca nossa sensação de insegurança diante da condição movediça daquilo que chamamos realidade. No entanto, efetivamente, é em nossa relação com cada uma dessas nossas realidades – aliando aquilo que sabemos às situações concretas que vivemos, em meio ao erro, a instabilidade, a confusão, ao inesperado – que podemos encontrar os modos de agir, os como fazer, os caminhos possíveis para o enfrentamento do difícil, mas da mesma forma valoroso, trabalho educativo. É, pois, desse enfrentamento, incômodo por vezes, com as nossas reais condições de trabalho que são criados e recriados os caminhos, as receitas, os métodos e as metodologias para realizar o mais próximo possível daquilo que compreendemos ensinar arte.

Trataremos nesse texto sobre essas receitas, métodos e metodologias. Apresentaremos suas variações conceituais ao longo do tempo, tomando-os no sentido mais aproximado a sua etimologia, entendendo-os, portanto, como caminho e investigação, procurando revolver uma rotinizada – pois tornada usual (Cândido, 2000, p. 182) – derivação de um de seus significados modernos, à qual nos acostumamos: a de método como preceito abstrato, universal, imperativo, restritivo e impeditivo, alheio à realidade, à prática; buscando dessa forma, devolver-lhe sua condição de parte estruturante de um conjunto formado, em nosso caso, por nós professores, nossos alunos, nossas condições de trabalho e nossas concepções – e, portanto, nossos objetivos, justificativas, conteúdos – sobre o ensino, a aprendizagem, a arte e suas relações, restituindo aos métodos, à metodologia, sua indissociabilidade da epistemologia da arte.

O como ensinar e aprender arte, o como desenvolver o conhecimento artístico é indissociável da nossa concepção sobre o que é ensinar e aprender arte, o que é o conhecimento artístico.

11.2. Métodos e metodologias

11.2.1. As várias acepções de método

Em *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia* (Lalande, 1999, p. 678-679) encontramos três definições de método. A primeira se refere ao seu sentido etimológico de demanda, assumindo como consequência o significado de “esforço para atingir um fim”. Seguindo essa ideia agregam-se a essa noção de método a de investigação – essa, segundo Lalande, uma acepção antiga usada especialmente por Aristóteles – e estudo. Portanto, originalmente, a palavra método estaria associada às ideias de demanda, empenho por um objetivo, investigação e estudo.

Dessa noção embrionária de método, duas acepções modernas – diferentes, embora “muito próximas” seriam derivadas: a de caminho e a de prescrição. A ideia de método como caminho não supõe uma fixidez determinada por uma premeditação. Antes, está associada a uma ordenação da variedade de ideias, juízos e raciocínios sobre um determinado tema, propiciando o meio mais ajustado para o seu conhecimento. Todo esse processo de organização seria realizado de forma natural e por vezes mais acertadamente, por quem não tivesse qualquer domínio de regras lógicas. Nesse sentido, método refere-se a procedimentos habituais de observação e compreensão, constantemente averiguados, simultaneamente à sua realização, para atestar sua eficiência, adequação e prática segura, ou constatar sua nulidade.

A outra acepção moderna de método – a mais comum entre nós –, a de prescrição, determina-o como um planejamento responsável por regular previamente uma sequência de procedimentos de forma a precaver erros que possam obstar o alcance de um fim determinado. Desse sentido, derivam ainda as noções de método como “processo técnico de cálculo ou experimentação” e “sistema de classificação”, atribuído especialmente às ciências biológicas. As palavras método e metodicamente, de acordo com Lalande, chegaram até nós e são mais comumente usadas no sentido de “uma preconcepção de um plano a seguir” (Lalande, 1999, p. 678-679).

Em nota, Lalande justifica a proximidade entre a concepção de método como caminho, como investigação e elaboração crítico-reflexiva sobre a prática, sem premeditação e a de método como um programa regulamentar, por sua característica comum de enfrentamento com uma situação prévia e concreta (Lalande, 1999, p. 679).

A parte de toda essa complexidade semântica, necessária para entendermos que método nem sempre significou ou significa o que costumeiramente entendemos sobre ele, há algo inerente a esse conceito e comum a qualquer uma de suas variações: a ideia de método sempre se remeterá a direções definidas e regularizadas pelo confronto com uma situação concreta, experimental e experimentável.

Pode se apresentar como regulação prévia e alheia às interferências das circunstâncias, ou em relação a um contexto. Ambas as noções são consideradas precisas. Porém, a primeira subsiste no mundo das ideias, comportando-se como regulação e autorregulação, indiferente ao objeto, sujeitos ou situação; a segunda, a relação e a variação de acordo com as reações dos integrantes da situação de aplicabilidade. Ambas precisas, nenhuma desvalida.

Em *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, encontramos dois significados fundamentais de método, um como “qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa”, sem qualquer distinção entre investigação e doutrina; e como uma “técnica particular de pesquisa”, um “procedimento de investigação organizado, repetível e autocorrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos” (Abbagnano, 2003, p. 668).

Abbagnano afirma que na antiguidade clássica, o termo método era empregado em seus dois sentidos, como investigação e doutrina. Ambos encontrados em textos como *Sophista* e *Phaedo* de Platão, e em *Política* e *Ethica nicomachea* de Aristóteles. Nota, porém, que em seu uso moderno e contemporâneo, mantém-se a prevalência de seu significado como “técnica particular de pesquisa”. Apesar dessa ressalva, Abbagnano nos faz atentar para a ordenação de procedimentos como inerência a toda e qualquer teoria ou doutrina, portanto a todo e qualquer conhecimento sistematizado, seja ele científico, filosófico e/ou também, diríamos, artístico.

11.2.2. A acepção moderna de método

A acepção moderna de método, prevalecente em nossos dias, embora modificada por seu uso ao longo do tempo, tem como marco filosófico o pensamento de René Descartes e, portanto, como marco temporal de sua conformação o século XVII. Período conhecido como o do Grande Racionalismo. Segundo Marilena Chauí, esse foi o momento de inauguração da razão ocidental moderna, como o “conhecimento que se realiza no interior da experiência para colocar-se fora e acima dela, propondo-se a dominá-la”. O século XVII é designado como a época da definição de dicotomias que ainda estruturam nosso pensamento e modelo educacional: as dicotomias entre “sujeito-objeto, consciência-coisa, ideia-fato, verdade-aparência, essência-existência, natureza-homem, vontade-intelecto, causalidade-finalidade, razão-experiência, necessidade-liberdade” (Chauí, 1999, p. 25).

Com o passar do tempo, René Descartes tornou-se adjetivo, por vezes pejorativo, usado em senso comum para qualificar algo como estritamente racional, imparcial a qualquer afeto, de uma retidão coercitiva e tola. “Do pensador cartesiano”, diz Olgária Matos, “guardamos algo daquele que procede por ordem em suas reflexões” (Matos, 1999, p. 195). De suas elaborações metodológicas nos chegou uma noção comum de método como algo abstrato, apriorístico, alheio a uma relação concreta com as coisas do “mundo sensível”, alheio a realidade.

De fato, a intenção de ordenar o mundo guiou o pensamento de Descartes. Esse filósofo buscou a exatidão, a estabilidade, a permanência em contrapartida à inconstância dos sentidos, a mudança característica das contingências, os erros e as ilusões do âmbito da imaginação. Descartes não confiava nos sentidos. Assumia, pela própria experiência, que tudo o que havia recebido, “como o mais verdadeiro e seguro”, tinha sido apreendido “dos sentidos ou pelos sentidos”, no entanto, concluiu também que algumas vezes esses “sentidos eram enganosos”, e, portanto, seria muito prudente “nunca se fiar inteiramente em quem já nos enganou uma vez” (Descartes, 2005, p. 136).

Mas, a prudente busca pela regulação dos sentidos, pela ordenação da experiência, tem como ponto de partida o próprio “interior da experiência”. A

“consciência cartesiana desperta para o mundo na experiência da dúvida, isto é, em meio ao labirinto”. A experiência foi, portanto, seu ponto de partida, mesmo que para “colocar-se fora e acima dela, propondo-se a dominá-la” (Matos, 1999, p. 37).

Ao invés de certezas, o que moveu Descartes em sua elaboração metodológica foi o “embaraçado entre [...] dúvidas e erros”. Michel Foucault (1999), em seu livro *As Palavras e as Coisas*, afirma que Descartes, ao assumir como ponto de partida da elaboração de seu método para “bem conduzir a razão”, o erro ou a ilusão, acabou por revelar a impossibilidade desses não serem também pensamentos. O “pensamento do mal-pensado, do não-verdadeiro, do quimérico, do puramente imaginário”, seriam os lugares da “primeira evidência” de caminhos para o conhecimento, a verdade para Descartes. Pelas palavras de Foucault, Descartes empenhava-se em “trazer à luz o pensamento como forma mais geral de todos esses pensamentos que são o erro ou a ilusão”, mesmo sob o “risco de reencontrá-los no final de sua tentativa”, voltando à “explicá-los e de propor então o método para evitá-los” (Foucault, 2000, p. 446-447).

O método para Descartes significava um caminho seguro para conduzir o sujeito – outra noção recém-criada nesse mesmo século XVII –, a estabelecer a distinção entre um “raciocínio verdadeiro” de um falso, e assim alcançar a verdade. Em seu *Discurso do Método*, publicado em 1637, Descartes define o “primeiro princípio de sua filosofia”, por ele considerado uma verdade inabalável: “penso, logo existo”. A assunção dessa verdade “tão firme e tão segura”, o levou a considerar que teria encontrado aquilo que era “necessário a uma proposição para ser verdadeira e certa”. Para “pensar, é preciso ser”, daí a “regra geral” de que tudo aquilo que “concebemos de maneira clara e distinta” é verdadeiro. Como resolver a dificuldade de “observar bem” o que “concebemos distintamente”? Como assegurar que aquilo que é dito é verdadeiro? Somente pelo uso de um caminho preciso e objetivo, pelo uso de um método seguro, poderíamos discernir o falso do verdadeiro, poderíamos ordenar a desordem do mundo sensível (Descartes, 2005, p. 70-71).

11.2.3. Experimento, logo existo

Ao longo de anos de uso, a ideia de método concebida por Descartes no século XVII, perdeu-se de sua instância de formação – a experiência, a relação com o mundo sensível, com a prática – adquirindo um caráter abstrato relegado ao campo estritamente teórico.

Hoje muitas vezes, ao pensarmos em métodos ou metodologias, os relacionamos como algo do campo das ideias, cuja concepção depende apenas de uma elaboração teórica. Ao longo do tempo, afastamos o método, assim como a metodologia e as receitas, de sua derivação da relação entre o pensamento e o mundo. O pensamento sobre o mundo. Aprendemos a entender os âmbitos da teoria e da prática como separados e assim a noção de método como sentido, direção, caminho para o conhecimento, sendo, ao mesmo tempo, instrumento de sua própria investigação, tem para nós pouca identificação.

Com o passar do tempo, o processo de conhecimento foi se tornando cada vez mais abstrato, cada vez mais desvinculado da experiência do mundo sensível. O Grande Racionalismo do século XVII, época das elaborações de Descartes, foi se transformando em mimese da linha de produção industrial. A escola pública e seu sistema nascem dessa transformação. Nascem não como instâncias de produção do conhecimento, a fim de alcançar a verdade pela ordenação do mundo, mas como reprodutores de conhecimento em escala industrial, considerando a coletividade como massa [Nota 12](#).

Essa é nossa herança. Para entendê-la, entendermos como fomos tornados suas partes e resultados, e principalmente para conseguir agir sobre essa herança, vale sondar os princípios de nosso ofício e de sua matéria essencial: o conhecimento. Por isso, falamos aqui de um filósofo que com suas ideias alimentou o pensamento ocidental moderno, a ponto de ser considerado o “pai da filosofia ocidental”. E porque falarmos em filosofia em um curso de especialização em artes? A resposta pode ser encontrada ao nos perguntarmos de onde vem nossas concepções de arte, educação e sobre o ensino da arte? De onde vem nossa forma de se relacionar com o mundo? De onde vem nossa forma de compreender esse mundo? Absorvemos e elaboramos ideias sem atentar para o fato de que elas existiam antes mesmo de assumi-las como nossas.

Há uma música muito singela sobre isso. Ela se chama *Transpiração*. Quem canta é Ney Matogrosso e um grupo chamado *Pedro Luiz e a Parede*. Ao invés de ideias, eles perguntam sobre a inspiração. De onde vem nossa inspiração? Não de algo alheio às nossas experiências cotidianas. Isso é bonito: atentarmos para o fato de que nossa inspiração – nossas ideias – está pelo mundo, nas coisas que por vezes não valorizamos, também naquelas muito sutis, naquelas quase ou imperceptíveis, nas “entrelinhas de um livro” ou em um trabalho árduo....

A inspiração vem de onde
 Pergunta pra mim alguém
 Respondo talvez de longe
 De avião, barco ou bonde
 Vem com meu bem de Belém
 Vem com você nesse trem
 Nas entrelinhas de um livro
 Da morte de um ser vivo
 Das veias de um coração
 Vem de um gesto preciso
 Vem de um amor, vem do riso
 Vem por alguma razão
 Vem pelo sim, pelo não
 Vem pelo mar gaivota

Vem pelos bichos da mata
Vem lá do céu, vem do chão
Vem da medida exata
Vem dentro da tua carta
Vem do Azerbaijão
Vem pela transpiração
A inspiração vem de onde, de onde
A inspiração vem de onde, de onde
Vem da tristeza, alegria
Do canto da cotovia
Vem do luar do sertão
Vem de uma noite fria
Vem olha só quem diria
Vem pelo raio e trovão
No beijo dessa paixão
A inspiração vem de onde, de onde
De onde
A inspiração vem de onde, de onde

(Espíndola; Assumpção 2004).

Vem também de um livro nunca lido, de ideias perdidas ao tempo transformadas em prática e lugares comuns. Por isso trouxemos o texto de Descartes a essa disciplina, justificado por sua participação fundamental na constituição do pensamento moderno ocidental, ao firmar a importância da razão pela definição de um ser que é porque pensa: “Penso, logo existo”. Tal noção estabelecerá a supremacia da razão em um processo de conhecimento, entendido como discernimento da verdade e cuja determinação caberia apenas ao sujeito. Para essa determinação há que se ter um caminho preciso, mas não necessariamente novo, como aqueles “grandes caminhos que dão voltas entre montanhas e vão aos poucos se tornando planos e cômodos de tanto serem frequentados, é muito melhor segui-los do que empreender um rumo mais direto, escalando rochedos e descendo até o fundo dos precipícios” (Descartes, 2005, p. 50).

Ir para o sumário

Os velhos e conhecidos caminhos, aqueles já experimentados, já revisitos e reelaborados, mas não necessariamente criados por outrem. Descartes deixou claro em seu *Discurso do Método* de 1637, que seu propósito não era ensinar o “método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão”, mas compartilhar a maneira como conduziu a sua. Descartes não tenta persuadir o leitor, alertando-o que seu *Discurso* pode ser lido como “uma história”, ou “se quiserem, como uma fábula [...] na qual, entre alguns exemplos possíveis de imitar, talvez se encontre vários outros que se terá razão de não seguir” (Descartes, 2005, p. 39).

Como já dissemos, o método para Descartes significava o caminho mais seguro para garantir a distinção da verdade, por isso o elaborou como um conjunto sintético de apenas 4 regras. Optou por esse formato para evitar “escusas aos vícios”, fornecidas pela “multidão de leis”. O efeito desses preceitos seria deflagrado pela “firme e constante resolução de não deixar uma única vez de observá-los”:

O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e nada incluir em meus julgamentos senão o que se apresentasse de maneira tão clara e distinta a meu espírito que eu não tivesse nenhuma ocasião de colocá-lo em dúvida.

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las.

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir ao poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (Descartes, 2005, p. 54-55)

Olgária Matos associou o método de Descartes ao fio usado por Teseu para guiá-lo pelo interior do labirinto. O labirinto, representação do acaso, da experiência, do mundo sensível e seus movimentos imprevisíveis; do “lugar que aprisiona na falsa liberdade”. Teseu, usando o fio dado por Ariadne, venceu a intrincada e ilusória organização labiríntica. Ao desenrolar o fio e enrolá-lo em sentido inverso, esse herói da mitologia grega reencontrou seu rumo. Essa ação realizada em vai e vem “constituiu o símbolo do movimento metódico”. Esse “ir e vir no mesmo caminho” – o movimento metódico – relaciona-se a noção de ordem como cadeia, cuja existência depende do entrelaçamento dos elos que a compõem. Se um deles se rompe, todo o conjunto é desfeito. Assim também se constituiria o “fio-método”, a menor distração sobre a relação entre as partes que o comporiam, poderia provocar sua ruptura e o sujeito orientado por ele seria arrastado para à “definitiva errância” (Matos, 1999, p. 39).

Descartes constitui-se como referência para o pensamento ocidental, articulado e rearticulado, pelo desdobramento de suas ideias, seja por sua afirmação ou contraposição. A elaboração de seu fio-método, como forma de dominar o labirinto, gerou também sua contrapartida como a ideia de método de Walter Benjamin (Benjamin, 2004) no início do século XX.

Ao contrário de Descartes, Benjamin propunha como método a própria experiência labiríntica. Abandonar o fio de Ariadne e se deixar levar pelo acaso, pelas contingências, pelas surpresas. O método era também para Benjamin um caminho, mas um caminho indireto, digressivo. Diferente de Descartes que busca um caminho para ordenar o mundo, Benjamin se preocupa em assumir a desordem e sua ação sobre o sujeito em relação ao mundo. Benjamin, diferente de Descartes para quem o conhecimento se centrava apenas e tão somente no sujeito, compreende seu método sobre a relação entre o sujeito e o mundo sensível, o sujeito e o objeto.

Essa reunião entre sujeito e seu mundo também foi considerada por Paulo Freire, ao valorizar a “rigoriedade metódica” e um pensamento considerado “certo”. Para Freire, “pensar certo” não significava excluir ou superar dúvidas e erros, mas mantê-los, a fim de preservar a infinitude de um processo de conhecimento. O professor que “pensa certo”, segundo concepção de Freire, deixaria

[...] transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar e aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “didiscencia” – docência – discencia – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (Freire, 2010, p. 28)

Para conquistarmos esse modo de “pensar certo”, é necessário que haja “rigoriedade metódica”, condição basilar para o ofício pedagógico: “Ensinar exige rigoriedade metódica”. Assim dá início ao seu *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2010).

Compreendemos um pouco melhor o significado dessa afirmação ao encontrarmos, em sequência ao seu texto, a diferenciação entre a “curiosidade ingênua” e a “curiosidade epistemológica”. A “curiosidade ingênua” reverte-se “indiscutivelmente” em um “certo saber”, mesmo sem ser submetida a um rigor metodológico. Acontece da “pura experiência” (não devemos confundir essa experiência citada por Freire com o conceito de experiência exposto por Dewey em: *Repertório dos professores em formação*) e é caracterizada pelo senso comum, o qual deve ser respeitado no “processo de sua necessária superação”.

A “curiosidade epistemológica”, por sua vez é caracterizada pela “rigoriedade metódica”, diferenciando-se de um “saber ingênuo”, resultante de uma “prática espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’” (Freire, 2010, p. 38). Para Freire, o movimento “dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, em outras palavras, a “reflexão crítica sobre a prática”, tanto sobre a prática atual quanto a de outros tempos, é o que torna possível a transição da “curiosidade ingênua” à “curiosidade epistemológica”:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (Freire, 2010, p. 39)

Paulo Freire não desconsidera o saber que acumulamos, podemos dizer, informalmente, ao contrário. Porém, para aqueles que assumiram o conhecimento como ofício, nós professores, torna-se necessária a superação desse saber informal. É preciso “transformá-lo”, por um processo submetido a uma rigorosa e constante atenção daquele que é o responsável pelo seu desenvolvimento. Voltando as acepções de métodos, podemos identificar nessas afirmações de Freire uma compreensão de método como algo inerente a prática. Método para Freire estava próximo de seu significado mais antigo – assim como estava também para Descartes e Benjamin – entendido como investigação sobre ações e relações implicadas na prática, incluindo a do professor com seu ofício, o conhecimento, –

“quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” – resultando, pois, de uma “operação afetiva”. (Freire, 2010)

11.3. Metáforas

Abrimos esses nossos caminhos sobre as *Metodologias para ensino e aprendizagem da arte*, percorrendo várias noções de método, abordando um

pensador, René Descartes, crucial para a formação de um pensamento ocidental moderno, ainda presente, apresentando outro, Walter Benjamin, que traçou uma noção de método em contraposição à precisão almejada pelo primeiro. Um buscava impor ordem ao mundo, por meio de um caminho preciso, considerando as incertezas, os erros, a instabilidade para superá-las; o outro assumindo a imprecisão do caminho, traçando o método segundo os enfrentamentos entre o sujeito e as coisas do mundo, sem respeitar uma direção planejada, o plano se cria no ato da ação, está sujeito e é complementado pelos desvios. Por último apresentamos as ideias de Paulo Freire, que sem negar essa tradição da busca pelo conhecimento, criada por ditos, contraditos, rotinizações de conceitos pelo uso em nosso discurso e prática, definiu e propôs como atributos de um professor a “rigoriedade metódica” e o “pensar certo”.

Todos esses três pensadores, mesmo com suas divergências e convergências de ideias, buscaram formas de promover o conhecimento das coisas do mundo. Nenhum deles excluiu de suas buscas a certeza de que o conhecimento se faz pela interação entre a teoria e a prática, ou em outras palavras, a interação entre o mundo abstrato das ideias e o mundo concreto, incerto, impreciso, conturbado, desordenado da ação. Todos esses três pensadores sabiam e nos ensinaram que qualquer tipo de conhecimento se faz na relação complementar e dialética entre teoria e prática.

Todo esse percurso inicial, assim como toda essa disciplina, teve como epígrafes dois excertos. O primeiro do poeta Manoel de Barros; o segundo de um conto de Jorge Luis Borges. Ambos tratam de um ponto fundamental para pensarmos *Metodologias para ensino e aprendizagem da arte*, e que já começamos a abordar: esse impasse entre a teoria e a prática, o mundo ordenado da abstração e o mundo caótico da ação.

Manoel de Barros nos diz que para “apalpar as intimidades do mundo”, para conhecer, portanto, intimamente esse mundo, devemos seguir alguns itens muito bem estruturados em a); b); c); d); e); f); g) etc.etc.etc.; devemos pois, seguir uma ordem de procedimentos rigorosamente estabelecida. No entanto, ao seguir tal receita, tão precisamente traçada, nos deparamos com preceitos pouco convencionais, poderíamos dizer até absurdos, nada afeitos ao que comumente esperaríamos de uma prescrição. “Para apalpar as intimidades

Ir para o sumário

do mundo” para Manoel de Barros “é preciso saber”, em sequência alfabética estrita que “o esplendor da manhã não se abre com faca”; o “modo como as violetas preparam o dia para morrer”; o porquê “que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos”; também precisamos saber se “o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação”; que “um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos; como “pegar na voz de um peixe; qual “o lado da noite que umedece primeiro”; e por fim, pela sequência ordenadamente estabelecida precisamos ainda saber “etc. etc. etc.”.

A tensão entre a ordenação da estrutura dessa receita, nossa expectativa e seus dizeres nos demove daquilo que já sabemos a respeito de um método, de uma metodologia para chegar ao conhecimento do mundo. Por isso somos obrigados a desaprender. “Desaprender” metodicamente durante “8 horas por dia”. Nessa “desaprendizagem”, do já sabido, do conhecido, podemos, segundo o poeta, “aprender os princípios”, desse conhecimento íntimo com e sobre as coisas do mundo.

Manoel de Barros apreende o caos do mundo em uma ordem que se mantém na iminência da eclosão, pois o desenho caótico de suas palavras força o rompimento dessa mesma ordem que o retém. Manoel de Barros frustra nossa expectativa sobre a ordenação das coisas do mundo, ao preservar a sua (des)ordem. É preciso rearranjar o pensamento para compreender essa nova ordem criada por Manoel de Barros. Assim como na escola, cujas aulas ainda se mantêm presas em grades de horários que não as suportam mais. Vivemos um cotidiano tensionado entre dois mundos, o abstrato da tradicional conformação escolar e o nosso e de nossos alunos, cheio de desvios, completamente avesso a uma ordem ideal. A escola, com sua forma tradicional de organização não mais suporta a estrutura caótica e mutante de nosso mundo. Como agir, portanto, nessa zona de tensão e conflito? Enquanto insistirmos na adequação, na ordenação ideal, ou em esperar soluções externas e alheias ao nosso cotidiano, continuaremos, talvez, a sofrer as pressões de uma realidade que não mais se (en)forma nos moldes tradicionais e por isso rompe, dilacera nossos planos, projetos, nossos apriorios.

Para conseguirmos “uma linha razoável ou uma correta informação”, há que se percorrermos léguas e “léguas de insensatas cacofonias, de confusões verbais e incoerências”, disse um dia Jorge Luiz Borges. O sentido das coisas não estaria nas linhas de um texto, nem nos planejamentos, nem na ordenação, mas nas “linhas caóticas das mãos”. Os livros, assim como as receitas, métodos e metodologias, em si nada significariam. Só começariam a ganhar significado, a concretizar sentidos, quando sonhados, lidos, atualizados – postos em ação – por alguém. O conhecimento somente acontece em sua concretude, ou seja, ao ser disposto e apreendido em relação ao mundo e aos seres que o habitam. As respostas são abstrações geradas pelos problemas reais que enfrentamos. Para elaborá-las recorreremos ao nosso repertório de ideias, armazenado pelas nossas experiências, acontecimentos feitos de teoria e prática (agora sim recorrendo à ideia de experiência de John Dewey em: Repertório dos professores em formação).

Buscar respostas fora do enfrentamento com nossos problemas ou sem o auxílio de outros que pensaram sobre problemas semelhantes, sem o auxílio, portanto, das ideias de outros colegas, das ideias expostas em textos de outros autores, é um caminho difícil, cansativo, talvez, infecundo, inóspito, improfícuo. Nem somente o mundo das ideias, sem somente a concretude da prática, mas o diálogo entre nossos pensamentos, alimentados pelos pensamentos de outros, e a nossa prática, as nossas ações. Somente por esse caminho feito de ideias e ação, teoria e prática, conseguiremos elaborar e praticar boas receitas.

Para saber mais

O PONTO de mutação. Direção de Bernt Capra. Produção de Klaus Lintschinger; Adrianna Cohen. Roteiro de Bernt Capra. Intérpretes: Liv Ullman; Sam Waterston; John Heard.. São Paulo: Versatil, 1990. 1 DVD (110 min), son., color. Mindwalk.

O Ponto de Mutação é uma adaptação cinematográfica do livro de Fritjof Capra e leva para o cinema as diferentes formas de pensar de uma cientista, um político e um poeta. Vale assistir para observar os diferentes pontos de vista

sobre assuntos variados pertinentes ao nosso tempo, em uma conversa cujo desfecho é dado pela poesia.

ARHEIM, R. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Vale especialmente a leitura do capítulo A Duplicidade da Mente: a intuição e o intelecto no qual Arheim mostra a atuação da intuição e intelecto como complementares e simultâneas, rompendo com a ideia comum de que são duas instâncias separadas.

EFLAND, A. Imaginação na cognição: propósito da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

Esse texto de Arthur Efland nos apresenta como foi criada historicamente a cisão entre imaginação e cognição, buscando mostrar como essa separação é culturalmente estabelecida, e, portanto, pertinente a tempos e espaços específicos.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 12

Metodologias para ensino e aprendizagem de arte

No tema anterior procuramos e apresentamos alguns dos sentidos de método. Agora percorreremos as metodologias. Voltando ao *Dicionário de Filosofia* de Nicola Abbagnano, quatro foram os significados encontrados para a palavra Metodologia. Desses, apresentamos apenas dois, pertinentes as nossas discussões.

Um deles é a compreensão de metodologia como “lógica ou parte da lógica que estuda os métodos”, sendo a lógica definida, entre outros, como a “arte de bem conduzir a própria razão no conhecimento das coisas, tanto para instruir-se como para instruir os outros”, definição “pós-cartesiana”, divulgada pela Lógica de Port-Royal [Nota 13](#), publicada em meados do século XVII.

A outra acepção de metodologia, apropriada a essa disciplina, é a de um “conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências”. Nesse sentido, a metodologia é resultante da necessidade específica de garantir à sua

disciplina também específica o “uso cada vez mais eficaz das técnicas de procedimento de que dispõem” (Abbagnano, 2003, p. 669).

Assim como método, independente da forma como é compreendida, assumida e usada, a metodologia pressupõe sistematização, consciência e domínio sobre um processo de aquisição de conhecimento.

Maria Heloisa Ferraz e Maria Fusari apresentam uma concepção de metodologia em seu livro *Metodologia do Ensino de Artes* (Ferraz; Fusari, 2001). Segundo as autoras a metodologia do ensino e aprendizagem em arte integra

[...] os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas. Em outras palavras, esses encaminhamentos metodológicos constituem-se em um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de Arte. São ideias e teorias (ou seja, posições a respeito de “como devem” ou “como deveriam ser” as práticas educativas em arte) baseadas ao mesmo tempo em propostas de estudiosos da área e em nossas práticas escolares em arte e que se cristalizam nas propostas e aulas. (Ferraz; Fusari, 2001, p. 98)

Importante ressaltar a relação entre teoria e prática como fundamento do conceito de metodologia exposto pelas duas autoras. A metodologia, do ensino da arte em nosso caso, funda-se na relação entre subsídios teóricos e “práticas escolares”. Ela é indissociável da epistemologia. Não há possibilidade de separar o “como fazemos” e o “como entendemos” a arte e o seu ensino. Portanto, a metodologia é inseparável de nossa concepção sobre arte e de como ensinar essa arte por nós concebida:

A metodologia educativa na área artística inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos em arte, contextualizados e a serem trabalhados com os alunos nos cursos. Referem-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas (com procedimentos técnicos e proposição de atividades). (Ferraz; Fusari, 2001, p. 98)

Por citação a José Cerchi Fusari, as autoras incluem em seu texto outra definição de metodologia, complementar às ideias expostas no início de seu

texto, em afirmação a ação conjunta entre teoria e prática como elementar a uma elaboração metodológica:

A metodologia pode ser considerada como o método em ação, onde os princípios do método (atitude inicial, básica de percepção da realidade e suas contradições) estarão sendo mencionados na realidade da prática educacional. (...) Todavia, para que a metodologia cumpra esse objetivo de ampliação da consciência é fundamental que ela tenha uma origem nos conteúdos de ensino; considere as condições objetivas de vida e trabalho dos alunos e professores; utilize competentemente diferentes técnicas para ensinar e aprender os conteúdos (...) e os diferentes meios de comunicação. (Fusari, 1988, p. 18-19 apud Ferraz; Fusari, 2001, p. 101)

Ressaltando sempre a relação teoria e prática como fundadora da metodologia, Fusari e Ferraz apresentam, em sequência ao seu texto, um quadro sinóptico dos “componentes curriculares básicos que se inter-relacionam no planejamento e desenvolvimento desse processo educativo”, quais sejam: os professores de arte, os objetivos educacionais em arte; os conteúdos escolares em arte; os métodos de ensino e aprendizagem em arte; os meios de comunicação escolares em arte e os alunos de arte (Ferraz; Fusari, 2001, p.102-103).

Para articulá-los, as autoras estabelecem três etapas constituindo uma sequência de observação e avaliação, uma constatação, contínua, sobre os conhecimentos artístico e estético dos alunos. A partir dessas constatações promove-se a análise dos conceitos sobre os quais os alunos ainda não têm domínio, considerados essenciais para que ocorra gradualmente a diversificação, aprofundamento e aprendizagem pela realização e compreensão de produções artísticas e suas histórias. Essa segunda etapa nomeada “encaminhamento” seria integrada, pela análise de conceitos, por roteiros, por planos, “flexíveis” de curso e pelas aulas de arte propriamente ditas, integradas por começo, meio e fim. Finalizando a sequência sugerida por Fusari e Ferraz, para a articulação dos componentes curriculares básicos para o processo metodológico, encontramos o item “discussões periódicas”, fechando esse caminho em um ciclo, pois tais discussões não são senão observações e avaliações contínuas sobre

toda essa articulação, visando o rearranjo de algum de seus elementos, para promover a realização dos objetivos que definem a direção de um processo de ensino e aprendizagem (Ferraz; Fusari, 2001, p. 102-103).

Metodologia, portanto, é um todo integrado por nossa concepção de arte, educação e de sua relação; pelo conteúdo escolhido pelo professor; pelas condições objetivas de trabalho; pelos objetivos. Metodologia é o todo desse conjunto e também uma de suas partes, em ação contínua às outras que o integram. Podemos entendê-la como um organismo, viável se compreendido na articulação e interdependência entre as partes que o compõe.

Assim compreendida, podemos ressaltar como sua característica a variabilidade. A metodologia é transformada na medida da transformação de suas partes, alteradas, pois, suscetíveis às interferências de uma relação tempo-espaço. Suscetíveis, portanto, a outras ideias e práticas criadas e acumuladas ao longo do tempo em relação a diversos espaços. Voltaremos, pois, à história e tentaremos compreender as concepções metodológicas em relação às concepções de ensino da arte de certo tempo e lugar.

Para tanto, apresentaremos aqui algumas das variações metodológico-conceituais do ensino da arte, compondo por esses fragmentos uma breve historiografia das "Metodologias para ensino e aprendizagem da arte". Volte à disciplina *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*, do qual você poderá retomar a história sobre arte e seu ensino, relembando-a e a trazendo a esse texto para complementá-lo.

Queremos lembrá-los e ressaltar que esse texto é apenas um ínfimo recorte, portanto houve uma edição e muitas ações e informações ficaram de fora dessa disciplina. Para um conhecimento mais aprofundado, portanto, vale a leitura dos textos, filmes, sites indicados e outros que encontrarem, caso esse texto tenha despertado o interesse pelo tema. Trouxemos a vocês algumas metodologias compreendidas como exemplares para mostrar as mudanças conceituais e metodológicas e a resistência de certas ideias que foram se configurando ao longo de alguns séculos e que se mantém, guardadas as suas devidas variações, em nossas práticas, livros didáticos e paradidáticos.

Queremos ressaltar que algumas das citações incluídas neste capítulo são fontes primárias e por isso optamos por manter a sua grafia original, por

entendê-la também como um documento [Nota 14](#) – indício do contexto ao qual pertencem.

12.1. Metodologias modernas: academicismos

Muito ouvimos falar e falamos sobre o ensino acadêmico, o ensino desenvolvido nas academias de arte. A academia era um lugar específico aonde os jovens iam para se formarem artistas. No entanto, seu método de ensino conduziu e ainda conduz a forma de pensar e praticar o ensino da arte na escola, por exemplo, ainda conduz nossos conceitos e práticas.

Um livro elucidativo sobre a formação das academias e sobre o ensino praticado nessas instituições é o de Nicolau Pevsner, *Academias de Arte: passado e presente*.

Segundo Pevsner, a “sequência de desenhos a partir de desenhos, desenhos a partir de modelos em gesso e desenhos a partir de modelo-vivo era considerada o fundamento do currículo acadêmico” (Pevsner, 2005, p. 149). Tal procedimento era preconizado por diferentes teóricos em textos sobre o assunto, mesmo que sem a devida referência ao “velho currículo de Squacione e Leonardo da Vinci”. Essa ressalva foi feita por Pevsner com a intenção de mostrar que um programa em vigor durante os séculos XVIII e XIX tinha por fundamento um método realizado no século XVI.

Há uma gravura do século XVIII, reproduzida e publicada no livro de Pevsner, apresentando as etapas da sequencia mencionada. Junto à imagem encontramos a seguinte legenda:

Programa de ensino de arte na França no século XVIII. Esta gravura de C. N. Cochin, o Jovem, data de 1763 e encontra-se no começo da serie de ilustrações do verbete 'desenho' da Encyclopédie de Diderot d'Alembert. Pode-se ver, à esquerda, o desenho a partir de desenhos; ao centro, o desenho a partir de modelo em gesso, e à direita, ao fundo, o desenho a partir do nu. (Pevsner, 2005, p. 148)

Como vimos no *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*, o ensino da arte no Brasil foi influenciado por essa conformação europeia. O método de ensino de *dezenho* usado na Escola Nacional de Bellas Artes durante os primeiros anos da República Brasileira (1890-1930) mantinha-se coerente com o modelo acadêmico.

Abaixo reproduzimos, por exemplo, o "Programa das disciplinas práticas do curso de Pintura da Escola nacional de Belas Artes durante a 1ª. República", **Nota 15** trazendo a seguinte metodologia de ensino:

Programa para a aula de Dezenho Figurado da Escola Nacional de Bellas Artes

Todo discípulo que entrar para a aula de dezenho é obrigado á fazer um trabalho de prova, e conforme o trabalho que apresentar, entrará nas seguintes classes:

1 anno

1. desenho linear e figuras geométricas
2. desenho de folhas e ornamentos, copias de phototypias
3. as mesmas folhas e ornamentos formadas do natural e reproduzidas em gesso
4. modellos em gesso apresentando bocca, nariz, olhos, orelhas, etc.

Ir para o sumário

2 anno

5. partes de extremidades mãos, pés, etc., formados em gesso do natural

6. mascaras troncos, braços, pernas, formado do natural

7. bustos, cabeças, troncos de originaes antigos

3 anno

8. figuras antigas em tamanho natural (conforme o espaço que houver na sala de dezenho)

9. retratos em tamanho natural, modello vivo

Para estes estudos é absolutamente necessário que as salas sejam illuminadas com uma luz de 45 gráus.

Capital federal, 8 de junho de 1891

Outro estudo elucidativo sobre método de ensino durante o século XIX no Brasil é a tese de doutorado de Renato Palumbo Dória, *Entre o Belo e o Útil: manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX*, defendida na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU-USP.

A pesquisa de Renato Palumbo Dória é sobre manuais de ensino de desenho que circulavam no Brasil durante o século XIX, alguns de origem portuguesa, sempre trazendo referências acadêmicas. De sua tese apresentamos a citação de um anúncio para modelo vivo publicado em um jornal de 1834. Nessa podemos encontrar, explicitamente, a concepção acadêmica europeia de ensino da arte como um paradigma a ser seguido:

A Academia das Bellas Artes, para equiparar os meios de estudo, que ela oferece aos Alunos, como os das mais Academias da Europa, necessita de um homem Branco, Nacional ou Estrangeiro, robusto e jovem, que sirva de modelo. Quem estiver nas mencionadas circunstancias pode-se dirigir à mesma Academia na travessa Sacramento, das onze horas da manhã até ás duas da tarde, para tratar do ajuste, que será favorável. [Correio Official. N. 79, Rio de Janeiro, 10 de Abril de 1834, p. 316]. (Dória, 2005, p. 104)

Outro livro, também sobre o ensino acadêmico e sua interferência na formação específica de artistas mulheres brasileiras, é o de Ana Paula Simioni, *Profissão Artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras*. Como exemplo do rigor do método acadêmico, destacamos do texto de Simioni o seguinte trecho sobre um desenho reprovado da então aluna de escultura Julieta França:

Um desenho por ela elaborado em 1899, a partir do gesso, recebeu parecer contrário da comissão [...]. De fato a produção continha defeitos evidentes. Especialmente no que concerne aos erros grosseiros de anatomia: como o exagerado cotovelo esquerdo que se confunde com uma suposta prega a pender do meio das costas, ao que se seguia o contorno excessivamente volumoso nas nádegas e ainda os tendões demasiadamente pronunciados na perna esquerda do modelo, uma estatueta em gesso. Mas havia também a demonstração de certas qualidades, como o bom uso das sombras e um dom para a captação de volumes. Se o desconhecimento anatômico e a incapacidade de registrar o objeto eram aspectos profundamente comprometedores para qualquer estudante de belas-artes, em se tratando dos escultores eram negligências imperdoáveis. (Simioni, 2008, p. 169)

Julieta França ganhou uma bolsa para estudar na *Académie Julien* em Paris, uma referência do ensino da arte no século XIX. Desse período, Ana Paula Simioni coletou outro desenho, do qual pode-se verificar os “principais ensinamentos da escola: a observação segura e competente; a ênfase em um desenho fidedigno com contornos distinguíveis; e a atenção aos volumes obtidos com uso de sombreamentos” (Simioni, 2008, p. 159).

O estudo e aplicação das proporções era outro elemento fundamental do rigor metodológico do ensino e concepção acadêmica da arte. Outra citação da tese de Renato Palumbo Dória demonstra como esse era um elemento norteador dos métodos acadêmicos, inclusive servindo de parâmetro para os críticos da época:

[...] perguntaremos ao Sr. Moreau Velho, porque razão se não sujeita as regras mais triviais do desenho? Nós julgamos ter ouvido dizer que a estatura ordinária de um homem, ou de uma mulher, é de sete cabeças para o talhe ordinário, e

de sete e meia para as figuras altas. Pensamos que nenhuma das figuras do Sr. Moreau tem mais de seis cabeças. Este defeito tira toda a graça, toda a elegância a esta composição: estas cabeças colossais sobre corpos enfiados nos representam um povo de hidrocefálos [...] É triste (Minerva Brasiliense, n. 5, Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1845, p.77-81). (Dória, 2005, p. 118)

A arte acadêmica assim como o seu ensino, traziam o rigor e a precisão das relações matemáticas e de pesquisas realizadas no âmbito da ciência da anatomia. Caso é a apropriação das pesquisas feitas por Pieter Camper, também conhecido por Petrus ou Pierre Camper, anatomista holandês nascido em 1722. Os resultados de seus estudos sobre a anatomia, especialmente a *craneometria* ou *intellectometria*, realizados ao final do século XVIII, foram incorporados como diretrizes para a elaboração do desenho da figura humana, por exemplo, em auxílio à discriminação de “raças, nacionalidades, temperamentos”.

Tais pesquisas pautavam-se na medição craneana, estabelecendo uma relação entre a medida do ângulo facial e a inteligência do animal pesquisado. Em sua tese, Dória comenta a interferência dos estudos de Camper sobre a arte e seu ensino, apresentando-os como parte da “cultura científica do século XVIII, e que alcançariam grande popularidade nos séculos XIX e XX” sedimentando, “indiretamente um aparato conceitual que serviria ao racismo, fortalecendo os pressupostos da criminologia e da eugenia” (Dória, 2005, p. 119).

Entre as publicações de Camper, Dória cita uma com um título elucidativo: *A conexão entre a ciência da anatomia e as artes do desenho, pintura e estatuaría* de 1794. Camper, fazendo uso do “Apolo de Belvedere como modelo de perfeição, justifica ‘cientificamente’, a noção de belo ideal” (Dória, 2005, p. 120).

Como exemplo da interferência das pesquisas de Pieter Camper sobre a concepção da arte, Dória cita um trecho de uma revista de 1845, no qual um crítico comenta os retratos do imperador Pedro II:

[...] Parece-nos que o respeito, o bom gosto, o amor da verdade deveriam proibir uma representação tão falsa de SS.MM.II. D. Pedro II tem-se tornado um belíssimo homem, sua cabeça tem muito caráter, sua tez é de uma grande fineza de tom, sua frente desenvolvida anuncia uma alta inteligência, seus olhos são brandos ainda que observadores, seus cabelos são de um louro todo

germânico, sua mão é muito delicada. Dizei-me, na verdade, vê-des nós alguma coisa que se assemelhe a tudo isso nos retratos que há alguns anos afluem nas exposições? Geralmente exageram tanto as qualidades da cabeça imperial que dela fazem defeitos; sua tez delicada torna-se cadavérica, sua grande fronte torna-se de dimensões impossíveis, sua oval, um pouco alongada, torna-se disforme (Minerva Brasiliense, n.5, Rio de Janeiro, 15 de janeiro de 1845, p. 77-81). (Dória, 2005, p. 120)

As pesquisas de Camper resistiram ao tempo. Um exemplo de sua sobrevivência está contido em três páginas de uma publicação brasileira de 1932, intitulada *Methodo de Desenho Pintura e Arte Aplicada*.

Durante 15 anos a religiosa irmã Maria Raphaela trabalhou na elaboração desse seu *methodo* o qual compreende um período de seis anos de estudos sobre arte, direcionado, particularmente, à educação das “senhoritas”, e por isso laureado em sua apresentação feita pelo professor Antonio Rocco:

É este sem dúvida, um livro instrutivo e de grande utilidade. Além da diversidade e seleção dos assuntos, cujo conhecimento é necessário, principalmente às senhoritas, são eles tratados de maneira simples, demonstrando, porem, um profundo conhecimento da matéria; noções de geometria, arte aplicada, desenho, noções de perspectiva, biografia de artistas celebres, historia da arte, pintura, arte de pintar, etc.

Tudo isso repito, é exposto com uma clareza e simplicidade tais, que se torna acessível a qualquer inteligência. (Raphaela, 1932)

O trabalho de Camper aparece no volume II desse livro que compreende as aulas dos “IV, V e VI anos”. As alunas encontrariam esse conteúdo da aula de desenho, em seu IV ano de estudos.

O texto introdutório ao estudo sobre angulo facial traz a seguinte afirmação:

Segundo as observações dos anatomistas, a medida do **angulo facial** é uma referencia certa para reconhecer e estabelecer scientificamente o nivel relativo das faculdades intellectuaes nos animaes. Quanto mais o facial for aberto, mais

a raça á qual pertence o animal occupa um lugar elevado na escala dos seres... A invenção desse processo engenhoso, que se poderia chamar craneometria ou mais exactamente a intellectometria [...] É devida ao anatomista hollandez Pierre Camper e conserva o seu nome. Diz-se indifferentemente **angulo facial** ou **angulo de Camper**. (Raphaela, 1932, p. 11)

A autora continua o texto com uma advertência sobre a transformação das conclusões de Camper em “lei” por alguns “sabios que vieram depois delle”. Porém, nem mesmo o próprio Camper teria extraído todas as “consequencias de sua descoberta”. Por esse motivo eram necessárias “algumas reservas” sobre os “veredictos pronunciados pela jurisprudencia empirica do angulo de Camper”. No entanto, as exceções de precisão dos estudos de Camper eram de um número muito pequeno, segundo a autora. A exatidão dos resultados dos estudos de Camper superava o número de suas exceções. Valendo-se dessa conclusão, a autora de *Methodo de Desenho Pintvra e Arte Applicada*, afirmava que não se poderia “senão prestar homenagem á justeza assim como á originalidade desta especie de criterio achado por Camper”. Segue no texto um exemplo das conclusões de Camper endossado por irmã Maria Raphela, o qual é hoje reconhecido, identificado e rechaçado, com indignação, como um conteúdo discriminatório.

Segundo a autora, como o grau de inteligência estaria associado a abertura do ângulo facial, os escultores da Grécia antiga, teriam uma tendência a “exaggerar a amplitude do angulo facial” de suas figuras. As mais “bellas estatuas” ofereceriam um ângulo facial de “90°. e meio”.

Os textos que integravam o conteúdo desse livro de irmã Maria Raphaela vinham acompanhados de perguntas como forma de fixação do conteúdo teórico. Exercícios práticos também eram propostos, sempre a partir de um conteúdo teórico precedente.

Além de referenciar Pieter Camper, esse *Methodo de Desenho Pintvra e Arte Applicada* de 1932, trazia como conteúdo das aulas sobre “myologia expressiva” observações e desenhos de Charles Le Brun, nome fundamental da arte acadêmica, não somente por ter sido o pintor oficial do rei Luis XIV e diretor da Academia Real de Pintura e Escultura em 1663, mas também por ter elaborado

um compêndio que normatizou inclusive o senso comum – indiretamente – sobre o desenho das “paixões” humanas, das emoções: *O método para aprender a desenhar as paixões*, ou *Caracteres das Paixões*.

O pintor Charles Le Brun, segundo a irmã Maria Raphaela, “escreveu um tratado sobre as paixões debaixo do ponto de vista expressivo e pittoresco, não hesita em considerar as sobrancelhas como principal instrumento da linguagem dos olhos” (Raphaela, 1932, p. 168).

A autora finalizará os estudos sobre a “myologia expressiva”, cujo “conjunto constitui o jogo da fisionomia, com alguns croquis muito interessantes do pintor Le Brun [...] tirados de seu álbum “muito pouco conhecido: **Caracteres das paixões**” (Raphaela, 1932, p. 7).

O Méthode pour apprendre à dessiner les passions [Método para aprender a desenhar as paixões], divulgado por volta de 1698, tornou-se referência para métodos e manuais de ensino e aprendizagem da arte e do desenho, mantendo-se como uma referência durante séculos como foi observado por sua citação em *Methodo de Desenho Pintvra e Arte Applicada* de 1932.

Um dos manuais de desenho mencionado por Renato Palumbo Dória em sua tese, trazia o apêndice “Caracteres das paixões segundo M. le Brun por M. le Clerc para uso da Mocidade Portugueza oferecido A S. A. R. [Sua alteza real], O Príncipe Regente Nosso Senhor”, uma publicação sem data precisa, mas que provavelmente faz parte do século XVIII, segundo o autor que ressaltou ainda tratar-se de um conteúdo que prescrevia uma “fórmula que teria grande sucesso no século XIX” (Dória, 2005, p. 120).

Ainda hoje, no século XXI, podemos nos encontrar com as prescrições de Le Brun sobre as expressões fisionômicas. Alguns manuais oferecidos como livros paradidáticos para o ensino fundamental trazem, guardadas as devidas variações, os ensinamentos desse pintor do século XVII.

O método de ensino acadêmico, ainda resistente em variações, como dissemos, fundou e nos legou uma forma de compreender e realizar a arte e seu ensino, bem como o padrão de certo tipo de beleza, que nos move, mesmo depois de tanto tempo, a identificar o bonito e o feio, o bom e o mau desenho.

No entanto, esse tipo de ensino resiste em convivência com seus contrários. Segundo Pevsner, desde meados do século XVIII vinha se configurando

um movimento em oposição às academias, intensificado entre o final desse século e início do XIX. Artistas, escritores e filósofos do *Sturm und Drang* (Tempestade e Ímpeto) e do Romantismo manifestavam-se contrariamente à “arte e à educação artística” desenvolvidas nas academias. Schiller (conferir *Estética*), por exemplo, em uma carta de 1783, escreveu: “Pode haver entusiasmo onde reina o espírito das academias?”. O conceito de “gênio”, da genialidade do artista, concebida e assumida pelos românticos justificava o ensino como realizado então, como algo supérfluo.

O programa das academias da época era organizado de tal forma que durante todo o primeiro ano, o estudante se limitava a desenhar “disiecta membra” [elementos isolados]: “olhos, focinhos, narizes, orelhas e faces, mãos e pés, de acordo com as normas” [...] Os estudantes adiantados elaboravam suas figuras pelo mesmo método, fazendo um inventário de atitudes tiradas de obras célebres, e suas composições, como arrolamentos de figuras completas emprestadas das mesmas fontes. (Pevsner, 2005, p. 248)

Em contrapartida a esse método acadêmico, os artistas e pensadores integrantes desse movimento romântico de oposição à academia, propunham um ensino livre de regras, afeito a invenção, à liberdade de expressão: “Não gaste muito tempo fazendo cópias; experimente inventar, uma atividade beatífica”. Na concepção desses opositores, arte não se aprenderia “como se aprende a contar; a arte é livre, não é assunto para professores”. Um método de ensino nesse caso se mostrava como contradição. Como resolver, portanto o ensino da arte, se arte é livre e não pode ser aprendida? A solução não foi abolir o método, tampouco o ensino. Esses artistas e pensadores do final do século XVIII e início do XIX enfrentaram esse paradoxo, disseminando a ideia – a qual nos acompanha até hoje, junto as reminiscências acadêmicas – de que se deixasse cada um trabalhar “à sua maneira, segundo sua forma de expressão, e ajudem o estudante com seus conselhos, em vez de lhe impor a regra”. Essa ideia pertinente aos séculos XVIII e XIX pode ser considerada como uma das origens do ideal da livre-expressão, fundamental para o ensino da arte realizado em ateliers

e museus ao longo do século XX, especialmente em sua primeira metade. O pensamento romântico abriu espaço para ideais firmados como modernistas.

Para saber mais

BARBOSA, A. M. *Arte-Educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Podemos dizer que esse livro de Ana Mae Barbosa é um clássico sobre a história das relações entre arte e educação no Brasil entre o final do século XIX e início do XX. O livro traz, além das implicações políticas dessa relação, fontes primárias que apresentam trechos de pensamentos sobre arte e educação durante esse período.

COMENIUS. *Didática Magna*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Outro clássico sobre educação, escrito no século XVII, e vale ser lido somente por isso. A *Didática Magna* de Comenius atravessou os séculos e se tornou uma referência para educadores da transição do XIX para o XX. Especialmente há uma parte dedicada ao *Método de Ensino das Artes*, na qual podemos identificar ideias que nos são bastante familiares.

ROUSSEAU, J-J. *Emílio ou Da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Mais um clássico sobre educação. Nesse livro, Rousseau trata de ideias educacionais pela história de formação do menino Emílio. Há belos trechos sobre o ensino do desenho e sobre o conceito de liberdade nesse texto do século XVIII que se tornou referência para o pensamento educacional da primeira metade do século XX, que também não deixa de ser nosso, por isso vale a leitura.

12.2. Metodologias modernas: modernismos

Artistas e intelectuais do primeiro modernismo brasileiro, imersos na tendência das vanguardas europeias, incentivavam a valorização da produção gráfica e plástica infantil.

Flávio de Carvalho, por exemplo, realizou no ano de 1933 o “mez dos alienados e das crianças” no Clube dos Artistas Modernos (CAM), um evento dedicado ao debate sobre a arte produzida pelos loucos e pelas crianças. Palestras sobre a *Interpretação dos desenhos de crianças e o seu valor pedagógico*, sobre a *Psychanalyse dos Desenhos dos Psychopaths*, sobre *A arte e a Psiquiatria através os tempos* e *A musica nos Alienados*, entre outras foram proferidas durante esse “mez”. Sobre esse evento é publicado o artigo *Crianças-artistas, doidos-artistas* na revista carioca *Rumo* [Nota 16](#). Nesse, foram incluídos trechos atribuídos a Flávio de Carvalho sobre a “profunda importância psicológica” da produção infantil, quando “não estupidamente” controlada pelos professores, como evidências de “todo o drama animado dos homens das cavernas, do *epithecanthropus erectus*”. Além desse mérito, a produção infantil teria um valor artístico, pois para esse artista modernista os “verdadeiramente grandes artistas” possuíam a mesma “espontaneidade inconsciente” da criança, e preservavam-se à distância “dos ‘trucs’ dos prestidigitadores das escolas de belas artes”, responsáveis por “abafar ou matar qualquer surto de originalidade que aparece na fantasia da criança”.

Anita Malfatti foi outra modernista que incentivou a valorização sobre a expressão infantil. Não apenas como artista formada “sob a orientação expressionista”, mas também como professora de desenho e pintura para crianças. Anita Malfatti inovou a concepção de ensino de desenho vigente, ao considerar os “sentimentos” infantis. Em um artigo sobre a exposição das produções de seus alunos, intitulado “Mostrando às crianças os caminhos para a sua formação artística”, publicado no jornal *Correio da Tarde* em 1 de dezembro de 1930, a pintora e professora Anita Malfatti, expõe seu *methodo* de ensino, cujo ponto de partida era a ideia de que

[...] todo individuo de intelligencia normal póde ser um artista. Da mesma forma por que manifesta suas ideias e as consubstancia na escripta, igualmente póde expressar no desenho o seu pensamento e minucial-o das mais complexas formas imagináveis. Na criança normal, notadamente, é instintiva essa intuição artística. Para desenvolvê-la basta despertar no desenho essa atividade creadora que a imaginação provoca. E isso se consegue por um trabalho orientado scientificamente, tendente a sua idéa, inspirada na própria imaginação. Aproveitando-se dessa forma a technica, procura-se exprimir-a de acordo com as qualidades básicas que cada criança possui. Nunca contrariar-a na sua inclinação, porém deixal-a manifestar o seu sentimento livremente. O que produz maior sensibilidade é índole infantil é justamente o que serve de motivo.

Na sequencia desse artigo é exemplificada uma situação de aula de Anita Malfatti. Foi pedido aos alunos que desenhassem um *pic nic*. O articulista pondera que se isso fosse pedido a um adulto, as imagens mais óbvias de um *pic nic* seriam realizadas. No entanto, as crianças por terem se deixado levar pela “sensação” do passeio, “desenharam despertadores de vários tamanhos [...] trem [...] praias com banhistas”. O aparente estranhamento causado por essa diversidade de imagens incomuns para um *pic nic*, era justificado pela consideração à “subjectividade”. Dos desenhos apresentados, depreendia-se o “elevado grau fantasista de seus alumnos”.

Sobre o *methodo* usado em suas aulas de pintura, Anita Malfatti teria afirmado que este era

meramente mecanico e intuitivo, orientado por observações psychologicas que me induzem a aproveitar o sentimento do alumno. Dessa maneira não uso determinado assumpto, porém, uma infinidade, promanados de uma suggestão do aprendizado, que se utiliza e estimula.

[...]

Baseio meu methodo [...] na inclinação de cada um, procurando realizar um trabalho colectivo

[...]

A technica é instintiva. Todo o individuo pode desenhar, desde que tenha intelligencia normal.

Dessas suas convicções, e da constatação de que 75% de seus alunos desenhavam “com facilidade”, Anita Malfatti julgava, segundo o artigo, “errada a opinião publica que restringe os artistas a uma insignificante minoria”.

Em continuidade à apresentação do método da professora Anita Malfatti, é exposta a preferência pelos “desenhos mais simples: todos objectivos. De preferência assumptos esportivos, divertimentos”. O “necessário” realmente era fazer a criança “interessar-se pelo próprio trabalho e tel-o como um coisa agradável e jamais como uma obrigação aborrecida”.

Tarsila do Amaral e Mário de Andrade comentaram também em artigos de jornal essa exposição de trabalhos dos alunos de Anita Malfatti. Tarsila pelo texto *Instrucção Artística-Infantil*, publicado em 28 de janeiro de 1931 no *Correio da Tarde*, ressaltou o “cultivo” à “imaginação de seus alumnos”. Mário de Andrade, por sua vez, exalta a qualidade espontânea dos trabalhos criticando aqueles que demonstravam ainda certa propensão à cópia, “frios como Cambuci”. Para ele, nesta mostra “havia não só muito que aprender como teoria de pintura e como psicologia, mas também umas três ou quatro obras-primas indiscutíveis”.

Mário de Andrade problematizava o reconhecimento da produção plástica e gráfica infantil como “obra de arte” (Coutinho, 2002). Estabeleceu critérios de julgamento para qualificar o valor artístico, responsabilizando o acaso pelo aparecimento de uma “verdadeira obra de arte realizada por crianças”, pois a criança não estaria ainda “munida das verdades críticas que permittem ao adulto suprir com tecnica geral as falhas e incertezas da imaginação criadora”. Por outro lado, como lhe foi observado pela “própria pintora Anita Malfatti”, a criança possuiria “por instinto todos os princípios basicos da tecnica da pintura. Chegando mesmo a, dentro das normas gerais da técnica, inventar sua tecnica particular” (Andrade, 1976).

A exposição dos trabalhos infantis orientados por Anita Malfatti foi realizada em 1930, momento modernista de uma “agudização da consciência política” entre artistas e intelectuais, expressa em produções artístico-literárias

cuja ênfase recai sobre o drama social brasileiro. A reunião de uma consciência nacionalista e do interesse pelo social cria um modernismo que substitui o “projeto estético” e a euforia dos anos de 1920 por um “projeto ideológico”, expandindo seu campo de atuação, antes limitado ao artístico (Lafetá, 2000, p. 28).

No mesmo ano dessa exposição, em 26 de fevereiro de 1930, Fernando de Azevedo, um dos principais nomes do escolanovismo brasileiro, pela palestra *A Arte como instrumento de Educação Popular na Reforma*, realizada na Sociedade de Educação de São Paulo (Azevedo, 1958, p. 117-131), sustentava sua defesa sobre a inserção da arte nas escolas, por identificar nela um caráter lúdico e familiar. Para Azevedo, a arte falaria “direto ao coração” do povo, pois seria sua única forma de expressão, além de ser seu “recreio”, seu “drama”, seu “anelo” e sua “esperança”. Para o projeto escolanovista, a arte representava um poderoso instrumento de aproximação, persuasão e socialização. A arte era uma possibilidade de educação e padronização dos sentidos. As manifestações artísticas e culturais, sob o controle das autoridades responsáveis, seriam instrumentos para a reeducação estética e cultural do povo (Lopes, 2000, p. 409). A arte seria, neste sentido “uma forma superior da própria sociabilidade, da simpatia universal”, um agente da comunhão de “sensações” e “sentimentos”, genitora de “simpatia e [...] solidariedade social”, proporcionando, inclusive a adequação a um “regime de vida e trabalho em comum” (Azevedo, 1958, p. 119).

A arte na escola contribuiria, segundo Azevedo, para o desenvolvimento do “bem-estar do indivíduo e da comunidade”, promovendo a “sensibilização” das novas gerações “ao encanto espiritual das coisas delicadas” e ao despertar, “como que por instinto” à todas “as formas que pode revestir a beleza”, para que o sujeito, além de “descansar o espírito” da “tensão constante das atividades modernas”, tivesse também a possibilidade de “recrear, isto é, criar de novo, pôr em vibração, renovar e elevar a mentalidade embotada pelas ocupações cotidianas às altas esferas do pensamento, das inspirações da arte e dos grandes ideais da vida humana” (Azevedo, 1958, p. 119).

Azevedo mencionará o valor de cada uma das linguagens artísticas para esse projeto educacional, no entanto, ao falar do desenho infantil o tratou como manifestação “espontânea e criadora” da criança, rechaçando o exercício da cópia e enaltecendo o incentivo à produção livre de quaisquer “influências

prejudiciais”. Destacou a importância da “originalidade e ingenuidade” desses desenhos, que não seriam “na primeira idade, resultado de observação da natureza, mas representações plásticas de seus estados de alma”.

O discurso da livre-expressão ganhará força ao longo da primeira metade do século XX, tornando-se também um método de ensino, embora mais próximo do sentido de “educação através da arte”, como exposto por Herbert Read. No final da década de 1940, a livre-expressão, nesse sentido, moverá muitas ações educativas, configurando uma tradição modernista. O movimento Escolinhas de Arte do Brasil, EAB, criado por Augusto Rodrigues (conferir *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*) foi o grande responsável pela instituição desse tipo de ensino da arte.

Outra ação realizada sob essa tendência foi o *Club Infantil de Arte* do Museu de Arte de São Paulo, criado e orientado pela atriz de teatro de bonecos Suzana Rodrigues.

As crianças que frequentavam esse *Club* criado em abril de 1948, eram incentivadas a trabalhar em grupo, pintando e desenhando sobre grandes pedaços de papel dispostos sobre mesas, chão e paredes. O mínimo de orientação era dado. Para essa concepção moderna e modernista, que valorizava a expressão infantil, o “professor deve falar o mínimo possível, se ele puder ser mudo melhor!”, como nos contou Suzana Rodrigues, em entrevista realizada para a pesquisa de mestrado intitulada *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação*. **Nota 17** Mas essa livre-expressão dos anos de 1940 e 1950 não era a mesma livre-expressão da década de 1970. Nesse modernismo da metade do século XX, o aluno não era deixado a fazer. Sua intenção era considerada, no entanto, se esse aluno começasse a se repetir ou se distanciasse de uma representação “natural”, seria o momento de intervenção do professor:

[...] claro que se uma criança estiver desenhando uma figura humana com oito dedos, seis dedos, o papel do professor é chegar muito habilmente e dizer: opa! Vamos olhar nossa mãozinha, põe sua mãozinha aqui e vamos contar 1,2,3,4,5 e lá quanto é que tem? Vamos contar quanto tem. Então cá está errado, não pode ser seis. E assim dessa maneira você vai induzindo uma criança a observar melhor, a fazer melhor, copiar melhor, reproduzir melhor, ela está aprendendo a entender que não é como ela quer às vezes precisa ser como é: uma mão, cinco dedos. (Rodrigues apud Bredariolli, 2004, p. 194)

O professor deveria ficar atento a essas situações, e conduzir o aluno quando considerasse necessário, conforme constatamos pelo relato de Suzana Rodrigues, citado acima. No entanto, também deveríamos ficar atentos, ainda segundo suas palavras para não

[...] exigir da criança mais do que ela pode nos dar, assim, o respeito e o acatamento a toda a manifestação da sua personalidade, deve ser o nosso principal cuidado. Devemos compreender que todo o desenho produzido livremente por uma criança é antes de mais nada um retrato da sua alma, uma descarga das suas emoções. Antes de julgá-lo pela perfeição de suas formas, devemos analisá-lo pela sua espontaneidade. (Rodrigues apud Bredariolli, 2004, p. 216)

A “espontaneidade” da criança, para esses modernistas, era o que deveria ser incentivado e preservado, pois como vimos, os desenhos infantis produzidos livremente eram considerados retratos da alma. Os adultos, portanto, deveriam se limitar a observar e interferir, sempre “habilmente”, em último caso, para não obstruir a expressão da criança, como exemplificado por outra história contada por Suzana Rodrigues sobre seu trabalho no Museu de Arte de São Paulo:

Eu disse: minha senhora, não pode interferir no trabalho do seu filho. Na sua casa a senhora já está errando, se ele estiver fazendo alguma coisa que a senhora quer que seja. Agora, aqui não! Aqui, se ele diz que é um cavalo e o que a senhora vê é um cachorro é problema seu! Aqui se ele disse que é cavalo é cavalo mesmo! (Rodrigues apud Bredariolli, 2004, p. 216)

Entre as atividades realizadas por Suzana Rodrigues para exercício da livre-expressão estava a da Sala Suja, lugar onde as crianças pintavam sem qualquer intervenção em grandes papéis estendidos, presos sobre as paredes usando, tintas naturais e comestíveis “feitas com frutas, era com a mão que elas desenhavam, fazia aquele embaralhado de beterraba com laranja, com espinafre, tudo que desse cor de uma forma natural, se libertando” (Rodrigues apud Bredariolli, 2004, p. 194).

A criança passava algum tempo apenas experimentando o material. Depois se cansava da monotonia da atividade e começava, por ela mesma, a elaborar um desenho. Neste momento, era conduzida para uma outra sala “onde ela pudesse fazer aquilo que ela queria fazer”. Primeiro “faziam aquela bobagem na sala suja”, depois iam para “o trabalho na outra sala, de atuação, de trabalho, de ocupação pessoal de cada um”, como nos contou Suzana Rodrigues.

A “Sala Suja” era uma espécie de “método” usado em instituições inglesas voltadas ao tratamento de jovens “delinquentes”, como divulgado em um artigo de 1950 redigido pelo jornalista Ibiapaba Martins, intitulado *O Direito da Criança à Criação Artística*. Não temos outros dados sobre esse artigo, por ser um recorte integrante do acervo pessoal de Suzana Rodrigues. Mas, uma informação interessante é que esse texto de Martins foi criado a partir de uma publicação da Unesco, o *El Correo* do mês de fevereiro de 1950. Isso mostra como essas ideias sobre a livre-expressão e seu potencial educativo, como um “tratamento” contra os males do “espírito” eram divulgadas e disseminadas entre vários países. Uma espécie de ideia e ideal comuns que circulavam pelo mundo em dado momento, fomentadas pelo interesse de determinados grupos, no caso educadores e artistas modernistas.

A valorização da importância da livre-expressão como caminho para a paz mundial foi um projeto encampado pela Unesco, Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas no Pós-Segunda Guerra, tendo como seu principal motivador e divulgador, Herbert Read.

Durante a segunda metade do século XX, a livre-expressão instituiu como possibilidade metodológica para o ensino da arte. Nas escolas ainda não havia Educação Artística. Próximas às linguagens artísticas podemos identificar as disciplinas escolares de Desenho, Música e Trabalhos Manuais, mas a arte,

essa ideia um tanto mais generalista, somente entrou na escola em 1971 pela lei 5.692/71, quando as três disciplinas específicas Desenho, Música e Trabalhos Manuais foram extintas e seus professores remanejados para as aulas de Educação Artística.

A livre-expressão manteve-se presente nessa nova configuração, no entanto sem o teor psicológico da primeira metade do século XX. Ganhou a alcunha pejorativa de *laissez-faire*, transformada em “ponto de pauta” do Movimento Arte-Educação da década de 1980, conjunto de ações dirigidas ao fortalecimento político e conceitual da área do ensino da arte, pela criação e afirmação de uma “identidade” para seus profissionais.

Para saber mais

READ, Herbert. *Educação através da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Herbert Read foi um dos principais divulgadores da livre-expressão e esse seu livro de 1941, uma das principais referências sobre o tema, trazendo um pequeno capítulo sobre o sentido desse conceito.

12.3. Metodologias pós-modernas: arte como expressão e cultura

O Movimento Arte-Educação (nesse momento ainda usava-se o hífen) promovia um debate em torno da Educação Artística realizada nas escolas durante a década de 1970, abordando diretamente temas considerados problemáticos como, além do já referido *laissez-faire*, a ênfase sobre a produção – “o fazer” – em detrimento de um conteúdo teórico e analítico sobre arte, e a polivalência.

Ao longo da década de 1980, encontros de arte-educadores foram promovidos com o intuito de desenvolver o debate e encontrar soluções para esses temas, como, por exemplo, a *Semana de Arte e Ensino* no ano de 1980, o *Festival de Inverno de Campos do Jordão* de 1983, dedicado aos professores de arte da rede pública municipal de Campos do Jordão e estadual paulista. Entre os anos de 1984 e 1989, foram também realizados três *Simpósios de história do ensino da arte*.

Além desses eventos, durante a década de 1980 foram criadas as associações políticas de arte-educadores como a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), fundada em 1982; a Associação Nordestina de Arte-Educado-

res (Anarte), fundada em 1983; a Associação Gaúcha de Arte-educação (AGA), criada em 1984 e em 1987 a Federação de Arte Educadores do Brasil (FAEB).

Dentre os resultados dessa mobilização, a ideia de que o ensino da arte não se realiza apenas pelo incentivo à produção, mas também pela contextualização e análise dessa e de outras produções. O Movimento Arte-Educação instituiu uma nova concepção de ensino da arte no Brasil. Uma outra forma de conceber o ensino da arte demanda uma outra forma de ensinar arte.

Em 1991, Ana Mae Barbosa lança um de seus livros mais influentes *A Imagem no Ensino da Arte*, divulgando o trabalho por ela desenvolvido no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, cuja ênfase recaía sobre a leitura de imagem. Nesse livro chamava esse seu trabalho de “metodologia triangular”. Nome revisto para “proposta triangular”, em seu livro *Tópicos Utópicos* de 1998 e recentemente na 7ª edição de *A Imagem no Ensino da Arte*, publicada em 2009 (conferir *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*).

Esse livro foi um dos responsáveis pela divulgação da sistematização de um ensino da arte efetivado pela complementaridade de três ações: produção, leitura e contextualização, sendo a leitura compreendida no sentido exposto por Paulo Freire, portanto, não limitada a uma análise sintática, formalista, no caso das imagens, mas ampliada para sua relação com o tempo e o espaço no qual foram criadas, por isso a menção ao contexto como um dos itens dessa triangulação.

As noções de leitura e releitura de imagem, também foram divulgadas por esse livro, podemos dizer a tal ponto de transformar o conceito de releitura em método, fato também revisto no livro de 1998, *Tópicos Utópicos*.

Mas, além desses motivos, destacamos o livro *A Imagem no Ensino da Arte* de 1991 por compreender alguns métodos de leitura de imagem, que acabaram incorporados ao cotidiano escolar. A imagem, nesse texto de Ana Mae Barbosa, bem como nos discursos sobre arte/educação, tanto se refere a uma produção quanto a sua reprodução em forma de impressões em páginas de livros, slides ou fotografias.

Dentre algumas das “diferentes metodologias” apresentadas no capítulo *A importância da imagem no ensino da arte*, destacamos o *Método comparativo de análise de obras de arte* de Edmund Feldman, o *Método do Multipropósito* de

Robert Saunders, aluno de Viktor Lowenfeld, nome fundamental para a tendência da livre-expressão e por fim, o método de Rosalind Ragans, cuja ênfase recai sobre a crítica como descrito por Ana Mae Barbosa. Tais métodos foram desenvolvidos para o ensino das Artes Visuais especificamente, embora tais procedimentos sejam pela característica de sua estruturação passíveis de adaptação para outras linguagens. Podemos expandir a ideia de imagem e nos remeter, por exemplo, aos jogos teatrais, de Augusto Boal, criados sob a perspectiva de seu Teatro do Oprimido. A leitura de cenas criadas a partir desses jogos era incentivada como exercício crítico.

O “desenvolvimento crítico para a arte” também era o “núcleo fundamental” da teoria de Edmund Feldman, segundo Ana Mae Barbosa. Tal competência crítica seria exercitada por meio do “ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos”.

Quatro procedimentos distintos, porém inter-relacionados, constituem o método, o caminho, elaborado por Feldman para o exercício da capacidade crítica, fundamental para o conhecimento artístico realizado pela compreensão de uma imagem: descrição, análise, interpretação e julgamento.

A descrição é proposta com o intuito de envolver a atenção daquele que observa para aquilo que é observado. A imagem é observada e descrita; a análise refere-se à observação da relação entre os elementos que compõem a imagem; a interpretação é o exercício de atribuição de significado à imagem; enquanto o julgamento exercita a valoração da imagem observada.

Ana Mae Barbosa denominou o método de Feldman de “comparativo”, pois esse autor nunca propõe a leitura de uma única imagem, ao contrário, sempre dispõe duas ou mais imagens para motivar a percepção de similaridades ou diferenças entre aquilo que está sendo visto. Como exemplo, a autora cita uma situação criada para o ensino das diferenças entre pintura e desenho, por meio da comparação entre reproduções de trabalhos de Toulouse-Lautrec, Mark Tobey, Edward Hopper e Willem De Kooning. A exposição dessas imagens já seria suficiente para evidenciar a distinção almejada.

Outra peculiaridade do método de Feldman é a inclusão de um trabalho prático sempre após o ato da análise, ou observação das relações entre os elementos compositivos da imagem.

Perguntas integram esse processo como caminho para estimular uma leitura de imagem criada pelos próprios alunos. No método de Feldman, a leitura formal alia-se ao significado da imagem.

O segundo método destacado foi elaborado por Robert Saunders sob a intenção de constituir um caminho para o trabalho com reproduções de obras em sala de aula, sendo por ele reconhecido, segundo Ana Mae Barbosa, como “apenas um passo para o contato insubstituível com os originais”.

Os exercícios propostos por Saunders para serem realizados com cada reprodução usada em sala de aula, assim como os de Feldman, dividem-se em quatro categorias: exercício de ver; exercício de aprendizagem; extensões de aula e por fim, produzir artisticamente.

Os exercícios de ver requerem do observador uma descrição clara, a identificação “acurada” e a interpretação de “detalhes visuais”. Para os exercícios de aprendizagem, Saunders propõe a compreensão das imagens, expressando julgamentos de valor, exercitando o uso das capacidades inventivas da imaginação, o desenvolvimento de conceitos espaciais e dos sentidos da organização espacial. Ao realizar a categoria extensões da aula, são incentivadas as relações entre arte e seu meio ambiente, a redação criativa sobre a imagem, o estabelecimento de “comparações históricas”, a investigação dos “fenômenos de luz e cor”. Além disso, Saunders propõe ainda para essa categoria, o estímulo a “improvisações dramáticas”, a exploração das “relações humanas” e a conscientização sobre os “problemas ecológicos”. Por fim, quando da realização da categoria “produzir artisticamente”, o autor desse método apresenta como propostas “desenvolver a autoimagem através do desenho, encorajar a atividade criadora grupal”, fazer experimentações com as ideias de espaço positivo e negativo, bem como com representações do espaço tridimensional, além de investigações sobre os elementos da linguagem visual como textura, cor, formas e linhas, e ainda “exercitar as habilidades para recorte, colagem, modelagem, desenho, pintura”, e para o uso de instrumentos como régua, compasso, incluindo lentes de aumento, por exemplo. Todas essas proposições, assim como o processo de Feldman deveriam ser dirigidas por perguntas realizadas aos alunos, como meio de “ativar o conhecimento passivo da criança”, procedimento didático coerente ao de seu mestre Viktor Lowenfeld.

Tudo isso poderia ainda ser relacionado, conforme Saunders propôs em seu método, com estudos sobre história da arte, bem como com outras disciplinas do currículo escolar, propiciando trabalhos interdisciplinares.

Finalmente, apresentaremos o método de Rosalind Ragans, que foi aluna de Edmund Feldman. Ragans, de acordo com Ana Mae Barbosa, teria criado seu método seguindo a metodologia do *Disciplined Based Art Education* (DBAE), que exerceu forte influência no ensino da arte norte-americano e também brasileiro na década de 1980. A metodologia do DBAE era pautada em quatro disciplinas: produção artística, crítica, história da arte e estética. Ao se apropriar dessa metodologia construída sobre essas quatro disciplinas, Ragans, enfatiza a crítica, sobrepondo-a as outras três, tornando-as subsídios para o exercício crítico. Haveria o esforço de estimular o debate sobre questões da crítica e estética a partir da leitura de imagem, introduzindo informações históricas e ainda incluindo proposições de “trabalhos práticos de criação artística”. No entanto, o exercício crítico como caminho para a compreensão e fruição da arte é predominante.

Ragans, antes de expor seu método, apresenta as disciplinas do DBAE como enunciado por Ana Mae Barbosa:

Produção de arte é alegria. Quase todo mundo gosta de manipular material artístico.

Crítica de arte é um procedimento semelhante a montar um quebra-cabeças.

História da arte é complexo. Ela se relaciona com todos os aspectos da história dos seres humanos.

Estética é um estranho novo mistério. Como professores, sempre temos lidado com ela mas não sabíamos seu nome. (Barbosa, 2009, p. 77)

O exercício crítico proposto por Ragans segue a mesma estrutura daquele proposto por seu professor Edmund Feldman. Inicia com a descrição da imagem, depois a análise, quando os alunos são estimulados a pesquisar dados

objetivos sobre a imagem analisada, logo em seguida a etapa da interpretação, quando o significado da obra é especulado em relação aos dados coletados no momento anterior. Por fim chega a etapa do julgamento, quando apoiados por “evidências formais” da imagem “demonstráveis” ou “defensáveis”, expõe suas conclusões particulares sobre o que estava sendo lido.

A autora, seguindo afirmações de Ana Mae Barbosa, teria como preocupação a distinção entre a crítica e a estética. Ao âmbito da crítica pertenceria o debate sobre uma obra especificamente. Caso esse debate extrapolasse a abordagem da obra em questão atingindo o âmbito da arte, de maneira generalizada, então estaríamos atingindo o campo de estudos da estética. Como exemplo, Ragans teria afirmado que quando nossos alunos comparam uma linguagem artística com outra ele estaria “lidando com o domínio da estética” (Barbosa, 2009, p. 78).

O método de Ragans, segundo Barbosa, é dentre os apresentados em seu livro, o que exige maior “objetividade de leitura na fase da descrição”. No entanto, é o de maior flexibilidade na fase de interpretação, coerente a sua intenção de leitura pautada sob o exercício crítico. Enquanto Saunders e Feldman partem de pressuposições interpretativas, as quais de certa forma induzem o aluno a concluir algum significado, Ragans, preocupa-se com a fundamentação das interpretações, advertindo os alunos sobre os dados formais objetivos que podem sustentar ou não o significado encontrado na imagem, por exemplo, não poderíamos afirmar, somente pela composição formal, que uma mulher segurando uma criança é a representação de uma mãe e seu filho, ou filha. Apesar disso, defende a aceitação de toda interpretação, mesmo as mais abstratas, “metafóricas” ou poéticas. Ragans considera a interferência do contexto do observador sobre aquilo que é observado, portanto, mesmo uma interpretação anacrônica pode ser válida se justificada formalmente, por esse motivo requer como necessidade a leitura clara dos elementos formais e de composição. O método de Ragans parte daquilo que é evidente.

Esses métodos apresentados são exemplos de um momento no qual o enfoque do conhecimento sobre arte é voltado para exercícios de análise crítica, e pela aquisição de informações sobre a estética e sobre a história, o contexto de criação da obra de arte.

Essa mudança de concepção e de metodologia de ensino da arte da década de 1980 abriu espaço para outras concepções e metodologias que convivem conosco, em nossos dias, são nossas coetâneas, nossas contemporâneas, mas não menos vinculadas a uma tradição.

Essas outras formas contemporâneas de compreender e encaminhar o ensino da arte é parte também de toda essa trajetória apresentada nesse texto. Nelas estão contidas todos esse movimentos de variação. Algumas começaram a se constituir na mesma época dessas que acabamos de expor, integrando as mesmas preocupações sobre análise crítica, estética e história da arte, mais tarde desviando-se para uma compreensão ampliada de arte. Caso é o da própria Proposta Triangular e da Cultura Visual, tendências que vem se configurando desde antes da década de 1980, e que trazem consigo a preocupação com a leitura crítica de imagens, porém expandindo seu campo de estudos além dos limites da produção artística consagrada como tal pelas formas de legitimação tradicionais: história e crítica da arte, revistas e livros especializados, museus, salas de aula.

Essas tendências contemporâneas de fundo crítico como as citadas acima, além de expandirem o conjunto de seus objetos de estudo, incluem como tema a problematização dos limites entre arte e artesanato, arte erudita e popular, arte e cultura; integram ainda questões sobre representação, discriminação, preconceitos, hegemonia, enfim as relações entre arte, educação e poder (conferir *Ensino da arte: aspectos históricos e metodológicos*).

Para essas tendências, os pequenos e múltiplos relatos da cada aluno, por exemplo, de cada pessoa que faz parte da comunidade escolar e de seu entorno, são privilegiados em detrimento dos grandes relatos hegemônicos como aqueles que encontramos nos livros de história da arte que se tornaram referência para nossas universidades, por exemplo, que geralmente contam uma história linear construída pela sucessão de eventos como se cada um superasse seu antecedente. Uma história feita de muitos compartimentos cada qual contendo uma época e um estilo em sua maioria da produção artística ocidental.

A estruturação curricular sob a compreensão dessas concepções contemporâneas de ensino da arte, não obedece a uma sequência pré-determinada. Seu movimento é o da necessidade emergente dos acontecimentos imprevistos

da sala de aula. É claro que há uma preparação, um programa, mas esse é entendido em aberto, flexível aos contratempos.

Para saber mais

Os sites abaixo trazem importantes referências para introdução e aprofundamento aos estudos sobre a cultura visual, em alguns casos, entendida como sinônimo de estudos visuais, um campo de pesquisa que se conforma desde os anos de 1970, mas, que hoje se tornou uma forte tendência para a compreensão das relações entre arte e educação. O primeiro foi criado pela professora Jocielle Lampert da Universidade do Estado de Santa Catarina, Udesc, o segundo por José Luis Brea, que era professor titular da *Universidad de Castilla-La Mancha*.

1. Artistas Visuais (<http://www.artistasvisuais.com.br/culturavisual/noticia.asp>) (Lampert, 2013).
2. Estudios Visuales (<http://estudiosvisuales.net/revista/index.htm>) (Brea, 2013).

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 13

Isto também é uma metodologia: duas versões contemporâneas de métodos, metodologias, educação e arte

Essas versões contemporâneas de ensino da arte nascem da busca por amenizar o conflito gerado entre um sistema – ou um modo de conceber e realizar a educação – falido, pois ainda baseado na ordem, disciplina, previsão, “apriores”, como quando foi criado no século XVIII e os integrantes desse sistema, nós professores e os nossos alunos, pessoas que vivem o início do século XXI, uma época marcada pela aceleração do tempo, pela falta de tempo, pela praticidade, pela profusão de informações que estimulam nossos sentidos a ponto de nos obrigar a nos distanciar do mundo, pois nossa percepção parece insuficiente para apreender tanto ao mesmo tempo.

Games, novelas, outdoors, links, redes, sites, downloads, restarts, deletes, desejos, tensões, contas a pagar, aulas a programar, conflitos a resolver, etc., etc., etc. Vivemos num mundo feito de “eteceteras”, pois não há tempo, nem espaço para apreendermos tudo o que é produzido, tudo o que é exigido, sendo ao mesmo tempo instigados a querer tudo isso que não podemos ter ou resolver.

Vivemos em meio ao infinito, a deriva sem conseguir encontrar uma direção. Isso angustia, desestimula, desanima: o quê? Para quê?

Algumas pessoas, nossos contemporâneos, envolvidos com estudos sobre a relação entre arte e educação, voltaram suas investigações para a busca do rearranjo de nossas concepções e realizações educacionais, a fim de atualizá-las, torná-las próprias as características de nosso tempo.

13.1. O professor ironista

Imanol Aguirre foi uma dessas pessoas. Pensando sobre as transformações e características desse nosso tempo, Aguirre trouxe a ideia da “ironia” como uma possibilidade de atuação.

Essa ideia que trago para compartilhar com vocês foi exposta em um texto publicado em 2009 sob o título *“Imaginando um futuro para a educação artística”* (Aguirre, 2009, p. 157-186). Aguirre inicia esse seu texto traçando as características desse nosso “admirável tempo novo”. Escolhe duas palavras como qualificativos de nossa época: mobilidade e aleatoriedade. Criando um paradoxo, afirma que essas duas qualidades são as “constantes” não somente de nosso tempo, mas também da educação:

Mudanças de planos, reestruturações organizacionais, reconsiderações conceituais etc., tentativas contínuas de adaptação a realidades que parecem configurar-se, diante de nossos olhos, de uma determinada maneira, mas que, quando preparamos a resposta educacional, já não estão onde estavam, já não são exatamente como eram.

Não é fácil configurar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente. (Aguirre, 2009, p. 157)

Aguirre segue seu texto mencionando a necessidade de mudarmos nossas “ideias básicas e imaginários” sobre educação, nos conscientizando de nossa condição “eminente urbana”. Isso não equivaleria dizer que somos “moradores de cidades, mas que somos ‘praticantes do urbano’”, em outras palavras que integramos e interagimos em sociedades “escassamente orgânicas”, cujas relações são marcadas pelo deslocamento, precariedade e fugacidade. Sociedades estruturadas pela dispersão e multiplicidade, criada por uma

[...] multidão de encontros ocasionais, de relações transitórias, de encontros fugazes, simultaneamente, ritualizados e imprescindíveis, protocolares e espontâneos. Umas sociedades nômades, caracterizadas pela mudança, o movimento e a flutuação constante de seus integrantes. (Aguirre, 2009, p. 158)

Sociedades articuladas por comportamentos contraditórios e extremistas em seus lugares opostos: gosto não se discute; cultura do professor e do aluno; mudança curricular e manutenção da estrutura escolar, para citar algumas dessas contradições que constituem nosso cotidiano, nossas relações. Contradição encontrada também no fato de que quanto mais móbil se torna nosso mundo, mais nos fechamos em nossas particulares certezas absolutas.

Segundo Aguirre “enfrentamos também uma configuração social *deslocalizada*”. A mobilidade que constitui nosso cotidiano, a necessidade de deslocamentos, altera a noção de lugar. Os lugares não são mais os espaços da “totalidade de ações e comportamentos dos sujeitos”, portanto, não mais constituem espaços de identificação cultural. A mistura de diferentes lugares, criado pelos deslocamentos geram “âmbitos ou não-lugares”, também chamados de territórios que não configuram um espaço geográfico, mas “canais de comunicação próprios e dinâmicos, específicos de poder e sujeição, alheios a qualquer ordem social geral”.

Nessa configuração social, os sujeitos seriam “nódulos, cruzamentos de territórios autônomos, com seus próprios sistemas normativos, independentes entre si”, podendo se perceber apenas como “unidade”. Os sujeitos dessa sociedade *deslocalizada*, agregariam e compartilhariam múltiplas identidades ao longo de seus deslocamentos, como disse Stuart Hall sobre aquele a quem chamou de “sujeito pós-moderno”, sem uma “identidade fixa, essencial ou permanente”. Em nosso mundo ainda “pós-moderno”, a identidade torna-se uma “celebração móvel”, a identidade entendida como algo “plenamente” unificado, completo, seguro e coerente “é uma fantasia”(Hall, 2000, p.12-13).

Ao findar essa sua primeira análise sobre nossas sociedades contemporâneas, Aguirre irá apresentar a sua intenção, expondo como sua tarefa articular um

[...] novo projeto educacional útil para ser desenvolvido nesse tipo de contexto. Uma educação pensada para o desorganizado e não para o organizado. Para práticas sociais, onde ficaram completamente difusos os limites entre interior, anímico, privado e exterior, sensível, público. (Aguirre, 2009, p. 159)

Além de partir da análise das sociedades contemporâneas, Aguirre incluirá na elaboração de seu projeto, a análise do jovem estudante que nasceu e cresceu nessa nova configuração social. Uma de suas peculiaridades, segundo Aguirre, é a facilidade de transitar entre os múltiplos ambientes e contextos – “familiar, escolar, grupal e virtual” – alterando constantemente e rapidamente significados e valores.

Aguirre aponta dois espaços vitais, dois “grandes epítomes da identidade fragmentada” dos jovens: o quarto e a sala de aula. Em seus quartos, lugares do “universo emotivo, afetivo e sensível”, geralmente, não são incluídos produtos da “alta cultura”, com exceção daqueles que acabaram “convertidos em ícones de cultura de massa”, um conhecimento que “não passa de citação e, quase nunca, é uma verdadeira apropriação para sua experiência estética e vital”.

Geralmente o contato desses jovens com as chamadas “artes cultas” se limitam ao “entorno escolar”, associando-as com “práticas derivadas do dever”, um item a ser assimilado como um meio de conquistar espaço no mundo dos adultos, conseqüentemente tais relações desencadeiam uma “refração imediata”. Para Aguirre a “conexão entre os materiais curriculares e os repertórios estéticos juvenis é completamente deficitária ou nula”, identificando como base desses repertórios, a “cultura visual” e a música configurados pelos “meios eletrônicos, televisivos e gráficos de difusão massiva”, caracterizando-os pela “abundância” e “redundância”. A profusão de “recursos icônicos e sonoros” não são diretamente proporcionais a uma variedade qualitativa, nesse caso.

Esse hiato entre o currículo escolar e o repertório do jovem estudante, impediria a transformação dos “produtos de alta cultura e as artes visuais” em um instrumento de relevância para a “experiência vital desses jovens”, passando a integrar a coletânea de “saberes escolares alheios ao mundo e, completamente inoperantes como configuradores da sua identidade”.

Mas para Aguirre não bastaria a constatação do quão distante está o currículo escolar dos repertórios dos jovens, identificando a “escassa presença que tem a escola na construção da imaginação, dos desejos e fantasias dos jovens que forma”. Tampouco é suficiente “certificar a obsolescência da escola atual, para enfrentar o desafio” de vincular os “currículos escolar e cultural”. O que é “imprescindível” para um projeto de “reinvenção da educação artística do futuro” é uma alteração de imaginários, provocando assim a possibilidade de revisão sobre a forma de “distribuição disciplinar dos saberes” e sobre as concepções que os consolidam. Por isso, Aguirre propõe que o “território da educação artística seja o das práticas artísticas e dos artefatos visuais susceptíveis a gerar experiências estéticas”, como as propostas por John Dewey (conferir *Repertório dos professores em formação*).

É preciso, segundo Aguirre, “conceber as obras de arte como relatos abertos”. Para isso se faz necessário “neutralizar seu caráter elitista”, destituindo a arte de sua “dimensão transcendental” atribuída pela tradição moderna. É preciso entender a arte como parte de nossas vidas, como um objeto, uma produção, uma manifestação histórica e cultural, “aceitando que os significados possam mudar com a mudança das práticas e com as realidades, que condicionam nossas experiências”. A arte deve ser entendida como experiência vivida, como o resultado de “tramas de crenças e desejos”.

Ao estabelecer sua concepção de arte, em outras palavras, ao definir o âmbito de sua ação educacional, Aguirre assume um compromisso ético:

Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente) no eixo da ação educacional.

[...] conceber a arte como experiência e a obra como relato aberto oferece-nos um ponto de partida privilegiado para melhorar a motivação dos estudantes para a educação artística, porque permite incluir, como objeto de estudo, os artefatos de sua própria cultura estética, promovendo, desse modo, uma maior integração entre suas experiências vitais de arte. (Aguirre, 2009, p. 170)

Definidos os contextos, os “perfis identitários” dos jovens e a concepção de arte, Aguirre parte para a apresentação de seu projeto de renovação dos imaginários, tomando a “ironia”, mais precisamente a “atitude ironista”, como definida por Richard Rorty, como a “deflagradora” desses “novos imaginários para a ação educacional”.

O indivíduo “ironista” é aquele que duvida, radical e permanentemente de todas as suas “certezas”. É aquele que adverte sobre a impossibilidade de consolidação de seus argumentos. “É um tipo de pessoa que sabe da fragilidade e contingência” de suas palavras, de suas verdades, porque sabe que os termos utilizados para “descrever a si mesmo as coisas estão sempre sujeitos a mudança”. Por manter-se sob a dúvida, mantém-se aberto às palavras de “outras pessoas ou livros”, procurando constantemente outras “verdades”, diferentes das suas e que “lhe abram portas a novas configurações do mundo” (Aguirre, 2009, p. 173).

Outra característica do “ironista” é a assunção da “contingência (da linguagem) e da impossibilidade de uma descrição verdadeira”. Por fim, o indivíduo “ironista” não acredita que suas palavras estão mais próximas da realidade do que as de outros.

A “atitude irônica”, assim concebida, seria útil para a educação, segundo Aguirre como caminho para a exclusão de uma ideia de “conhecer a verdade”, pois seria um meio de “praticar, conscientemente, a dúvida e a descrença”. Para o ironista “as descrições do mundo estão intermediadas por uma dinâmica de jogos de linguagem; seu método de ação assemelha-se com o jogo e tem seu fundamento no exercício da liberdade e da tensão entre antagonicos”.

O “indivíduo ironista” deve ser “corrosivo com o dogma”; deve manter uma “cética distancia, relativamente, ao próprio discurso e ao meio no qual ele produz”.

A “ação do ironista” pertence ao âmbito individual, no entanto, ao permitir a renovação de seus argumentos, proposições, certezas, bem como a de outros, provoca a transcendência de sua ação para o âmbito geral, coletivo, público.

Por essas características, Aguirre justifica a figura do “ironista” como um modelo para a construção de um “novo perfil de educador artístico e

fundamentar a adequação às novas circunstâncias sociais e culturais de nossas práticas educacionais”.

Endereçando o “método de pensamento e ação do ironista” para o ensino da arte, Aguirre, afirma que é preciso “desconfiar de que uma obra de arte ou um texto teórico possa ser o discurso concludente e definitivo sobre uma realidade. Há que se desconfiar das formas de arte ou de discurso que pretendem ser a última palavra”.

O “ironista”, sendo um desconfiado sobre uma palavra ou argumento definitivo, fica aberto às palavras e argumentos de outras pessoas, como vimos acima. Portanto, ao usar o mesmo caminho do “ironista” para alcançar o conhecimento, de arte, em nosso caso, devemos primeiro desconfiar do aspecto conclusivo de qualquer leitura de imagem. Não devemos esperar por uma interpretação fechada e única. A imagem é entendida pelo “ironista” como linguagem. Por ser linguagem, seguindo a “atitude ironista” descrita por Aguirre é contingente, portanto, suscetível a mudanças inesperadas. Seguindo essa lógica “ironista”, o caminho, o método de compreensão de imagens, se estabeleceria na sua relação com outras imagens, pois sendo contingente, a imagem teria maior relação com outra imagem do que com a “realidade”.

Para Aguirre, “esta perspectiva pode ser extremamente frutífera, porque rejeita a ideia de que a análise das obras de arte ou das imagens (como portadoras de mensagens) vai ter como resultado, o desvelamento de verdades ocultas”. Ao invés disso, as imagens são compreendidas como pontos de partida para outros e “novos jogos de linguagem”.

A ideia não é, portanto, desvendar o significado da imagem. Não responder a pergunta “o que isso quer dizer”. A “atitude ironista” preserva a imagem, ou um texto, de sua decifração, por entendê-la como incorreta, pois acredita que os significados são variáveis de acordo com as contingências. A imagem, assim como o texto, deve ser mantida em segredo para preservar sua potencialidade geradora de múltiplos sentidos, ideias, imagens, textos.

Aguirre defende a inclusão da “atitude ironista”, pois acredita que um professor de arte deve “conspirar contra narrativas fechadas nas interpretações e usos da cultura”. Deve conceber a “arte como contingente, representação da realidade, e não como manifestação superior do espírito humano”. A arte e os

produtos da cultura devem ser, sob essa perspectiva, compreendidos como “condensados simbólicos de experiência”. Um professor de arte deve ainda conceber a “compreensão como um fato criativo e de crítica cultural”; deve criar projetos identitários vinculados a projetos alheios, como forma de manutenção de sua abertura em relação as ideias de outros.

Afinar nossos olhares sobre os jovens, a fim de libertá-los de fotos fixas, imagens pré-fabricadas ou juízos estereotipados, para nos aproximar da complexidade dos imaginários desse jovens, construindo respostas mais adequadas às suas realidades. Essa proposição de Aguirre pode ser expandida para uma direção reflexiva, em outras palavras voltá-la para nós mesmos. Afinar nossos olhares sobre nós mesmos e sobre os ambientes que temos como de trabalho, a fim de nos libertarmos de nossas próprias “fotos fixas, imagens pré-fabricadas ou juízos estereotipados”, para nos aproximar e nos apropriar de nossos próprios imaginários, construindo respostas mais adequadas às nossas próprias realidades.

Aguirre termina seu texto com a seguinte afirmação:

Longe de considerar o docente como aquele que sabe tudo e tem como única missão transmitir seus conhecimentos, ao vê-lo, partir do prisma do modelo ironista, parece-nos um docente bem distinto: tramador, pesquisador, aberto à emergência e gerador de relações inéditas. Esse mesmo modelo possibilita também imaginar de outro modo as práticas educacionais e, principalmente, todo o seu propósito, não focados, exclusivamente, na aquisição de conhecimentos, senão na preparação para a vida (Aguirre, 2009, p. 183).

13.2. Outras metáforas: árvores, rizomas, mapas, a partilha do sensível

Ao lermos textos de autores, nossos contemporâneos, sobre o ambiente escolar, encontraremos ideias comuns. Atualmente a fala comum daqueles que se empenham em estudar a educação está sustentada por ideias de movimento, trânsito, abertura, flexibilidade, heterogeneidade, conexão, como vimos no texto. Alguns, seguindo as ideias dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari (Benedetti, 2007; Lins, 2005; Gallo, 2005) dirão que o professor e o aluno devem ser compreendidos como um “vir a ser”, um “tornar-se”, um “transformar-se” permanente. Aqueles que se dedicam a pensar a educação pelas ideias desses dois filósofos, reivindicam para o ambiente escolar a concepção de que todos os seus integrantes do professor ao currículo, devem ser compreendidos como um fluxo de movimento ininterrupto, responsáveis pela dissolução, criação e transformação de suas realidades.

As muitas realidades das quais fazemos parte devem ser compreendidas como criadas por relações, algo próximo aos “territórios” mencionados por Aguirre, “lugares” que se moldam e remodelam pelas relações estabelecidas entre as pessoas e entre as pessoas e meio no qual atuam.

Sempre que nos referimos a realidade, pensamos nela como algo único – A REALIDADE – e concreto, como se essa realidade fosse imutável, um bloco concreto gigantesco que nos oprime e impede ações transformadoras.

O que pensadores contemporâneos fazem, como Deleuze e Guattari, Aguirre, Jacques Rancière (Rancière, 2005) é apresentar uma outra noção de REALIDADE, que para nós pode ser muito estranha, incompreensível, pois nossa REALIDADE é dura, é concreta, feita de acontecimentos que nos atingem. Talvez se nos deslocarmos desse lugar da passividade, ao lado e em oposição à essa realidade, e exercitarmos a ideia de que somos parte dela, somos essa realidade, podemos começar a compreender o que significa pensar em realidades criadas pelas relações. Paulo Freire já nos ensinava sobre isso: entender nosso contexto, entender que somos esse contexto, para transformá-lo.

Paulo Freire começou a dizer isso em uma época na qual se acreditava ainda nas possibilidades de grandes transformações. Escreveu seu *Pedagogia do Oprimido* ao final dos anos de 1960, mas nos anos de 1990, repensou suas ideias

em *Pedagogia da Autonomia*, relacionando-as à nova época que se configurava em características “neoliberais”, momento de descrença sobre as possibilidades de mudança de nossa realidade, como um todo.

Com o tempo, os discursos foram se desviando das intenções de grandes transformações para a importância daquelas mínimas, quase imperceptíveis, aquelas que tomam a medida de nossas possibilidades.

As relações políticas começaram a ser pensadas além das organizações institucionais, não se reduziram “às assembleias, às eleições e aos direitos dos indivíduos [...] aos mecanismos objetivos do Estado de Direito”. Elas se manifestariam também na condição de existência das subjetividades políticas, em outras palavras, cada um de nós em relação às suas realidades (Teles, 2007, p. 42).

As subjetividades políticas são entendidas como “processos contingentes e singulares”, que interferem nos organismos institucionais, a escola, por exemplo, ou a sala de aula, especificamente, pela interação, pela relação, e podem provocar a ruptura de uma ordem vigente. Configuram-se como um “agir em transgressão”, como pequenas ações subversivas, pequenos, mínimos atos de interferência sobre as realidades. Essas subjetividades definem uma “racionalidade política” fundada na oposição e no inconformismo. A política, nesse sentido é compreendida como uma “forma de experiência”, ocupando-se daquilo que pode ser visto e daquilo que pode ser dito pelo que é visto, das “propriedades do espaço” e possibilidades do tempo de que dispomos (Rancière, 2005, p. 16-17).

Tais ideias tentam recuperar a confiança sobre a possibilidade de mudança, a confiança sobre as mínimas ações interventivas de subversão, subversão de nosso desanimo inclusive. Por vezes precisamos subverter a nós mesmos.

Esse discurso, essa maneira de recuperação da confiança pode ter seu lado perverso, como todo e qualquer texto, esse também depende da leitura que fazem dele. É preciso tomar cuidado com as leituras que nos são oferecidas a respeito das coisas, sejam elas textos ou situações. Por isso o mais importante é buscar nossas próprias leituras, sejam dos textos ou das situações. Claro que tão importante quanto para nossas ideias e ações, é o diálogo com outras referências, mas devemos usá-las sempre como um referente apenas, compreendendo-o não como uma verdade, mas como mais uma ideia passível

de interpretações, assim como esse texto dessa disciplina pelo qual compartilhamos algumas ideias.

O lado perverso desses discursos contemporâneos pode ser identificado como uma forma de asseveração da responsabilidade do indivíduo sobre os problemas que compõem seu cotidiano, como, por exemplo, nosso ambiente de trabalho. Tais discursos podem ser usados no sentido de uma maior conformidade em relação as nossas realidades. “Sim”, podemos dizer “tudo depende dos indivíduos, das subjetividades e se não está dando certo, o problema é deles e não de uma condução sistemática político-educacional”, por exemplo. Sim, as responsabilidades são nossas também, mas não apenas nossas. Agir subversivamente significa atuar no espaço e tempo possíveis, porém não deixar de reivindicar as outras responsabilidades que regulam uma ordem coletiva. Essa “racionalidade política” fundada nas subjetividades, na oposição e no inconformismo deve ser entendida como “um modo de ser da comunidade que se opõe a outro modo de ser, um recorte do mundo sensível que se opõe a outro recorte do mundo sensível” (Teles, 2007, p. 42).

O que nos oferecem como leitura, o que buscamos como referências deve ser sempre posto sob a dúvida, evocando a “atitude ironista” de Aguirre, e sob a crítica, evocando os ensinamentos de Paulo Freire sobre leitura, um dos fundamentos da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Entendendo crítica como a suspensão de um julgamento prévio, um preconceito ou da aceitação imediata. Crítica como suspensão de nossos atos automatizados pelo já conhecido, pelas ideias já concebidas e estabelecidas como certas. Crítica como exercício da dúvida e do movimento do pensar sobre, antes de aceitar ou descartar.

Movimento do pensar. Como pensamos? Há um lugar específico para o início do pensamento? Os filósofos Deleuze e Guattari dizem que não. O pensamento não começa em nenhum ponto específico previamente determinado. Ele começa a partir de qualquer lugar – da leitura de um livro, das tardes de inverno, do bolo feito com a melhor das receitas, da violência sofrida em algum momento, do sorriso de um aluno que realmente gostou de sua aula – e esse lugar constantemente se altera. Por essa característica movediça, por ter como ponto de partida nenhum e muitos lugares ao mesmo tempo. Deleuze e seu amigo Guattari elaboraram uma outra maneira de compreender o

conhecimento, a partir do movimento próprio do nosso pensamento, desejos, vontades, afetos.

Por isso, eles adotam uma outra metáfora que não a tradicional árvore para expor e elaborar sua estruturação do conhecimento. É uma metáfora também botânica. Não mais uma árvore, com suas raízes fincadas no chão – as premissas verdadeiras (Gallo, 2005, p. 88), com seu caule feito eixo e seus galhos, as ramificações integradas e interdependentes do eixo, o caule. Segundo Silvio Gallo, esse paradigma representaria uma hierarquização do saber (Gallo, 2005). A alternativa a essa configuração tradicional é a estrutura pautada na ideia de um rizoma. O que é um rizoma?

Um rizoma não deixa de ser um fundamento. Em termos botânicos e não filosóficos ou metafóricos, um rizoma é um caule geralmente subterrâneo, que cresce horizontalmente, espalha-se, e que pode ter porções aéreas. Samambaias, lírios da paz, espadas de São Jorge, orquídeas, o gengibre, são alguns exemplos de rizoma.

O que esses vegetais têm em comum com as ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre o conhecimento? As árvores têm seus caules expostos verticalmente presos a raízes subterrâneas. A estrutura arbórea contemplaria uma hierarquização de elementos: raiz, caule, ramos, folhas, flores, frutos. Os rizomas são caules subterrâneos que crescem horizontalmente, portanto sem estabelecer uma hierarquia entre seus elementos como o modelo arbóreo, seguindo a lógica metafórica e filosófica dos idealizadores desse modelo de conhecimento.

Silvio Gallo, ao explicar as relações entre as ideias de Deleuze e a educação, destaca a hierarquia dos saberes – por exemplo, um currículo escolar realizado pela diferenciação de conteúdos para faixas etárias, pressupondo conteúdos mais fáceis e acessíveis a determinadas idades, ou a divisão e a especialização de saberes entre as diferentes disciplinas – como principal diferença entre o modelo arbóreo e o rizomático de educação. Diferente da estrutura arbórea, a rizomática teria como característica a abertura, criando a proliferação de pensamentos ao invés de sua interrupção e paralisação por conteúdos definidos previamente submetidos a uma única possibilidade de resposta correta. O rizoma seria um “caso de sistema aberto”, como explicou Deleuze:

O que Guattari e eu chamamos rizoma é precisamente um caso de sistema aberto.[...] Todo mundo sabe que a filosofia se ocupa de conceitos. Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema aberto é quando os conceitos são relacionados a circunstâncias e não mais a essências. Mas por um lado os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e há aí tanta invenção e criação quanto na arte ou na ciência [...] por outro lado, os conceitos não são generalidades no ar do tempo, ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos ordinários do pensamento [...] Um conceito está pleno de uma força crítica, política e de liberdade: o rizoma é um caso de “sistema aberto [...]”. (Escobar, 1991) [Nota 18](#)

Seis princípios básicos regeriam a ideia de rizoma, segundo Gallo, que os definiu em oposição ao sistema arbóreo (Gallo, 2005, p. 93-95): o de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e por fim, o de decalcomania.

O primeiro princípio, o de “conexão” refere-se a condição estrutural de um rizoma no qual cada parte pode “ser /estar” conectada a qualquer outra. Lembremos que em um rizoma, diferente da árvore, não há uma relação hierárquica entre seus elementos compositivos. Ele é uma estrutura horizontalizada.

O princípio de heterogeneidade é derivada dessa característica compósita, criada pela conexão de elementos diferentes, sem uma ordenação hierárquica.

Um rizoma é multiplicidade jamais reduzível a uma unidade. Segundo Gallo, uma árvore pode ser “reduzida” ao ser completo e único, seria uma “pseudo-multiplicidade”, no entender de Deleuze e Guattari; enquanto um rizoma, caracterizado pela ausência de uma estruturação hierárquica entre suas partes, se comporta como uma “unidade múltipla”. Nesse sentido, uma estrutura rizomática não comportaria a ideia de uma separação entre sujeito e objeto, pois não há a ideia de partes individuadas que juntas compõem um todo, como

no caso de raízes, caule, folhas, flores, frutos. No rizoma, do seu caule – subterrâneo, geralmente, e aéreo por vezes, no caso das orquídeas – podem brotar raízes, flores, frutos. É como se todos esses elementos fossem o mesmo: caule-raiz, caule-flores, caule-folhas, como se não houvesse individuação entre esses elementos, por isso, uma estrutura rizomática, regida sob o princípio da multiplicidade não apreende relações dicotômicas como, por exemplo, a de sujeito e objeto, interferindo em um dos temas tradicionais do pensamento moderno ocidental, como vimos no início dessa disciplina.

Outro princípio estabelecido por Gallo é o da “ruptura assignificante”. O rizoma estaria também, por seu caráter múltiplo, alheio a qualquer possibilidade de significação. Ao chegarmos ao significado de algo, o resolvemos, interrompendo o fluxo da proliferação de pensamento. Essa ideia não dista daquela exposta por Aguirre sobre o método ironista com relação a leitura de imagens, quando afirma que uma imagem é melhor compreendida em relação a outra imagem por seu caráter contingente. A ideia de um significado, de um “isso quer dizer...” ou “isso significa...” é considerada redutora. O rizoma estaria sempre “sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitas direções. Embora se constitua num mapa [...] o rizoma é sempre um rascunho, um devir, uma cartografia a ser traçada sempre e novamente, cada instante” (Gallo, 2005, p. 94). Por isso qualquer prescrição, determinação de como realizar o conhecimento seria um contrassenso ao “método” rizomático: “ Há sempre algo de genealógico numa árvore [...] um método do tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em uma função de impotência (Deleuze; Guattari apud Benedetti, 2007, p. 87).

Ao expor a análise da linguagem como obrigatoriedade a um “método” que se propõe do “tipo rizoma”, como meio de propiciar descentramentos e aberturas para outras novas ideias, podemos identificar mais uma convergência ao pensamento exposto por Aguirre, sobre a figura do “ironista”, para quem “as descrições do mundo estão intermediadas por uma dinâmica de jogos de linguagem” e, portanto, seu método de ação assemelhar-se-ia com o jogo, tendo como seu fundamento o “exercício da liberdade”. Em ambos os casos, a noção

de verdade é contestada, sendo substituída pela consideração às contingências e alterações delas derivadas.

O quinto princípio é o de “cartografia”. O rizoma, como exposto por Gallo, pode ser acessado por qualquer ponto e desses estabelecer conexões com “quaisquer outros pontos de seu território”. Essas conexões se espalham horizontalmente, voltando a estrutura mesma de um rizoma, por isso seu desenho pode ser associado ao cartográfico: elementos interligados dispostos em uma extensão horizontalizada. O último princípio, o de “decalcomania”, determina estrutura rizomática como passível de cópia, de reprodução, assim como os mapas. Como quando usávamos folhas de papel de seda para “decalcar” nossos mapas – achando que estávamos, mesmo, dominando cada reentrância do mundo ao redesenhar as linhas daquelas imagens impressas em nossos livros de geografia, sem nos darmos conta de que o que estávamos fazendo, mesmo, era criando novos mapas – o princípio de decalcomania é o de reprodução e sobreposição do modelo rizomático sobre o modelo tradicional de ensino. Não deixa de ser paradoxal – se seguirmos essa exposição de princípios – um modelo que pressupõe abertura e transformações contínuas, guardar como um de seus princípios a sua reprodução e sobreposição sobre outros modelos. No entanto, pensando na ideia do “papel de seda” ao sobrepormos tal modelo sobre o outro, temos uma mistura de ambos, criando um terceiro. Esse terceiro, devemos destacar, criado por nós mesmos, pela ação de decalque e sobreposição. De tudo isso, o mais importante para Deleuze e Guattari era esse último movimento, as linhas compostas por uma pessoa, que ela toma ou cria:

O que chamamos de um “mapa”, ou mesmo um “diagrama”, é um conjunto de linhas diversas funcionando ao mesmo tempo (as linhas da mão formam um mapa). Com efeito, há tipos de linhas muito diversos, na arte, mas também numa sociedade, numa pessoa. Há linhas que representam alguma coisa, e outras que são abstratas. Há linhas com segmentos e outras que são sem segmentos. Há linhas dimensionais, e outras direcionais. Há linhas que, abstratas ou não, formam contornos, e outras que não formam contornos. Essas são as mais belas. Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e acontecimentos. É por isso que cada coisa tem sua geografia, sua cartografia,

seu diagrama O que há de interessante mesmo em uma pessoa são as linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma ou que cria. (Escobar, 1991)

As linhas que a compõem, ou que ela compõe, que ela toma ou que cria, isso, segundo Deleuze e Guattari, é *o que há de mais interessante* em uma pessoa. Quais linhas nos compõem? Quais linhas compomos, tomamos, criamos? Com quais linhas desenhamos, pautamos, encenamos, nossas aulas? Com quais linhas abrimos nossos caminhos para organizar nossos conteúdos, objetivos, justificativas? Com quais linhas criamos um processo de ensino e aprendizagem de arte? Por fim, com quais linhas mapeamos, cartografamos nossas ações?

O que é um mapa? Mapas são representações, são abstrações, projeções de lugares reais. São criações elaboradas pela articulação entre procedimentos científicos, técnicos e também artísticos. Ao desenvolver uma cartografia, articulamos teoria, prática e criação.

Deleuze e Guattari, fazem uso do mapa e da cartografia como metáforas para nossas representações, para as imagens que projetamos sobre nossas realidades. Ao dizerem-se interessados em nossas linhas, em nossos mapas, referem-se às abstrações que nos constituem – aquilo que absorvemos de nossas referências, de nossas experiências – àquilo que movem e são movidas por nossas ações, nossas práticas, as quais relacionadas às abstrações, práticas, ações de outros, constituem nossas realidades.

Mapas são representações de lugares concretos, reais. Servem, em sua abstração, para nos orientar. Pouca valia há em um mapa que reproduz em tamanho e detalhes o lugar concreto que deveria representar. Perde sua função, a de nos orientar. Nos perderíamos imersos nessa cópia sem referencial ou escala. Para um mapa funcionar como guia deve ser feito como abstração. Bonito pensar que para nos localizar em um lugar concreto precisamos abstraí-lo. Assim se procede também em nosso ofício. Para realizá-lo precisamos construir um trabalho em vai e vem entre realidade e abstração dessa realidade, entre prática e reflexão sobre a prática, sempre atentos ao movimento dinâmico das relações que constituem nosso ambiente de trabalho, que constituem o processo de ensino e aprendizagem. Caso contrário, nos perdemos imersos em uma realidade aparentemente imutável e por isso opressora. Para encontrar caminhos,

Ir para o sumário

para nos localizar devemos reduzir os tamanhos, criar representações de nossos espaços, para conseguir pela abstração nos mover por entre a realidade, movendo-a. Esse distanciamento cartográfico, auxílio para nossa atuação sobre a realidade concreta, é criado na atenção por um olhar atento, um olhar de pesquisador, um olhar de professor-pesquisador.

Para saber mais

O *site* a seguir vale ser visitado para uma introdução ao conceito de rizoma elaborado por Deleuze e Guattari, trazendo alguns trechos elucidativos dos autores sobre o assunto, como o que foi utilizado nessa disciplina.

Rizomas (<http://rizomas.net>) (Travitzki, 2011)

A tese de Sandra Benedetti utilizada como referência bibliográfica para essa parte da disciplina vale ser consultada, acessível pelo site da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE-USP.

Entre a Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida... (<http://www2.fe.usp.br/estrutura/biblioteca.htm>)

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 14

Professor-pesquisador: os outros, os mesmos mapas

[...] Naquele Império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmesurados não foram satisfatórios e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos Afeitas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era Inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas.

(Borges, 1999)

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Assim inicia o segundo subitem do capítulo primeiro de *Pedagogia da Autonomia*, livro, já citado, de Paulo Freire. Nesse pequeno trecho de uma página, Paulo Freire abordará a função de pesquisador como condição inerente ao profissional do conhecimento, ao profissional da educação, ao professor:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 2010, p.29)

Ao elaborarmos nossas aulas, algo que parece tão rotineiro, já estamos realizando um procedimento de pesquisa. Aos buscarmos fontes, imagens, textos, para fundamentar nosso tema; ao vasculhar a internet, a biblioteca de nossa casa ou da escola, já estamos desenvolvendo uma ação de pesquisador. Finalmente ao observarmos atentamente nossas aulas, atentar para seus resultados, entender tais desdobramentos, incluindo a reação do aluno, ponderando sobre seus pontos positivos e negativos, sobre o que “deu certo” e o que “deu errado” e procurar alternativas, toda essa atenção à prática, compreensão do contexto e busca por reformulações se configura em um modo de atuar como pesquisador: observação, análise, e o empreendimento pelas reformulações, desencadeando nova pesquisa de fontes.

O trabalho reflexivo do professor, **Nota 19** atento a sua prática, ao seu contexto, buscando, compreender os motivos dos problemas que enfrenta e também compreender os bons resultados, as atividades gratificantes, essa reflexão cotidiana sobre a prática, essa atenção e preocupação em ENTENDER a sua prática – resultados satisfatórios, insatisfatórios, o contexto escolar feito por professores, funcionários, alunos, recursos físicos da escola – é um ato de pesquisa. Quando entendemos já não mais nos assustamos e então podemos conseguir atuar de forma consciente sobre nosso cotidiano, nosso dia a dia. Conhecer para agir, com consciência.

Entender nossas ações integradas com nossas concepções e com o nosso entorno, em relação dialógica: ações, concepções e entorno (nosso contexto)

interferindo-se mutuamente, continuamente, provocando alterações constantes, descrevendo o movimento ininterrupto de nosso cotidiano. Se não prestarmos atenção a essa articulação corremos o risco de viver sob o automatismo, a fragmentação, a incoerência, o cansaço, a frustração, a falta de sentido.

Pensarmos como pesquisadores é o oposto desse comportamento. É estabelecer com o nosso cotidiano uma relação próxima ao sentido de experiência de John Dewey (conferir *Repertório dos professores em formação e Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes*), a experiência como arte. Em sua acepção, uma verdadeira experiência ocorre na interação ativa e alerta, completa, do indivíduo com as coisas e acontecimentos de seu mundo. Ao invés da cessão aos desejos e ao caos, resulta de um processo que agrega valores e significados passados para uma reconsideração dos acontecimentos presentes, movido pela interação entre o fazer e o receber, pelo diálogo consciente entre ação, consequência e sua percepção. A verdadeira “experiência”, assim concluída, é dotada de qualidade estética, concretizando-se, de acordo com Dewey, sob o mesmo padrão de uma obra de arte. Tal “experiência” se opõe a monotonia, a reprodução, ao mecanicismo, a repetição, a arbitrariedade, a ausência de objetivo, e é integrada pela atuação conjunta da prática, da emoção e do intelecto.

Donald Schön é outro autor que aborda a importância de um “*ensino prático reflexivo capaz de vincular as dimensões teórica e prática*” (Moraes, 2007). “Inspirado” pelas ideias de Dewey, Donald Schön elaborou “uma epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação”, colaborando para a valorização do “potencial da aprendizagem por meio da prática e dos elementos que dela participam” (Moraes, 2007). Sumaya Mattar Moraes, usou a teoria de Schön para fundamentar sua pesquisa sobre a aquisição de conhecimento artístico pela prática, pelo “fazer”, pela manipulação da argila, em seu caso. Moraes sustenta a tese de uma aprendizagem realizada pelo reconhecimento da atuação simultânea, interativa e dialética entre teoria e prática, entre conhecimento acumulado e ação, portanto entre reflexão e prática. Enquanto realizamos, refletimos, aprendemos, pois revolvemos ideias estabelecidas, pré-concebidas. Para isso é preciso prestar atenção sobre essa ação reflexiva decorrente da prática,

manter o olhar “ativo” **Nota 20** de pesquisador, pois atento, curioso, imprimindo em nossa relação com nosso entorno, a qualidade estética, a *poiésis* de uma “verdadeira experiência”:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 2010, p.29)

14.1. Teoria como A/R/TOGRAFIA: artista/pesquisador/professor

O entendimento da articulação desses “três tipos de ‘pensamento’: teoria (*theoria*), prática (*práxis*), criação (*poiésis*)” tornou-se um tema de muito interesse para arte/educadores e “para aqueles que recorrem à arte como um meio de ampliar sua compreensão de ideias e práticas” (Irwin, 2008, p. 88). Para aqueles, portanto, que recorrem à arte como fundamento de suas pesquisas. Na década de 1970 um “trabalho revolucionário” sobre a pesquisa baseada em arte foi iniciado por Elliot Eisner e entre os anos de 1994 e 2004 foi verificado um crescimento desse tipo de pesquisa. Os métodos de pesquisa considerados como fundamentados em arte consideram a dimensão subjetiva, poética e criativa. Diferente da ideia tradicional de investigação científica, cujas metodologias são utilizadas para alcançar e garantir um resultado correto, exato, verdadeiro e único, as pesquisas baseadas em arte não se orientam por esse objetivo, incluindo como em seu processo investigativo as “ficções” produzidas pela subjetividade. Assim assumem como métodos a “narrativa, autobiografia, prática etnográfica [...] questionamento poético, estudo de si”, característicos de uma pesquisa

qualitativa, também usados pelas áreas das ciências humanas, tais como sociologia, antropologia, história ou psicologia.

Seguindo a intenção de realizar a integração das artes, nesse caso especificamente as artes visuais, com métodos de pesquisa educacional, foi desenvolvida a A/r/tografia. Neologismo criado para identificar uma prática docente e uma escrita investigativa (“grafia”) – o relatório de uma pesquisa, um texto monográfico, uma dissertação, uma tese – fundamentadas na articulação entre “*artist-researcher-teacher* (artista-pesquisador-professor)”, integrando “*theoria, práxis e poiesis*, ou teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção” (Irwin, 2008, p. 88).

A a/r/tografia sugere uma escrita investigativa que integre a *poiésis*, a criação própria ao processo artístico. “Arte e escrita”, nesse caso específico de uma teoria voltada para as artes visuais como fundamento para a realização de uma pesquisa, “unificam o visual e o textual por se complementarem, se refutarem e se salientarem uma à outra”. Seguindo essa ideia, há uma interação constante entre a imagem – entendendo aqui como imagem o que observamos: uma situação, um registro fotográfico, trabalhos artísticos de diferentes linguagens, produção imagética veiculada pelos meios de comunicação; o que imaginamos a partir dessa observação; e o que produzimos como resposta dessa interação entre aquilo que vemos e o que refletimos sobre aquilo que é visto – e o texto. Ao elaborarmos um texto estamos também fabricando imagens. Criamos pela articulação das palavras, imagens e essas por sua vez se desdobrarão em outras múltiplas imagens pela leitura que desse texto fizerem. Ao elaborarmos uma imagem estamos também criando um texto. As imagens, como abordadas nessa teoria a/r/tográfica não são ilustrações para nossos textos, tampouco nossos textos atuam como legendas para essas imagens, ambas contribuem para provocar questionamentos e expressar nossas reflexões sobre a prática. Estamos falando aqui de pesquisas que consideram tanto em sua elaboração como na escrita de seus resultados a interação entre texto e imagem, imagem como produção visual e como produção de imaginários, imaginações, pensamentos, conceitos.

“A/r/tografistas” vivem “suas práticas, representando sua compreensão, e questionando” seus posicionamentos perante essa mesma prática, numa

integração entre “saber, prática e criação”, estabelecendo uma “experiência estética” que gera significados ao invés de fatos, realizações que são providas de sentido – para o professor e o aluno – e não uma reprodução mecânica de uma ação pré-elaborada, como aquelas definidas em algum material didático, por exemplo.

Entender a função da metáfora e metonímia é um auxílio à compreensão da a/r/tografia, pois uma “teoria” entendida como a/r/tografia, refere-se à criação de um “momento imaginativo” quando da elaboração teórica ou explicação dos “fenômenos por meio de experiências estéticas que integram saber, prática e criação”. Experiências que valorizem a técnica, o conteúdo, a complexidade e a diferença.

Rita Irwin, nesse texto sobre a/r/tografia (Irwin, 2008, p. 87-104), estabelece os conceitos de arte, pesquisa e ensino, como princípios para a compreensão de teoria como a/r/tografia:

Para entender teoria como a/r/tografia, apresento estas ideias. Arte é reorganização visual da experiência que torna complexo o que é aparentemente simples e simplifica o que é aparentemente complexo. Pesquisa é o que realça o significado revelado por contínuas interpretações de complexos relacionamentos que são continuamente criados, recriados e transformados. Ensino é a pesquisa realizada em relacionamentos carregados de significado com os aprendizes. (Irwin, 2008, p. 94)

Não precisamos concordar com essas definições, mas é importante notar que esse cuidado foi tomado ao expor a elaboração teórica sobre a compreensão da “teoria como a/r/tografia”, da elaboração teórica como produção artística.

Esse é o ponto crucial dessa nova noção de, podemos dizer, prática docente e pesquisa no âmbito da arte/educação: compreender nossa prática – seja como docentes, como pesquisadores ou como docentes/pesquisadores – como uma produção artística, dotada de qualidade estética, de *poiésis*, e justamente por isso, reflexiva. Esse ideia requer a noção de arte como imersão na vida, tal como a expôs John Dewey ou Richard Shusterman, ou o artista Joseph

Beuys, entre outros que defenderam a imiscuição da arte na vida: como os “românticos, Beuys enxergava na arte um meio de formação e educação do ser humano, atribuindo a ela um papel de reconciliação do homem com o mundo. Reconciliação não implica em conformação nem em passividade, mas decorre de uma das premissas básicas da condição humana: a mundanidade” (Almeida, 1991, p. 9).

Praticar a integração artista-pesquisador-professor, a/r/t, “viver a vida de um artista que também é pesquisador e professor é viver uma vida consciente”, afirma Irwin, uma “vida que permite abertura” para a estrutura complexa que configura nossas várias realidades. Essa interação nos propiciaria a “perceber as coisas diferentemente”, a mudar nossos pontos de vista, revolvendo nossas pré-imagens, nossas preconcepções. A ideia da a/r/t nos moveria a uma prática de “pesquisa ativa”,

preocupada com a criação de situações em que conhecimento e compreensão são produzidos através do processo de questionamento [...] o conhecimento produzido através da pesquisa ativa é sempre um conhecimento de si mesmo do relacionamento do sujeito com uma comunidade em particular [...] estão sempre em um estado de vir a ser e nunca podem estar fixadas em categorias estáticas. (Irwin, 2008, p. 96-97)

Assumir a concepção a/r/t é assumir o lugar de fronteira, de trânsito entre ser professor, pesquisador e artista. Aqueles que assumirem essa forma de compreender o ensino e a pesquisa sobre arte, devem reconhecer que

arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos. As experiências e práticas vivenciadas por indivíduos criando e recriando suas vidas são inerentes à produção de suas obras de a/r/t e de escrita (grafia). Pensamento e prática estão inextricavelmente ligados através de um círculo hermenêutico de interpretação e compreensão. O novo conhecimento afeta o conhecimento existente. (Irwin, 2008, p. 97)

Nesse sentido, estabelece-se um movimento circular ininterrupto, pela interação constante entre ação e reflexão.

"A/r/tografia é uma prática viva da arte, da pesquisa e do ensino: uma mestiçagem viva; uma escrita viva, uma experiência que cria a vida". É um

caminho para quem vive nas fronteiras, para se engajar criativamente consigo e com outros ao reimaginar histórias de vida inseridas no tempo e através dele. A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto como a imagem ao se encontrarem em momentos de mestiçagem. Mas, sobretudo, a/r/tografia é sobre cada um de nós, que vive uma vida de profundo significado realçado através de práticas perceptivas que revelam o que esteve uma vez escondido, criam o que não foi nunca sabido e imaginam o que nós esperamos conseguir. (Irwin, 2008, p. 100)

Para saber mais

Ao acessar o endereço <<http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>> você encontrará a página principal do site sobre a teoria A/R/Tography (a/r/tografia). Um pequeno texto de introdução da professora Rita Irwin, com a definição da prática a/r/tográfica abre esse site que disponibiliza *links* pelos quais você terá acesso a *blogs*, trabalhos realizados, metodologia, publicações e pesquisas sobre a/r/tografia.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 15

Metodologias para a prática de uma pesquisa ativa

As metodologias expostas a seguir apresentam caráter qualitativo, sendo a “historia de vida” e a “etnografia”, reivindicadas também como pesquisas baseadas em arte por sua qualidade subjetiva. A “pesquisa-ação” e o “estudo de caso”, são apresentados por serem bastante usados em pesquisas relacionadas à educação. No entanto, outras metodologias mais existem, e devem ser pesquisadas a fim de propiciar o melhor encaminhamento para os objetivos de nossos temas de pesquisa. Haverá uma bibliografia complementar sobre metodologia de pesquisa que poderá e deverá ser consultada para a fundamentação metodológica – para a escolha do caminho mais adequado – para nossas pesquisas, nossos interesses.

Para essa breve distinção entre essas metodologias usaremos como referência o livro de Antonio Chizzotti, *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Vocês poderão encontrar, ao levantar sua própria bibliografia sobre metodologia, outras descrições, concordâncias e discordâncias em relação a essas descrições que realizaremos abaixo. Isso é comum, pois, a metodologia também se mantém sob procedimentos de estudo – é também um tema de pesquisa, por isso também encontraremos nesse campo, por mais objetivo que

possa parecer, divergências, variações conceituais, obsolescências e novidades, próprios ao movimento do processo de produção de conhecimento inerente a qualquer pesquisa sobre qualquer assunto.

15.1. Etnografia

Chizzotti apresenta como “pressuposto fundamental” da pesquisa do tipo etnográfica a “interação direta com pessoas na sua vida cotidiana”. A etnografia propicia a compreensão sobre as “concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos” do grupo de pessoas escolhido para a pesquisa, bem como sobre os significados que tal população atribui a essas práticas.

A pesquisa etnográfica “caracteriza-se pela descrição ou reconstrução” de contextos culturais “originais de pequenos grupos”, para viabilizar o “registro detalhado de fenômenos singulares”, de práticas culturais, como as crenças, as festas, as danças, as músicas, os artefatos, revelando comportamentos, interpretando significados e “as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo”, como um grupo de alunos em uma sala de aula, uma escola ou a comunidade no entorno de uma escola, por exemplo.

Para a realização desse tipo de pesquisa etnográfica, o pesquisador deve “permanecer em campo”, deve, portanto frequentar, conviver com o grupo escolhido. Isso deve ocorrer em um longo período de tempo. O pesquisador deve participar do cotidiano de uma “comunidade ou grupos homogêneos, geograficamente determinados, partilhando de sua prática, hábitos, rituais e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais” para poder observar e compreender a cultura do grupo escolhido para estudo.

Esse tipo de pesquisa, por ser pautado por uma descrição detalhada e pelo intuito de compreensão de uma cultura alheia, privilegia “microestudos”, estabelecendo uma seleção precisa do grupo e das atividades a serem observadas. O pesquisador deve ser “guiado” por observações atentas e perspicazes, selecionando os dados mais “significativos” para a compreensão dos “padrões de conduta e os processos sociais” escolhidos como objetos de interpretação.

Há uma variedade de estratégias e diversidade técnica para a coleta desses dados. Como esse tipo de pesquisa é feito pela observação e interação com

o grupo escolhido, por um procedimento de observação participante, métodos interacionistas de coleta de dados tais como entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, história de vida ou autobiografias são usados, bem como o registro escrito ou visual, sobre os grupos e suas práticas culturais escolhidos como o tema a para pesquisa etnográfica.

O texto desse tipo de pesquisa requer uma “descrição detalhada e extensiva de comportamentos situados, inferida de observações” para a apresentação de um entendimento integral do que foi observado, o grupo, sua ou suas práticas culturais, o contexto, “descrevendo os comportamentos em seu ambiente [...] extraindo as estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado” (Chizzotti, 2006, p. 65-76).

15.2. Um tipo de pesquisa ativa: a Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação “visa um conhecimento situacional de um problema no seu contexto [...] e busca os meios disponíveis para realizá-lo”. Esse tipo de pesquisa se caracteriza como “prático-deliberativo”, pois tem por objetivo a compreensão de uma situação prática e a proposição de uma solução alternativa para o problema posto sob pesquisa.

Outra peculiaridade da pesquisa-ação é seu caráter colaborativo, por isso apreciada por pesquisadores da área de educação, por exemplo. A pesquisa-ação assume como um de seus objetivos a busca de uma “mudança social positiva”, gerada ao longo de seu processo pela colaboração entre o pesquisador e os “atores sociais” nela envolvidos. Toda a estruturação da pesquisa é gerada pela relação colaborativa entre pesquisador e “atores sociais”. A “construção das questões da pesquisa”, a “definição de objetivos”, o “aprendizado das habilidades de pesquisa”, a “definição do conhecimento e dos esforços”, a “condução da pesquisa”, a “interpretação dos resultados e a aplicação do que foi aprendido”, todos esses elementos da pesquisa-ação, são conduzidos com a colaboração dos “atores sociais”. A pesquisa-ação proporciona uma “geração colaborativa de conhecimento e ação”, podendo superar uma noção tradicional de pesquisa norteada pela crença da necessidade de distanciamento e separação entre sujeito e objeto, teoria e prática. A pesquisa-ação é um caminho de pesquisa

que busca o “vínculo com a prática ou as questões sociais”, usada como “meio de ultrapassar as muralhas que separam a pesquisa acadêmica dos problemas reais da sociedade”. Por essa característica alguns autores a denominam “investigação co-generativa”, na qual os

participantes e pesquisadores co-geram o conhecimento por um processo de comunicação colaborativa no qual todas as contribuições dos participantes são levadas a sério. O significado construído no processo de investigação leva à ação social, ou aquelas reflexões sobre a ação conduzem à construção de novos significados [...] a pesquisa-ação trata a diversidade de experiências e capacidades dentro do grupo local como uma oportunidade para o enriquecimento do processo de pesquisa-ação [...] está centrada no contexto e objetiva resolver problemas da vida real no seu contexto. (Greenwood; Levin apud Chizzotti, 2006, p. 86)

A realização da pesquisa-ação exige, em sua fase inicial, a verificação das “condições de exequibilidade, as negociações prévias” com os participantes – algo a ser feito em qualquer circunstância de pesquisa – “até um plano provisório de pesquisa”. Sua realização está condicionada à “definição clara” do problema a ser resolvido, do modo de gerenciar a participação dos envolvidos na pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, da proposta de solução ao problema estudado e da “execução e avaliação” da solução proposta. Finalizando todo o processo de uma pesquisa-ação, é preciso um “acompanhamento durável” dessas soluções propostas, pois a pesquisa-ação não deve se esgotar nas “conclusões formais de um texto”.

Transpondo essa descrição em etapas, obtemos primeiro, a “fase de definição do problema”, na qual definimos a instituição a ser estudada ou um problema específico a ser resolvido. A busca por informações preliminares pode auxiliar na “circunscrição clara do problema que requer solução”. Segundo, a formulação do problema, quando ao tê-lo definido, realizamos a coleta e análise das informações documentais ou orais, “necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada. A terceira etapa é a de “implementação da

ação”, que pressupõe um plano de realização, com a “especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempos e meios”. Esse plano deve ser usado para apoiar as “negociações prévias com todos os envolvidos” para esclarecer as intenções da pesquisa e subsidiar a posterior avaliação dos resultados obtidos. Na etapa seguinte, a realização da ação, da solução ao problema definido. Essa realização é “acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos”, para que todos os participantes “possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação”, da solução, da alternativa proposta e realizada, para que posteriormente tais “insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente”, corrigidas. A quinta etapa da pesquisa-ação é a “avaliação dos resultados da ação implementada”. Essa etapa deve gerar a “redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário”, produzindo a “proposição de um novo plano para uma ação ulterior”, plano esse tornado também objeto de “nova análise e avaliação dos resultados” dele obtidos. Por último temos a “continuidade da ação”. Tanto o relatório dos planos colocados em execução, como dos resultados alcançados devem ser usados como auxiliares para a “discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas” para possibilitar a ampliação e entendimento da “situação problemática e das condições que a envolvem”, preservando o “consenso sobre os encaminhamentos da pesquisa de modo” a provocar o envolvimento dos participantes com as ações escolhidas e implementadas, bem como com seus resultados e consequências.

15.3. História de Vida

Como História de Vida, Chizzotti define um “relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo”, podendo ser oral ou escrito, “relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”.

Dependendo de particularidades teóricas e metodológicas, a História de Vida, assume outras denominações, como “autobiografia, biografia, história de vida, relatos de vida, memória, história oral, abordagem biográfica, método biográfico, etnobiografia”, dentre outros correlatos.

A história de vida ganhou força como método de pesquisa em educação especialmente, e dentre outros autores, pelo trabalho de Antonio Nóvoa. A História de Vida e seus correlatos são valorizados por uma tendência historiográfica em “dar voz” àqueles que foram calados pela história tradicional. Os grupos marginalizados de uma “grande história”, aquela feita dos “grandes” eventos, das personagens célebres. A História de Vida e seus correspondentes são usados como metodologia e tema para pesquisas que buscam narrar um outro tipo de história, aquela feita por cada um de nós, pessoas anônimas e comuns. Uma história feita da experiência pessoal, dos pequenos feitos que também constituem uma “grande” história. Essa tendência tem como intenção conscientizar cada indivíduo de sua importância para a construção – e por isso transformação – de sua própria história individual, a qual, como parte de um conjunto, interfere na história coletiva **Nota 21**.

Abordaremos aqui, brevemente, a Autobiografia, uma das versões da História de Vida, como definida por Chizzotti. A autobiografia foi escolhida por ser um tipo de “relato de experiência”, um tipo de metodologia, um caminho para transformar a nossa experiência prática em pesquisa.

Como o nome esclarece, a autobiografia é uma “história de vida” escrita por seu ou sua protagonista, a própria pessoa que viveu a experiência relatada. O autor “seleciona e analisa fatos, experiências, pessoas, estágios relevantes de sua vida”, ou, especificamente um dos acontecimentos, uma aula ou a formação docente, por exemplo. Com essa seleção o autor vai compondo, recompondo e “interpretando sua história pessoal, o contexto e as contingências do curso de sua própria vida, criando um texto no qual tem voz privilegiada, imprime uma tônica subjetiva aos fatos e pessoas, transita entre real e ficcional”, pois sua escrita, sua “re-composição” é criada sob o domínio da memória, por isso sujeita à imaginação, ao esquecimento, à recriação de fatos, não como foram no passado, mas como “sonhados” no presente da rememoração e do texto. Tal relato “inscreve-se, de modo claro ou latente, em uma realidade social e se constrói como individualidade histórica”.

O caráter subjetivo – contestado por aqueles que se prendem à ideia de veracidade, autenticidade dos documentos e fontes – da história de vida e nesse caso específico, a autobiografia, deve ser assumido pelo próprio autor como referência para identificação de “preferências ideológicas”, concepções e práticas do próprio autor e de um “grupo social” ao qual o pesquisador possa ser um “representante típico”. A subjetividade característica dessa metodologia de pesquisa não significa falta de rigor. O relato de experiência ou autobiografia deve ser escrito sob a assunção de seu caráter subjetivo e guiado por um procedimento de análise e “autoanálise”, buscando a compreensão da experiência relatada, bem como sua relação com uma trama de tempo, espaço e relações pessoais.

A autobiografia é um “gênero flutuante”, transmutando-se em várias formas como “memória autobiográfica [...] romance, narrativa de experiência pessoal, confissão ou relato de experiência vivida, narrativa evocativa, etnografia pessoal, romance ou relato em primeira pessoa, diário íntimo, crônica, memento”, preservando, porém, como ponto comum a realização de um “relato da experiência de vida em uma narrativa na qual o autor explicita sua compreensão de fatos e acontecimentos, evoca suas emoções, expõe suas lembranças e interpreta suas reminiscências”, apresentando-se como parte de seu tempo e espaço, de seu contexto e de uma história coletiva (Chizzotti, 2006, p. 104).

15.4. Estudo de Caso

Outra metodologia de uso bastante comum na área educacional é o estudo de caso. Alguns autores no entanto não o consideram como uma metodologia, dizendo-o tratar-se não de uma “escolha metodológica”, mas de um “objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais e não pelo método de pesquisa usado” (Chizzotti, 2006, p. 135). Independente dessa controvérsia quanto à sua categorização, o estudo de caso é realizado pela

coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e,

tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados. (Chizzotti, 2006, p. 135)

O estudo de caso é, portanto, uma “busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos”, selecionados e transformados em “casos”. Visa a exploração de um “caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado” em seu tempo e lugar como forma de propiciar uma “busca circunstanciada das informações sobre um caso específico”. Esse tipo de pesquisa pode tratar de um caso “único e singular ou abranger uma coleção de casos” desde que correlacionados por um aspecto comum, como, por exemplo, um estudo de caso sobre “um aluno particular ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos”. O estudo de caso pode “deter-se em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade”, no caso em exemplo, o estudo de caso de um “conjunto de alunos” para chegar à compreensão sobre “uma dificuldade específica”.

Na pesquisa do tipo estudo de caso de uma instituição específica como a escola, por exemplo, é possível abranger o estudo sobre o “seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades” – a secretaria, a biblioteca, as salas de aula, a direção, os funcionários – “o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes”.

Esse “caso” deve ser amplamente compreendido, por uma descrição pormenorizada e avaliação de seus resultados e ações. O estudo de caso não visa “generalizações, mas um caso pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado”, ele está sempre envolvido, pois é sua parte, de um contexto criado por relações sociais em um dado tempo e espaço.

Um projeto ou plano de pesquisa do tipo estudo de caso pode contemplar, segundo Chizzotti, quatro partes divididas entre: a escolha dos casos e negociação com as pessoas implicadas para o acesso aos componentes do estudo; o trabalho de campo; a organização e a redação do relatório.

Como em qualquer projeto ou plano de pesquisa, os objetivos do estudo de caso a ser realizado, devem estar claramente estabelecidos para determinar as questões a serem investigadas, para que não haja o risco de uma coleta de dados desnecessários e de perplexidade diante da profusão de informações obtidas. O processo de coleta de informações deve ser induzido pelo recolhimento e análise de “dados singulares a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno e autorize a apresentar, didaticamente, as lições apreendidas ou as descobertas feitas a partir do caso estudado” (Chizzotti, 2006, p. 139). É importante ter clareza sobre as questões implicadas no estudo do caso selecionado, para mantê-las sob domínio, motivando outras perguntas para aprofundamento da exploração investigativa sobre o caso em estudo. Tão importante quanto dominar e formular questões, é ouvir respostas, mesmo quando perguntas não forem formuladas, sem se “prender às próprias convicções ou ideologias”, é preciso manter-se “flexível diante de situações imprevistas”, estando pronto para interpretar resultados inesperados.

No momento inicial, o da “fase preparatória (exploratória ou piloto)”, momento de preparação da escolha dos casos, é “indispensável analisar a literatura existente sobre o caso” para elaboração das “primeiras noções que orientarão a definição da unidade” tomada para estudo, o “caso”, seja ela uma “população – grupo, escola [...] objetos determinados – ou o programa, o processo”. É conveniente, “dependendo do caso, manter contato pessoal com o objeto de estudo, imergindo no seu contexto para colher as primeiras evidências”. Outra recomendação, de acordo com a complexidade do caso, é a execução de um “plano piloto ou protocolo de estudo que contenha as linhas gerais, as questões relevantes, os procedimentos e instrumentos de pesquisa”.

Ter clareza sobre os objetivos do estudo de caso pretendido, desde a sua seleção precisa, sobre as evidências a serem procuradas, sobre os motivos de realização desse estudo específico e sobre o caminho, o método de sua realização, essa clareza é condição indispensável para o início da pesquisa do tipo estudo de caso. Os objetivos devem ser compatíveis às fontes disponíveis. Objetivos e fontes são interdependentes.

Ainda nesse momento inicial do estudo de caso é preciso estabelecer contato com todas as pessoas envolvidas para garantir o acesso aos dados, às

pessoas e aos lugares, obtendo as autorizações feitas necessárias e também se prevenir contra “possíveis infrações aos códigos hierárquicos que podem arruinar diálogos e provocar distorções nas informações, ou ainda, esquivanças, recusas ou rejeição explícita ao estudo”. Tal contato é crucial para o bom êxito da pesquisa.

A segunda etapa do estudo de caso seria o trabalho de campo, ou a “coleta sistemática de informações” sobre o caso selecionado para estudo. Essa coleta pode ser feita pelo acesso a “múltiplas fontes”, como “documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida, observação participante, pesquisa de campo, recursos audiovisuais”, sendo a entrevista – estruturada, semiestruturada ou aberta – uma das fontes mais comuns para esse tipo de pesquisa.

Em sequência à coleta de dados, ocorre a organização dos registros, embora essas etapas possam acontecer concomitantemente, não há uma obrigatoriedade esquemática em relação a essa divisão de trabalho, ela é apenas uma referência, um guia. Os diversos dados coletados, sejam eles textos orais e escritos, imagens, sons ou quaisquer outros objetos, devem ser indexados de acordo com critérios definidos previamente, como forma de orientação para consulta, servindo para corroborar “evidências” ou para subsidiar comparação de fontes.

Ao final do processo, a elaboração do relatório, geralmente um texto descritivo, apresentando “didaticamente” o que foi apreendido do caso em estudo. A descrição deve ser “detalhada e clara”, situando o caso estudado em seu contexto, expondo também as “informações recolhidas e os meios utilizados para as coletar”, estabelecendo assim sua análise, de forma acessível ao leitor.

O estudo de caso, assim como qualquer pesquisa, não representa uma “leitura única da realidade, supõe que pode haver diversidade de percepções”. Uma pesquisa sempre é um ponto de vista, criada na relação entre o pesquisador e seu tema. Especialmente na área de arte e das ciências humanas, a relação ainda se torna mais complexa, mais delicada, pois, trata-se de uma relação entre sujeitos. “Um caso” – como qualquer outro tema de estudo – “pode mostrar múltiplas realidades decorrentes do processo de observação, da coleta de dados e das diferentes interpretações do pesquisador” (Chizzotti, 2006, p. 141).

Em conclusão

As metodologias descritas ao final dessa disciplina podem gerar pesquisas realizadas sob a ideia de *a/r/t*. Todas elas podem se transformar em “experiência estética”, podem se transformar em “verdadeiras experiências”, assim como nossas aulas, nosso cotidiano. Uma forma de conseguir atribuir esse sentido ao nosso trabalho é enfatizar as relações.

Nessa disciplina procuramos mostrar a importância das relações. Das relações entre as metodologias, as concepções sobre o ensino da arte e os contextos – tempos e espaços – de desenvolvimento desse ensino. Das relações entre a teoria, a prática e a *poiesis*. Das relações entre a docência, a pesquisa e a arte.

Ao criarmos textos e contextos, geramos imagens, geramos pequenas obras de arte cotidianas. Fazendo uso das figuras de linguagem, da metáfora ou da metonímia, imprimimos plasticidade aos nossos textos. Ao buscar caminhos, ao buscar métodos integrados às nossas concepções e realidades, provocamos a reinvenção de contextos. Como em um processo de produção artística, muitos acontecimentos interferirão inesperadamente sobre um projeto pré-elaborado. Mas, se atentos a esses acontecimentos, podemos revertê-los em criação. Se atentos a cada parte do processo, podemos reinventá-lo constantemente alcançando, desenvolvendo e vivenciando uma verdadeira experiência estética como definida por John Dewey, reimprimindo em nosso cotidiano o sentido de nossas realizações.

Para isso, há que se ater com rigor sobre os eventos que constituem nossos arredores. Como nos ensina Manoel de Barros:

1. Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:
 - a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
 - b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
 - c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
 - d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
 - e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre 2 lagartos
 - f) Como pegar na voz de um peixe

Ir para o sumário

g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
etc.
etc.
etc.
Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

(Barros, 2010).

Já se sabe: para uma linha razoável ou uma correta informação, há léguas de insensatas cacofonias, de confusões verbais e de incoerências. (Sei de uma região montanhosa cujos bibliotecários repudiam o supersticioso e vão costume de procurar sentido nos livros e o equiparam ao de procurá-los nos sonhos ou nas linhas caóticas das mãos...os livros em si nada significam. Esse ditame, já veremos, não é completamente falaz.)

(Borges, 1999).

Para saber mais

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Lindo livro de Ecléa Bosi construído pelas narrativas mnemônicas de moradores da cidade de São Paulo. Vale a leitura para conhecer uma pesquisa feita de histórias de vida. Ecléa Bosi enlaça às narrativas pessoais a memória coletiva da cidade de São Paulo, usando como fundamentos teóricos Walter Benjamin e Maurice Halbwachs.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Tradução Ivone Castilho Benedeti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 157-188.

ALMEIDA, L. C. O. A estética romântica e Joseph Beuys. *Gávea*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 4-13, ago. 1991, p. 4-13.

ANDRADE, Mário. Pintura infantil. In: LOPEZ, T. P. A. *Mário de Andrade: táxi e crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976. p. 277-279.

AZEVEDO, F. A arte como instrumento de educação popular na reforma. In: AZEVEDO, F. *Novos caminhos e novos fins*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. p. 117-131. (Obras Completas de Fernando de Azevedo, 7).

BARBOSA, A. M. (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. São Paulo: C/Arte, 1998.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, M. Uma didática da invenção. In: BARROS, M. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BENEDETTI, S. C. G. *Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida...* 2007. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/fiAhdE>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

BENJAMIM, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. Tradução João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

BORGES, J. L. *Obras completas de Jorge Luis Borges*. São Paulo: Globo, 1999. 4 v.

BOSI, A. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, A. (Org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BREA, J. L. *Estudios visuales*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo [Editora]. Disponível em: <http://estudiosvisuales.net/revista/index.htm>. Acesso em: 27 nov. 2013.

BREDARIOLLI, R. *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação*. Vitória: Edufes, 2007.

BREDARIOLLI, R. *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação*. 2004. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CÂNDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CARVALHO, F. Crianças-artistas, doidos-artistas. *Rumo*, Rio de Janeiro, set/out 1933. n. 5/6, p. 29.

CHAUI, M.; ÉVORA, F. R. R. (Orgs.). *Figuras do Racionalismo*. 1. ed. Campinas: Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, 1999. 177p.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes, 2006.

COUTINHO, R. G. *A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade*. 2002. 144f.

DESCARTES, R. *O discurso do método*. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2005.

DEWEY, J. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DÓRIA, R. P. *Entre o Belo e o Útil: manuais e práticas de ensino do desenho no Brasil do século XIX*. 2005. 220f. Tese (Doutorado em Artes) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EFLAND, A. D.; FREEDMAN, K.; STHUR, P. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

ESCOBAR, C. H. (Org.). *Dossiê Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991. Disponível em: <<http://goo.gl/XqXznW>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

ESPÍNDOLA, A.; ASSUMPÇÃO, I. [Intérpretes]. *Transpiração*. Intérpretes: Ney Matogrosso; Pedro Luís e a Parede [Compositores]. In: MATOGROSSO, Ney Matogrosso; Pedro Luís e a Parede. *Vagabundo: ao vivo*. São Paulo: Universal Music, 2004. 1 CD.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREEDMAN, K. *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York and London: Teachers College, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. (Org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HILSDORF, M. L. S. *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2003.

IRWIN, R. A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A.; AMARAL, L. (Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Senac/Sesc, 2008, pp. 87-104.

KURZ, R. O efeito colateral da educação fantasma. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Mais, p. 18, 11 abr. 2004. Caderno Mais, p. 18.

LAFETÁ, J. L. *1930: a crítica e o modernismo*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Tradução Fátima Sá Correia; Maria E. V. Aguiar; José Eduardo Torres; Maria Gorete de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAMPERT, J. *Arte contemporânea, cultura visual e formação docente*. 2009. 85 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LAMPERT, J. *Artistas visuais*. Disponível em: <http://www.artistasvisuais.com.br/culturavisual/noticia.asp>. Acesso em: 27 nov. 2013.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. 5ª. ed. Campinas: Unicamp, 2006.

LOPES, E.; FARIA FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPEZ, T. P. A. *Mário de Andrade: Táxi e Crônicas no Diário Nacional*. São Paulo: Duas Cidades; Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1975.

MACHADO, R. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte*. São Paulo: DCL, 2004.

MALFATTI, A. Mostrando as crianças os caminhos para a sua formação artística. *Correio da Tarde*, São Paulo, 1 dez. 1930.

MARÍN VIADEL, R. (Coord.). *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada, 2005.

MATOS, O. C. F. *O iluminismo visionário: Benjamin, leitor de Descartes e Kant*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

MORAES, S. M. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. 2007. 150 f. Tese (Doutorado em Artes) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOVAES, A. (Org.) *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NOVAES, A. (Org.) *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, M. (Org.) *Arte, educação e cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.

PEVSNER, N. *Academias de arte: passado e presente*. Tradução Vera Maria Peireira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2005.

RAPHAELA, I. M. *Methodo de desenho, pintura e arte applicada*. São Paulo: Thy-pographia da Ave Maria, 1932.

SHUSTERMAN, R. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Tradução Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1998.

SIMIONI, A. P. C. *Profissão artista: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras*. São Paulo: Edusp, 2008.

Ir para o sumário

TELES, E. *Brasil e África do Sul: paradoxos da democracia. Memória política em democracias com herança autoritária*. 2007. 78f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVITZKI, Rodrigo. *Rizomas*. Portal de Educação e Cultura. Disponível em <<http://rizomas.net>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas, 1990.

WELLER, W.; PFAFF, N. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*.

Vídeo com audiodescrição

Parte V

Arte como cultura: concepções e problematizações

JOSÉ LEONARDO DO NASCIMENTO

Doutor em História da Cultura pela Universidade de Paris e livre-docente em História da Arte pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

Ministra, na graduação do Instituto de Artes, as disciplinas Estética, História da Arte e Sociologia da Arte. Também é membro do Programa de Pós-Graduação em Artes da mesma instituição. É autor de *O Primo Basílio na imprensa brasileira do século XIX: estética e história* (São Paulo: Editora Unesp, 2008), *Euclides da Cunha e a estética do cientificismo* (São Paulo: Editora Unesp, 2011) e *São Paulo no Século XIX* (São Paulo: Imprensa Oficial, 2011).

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 16

Cultura e civilização: história de dois conceitos

16.1. O cultivo da terra e do espírito

Os conceitos de cultura e de civilização foram, ao longo da história, ora considerados sinônimos, ora tidos como diferentes, mas com significações aproximadas. A palavra cultura deriva do latim *colere*, com sentido de cultivar a terra; o termo aparecia na antiga Roma em expressões como *agri-cultura*, denominando um campo cultivado como *cultus*.

Foi somente partir do século XVIII que cultura começou a significar “cultivo do espírito”. Surgia, ao mesmo tempo, neste mesmo século, o vocábulo “civilização”, originário do termo *civilitas*, do latim tardio *civitas*, que designava “cidade”.

O conceito de civilização, “que em texto francês parece remontar ao ano de 1766” (Azevedo, 1958, p.20), exprimia o auge do desenvolvimento humano em oposição à barbárie e à natureza. Segundo Fernando de Azevedo, o vocábulo “servia para marcar um estado contrário à barbárie, estabelecendo uma distinção entre povos policiados e povos selvagens” (Azevedo, 1958, p.20).

A noção guardava, assim, um sentido extremamente elitista e excluía da civilização grande parte das sociedades humanas existentes fora da Europa. No

final do século XIX, houve uma imbricação dos sentidos de cultura e civilização nos trabalhos, sobretudo, de Antropologia. Os conceitos perderam nos estudos antropológicos os conteúdos elitistas que até então ostentavam.

Na perspectiva antropológica, a cultura era entendida como uma “totalidade complexa produzida pelos homens em sua experiência histórica” ou, ainda, como um “modelo de pensar e de agir que perpassa as atividades de um povo e o distingue de todos os outros” (Hell, 1989, p.6).

Ampliava-se, assim, a acepção de cultura, que passava a compreender “sob o mesmo termo, tanto os produtos da atividade mental, moral, artística e científica, como as bases materiais da evolução social” (Azevedo, 1958, p.21). Dessa forma, todos os povos, desde os considerados primitivos até as sociedades definidas como evoluídas, possuíam uma cultura na concepção antropológica. Não haveria povos sem padrões culturais, presentes e atuantes nas suas existências cotidianas.

Os hábitos e os produtos da atividade mental de um povo, como também os elementos materiais, formavam, nessa significação abrangente conferida ao termo, uma cultura. O adjetivo “culto” continuou, entretanto, a designar os indivíduos tidos como superiores no que tange aos saberes eruditos e que se distinguiriam da massa de seus contemporâneos pelas qualidades intelectuais.

De acordo com os seus significados antropológicos, cultura e civilização tornaram-se sinônimos, aludindo às formações sociais em geral. Lévi-Strauss, assim, se referiu àquelas noções:

Não se deve confundir dois significados da palavra cultura. Em sua acepção geral, cultura designa o enriquecimento esclarecido do julgamento e do gosto. Na linguagem técnica dos antropólogos é outra coisa; segundo a definição clássica [...] que eu posso repetir tanto que ela é para nós essencial, “conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes e todas outras aptidões ou hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade”. De acordo com esse segundo sentido de cultura, tudo é objeto de estudo: tanto as produções julgadas mais baixas quanto as mais nobres. (Strauss; Didier, 1988, p.229)

Os “hábitos adquiridos” por gerações humanas são, por sua vez, transmitidos às gerações seguintes por meio de aprendizagem social. Além das informações genéticas, chamadas de natureza, os seres humanos recebem, da sociedade em que nascem, informações culturais igualmente necessárias para a sua sobrevivência. A cultura seria, assim, informação transmitida por aprendizagem social (cf. Capomanes, 2000).

O filme *O enigma de Kaspar Hauser* (1974), do cineasta alemão Werner Herzog, refere-se à vida de um personagem que foi criado fora do convívio social e que, somente na sua idade adulta, começou a adquirir e receber informações e padrões culturais e a ser, portanto, socializado. Se ainda não conhece o filme este é um bom momento para conhecê-lo, para quem já conhece, fica o convite para revê-lo.

A concepção “elitista” de cultura permaneceu, entretanto, ao lado das definições elaboradas por antropólogos, etnólogos, filósofos, historiadores, sociólogos. O senso comum continuava a atribuir ao conceito uma espécie de aura, reservada a uma minoria de indivíduos que ostentavam saberes especializados.

Assim, além de abranger fenômenos coletivos como cultura popular, cultura ocidental, cultura chinesa, cultura regional, o conceito pode se referir a indivíduos que adquiriram conhecimentos em diferentes campos do saber. Em suma, a noção de cultura pode ser ampla ou restrita, de forma que seus limites conceituais não são, frequentemente, muito claros.

De fato, o uso amplo da noção de cultura pode torná-la, demasiadamente, elástica, com condições de englobar um universo heterogêneo de fatos e, paradoxalmente, nada de significativo. No outro extremo, está a redução excessiva do conceito, como alusão a um elenco de atividades consideradas nobres, como cultura literária, filosófica, científica, artística etc.

A visão mais ampla e generalizada de cultura é aquela que a associa indelevelmente à civilização. Vimos que é esse o procedimento típico da reflexão de antropólogos e etnólogos.

Ir para o sumário

De qualquer forma, como há, ao mesmo tempo, um uso amplo e um limitado para o emprego do termo cultura, deve-se precisar o sentido que lhe está sendo atribuído em tais ou quais circunstâncias ou situações:

Cultura é uma palavra imprecisa, com muitas definições concorrentes; a minha definição é a de “um sistema de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas (apresentações, objetos artesanais) em que eles são representados ou encarnados”. A cultura nesta acepção faz parte de todo um modo de vida, mas não é idêntica a ele. (Burke, 1989, p.15)

O sociólogo Fernando de Azevedo, na Introdução da *História da cultura brasileira*, após discutir e problematizar os diversos usos do termo, considerou que o seu uso restrito era mais útil ao objetivo a que se propunha, entendendo, pois, cultura como “produção, conservação e progresso dos valores intelectuais, das ideias, das ciências e das artes” (Azevedo, 1958, p.28).

A noção de civilização, ao contrário, permaneceria ancorada no seu amplo significado, abrangendo os fatos culturais, definidos por oposição à natureza, em geral, e à animalidade, em particular.

Freud, por exemplo, associou cultura e civilização, definindo civilização por oposição às pulsões naturais, que precisam ser controladas ou contidas pela sociedade humana.

Em textos como *O mal-estar na civilização*, publicado em 1930, Freud definiu civilização como força contrária à natureza:

[Civilização] designa a totalidade de obras e organizações cuja instituição nos distancia do estado de animalidade de nossos ancestrais e que servem a duas finalidades: a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação das relações dos homens entre si. (Freud apud Wunenburger, 1985, p.356)

Percebe-se, portanto, que a noção abrangente de civilização depende de sua relação com o seu “outro” e, portanto, de sua distinção para com o conceito de natureza.

Embora o vocábulo civilização tenha surgido somente no século XVIII, a atribuição de uma antinomia entre as sociedades humanas e a natureza remonta ao início do pensamento filosófico no Ocidente, a Grécia antiga.

A cultura e a estética (que se constituiu na segunda metade do século XVIII) têm uma característica em comum: a história de ambas é anterior à invenção dos dois termos. Por causa do significado cultural do pensamento político dos gregos, e de sua prática, a ideia de cultura está profundamente arraigada na tradição grego-latina. (Hell, 1989, p.19)

16.2. Entre cultura e natureza

A palavra natureza deriva do latim *natura* (de nascer), significando, portanto, aquilo com que se nasce. O vocábulo *natura* traduzia para o latim a palavra grega *physis*, com formas derivadas de “física” e “físico”, e foi amplamente empregada por Aristóteles para explicar o desenvolvimento dos seres vivos.

Como mais tarde o vocábulo cosmos – aquilo que é regido por leis necessárias – foi denominado de natureza, esta última foi definida como o império da necessidade, das leis inflexíveis, logo, da ausência de liberdade.

Se o homem fosse somente um ser natural, ele seria movido, exclusivamente, por forças inflexíveis e, portanto, não seria livre. A questão da liberdade humana foi um dos primeiros temas tratados no início do pensamento filosófico da história do Ocidente.

O que se colocava, na filosofia grega, era a discussão sobre a liberdade do ser humano, fato que exigia a reflexão sobre as suas relações com outros seres da natureza. Surgia, assim, a questão da distinção e da semelhança do homem para com os animais.

Uma das primeiras preocupações dos filósofos gregos foi a de distinguir o homem da natureza ou a liberdade da pura necessidade. Foi isso que, em certa medida, Aristóteles procurou discernir ao defini-lo como “animal racional” ou como “animal político”.

De qualquer forma, circunscrevia-se o espaço da cultura humana, distinguindo-o do seu outro, os animais, ou do seu relativamente outro, os animais

novamente, considerando-se que o ser humano seria, também, natureza. Tratava-se de distinguir em meio a natureza o espaço humano cultural, embora os termos aristotélicos – “animal racional” e “animal político” – já assinalassem semelhanças e diferenças entre seres culturais e animais. Em suma, não haveria um ser humano somente cultural ou absolutamente mergulhado na natureza.

Percebe-se, pois, nessas breves referências à civilização clássica, que a ideia de cultura, tão particular ao século XVIII, tem raízes na tradição filosófica greco-latina. A *Enciclopédia*, dirigida por Diderot e D’Alembert, no artigo “Homem” do tomo 8, publicado em 1765, procurava, como no pensamento grego da época clássica, definir o “homem” comparativamente aos “animais”:

Homem: ser que sente, reflete, pensa, anda livremente pela superfície terrestre, parece estar à frente de todos os outros animais sobre os quais exerce domínio, vive em sociedade, inventa as ciências e as artes, bondade e maldade que lhe são próprias, estabelece senhores para si mesmo, institui leis [...] É composto de duas substâncias, uma que se chama alma [...] outra conhecida com o nome de corpo. (Diderot; D’Alembert apud Hell, 1989, p.40)

Ver-se e definir-se no espelho da natureza foi a marca da reflexão filosófica desde os seus inícios na Grécia antiga. Homero, autor da *Ilíada* e da *Odisseia*, sustentou que os animais eram uma espécie de modelo por meio dos quais os homens poderiam alcançar o entendimento de si mesmos: “os animais são o espelho mediante o qual o ser humano pode se ver”.

Acrescentou, além disso, que os deuses constituíam, relativamente aos homens, outro limite, desta vez superior: “os homens são mortais infelizes” e os “deuses felizes e imortais”. A diferença do ser humano para com os deuses estava, pois, definida, faltava distingui-lo dos animais. E foi nesse diapasão que o pensamento filosófico criou algumas categorias distintas da cultura humana.

O ser classificador

Platão escreveu no livro *O político*, que os homens se distinguiriam dos outros animais pelo fato de terem o poder de definir e de colocar em classes distintas os diversos seres da natureza.

Exemplificava, com alguma ironia, que caso as aves peraltas, os grou, tivessem a habilidade classificatória dos homens restaria saber como eles nos classificariam:

Outro ser vivo dotado de inteligência – o que parece verificar-se com os grou ou com outras espécies de animais – poderia classificar do mesmo modo [como nós classificamos]: oporia os grou, como integrando um gênero a todos os outros seres vivos, e, orgulhoso, consideraria os demais seres vivos, inclusive os homens, como pertencentes a uma mesma família, dando-lhes talvez o nome de “animais”. (Platão, 1970, p.279)

O senhor do mundo

A cultura grega clássica exaltava a supremacia humana sobre a natureza. Na peça trágica *Antígona*, escrita por Sófocles e representada em Atenas por volta de 430 a. C., o Coro, na sua segunda apresentação, louva o poder humano, ressaltando a sua capacidade de domínio da natureza:

Há muitas maravilhas no mundo, mas nenhuma é tão maravilhosa quanto o homem. Ele atravessa, ousado, o mar grisalho, impulsionado pelo vento sul tempestuoso, indiferente às vagas enormes na iminência de abismá-lo; e exaure a terra eterna, infatigável, deusa suprema, abrindo-a com o arado em sua ida e volta, ano após ano, auxiliado pela espécie equina. Ele captura a grei das aves lépidas e as gerações dos animais selvagens: e prende a fauna dos profundos mares nas redes envolventes que produz, homem de engenho e arte inesgotáveis. Com suas armadilhas ele prende a besta agreste nos caminhos íngremes; e doma o potro de abundante crina, pondo-lhe na cerviz o mesmo jugo que amansa o fero touro da montanha. (Sófocles, 1989, p.210)

Numa passagem da *Odisseia* de Homero, Ulisses, vagando pelas regiões do Mar Mediterrâneo, espantou-se ao perceber o abandono em que se encontrava um espaço natural, que muito poderia servir aos homens:

Ora, ergue-se, diante do porto, uma ilha coberta de mato, nem próxima nem afastada da terra dos Ciclopes [...] Não se enxergam ali pastagens, nem campos de cultivo; não é habitada por homens e nela só pastam balantes cabras [...] Como aquelas gentes podiam ter valorizado uma ilha tão bem situada! Pois não sendo estéril, seria capaz de produzir frutos em todas as estações do ano. (Homero, 2002, p.117)

O animal político (zôn politikón), racional e artista

Aristóteles procurou distinguir o ser humano aproximando-o e separando-o do seu “espelho” no mundo, os animais. Na *Política*, definiu como o espaço próprio da cultura humana a sociabilidade:

Claramente se compreende a razão de ser o homem um animal sociável em grau mais elevado que as abelhas e todos os outros animais que vivem reunidos [...] O homem só, entre todos os animais, tem o dom da palavra; a voz é o sinal da dor e do prazer, e é por isso que ela foi também concedida aos outros animais. Estes chegam a experimentar sensações de dor e de prazer, e se fazer compreender uns aos outros. A palavra, porém, tem por fim fazer compreender o que é útil ou prejudicial, e, em consequência, o que é justo e injusto. O que distingue o homem de um modo específico é que ele sabe discernir o bem do mal, o justo do injusto, e assim todos os sentimentos da mesma ordem cuja comunicação constitui precisamente a família do Estado. (Aristóteles, 1970, p.18-19)

Nesse mesmo livro, o filósofo atribuiu aos homens a racionalidade, considerando-os, portanto, como seres capazes de resistir às imposições das leis naturais.

Na *Poética*, Aristóteles, depois de definir a “arte” como “natural aos homens” e como “imitação” das coisas do mundo, escreveu que o que distinguia os homens dos animais era a sua extraordinária capacidade imitativa. Embora os

animais sejam também capazes de imitarem, o seu poder de imitação é limitado, restringindo-se, no mais das vezes, a repetirem comportamentos ancestrais:

Imitar é natural aos homens e se manifesta desde a infância (o homem difere dos outros animais porque ele é mais apto a imitar e é pela imitação que ele adquire seus primeiros conhecimentos) e, em segundo lugar, todos os homens têm prazer em imitar. (Aristóteles, 1975, p.33)

As diferenças entre homens e animais adviriam, pois, do fato deles serem racionais, políticos e artistas.

Karl Marx, num texto de 1857, *Para a crítica da economia política*, também distinguiu a sociedade humana vendo-a no espelho da natureza. No entender do autor, a sociedade humana produz necessidades, inexistentes no mundo natural.

Alimentar-se é um ato natural, uma imposição da natureza, mas a fome satisfeita com garfo, faca e carne cozida constituiria um fato cultural: “A fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca ou garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes” (Marx, 1982, p.9).

A perspectiva marxista entende a separação entre o ser humano e a natureza considerando que a sociedade humana produz necessidades tão imperiosas quanto as naturais. Assim, as sociedades humanas seriam dinâmicas, factíveis de mudança, enquanto a natureza tenderia a repor sempre os mesmos movimentos e a repetir sempre as mesmas necessidades. Logo, o ato de comer concerne ao mesmo tempo à natureza biológica do ser humano e à sua cultura.

A imagem empregada por Marx, da presença da cultura na satisfação de uma necessidade natural, teve livre curso ao longo da reflexão sobre os vínculos entre natureza e sociedade, de forma que foi assim expressa por um autor contemporâneo:

A oposição tradicional entre natureza e cultura não significa que o homem, que se acredita evoluído, tendo se tornado sujeito pensante, possa se emancipar do ciclo biológico a que pertencem outros seres vivos; comer, alimentar-se, é um

processo biológico e cultural; uma cultura também é julgada em função do papel que ela atribui ao ato da refeição. (Hell, 1989, p.13)

Considerar a alimentação como uma atividade histórica, logo cultural, significa entender que a cultura está ligada à vida humana sob todos os seus aspectos. Assim, qualquer forma de existência humana apresenta alguns fenômenos essenciais como comer, morar, falar, comunicar, deslocar, curar. Entretanto, as maneiras específicas como as pessoas comem, moram, falam, comunicam, curam-se, deslocam-se, constituem o diversificado quadro cultural em que se dividem as sociedades humanas.

Alimentar-se é um ato biológico, alimentar-se com carnes cozidas, utilizando garfo e faca constitui um fato de civilização, comer broa de milho com café ralo, vatapá ou buchada de bode exprime particularidades culturais, é específico de indivíduos, de alguns agrupamentos humanos ou de certas sociedades.

16.3. Versões de cultura

As concepções desses fenômenos essenciais biológicos e culturais da vida humana originaram uma série de definições e de conceitos, como o de civilização material. As nações, sociedades, regiões, países apresentam de maneira particular traços de sua civilização material.

Nesse quadro de diversidade histórica surgiram concepções classificatórias de culturas superiores e inferiores. Não se trata, agora, de distinguir cultura e natureza, mas de distinguir diversas formas de cultura. O homem continua a exercer o poder de classificação, que lhe atribuiu Platão, mas não classifica mais somente as aves, os grous, mas também outros seres humanos.

Os gregos antigos denominavam os povos que não falavam o seu idioma como bárbaros. Os cristãos classificavam os povos que professavam crenças diferentes das suas como incrédulos. No século XIX, foi elaborada a noção de evolução e os pensadores europeus que a criaram e empregaram definiam várias nações do mundo como “atrasadas” ou pouco desenvolvidas.

As classificações estendiam-se e distinguiam, igualmente, grupos sociais no interior de mesmas formações sociais. Nos países industrializados do século XIX, surgiu a expressão “classes perigosas” para designar aqueles grupos que eram vistos como ameaçadores à sociedade capitalista e industrial. A classificação permanecia, entretanto, como fundamental para o exercício da dominação social.

A classificação, como uma espécie de arma capaz de dominar o outro, foi retomada pela sociologia contemporânea. Pierre Bourdieu, na sua aula inaugural do Collège de France (1988), sustentou que o que seria particular às “ciências humanas” é o fato de elas operarem classificando os grupos sociais que estudam.

Mas diferentemente do grou, aludido pelo diálogo platônico, os seres classificados pelos cientistas sociais, as sociedades ou agrupamentos humanos, são, também, classificadores.

Ou seja, o poder que a classificação conferiria aos homens sobre a natureza, na perspectiva platônica, poderia ser, de certa forma, atenuada ou contestada nas ciências sociais.

*O sociólogo francês Pierre Bourdieu retomou a questão, presente no livro *O político, de Platão, das classificações das espécies naturais como apanágio dos homens, único animal dotado de razão. Empregou, no entanto, essa noção no universo das relações dos grupos da sociedade humana.**

“A classificação antropológica distingue-se das taxinomias zoológicas ou botânicas pelo fato de os objetos que ela põe – ou repõe – em seus lugares serem sujeitos classificantes. Basta pensar no que aconteceria se, como nas fábulas, os cachorros, as raposas e os lobos tivessem voz no capítulo relativo à classificação dos caninos e aos limites aceitáveis de variação entre os membros reconhecidos da espécie [...] Em resumo, para grande desespero do filósofo-rei, que, ao lhes atribuir uma essência, pretende obrigá-los a ser e a fazer o que lhes cabe por definição, os classificados e os desclassificados podem recusar o princípio de classificação que lhes reserva o pior lugar” (Bourdieu, 1988).

De fato, o poder de classificação como forma de exercício de domínio não somente sobre a natureza, mas também sobre os próprios seres pensantes, os homens, ganhou expressões culturais diversas ao longo da história.

O conto “O alienista”, de Machado de Assis, publicado no livro *Papéis avulsos*, em 1882, é a narrativa da constituição de um poder despótico na pequena vila de Itaguaí, no Estado do Rio de Janeiro, pelo renomado cientista Simão Bacamarte.

O poder do alienista derivou de sua competência médica, a fixação ou o conhecimento dos limites entre a loucura e a sanidade. Distinguindo esses estados da alma, Bacamarte pode inserir a população de Itaguaí em duas categorias antagônicas e, assim, aplicar nos doentes os métodos de cura apropriados.

A pequena população de Itaguaí ficou, assim, sob o poder do cientista, que dispunha metodicamente de seus destinos, ora classificando alguns como sãos ou normais ora definindo outros como enfermos e passivos de serem

trancafiados na Casa Verde. Novamente, seria a capacidade classificatória que permitiria o poder e o controle sobre os seres classificados.

O poder exercido pelos seres classificadores foi objeto de um conto clássico da literatura brasileira, "O alienista", escrito por Machado de Assis. Nesse conto, o classificador é o reconhecido cientista Simão Bacamarte.

"Simão Bacamarte refletiu um instante, e disse:

— Suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão; por outros termos, demarquemos definitivamente os limites da razão e da loucura. A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia, e só insânia. [...] Quatro dias depois, a população de Itaguaí ouviu consternada à notícia de que um certo Costa fora recolhido à Casa Verde [hospício]. Muita gente correu à Casa Verde, e achou o pobre Costa tranquilo, um pouco espantado, falando com muita clareza, e perguntando por que motivo o tinham levado para ali. Alguns foram ter com o alienista. Bacamarte aprovava esses sentimentos de estima e compaixão, mas acrescentava que a ciência era a ciência e que ele não podia deixar na rua um mentecapto" (Machado de Assis, "O alienista", 1882).

Entretanto, como sustentou Bourdieu, há um campo tenso de força próprio às classificações. Haveria classificações e contraclassificações. A classificação, por exemplo, de culturas inferiores foi contestada pelos elaboradores e defensores da noção de "relativismo cultural".

De fato, como resposta às concepções de culturas superiores e inferiores, apareceu a noção de relativismo cultural: "O relativismo cultural contenta-se em afirmar que uma cultura não dispõe de algum critério absoluto que a autorizaria aplicar essa distinção às produções de outra cultura" (Strauss; Didier, 1988, p.229).

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 17

Arte como sistema cultural

17.1. Hierarquia e relativismo cultural

O relativismo cultural abolia as hierarquias culturais e insistia no caráter culturalmente profícuo das relações entre civilizações. As relações entre sociedades “primitivas” e “desenvolvidas” foram e são objetos de reflexão e de trocas culturais.

O movimento artístico cubista seria um exemplo de absorção criativa de objetos de tribos africanas (máscaras, esculturas) pela arte europeia. A releitura cubista daqueles objetos foi um dos fatores das modificações culturais ocorridas nas sociedades ocidentais industrializadas na primeira metade do século XX.

Ao lado da utilização do conceito de cultura na análise das sociedades primitivas, ou sem escrita, como preferia definir Lévi-Strauss, o conceito é habitualmente empregado para distinguir estratos culturais no interior das sociedades.

Uma das dicotomias mais recorrentes empregadas, tanto pelos pesquisadores quanto pelo senso comum, é a que opõe a cultura erudita à cultura popular. A distinção entre as artes e as culturas próprias às classes populares e

as outras formas culturais e artísticas próprias às elites cultas é habitual nas sociedades estratificadas, embora a noção de arte popular tenha surgido, apenas, no final do século XVIII, na Europa.

O movimento histórico de afirmação dos direitos dos povos de decidirem sobre seu próprio destino deu origem a imagem do povo como sujeito da história e, simultaneamente, como objeto de estudo de disciplinas eruditas, que foram nomeadas no século XIX como Folclore e Etnografia.

A valorização da cultura e da arte populares, naquele momento, derivava, também, do despertar da consciência nacionalista. Assim, foram atribuídos às artes e às culturas populares certos valores positivos como a simplicidade, a sinceridade e, até mesmo, a ingenuidade de suas criações.

Os opositores da cultura popular, ao contrário, enxergavam nos seus produtos ausência de estilo, rudeza e falta de habilidade. De qualquer forma, as relações entre cultura popular e erudita foram objeto de reflexão de trabalhos significativos no século XX, como os de Mikhail Bakhtin (*François Rabelais e a cultura popular da Idade Média e da Renascença*, de 1965), do historiador Carlo Ginzburg (*O queijo e os vermes*, de 1989) e de Peter Burke (*Cultura popular na Idade Moderna*, de 1989).

Esses vínculos podem ser considerados de maneira vária: como imposição da alta cultura sobre a cultura popular; como degradação ou rebaixamento da alta cultura quando absorvida pelas camadas populares; como empréstimo múltiplo, de acordo com a noção de circularidade cultural.

No entender de Lévi-Strauss e Charbonnier (1989, p.95-96), “atrás do que chamamos de ‘arte popular’ há algo extremamente complexo; existe um duplo movimento: por um lado, de conservação e, por outro, de vulgarização ou de popularização de temas que são, na origem, nobres, ou considerados como tais”.

Bakhtin discerniu um movimento contrário ao referido por Lévi-Strauss, notou a presença ativa de estratos de cultura camponesa popular nas obras do escritor erudito francês do século XVI François Rabelais, autor de *Gargântua e Pantagrue*.

Ginzburg, analisando um processo da Inquisição, em que Domenico Scandella, conhecido por Menocchio, um moleiro da região do Friuli italiano no final do século XVI, foi réu, constatou a presença de elementos da alta cultura

Ir para o sumário

nas explicações propagadas por ele sobre a origem do mundo. Menocchio interpretava os livros que lia, por meio das lentes da cultura oral dos camponeses do Friuli: “Não o livro em si, mas o encontro da página escrita com a cultura oral é que formava na cabeça de Menocchio, uma mistura explosiva” (Ginzburg, 1989, p.116).

Ginzburg conclui, em *O queijo e os vermes*, que o curso da história demonstra haver diferenças de linguagem e analogias entre culturas “subalternas” e “dominantes”. Explicar as semelhanças como difusão de cima para baixo implica sustentar que as ideias nascem somente em meio às classes dominantes.

O filme brasileiro *Deus e o diabo na terra do sol* (1963), de Glauber Rocha, é um exemplo de incorporação da forma narrativa da literatura de cordel nordestina numa expressão de cultura erudita. Você conhece esse filme?

No entender do autor, entre a alta cultura e a cultura popular haveria trocas subterrâneas que podem ser discernidas pelas análises dos fatos sociais e das expressões artísticas.

Segundo a filosofia clássica, o cosmos, o oposto do caos, é regido por leis necessárias. Porém, essa concepção de uma ordem recôndita ao universo foi além da filosofia grega e ganhou, na história da cultura, expressões literárias, como estas palavras do Chico Barqueiro, personagem do conto “O duelo”, de Guimarães Rosa:

“Sei o jeito deles. Conheço esse gadinho de asa! Eles vivem p’ra lá e p’ra cá, aciganados, nunca param de mudar... Às vezes passam os bandos arrumadinhos em quina, parece que p’ra vento não poder esparramar... E arribam em tempos, a ver que está tudo de combinação... [...] Às vezes, dá dó, quando chegam, no tempo da seca, uns patinhos cansados, que devem de ter vindo de longe demais... [...] Gente vê que eles estão não aguentando de ir, mas que não é capaz de terem sossego: ficam arando

de asas, parece que tem alguém com ordem, chamando, chupando os pobres, de de longe, sem folgar... P'rá mim, muitos desses hão de ir caindo mortos, por aí... Não crê que tudo é o regrado esquisito, amigo?" (Guimarães Rosa, *Sagarana*, 1946).

A dicotomia cultura popular e alta cultura reveste-se, às vezes, dos significados de cultura dominada e cultura dominante. O argumento que sustenta haver uma cultura dominante e outra dominada supõe a existência de dominação entre grupos de homens, frações de classes ou classes sociais. Esse tipo de análise, presente tanto na teoria marxista quanto na sociologia weberiana, explica os fenômenos de força relativos às ideias, assim como as práticas culturais, reportando-as às forças sociais dos grupos que seriam os seus suportes.

Desse ponto de vista, a cultura popular seria um subproduto da cultura dominante ou erudita. No lugar de circularidade cultural, esse ponto de vista, baseado na noção de "domínio ideológico", entende a cultura popular como receptora, simplificadora e divulgadora da cultura dominante.

No transcorrer do século XX, surgiram expressões que procuravam abarcar fenômenos culturais típicos das sociedades contemporâneas. Por exemplo, os conteúdos divulgados pelos meios de comunicação como o rádio, a televisão, as revistas em quadrinhos, receberam a designação de cultura de massa.

As relações entre a cultura erudita e a cultura de massa são objetos recorrentes de reflexão dos pesquisadores. Omar Calabrese, no capítulo "Pormenor e fragmento", de *A Idade Neo-Barroca* (1988), argumentou que existiria um princípio comum que atravessaria a cultura de experimentação artística das Bienais de Veneza, os programas de esporte e de auditório da televisão italiana.

Calabrese utilizou a noção de "recaída" para discernir esse princípio que alinhavaria fenômenos culturais, aparentemente heterogêneos, numa época ou sociedade determinadas.

A noção de "recaída" utilizada por Calabrese foi criada pelo pesquisador Severo Sarduy, em seu livro *Barroco*, publicado em 1975. No entender de Sarduy,

o barroco italiano formaria um sistema cultural integrado porque constituído por uma mesma visão de mundo que se expressaria nos quadros do pintor Caravaggio, nas arquiteturas de Borromini, nos poemas de Gôngora e nas descobertas das órbitas elípticas dos planetas por Kepler. Calabrese sustentou que, na nossa contemporaneidade, uma espécie de espírito do tempo uniria, também, formas culturais díspares e diversas.

Outros teóricos, entretanto, insistiram na separação entre cultura de massa e cultura erudita, considerando a cultura de massa como mecanismo popular de alienação política ou de neutralização da consciência crítica das populações.

Mesmo assim, não parece ter deixado de haver empréstimos e aproximações entre cultura de massa e cultura erudita no transcurso do século passado, de que é exemplo, frisante, a pop art. Movimentos de vanguarda, no século XX, inspiraram-se na cultura de massa, a pop art apropriou-se e apropria-se criativamente das imagens divulgadas e consagradas pelas revistas em quadrinhos e pelo cinema.

O pintor Andy Warhol apropriava-se e fazia uma releitura da cultura de massa nas suas representações de ídolos e símbolos do glamour, da sensualidade e da contestação política da sociedade contemporânea. Veja nos sites de busca as representações que o artista fez da atriz Marilyn Monroe e do líder da revolução chinesa Mao Tsé Tung.

Mas, retomando a definição de cultura apresentada por Fernando de Azevedo (1958, p.28), “produção, conservação e progresso dos valores intelectuais, das ideias, das ciências e das artes”, falta distinguir, nesse escopo ainda abrangente, as expressões artísticas. No interior do amplo universo cultural, atuam as formas artísticas que serão, a seguir, consideradas à parte.

17.2. As fronteiras precisas da ideia de arte

O vocábulo arte, da maneira como é entendido nos tempos atuais, data do século XVIII. Porém, a primeira definição desses objetos particulares, considerados mais contemporaneamente, como artísticos, ocorreu na Grécia antiga com Platão.

Antes, os filósofos pitagóricos haviam definido a beleza como relação harmoniosa entre as partes de um todo, referindo-se ao universo. O universo seria belo, assim como o corpo humano e as composições musicais, porque os vínculos entre suas partes constitutivas seriam proporcionais e necessárias. Sabe-se que as ligações entre as partes seriam, de fato, necessárias, e não contingentes, desde que nenhuma parte pudesse ser retirada ou acrescentada sem que o todo se alterasse.

Concebia-se uma ordem recôndita no universo, que foi expressa por Heráclito, no século V a.C.: “O Cosmos, o mesmo de todas as coisas, nem um deus, nem um homem o fizeram, mas é e será eternamente o fogo que vive para sempre, acendendo em quantidades certas e apagando-se em quantidades medidas” (Fragmento 30).

No texto “O duelo”, de João Guimarães Rosa, um personagem do conto descreve o mundo como um cosmo ordenado. Aos olhos dos homens, a ordem cósmica parece estranha e bizarra.

Platão foi o primeiro pensador, na história do Ocidente, a definir os objetos de arte como “seres de imitação”. Sua perspectiva tendia, no entanto, a desclassificar essas imitações, argumentando que elas se encontrariam demasiadamente afastadas do mundo das ideias, logo, da verdade, e seriam produtos da irracionalidade, ou segundo suas palavras, da alma irracional.

Considerava que a atividade do artesão que fabricava camas e mesas seria mais útil e importante que a dos “artistas” que imitavam as camas e as mesas feitas pelos artífices.

No diálogo com Glaucón, no livro X de *A república*, o Sócrates platônico concluiu que, na cidade governada pelos filósofos, não haveria lugar para os imitadores “artistas”. O rude veredicto, que excluía os “artistas” da *polis*, era, porém, temperado por uma afirmação de Sócrates, quase no final do diálogo, segundo a qual ele aceitaria dialogar com os “imitadores” e mudaria de ponto de vista caso eles o convencessem da utilidade dos seres de imitação para a vida dos cidadãos.

Sócrates impunha, entretanto, uma condição para o diálogo, os “imitadores” deveriam se apresentar para o debate desprovidos dos elementos de sedução e de convencimento dos interlocutores, que constituiriam a natureza mesma de suas atividades:

Se a poesia imitativa voltada para o prazer tiver argumentos para provar que deve estar presente numa cidade bem governada, a receberemos com gosto, pois temos consciência do encantamento que sobre nós exerce; mas seria impiedade trair o que julgamos verdadeiro. Ou não te sentes também seduzido pela poesia, meu amigo, sobretudo quando a contempla através de Homero? [...] Logo, é justo deixá-la regressar, uma vez que ela se justifique, em metros líricos ou em quaisquer outros? [...] Concederemos certamente aos seus defensores, que não forem poetas, mas forem amadores de poesia, que falem em prosa, em sua defesa, mostrando como é não só agradável, como útil para os Estados e a vida humana. (Platão, 1993, p.476)

A crítica platônica confere, como se vê, um poderoso poder de convencimento aquilo que será definido, muitos séculos mais tarde, de forma artística. O Sócrates platônico aceitava dialogar com os “amadores de poesia” desde que eles sustentassem os seus argumentos desnudados de cores, métricas e ritmos artísticos. No entender de Sócrates, as formas artísticas, sem aqueles procedimentos, pareceriam rostos envelhecidos, que tiveram na juventude frescor, mas não beleza.

O livro *A poética* de Aristóteles foi, em certa medida, uma resposta à exclusão platônica das “artes” na cidade. Aristóteles manteve a definição de arte

como *mimesis*, embora tenha alterado ou nuançado a concepção de imitação platônica.

No livro X de *A república*, a *mimesis* foi associada a um “espelho” que refletiria as coisas e os seres do mundo. Já Aristóteles criou a noção de verossimilhança, segundo a qual, no lugar de imitação como espelho de objetos e de fatos acontecidos, as “artes” imitariam acontecimentos possíveis, mas não reais, que não ocorreram, mas que poderiam ter ocorrido.

No caso da poesia trágica ou épica, a fábula, ou seja, o conjunto das ações, representadas ou narradas, deveria ser convincente, internamente procedente, habilmente arranjada pelos imitadores de modo a fazer o público do teatro ou os leitores dos livros confundirem a ficção com a realidade.

A argumentação aristotélica pressupõe, pois, a existência de uma diferença entre os seres de imitação e a realidade tangente. Além disso, procurando responder à crítica platônica da “arte” como expressão da “alma irracional”, Aristóteles conferiu importância às regras “de fabricação”, que deveriam ser atendidas e cumpridas pelos criadores de fábulas. Haveria um modo de operação, uma “técnica” na criação das imitações, um regime canônico que deveria ser conhecido e cumprido pelos imitadores.

A palavra grega *téchnê* foi traduzida pelo latim como *arte*, de forma que a palavra “arte” terá como significado, até o século XVIII, conhecimento técnico. Os conteúdos dos termos *téchnê* e *arte* eram, basicamente, os mesmos: “conhecimento e aplicação refletida de regras determinadas”.

Foi nesse sentido que “arte” apareceu na abertura do poema *Os lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, publicado em 1572: “Cantando espalharei por toda parte, Se a tanto me ajudar o engenho e arte”. Engenho e arte recobrem as duas condições fundamentais para a elaboração do poema, criatividade mental e saber técnico de composição do canto épico.

No Renascimento cultural italiano, do século XV, a definição mimética da pintura ganhou com Leo Baptista Alberti um sentido imponente. No entender de Alberti, no livro *Da pintura*, de 1436, o quadro seria uma janela aberta para o mundo, definição que reforçava o seu significado mimético:

Ir para o sumário

Aqui deixadas de lado outras coisas, direi apenas o que faço quando pinto. Inicialmente, onde devo pintar, traço um quadrângulo de ângulos retos, do tamanho que me agrada, o qual reputo ser uma janela aberta por onde possa eu mirar o que aí será pintado. (Alberti, 1999, p.94)

Embora Alberti continuasse descrevendo, minuciosamente, a “arte” de pintar, contendo seu livro recomendações práticas para a feitura de um quadro, ele acentuou, enfaticamente, o lado da criatividade do pintor, que deveria exprimir nos seus trabalhos grandes e significativas ideias. Alberti tentava, assim, diminuir a importância do trabalho técnico, manual, em benefício da engenhosidade criativa.

Esse ponto de vista albertiano foi incorporado por Leonardo da Vinci no *Tratado de pintura* que, constatando a importância do trabalho manual para a escultura, considerou-a uma manifestação cultural inferior à pintura. O Renascimento cultural procurou diminuir a relevância do trabalho manual na produção artística.

Além disso, a definição de “arte” como *mimesis* garantia, no entender de Leonardo da Vinci, a primazia da pintura, a mais mimética das “artes”, num período em que a sugestão de profundidade na superfície plana do quadro, condição essencial para a boa reprodução visual do mundo, era produzida por meio da utilização de princípios da geometria euclidiana na distribuição espacial das figuras. Concedia-se à pintura o poder de exprimir o amplo universo da cultura, seja ele filosófico ou artístico.

A Escola de Atenas do pintor Rafael Sâncio exprime esse reconhecimento renascentista da extraordinária capacidade da pintura de “espelhar” o mundo. Veja no afresco de Rafael como a pintura acolhe as demais linguagens artísticas.

A pintura, de par com seu efeito mimético, reinou, por assim dizer, na história cultural do Ocidente até o final do século XIX, quando foi revalorizado o trabalho estritamente manual na produção de objetos artísticos.

Antes disso, uma dupla ruptura cultural ocorreu no século XVIII. A primeira foi o surgimento da Estética propriamente dita como uma das disciplinas filosóficas. A segunda foi a concepção de que a beleza artística independia da imitação da natureza, transgredindo a antiga definição da arte como *mimesis*.

O vocábulo arte mudou, também, de significado, deixando de estar associado a regime canônico, conhecimento e aplicação refletida de regras determinadas para a fabricação dos seres de imitação. A arte passou a ser compreendida como produtos culturais nascidos da sensibilidade, liberdade ou subjetividade de indivíduos excepcionais.

No lugar de cumprir cânones estritos, o grande artista produziria obras excepcionais, seguindo seu gênio criador. No lugar da aprendizagem de cânones de confecção de obras de arte, postulava-se a vocação original do artista como força criadora. O objeto artístico poderia, assim, já ser produzido dotado de beleza e considerado belo sem que a natureza fosse, obrigatoriamente, bela.

17.3. A história é dinâmica e o conceito mutável

A visão da natureza alterou-se no ritmo das novidades culturais do século do Iluminismo. No lugar de se conceber a natureza como acabada, como “ser para sempre”, segundo a definição grega clássica, a natureza passou a ser vista como o espaço de atuação humana: “A imitação da natureza não é servil; o artista completa a obra da natureza que é ao mesmo tempo uma das fontes de suas percepções estéticas e um guia indispensável para a sua criação” (Hell, 1989, p.44).

A razão iluminista acentuava o poder de intervenção humana no mundo natural de forma a dominá-lo, alterá-lo e trazê-lo para a convivência social. O jardim passou, desde então, a ser definido como uma das belas artes. A intervenção humana na natureza visava apaziguá-la e, de certa forma, socializá-la.

A este respeito escreveu Giulio Carlo Argan (1996, p.12):

Ir para o sumário

Já nos meados do século XVIII, o termo *romântico* é empregado como equivalente de *pitoresco* e referido à jardinagem, isto é, a uma arte que não imita e nem representa, mas, em consonância com as teses iluministas, opera diretamente sobre a natureza, modificando-a, corrigindo-a, adaptando-a aos sentimentos humanos e às oportunidades e vida social, isto é, colocando-a como ambiente de vida.

A concepção de “pitoresco”, como sustentou Argan, está ligada às primeiras manifestação do Romantismo no século XVIII. A literatura romântica brasileira descreveu, com sensibilidade e precisão, a natureza nacional em consonância com essa nova visão artística, de que são exemplos os textos a seguir de José de Alencar e Bernardo Guimarães.

A literatura romântica brasileira exprimiu, em vários momentos, as concepções das relações entre homem e natureza formuladas no século XVIII europeu. A natureza deixou de ser vista como invariável, como “ser para sempre”, em benefício das noções de intervenção humana no mundo natural.

“No ângulo [da casa] havia uma coisa que chamaremos jardim, e de fato era uma imitação graciosa de toda a natureza rica, vigorosa e esplêndida, que a vista abraçava do alto do rochedo. Flores agrestes das nossas matas, pequenas árvores copadas, um estendal de relvas, um fio de água, fingindo um rio e formando uma pequena cascata, tudo isto a mão do homem tinha criado no pequeno espaço com uma arte e graça admirável” (José de Alencar, *O guarani*, 1857).

“Parece esmero de arte o sítio aprazível; não que possa o gênio do homem jamais atingir os primores da criação; ordena, porém, muitas vezes e resume em breve quadro cenas que a natureza só desdobra em larga tela; e colige em uma só paisagem cópia de belezas que andam esparsas por vários sítios” (José de Alencar, *Til*, 1872).

“Era um edifício de harmoniosas proporções, vasto e luxuoso, situado em aprazível vargado ao sopé de elevadas colinas cobertas de mata em parte

devastada pelo machado do lavrador. Longe em derredor a natureza ostentava-se ainda em toda a sua primitiva e selvática rudeza; mas por perto, em torno da deliciosa vivenda, a mão do homem tinha convertido a bronca selva, que cobria o solo, em jardins e pomares deleitosos, em gramais e pingues pastagens, sombreadas aqui e acolá por gameleiras gigantescas, perobas, cedros e copaíbas, que atestavam o vigor da antiga floresta” (Bernardo Guimarães, *A escrava Isaura*, 1875).

Acompanhando essas concepções sobre a relação do homem frente à natureza, surgiram escolas de paisagistas na arte europeia, como a inglesa, em que se distinguiram John Constable, William Turner e um movimento pictórico francês, a Escola de Barbizon, da qual participaram Jean-François Millet, Théodore Rousseau, Camille Corot, entre outros.

Ver exemplos da pintura de paisagem inglesa dos séculos XVIII e XIX e do paisagismo francês da Escola de Barbizon, do século XIX.

No final do século XIX, novos paisagistas se distinguiram no quadro da arte pictórica ocidental, como os impressionistas e seus sucessores, como Van Gogh, Gauguin e tantos outros.

A noção de arte contemporânea tem sua origem no século de transformações e de rupturas culturais que foi o XVIII. Ao mesmo tempo, surgia o mercado de arte e o artista libertava-se do sistema de mecenato.

Mas nem todas as manifestações artísticas libertaram-se, ao mesmo tempo, das imposições de um patrocinador onipresente no ato da criação artística, o mecenas. Algumas “libertaram-se” primeiro, como foi o caso da literatura,

favorecida por políticas de alfabetização, empreendidas por alguns Estados europeus. Outras permaneceram mais tempo atadas aos mecenas, como a música.

O livro de Norbert Elias, *Mozart: sociologia de um gênio* (1994), analisa as condições estritas e estreitas da vida e da produção do compositor, submetido às exigências de dois mecenas, o arcebispo de Salzbourg, e o imperador da Áustria.

O drama pessoal de Mozart derivou, segundo a tese do autor, do fato do compositor exprimir-se livremente nas suas composições, sem atender às considerações e às exigências musicais de seus protetores.

De Mozart a Beethoven, teria se constituído, na Europa, o mercado consumidor de obras musicais, de forma que Beethoven pode agir com a desenvoltura e a liberdade de Mozart sem sofrer as consequências que pesaram dramaticamente sobre a vida de seu antecessor.

Mozart morreu isolado e foi enterrado numa vala comum, enquanto Beethoven recebeu, em vida, as glórias devidas à sua genialidade. Com os movimentos de vanguarda no início do século XX, novas rupturas se apresentaram; ressaltou-se, desta vez, a subversão realizada pelos movimentos de vanguarda sobre o espaço plástico criado pelo Renascimento.

Retomava-se, ao mesmo tempo, a concepção do artista como trabalhador manual e como tal, produtor de objetos reais e não de imitações da realidade. No entender de Argan, foi a ênfase atribuída ao trabalho manual que explicaria a importância da xilogravura na pintura expressionista da Alemanha, no início do século XX.

As gravuras expressionistas são, pelos motivos referidos no texto, xilografias. As pinturas dos artistas do grupo expressionista “A Ponte” procuram, igualmente, reproduzir as feições da xilogravura. Ver em sites de busca exemplos de gravuras expressionistas.

Os artistas-artesãos insistiam na importância do trabalho manual sobre a matéria resistente, a madeira. Como trabalhadores manuais, eles se viam como

produtores de objetos reais, assim como os artesãos. Consideravam que os seus produtos nasciam de atos de liberdade e de suas experiências de vida, os quais se exprimiam no produto final e eram, reversivamente, alterados por ele. O oposto ocorreria com o trabalho operário, submetido às linhas de produção, sem poder manifestar qualquer veleidade de liberdade.

Essa identificação do artesão com o artista remontava à história cultural do Ocidente do período anterior ao *Quattrocento* italiano. Na Grécia antiga, a identificação do “artista” com o artesão (*demiourgos*) implicou na sua depreciação social. Observe-se, além disso, que a associação entre o artista e o artesão ressurgiu no movimento expressionista alemão, num período histórico em que o trabalho produtivo era, sobretudo, industrial. O artista-artesão produziria, por oposição ao trabalho industrial, “uma obra individualizada em que se expressaria a personalidade do autor” (Campomanes, 2000, p.215).

De qualquer forma, permaneceu a distinção do artista para com o operário industrial, produtor de mercadorias padronizadas, em série e impessoais. Os cubistas insistiram, igualmente, na importância da atividade manual para a fabricação artística e procuraram incorporar a técnica dos pintores de parede nos seus trabalhos, empregando, assim, no lugar dos pincéis dos grandes mestres da pintura, inclusive renascentistas, os pincéis dos pintores operários.

Por detrás dessa revolução que ocorreu no início do século XX, com os movimentos de vanguarda, pulsavam concepções inovadoras sobre arte e o fazer artístico. No lugar de imitação da realidade, a arte passou a ser entendida como produtora de objetos reais. Em meio aos objetos utilitários que nos cercam, existem, também, os objetos artísticos, que, embora dotados da mesma realidade, se particularizariam pelo fato de terem sido produzidos pelo trabalho desalienado, criativo e livre. O trabalho operário nas fábricas seria, ao contrário, marcado pela ausência de liberdade e pela alienação.

Em certa medida, a arte passava a ser entendida como trabalho, em substituição das concepções românticas do artista guiado pelo entusiasmo ou pela chama criadora. O fazer artístico livre funcionaria, assim, no interior da sociedade capitalista de sujeição do trabalho, como um exemplo de liberdade que conteria potencialidade crítica e capacidade de modificação social.

Ao longo do século XX, o conceito de arte foi extraordinariamente alargado, abrangendo, de forma relativamente semelhante como havia ocorrido na Inglaterra do século XIX, com John Ruskin e William Morris, no movimento das Artes e Ofícios, a atividade artesanal, elevando os artesãos à condição de artistas.

Procurar nos sites de busca a biografia de William Morris e dados ou informações sobre a sua participação no Movimento inglês de Artes e Ofícios.

Pierre Francastel, no livro *A realidade figurativa*, referindo-se aos formatos dos objetos utilitários observou:

Todo objeto [comporta] necessariamente um aspecto prático e um aspecto estético [...]. Os trabalhos recentes dos etnógrafos tornaram mais evidente do que nunca essa verdade. O instrumento é feito para um certo uso, mas não existe determinismo absoluto entre a necessidade que faz fabricar o instrumento e a forma particular e infinitamente variada para um mesmo utensílio, na qual se detém cada grupo humano. As técnicas primitivas personalizam esquemas de instrumental gerais em que o determinismo rigoroso do emprego caracteriza apenas um princípio; tratando-se do anzol ou da enxada de uma povoação primitiva, existe efetivamente dezenas de fórmulas, equivalentes ao ponto de vista prático. A forma pura, o tipo, só existe como abstração. Donde se conclui pela intervenção de um certo elemento de gosto, se não pessoal, mais exatamente coletivo ou social, na fixação dos modelos de ferramentas. (Francastel, 1973, p.50)

No Ocidente europeu, o movimento Bauhaus vinculou o fazer artístico aos objetos de uso utilitário. A arte recuperava, ao que parece, o seu significado original, de atividade técnica, que pressupunha não somente imaginação criativa, mas saber agir, conhecer e aplicar, na confecção de objetos, técnicas

determinadas. O que não significava que a atividade artística pudesse se resumir a pura aplicação de saberes técnicos. Considerava-se, entretanto, o fazer, a etapa de produção do objeto, como tão essencial para a criação, como a ideia original ou a inspiração.

A Escola de Arquitetura Bauhaus foi fundada, em 1919, por W. Gropius. Sua finalidade era recompor o vínculo da arte com a indústria, da maneira como existiu, no passado, entre arte e artesanato. A escola foi fechada em 1933 pelo governo nazista. Ver sites de busca sobre a Bauhaus.

O pintor Joan Miró afirmava que as *"formas van tomando realidade conforme trabajo. Mas que ponerme a pintar algo, empiezo pintando, y, conforme pinto, el cuadro empieza a afirmarse o sugerirse bajo mi pincel"* (apud Campomanes, 2000, p.216). Picasso dizia que esperava a chegada da inspiração no trabalho: *"Que cuando la inspiración me llegue, me encuentre trabajando"* (apud Campomanes, 2000, p.216).

A arte como trabalho produtivo foi um dos aspectos considerados pela reflexão estética do século passado, de que é exemplo o livro de E. Fisher, *A necessidade da arte*, talvez, devido à importância da produção industrial para o cotidiano das pessoas e às propostas políticas de transformação e revolução sociais, que eram acompanhadas pela crítica à exploração do operariado e às formas de trabalho alienado.

17.4. Indústria e arte

Os vínculos da produção artística com a indústria são variados. O Futurismo italiano intentava imprimir nas suas esculturas e pinturas o ritmo veloz do mundo industrial, incensando, ao mesmo tempo, os seus produtos. Marinetti escreveu, no "Manifesto futurista" de 1909, que "o esplendor do mundo se enriqueceu

com uma beleza nova: a beleza da velocidade. Um automóvel de corrida com seu cofre adornado de grossos tubos como serpentes de fôlego explosivo... um automóvel rugidor, que parece correr sobre a metralha, é mais belo que a *Vitória de Samotrácia*" (Marinetti apud Teles, 1986, p.91).

O *ready made* estabelecia, também, uma relação estreita e visceral com os objetos fabricados, mas no sentido diferente, e mesmo antagônico, dos pontos de vistas futuristas. Tratava-se de descontextualizar, transgredindo as funções para as quais foram feitos os objetos utilitários produzidos em série pela economia industrial. Marcel Duchamp enviou, em 1917, para uma exposição artística em Nova York, um urinol de banheiro masculino, intitulado *Fontaine* [fonte].

No âmbito dessas experimentações culturais, as significações de arte modificavam-se. As artes eram consideradas cada vez mais como os objetos propostos como artísticos. Era arte o que era apresentado por alguém e aceito por um grupo de indivíduos como arte. Insistia-se, assim, no caráter estritamente cultural do objeto artístico.

Os *ready made*, por exemplo, eram objetos fabricados, que foram apropriados por um artista e enviados a um espaço expositivo reservado para objetos de arte, como salões, museus etc. Um *ready made* somente ganha significado cultural quando exposto nesses ambientes artisticamente consagrados, quando propostos, deliberadamente, como objetos artísticos ou antiartísticos.

Procurar, nos sites de busca, dados e informações sobre o *Ready Made* de Marcel Duchamp, de 1917, *A fonte*.

No início da reflexão filosófica sobre arte na história do Ocidente, Aristóteles havia escrito que imitar era natural aos homens, e nisso eles se distinguiam dos animais. O pensamento clássico considerava, no entanto, que nem tudo poderia ser arte e, logo no início da *Poética*, Aristóteles definiu, com precisão, os seres de imitação: a epopeia, o poema trágico, a música, a dança, a pintura.

Já nos movimentos de vanguarda, do século passado, esfumaçaram-se os limites precisos dos objetos artísticos. Como a arte é um fato cultural, portanto,

exclusivo das relações humanas, será arte aquilo que for definido, considerado e tido socialmente como arte.

Assim, mesmo os objetos mais aparentemente antiartísticos acabaram incorporados, muitas vezes contrariamente às intenções originais dos seus criadores ou propositores, no sistema cultural das artes. E. Gombrich, no prefácio do seu manual *A história da arte*, "Sobre arte e artistas", escreveu que "nada existe realmente a que se pode dar o nome de Arte. Existem somente artistas [...] Arte com A maiúsculo não existe" (Gombrich, 1993, p.3).

Deduz-se, dessas afirmações do autor, que existiria arte com "a" minúsculo, considerando que os diversos períodos históricos definem arte de forma diferente. Gombrich acentuava, ainda, que o conceito de arte é relativamente recente, e que a humanidade, embora tenha forjado artefatos esculturais, pictóricos, arquitetônicos, raramente se preocupou em precisá-los e defini-los.

Concluiu, ainda, que como não existiu e nem existe uma definição absoluta para a arte, ao historiador da cultura caberia captar e analisar o que tal ou qual sociedade pensou e considerou como sendo arte, insistindo, no entanto, que grandes civilizações, como a egípcia, produziram objetos "artísticos" sem designá-los com termos, palavras ou vocábulos específicos.

As sociedades industrializadas contemporâneas denominaram de arte tanto os *ready made* de Marcel Duchamp quanto o *Porco empalhado*, de 1967, de Jaime Leirner, que se encontra, atualmente, na Pinacoteca do Estado de São Paulo.

No ritmo dessas experimentações culturais mais diversas e radicais, modificaram-se não somente o conceito de arte, mas também a imagem e o papel criativo do artista. De apresentador de uma obra acabada, ele se torna cada vez mais um propositor de situações artísticas em que a participação ativa do "fruidor" é fundamental.

Os *parangolés* (1964) de Hélio Oiticica, capas, mantos, roupas, estandartes, por exemplo, exigem a participação do "público", a "obra" somente cumpre a intenção artística de seu propositor com a participação efetiva do "público", que deixa de ser somente observador, para se tornar coautor da experimentação cultural.

Ir para o sumário

Nos *Parangolés*, os observadores se transformam em participantes, no momento em que vestem as capas, as roupas, os estandartes para dançarem. No entender de Hélio Oiticica, o artista não seria mais um criador para a contemplação, mas um motivador para a criação. Os *parangolés* apenas se tornam obra quando vestidos pelos participantes.

Há uma trajetória delineada pela arte de Hélio Oiticica, uma espécie de migração da arte da tela para o espaço e do espaço para o corpo, de que são exemplos os *Parangolés*.

Há diversas imagens de dançarinos vestidos com os *Parangolés* de Oiticica. Há imagens do Mosquito, garoto passista da Escola de Samba Mangueira, vestido com os *Parangolés*. Procurar essas imagens nos sites de busca.

A arte tecnológica da nossa atualidade repõe a mesma exigência da presença atuante do “observador”. O pressuposto nessa transformação do observador em participante é que qualquer pessoa pode ser artista. Qualquer coisa pode ser arte e qualquer indivíduo pode ser artista.

Ao mesmo tempo, as ideias de beleza foram dissociadas do objeto artístico. O *Porco empalhado*, de Jaime Leirner, sem ser dotado de qualquer atributo de beleza, foi tido como objeto artístico. O feio pode ser arte.

As mudanças das concepções da beleza artística podem ser medidas tomando-se dois objetos como pontos de referência. No início do século XIX, a escultura em mármore *Apolo do Belvedere*, cópia romana de um original em bronze do período clássico da Grécia, atribuído a Leocares, era definida como a realização perfeita do ideal artístico. O imperador francês Napoleão Bonaparte gabava-se de tê-la levado da coleção do Vaticano para a França.

Procurar nos sites de busca a escultura *r* e algumas máscaras africanas do início do século XX.

[Ir para o sumário](#)

Cem anos depois, as transformações artísticas mais radicais ocorridas na Europa inspiravam-se nas máscaras e esculturas africanas que artistas, como Picasso e Apollinaire, conheceram no Museu de Etnografia de Paris. Como analisar as razões dessa mudança profunda de perspectiva cultural?

Assista ao vídeo [Isto é arte?](#), do Itaú Cultural.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 18

A pesquisa em arte e concepções contemporâneas de cultura

18.1. Caminhos e procedimentos da análise contextual

Gombrich, na introdução de *A história da arte*, escreveu que nada existe realmente a que se possa dar o nome de arte. Argumentou que arte com A maiúsculo não existe e que a palavra arte e a noção de arte, além de muito recentes na história da humanidade, tiveram significados diferentes ao longo da história.

Uma questão essencial dirigia as reflexões de Gombrich sobre a história da arte, e da pintura em particular, a da representação pictórica, das mudanças dos modos de representação pictórica através dos séculos. O que determinaria as mudanças na maneira de pintar entre os diversos momentos da história da arte?

Descartando as explicações evolucionistas do pensamento e das técnicas de expressão, que consideram as sociedades mais recentes como mais desenvolvidas, o autor, num texto de 1954, procurou explicar o sistema de figuração da antiga arte egípcia.

No seu entender, o que explica as mudanças no modo de pintar ao longo da história seria o fato das sociedades verem o mundo de maneira diferente. Gombrich insistia no argumento que o artista não retrata o que capta pelos sentidos, mas, ao contrário, reproduz o que pensa ser o mundo e a realidade. Pinta mais o que julga saber do mundo do que o que efetivamente vê. Entre o olho de um pintor e a paisagem que retrata haveria muito mais coisas em jogo, que devem ser consideradas, discernidas e analisadas pelo historiador das artes.

Gombrich escreveu uma história das manifestações artísticas, procurando contextualizá-la no momento sociocultural em que vieram à luz. Escreveu, assim, uma história da arte aparentada com a história do intelecto e da cultura, entrelaçada com a Antropologia, a história das religiões, com a Psicologia, com o conhecimento da Antiguidade clássica.

Insistia que um pintor das cavernas, na pré-história, não era pior desenhista que um artista contemporâneo. As diferenças de sua arte para com as produções atuais residiriam na maneira peculiar como via e entendia o mundo. Gombrich descartava, dessa forma, as explicações baseadas nas teorias do “desenvolvimento histórico”, em favor do conceito de cultura e de história cultural.

Procurar nos sites de busca reproduções das pinturas pré-históricas da Caverna de Altamira, na Espanha, e refletir sobre o argumento de Gombrich, segundo o qual os pintores pré-históricos são tão refinados desenhistas e coloristas como os atuais.

Talvez pudéssemos apresentar alguns exemplos de aplicação na história da arte do método gombrichiano, considerando a ruptura cultural ocorrida nos séculos XVIII e XIX. O substantivo artista somente foi criado nesse Século das Luzes. Algumas razões, talvez, expliquem o surgimento dessa novidade cultural, dessa ideia de artista.

Nesse mesmo período, entre os dois séculos acima citados, o trabalho artístico foi considerado distinto do trabalho produtivo, cada vez mais exercido

nas indústrias, que se expandiam da Inglaterra para outras sociedades europeias.

De fato, com o surgimento do trabalho industrial, substituindo o trabalho artesanal, o modo de criação artístico distinguiu-se, tornou-se mais nítido e visível no interior das sociedades em fase de industrialização. Se antes pudesse haver algumas semelhanças entre a operação artística e a atividade artesanal, agora ficava patente a diferença do modo de proceder dos artistas para com o dos operários industriais.

Ao mesmo tempo, constituía-se o mercado consumidor de objetos de arte, libertando, por assim dizer, o artista das imposições do sistema de mecenato. O criador deixou, então, de ter vínculos próximos e diretos com os seus patrocinadores. Entre o pintor, por exemplo, e o seu público apareceu a figura do comerciante de quadros, que distribuía os produtos no mercado.

A autonomia e a liberdade alcançadas pelos criadores são essenciais para a definição de uma categoria de produtores denominados de artistas. Além disso, a industrialização impulsionava a urbanização das sociedades, como a inglesa e a francesa. Em meio às populações expulsas do campo, nascia um sentimento de nostalgia duma existência recentemente perdida, que se exprimia e refletia no advento da pintura de paisagens na Inglaterra e na França, a partir da segunda metade do século XVIII.

O historiador Keith Thomas, em *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*, ligou esse sentimento de afeto pela vida campestre e natural na Inglaterra à expansão industrial:

Essa afeição pelo campo, real ou imaginária, não se confinava às classes altas, sendo comum a muitos indivíduos da primeira nação industrial [...] À medida que as fábricas se multiplicavam, a nostalgia do morador da cidade refletia-se em seu pequeno jardim, nos animais de estimação, nas férias passadas na Escócia, ou no Distrito dos Lagos, no gosto pelas florestas silvestres e a observação de pássaros, e no sonho de um chalé de fim de semana no campo. (Thomas, 1988, p.16)

Resumindo, considerando a arte como sistema cultural, pode-se entendê-la por meio da procura e da fixação de seus vínculos estreitos com o local social e momento histórico em que surgiu.

Também Erwin Panofsky elaborou um método de entendimento dos fenômenos artísticos inserindo-os no momento sociocultural de sua produção. A iconologia, na maneira em que o autor a apresenta no prefácio de *Estudos de iconologia* (1995), propõe a inserção gradual da obra de arte em três patamares complementares.

Num primeiro momento, o pré-iconográfico ou o icônico, observa-se a dimensão plástica do objeto artístico, considerando-o internamente, em si mesmo. No caso da pintura, trata-se de discernir linhas, cores, volumes na superfície pintada. Em seguida, no nível iconográfico, importa ao analista o conteúdo temático secundário, o mundo das imagens, as convenções pictóricas das quais a obra participa, e que permite a sua identificação como fenômeno, também, coletivo. O objeto artístico é referido ao movimento cultural de que faz parte.

O terceiro momento, o iconológico, descerra a visão de mundo subentendida pela imagem, o seu significado intrínseco e simbólico. A iconologia divide a obra de arte em três partes, produzindo três pormenores, para melhor considerá-la na sua totalidade.

Pode-se indagar pelos conteúdos icônicos, iconográficos e iconológicos da *Santa ceia* pintada por Leonardo da Vinci nas paredes do Mosteiro do Convento Santa Maria das Graças em Milão, entre 1495 e 1498.

Num primeiro momento, consideram-se as cores, o desenho, os volumes, a distribuição das figuras no espaço, a técnica do afresco empregada pelo artista etc. No aspecto iconográfico, a Santa Ceia é uma pintura do Renascimento italiano, as figuras têm volume e o espaço pictórico é tridimensional, sugerido pela perspectiva geométrica.

O desvelamento do seu significado simbólico, iconológico, exige o conhecimento dos preceitos religiosos do cristianismo. Não se trata simplesmente de uma ceia, a pintura de Leonardo é um ágape, a celebração de um amor universal, em que se anuncia o sacrifício do cordeiro pascal na figura de Cristo, em benefício da redenção da humanidade. Na última ceia é instituído o sacra-

mento da eucaristia, a transformação do pão e do vinho no corpo e no sangue de Cristo.

Procurar nos sites de busca imagens de *A santa ceia*, de Leonardo da Vinci, e rever, re-aplicando ao afresco, o caminho de análise proposto por Panofsky.

Omar Calabrese, em *A Idade NeoBarroca* (1988), perfaz, igualmente, uma análise contextualizada das expressões artísticas contemporâneas, veiculando-as a um “gosto comum do nosso tempo”, um “horizonte comum de gosto”, um “espírito do tempo”, a projeção do fragmento, a perda da totalidade nas sociedades contemporâneas.

A arte do fragmento dialogaria assim com outras expressões culturais como o pensamento filosófico de Michel Foucault da *Arqueologia do saber*, a micro-história de Carlo Ginzburg de *O queijo e os vermes*, a cultura de massa dos programas de auditório de televisão.

A perda da noção de totalidade explicaria, segundo Calabrese, a crise dos grandes sistemas explicativos das sociedades humanas, como o marxismo e o estruturalismo.

18.2. Sistema cultural e artístico: diálogos e empréstimos

A expressão “arte como sistema cultural” encerra três conceitos: de arte, de sistema e de cultura. As noções de cultura e de arte já foram apresentadas, e falta precisar a noção de sistema.

O conceito de cultura foi, como vimos, elaborado no final do século XVIII, assim como o de civilização. Na Sociologia, na Antropologia e na Psicanálise freudiana, houve uma fusão entre as noções de cultura e civilização, que passaram a ser vistas como constituindo uma unidade conceitual.

Preferimos, ao longo desse texto, discernir cultura e civilização e, ainda, no interior do universo cultural, proceder a uma nova divisão, isolando a atividade artística dos demais fenômenos culturais. As artes foram, portanto, compreendidas como “elemento” do universo cultural, dotado de características, relativamente, próprias ou específicas.

Essas divisões progressivas (entre cultura e civilização; entre arte e ciência, por exemplo) são condições essenciais para que a arte seja pensada como “sistema cultural”. E aqui, faz-se necessário definir o que se entende por “sistema”.

Sistema é a totalidade constituída por partes, em que cada uma delas mantém uma relação ordenada com as outras e com o todo. O conceito de sistema supõe a existência de um todo orgânico formado por partes integradas.

Pode-se falar num sistema de arte, pensando-se o universo artístico integrado por várias linguagens artísticas, como a literária, a pictórica, a musical, a escultural, a arquitetural, a teatral etc. Dessa forma, é possível entender a arte como sistema de relações de expressões e de objetos artísticos.

A história da arte é, em certa medida, a análise dos diálogos das linguagens artísticas. No Renascimento cultural italiano dos séculos XIV, XV e XVI, a pintura absorveu elementos da linguagem escultórica. As figuras renascentistas passaram a manifestar uma impressão de tridimensionalidade, inexistente, por exemplo, na pintura bizantina. Ganharam, portanto, uma sugestão de relevo escultural.

Pensar os diálogos entre linguagens artísticas pressupõe pensá-las como “sistema”. O conceito contemporâneo de “tradução intersemiótica”, que se aplica aos diálogos artísticos, baseia-se na concepção de arte como sistema.

Pode-se apresentar como exemplo de tradução intersemiótica a musicalidade de alguns textos literários, de que são exemplos os poemas simbolistas. As poesias melódicas recebem a designação de melopeias. Alguns poemas dialogam com as artes plásticas e, como tais, são definidos como fanopeias.

Imagens pictóricas foram traduzidas para a linguagem cinematográfica. O filme de Stanley Kubrick, *Barry Lyndon*, lançado em 1975, procurou inspirar-se nas imagens e captar a atmosfera da pintura de paisagem inglesa do final do século XVIII e início do XIX.

Sugestão: Assistir ao filme *Barry Lyndon*, de Stanley Kubrick, buscando estabelecer seu diálogo com a pintura de paisagem.

A adaptação de textos literários para a linguagem cinematográfica é fato recorrente na história do cinema. Mesmo no cinema brasileiro, há exemplos de adaptações bem-sucedidas.

O livro do escritor Graciliano Ramos, *Vidas secas*, publicado em 1938, foi levado para o cinema por Nelson Pereira dos Santos, em 1963. O diretor procurou ser fiel ao “discurso livre indireto” em que é narrado o romance.

A trama é vista por meio dos olhares e dos sentimentos das personagens. Da mesma forma que no romance, há, no filme, poucos diálogos. O cinema pode ser fiel ao discurso livre indireto por meio do emprego do recurso formal da câmara subjetiva, que exprime o olhar e os sentimentos das personagens. A relação entre cinema e literatura ocorre no interior do sistema das artes.

Sugestão: ler alguns capítulos do romance *Vidas secas*, por exemplo, o capítulo “O menino mais novo” e, em seguida, observar como esse mesmo personagem apareceu no filme de Nelson Pereira dos Santos.

Extrapolando o sistema das artes, pode-se refletir sobre o fenômeno artístico no interior de um sistema cultural mais amplo e abrangente. Gombrich, como vimos, escreveu que um artista representa mais diretamente a sua visão de mundo, do que os objetos, pessoas, paisagens que observa. Dessa forma, os saberes do mundo determinariam, em larga medida, as expressões artísticas.

Para muitos teóricos, a espacialidade das pinturas cubistas expressaria plasticamente os conhecimentos sobre o mundo trazidos pela Lei da relatividade restrita, divulgada, em 1905, pelo cientista Albert Einstein.

Se compararmos um quadro de Picasso com pinturas, por exemplo, do século XIX, veremos que o cubismo aboliu a distinção de tratamento plástico entre figura e fundo. O espaço é representado de maneira semelhante à representação das figuras. Segundo alguns críticos, o cubismo procuraria conferir forma à concepção do dinamismo espacial, da mutabilidade do espaço, da física einsteiniana.

De acordo com a Lei da relatividade, um objeto que se deslocasse na velocidade da luz produziria um encolhimento do espaço. Assim, o espaço deixou de ser concebido como neutro e invariável.

A pintura renascentista figuraria o espaço seguindo os postulados da geometria clássica, a pintura cubista de acordo com as descobertas da ciência do século XX. Logo, no cubismo esfumaça-se a distinção entre figuras e fundo.

Procurar nos sites de busca o quadro de Pablo Picasso, *Retrato de Ambroise Vollard* (1910, Museu Puchkin, Moscou) e o quadro de Jacques-Louis David, *Retrato de Madame Recamier* (1800, Museu do Louvre, Paris). Comparar o tratamento do espaço num e noutro.

Pode-se, ainda, analisar os objetos artísticos inserindo-os numa esfera ainda mais ampla e abrangente, e buscar neles seus diversificados vínculos com as condições materiais da vida social. A "Série sertaneja" de Cândido Portinari, pintada entre 1944 e 1945, pertencente ao Museu de Arte de São Paulo (Masp), retrata, em grandes painéis, famílias de retirantes do Nordeste brasileiro, vitimadas pela seca.

A série, além de representar a miséria social, exprime, mesmo que implicitamente, uma visão da arte como fator de esclarecimento de consciência política e de denúncia social. As telas são uma denúncia crua das condições de vida de parcela substancial da população brasileira.

Procurar nos sites de busca os painéis da “Série sertaneja” de Portinari: *Os retirantes, Enterro na rede e Criança morta*.

Finalizando, pode-se, ainda, entender a arte como sistema considerando que os diversos estratos culturais manifestam-se por meio de obras literárias, musicais, plásticas particulares. Tanto quanto existiria uma cultura de massa, haveria uma arte de massa, por exemplo. A uma cultura popular corresponderia uma arte popular, a uma cultura marginal uma arte marginal.

Em suma, ver a arte como sistema exige que se atente para um amplo e variado universo de relações culturais e históricas.

18.3. Visões contemporâneas de cultura

A cultura entendida como uma sorte de complementação humana às imposições da vida natural tem como pressuposto a noção que a vida social é construída, logo, mutável, variada e transitória. Em meados do século XIX, novos padrões culturais e artísticos foram instaurados nos países ou nações que passavam por um ritmo acelerado de crescimento econômico, fato que impulsionou a emergência de grandes cidades.

O ritmo das transformações foi percebido e sentido pelos pensadores e artistas daquele período. Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*, publicado em 1848, escreveram que a força da economia capitalista, movida pela procura do lucro financeiro, transformaria e avassalaria o mundo:

A burguesia rasgou o véu do sentimentalismo que envolvia as relações de família e reduziu-as a simples relações monetárias [...] Foi a primeira a provar o que pode realizar a atividade humana: criou maravilhas maiores que as pirâmides do Egito, os aquedutos romanos, as catedrais góticas; conduziu expedições que empanaram mesmo as antigas invasões e as cruzadas. (Marx; Engels, 1977, v.3, p.24)

O poeta francês Charles Baudelaire expressou, num dos seus poemas, “A passante”, publicado, em 1857, no livro *As flores do mal*, as modificações por que passou o sentimento amoroso no mundo ruidoso e vertiginoso das grandes cidades.

Ler e interpretar o poema “A passante”, de Baudelaire, relacionando e problematizando a descrição poética da beleza com o lugar ou o meio social de sua aparição.

De fato, a emergência das metrópoles alterou substancialmente o modo de vida social e instaurou novos padrões culturais. A esse respeito, Raymond Williams (2011, p.20) observou:

Por uma variedade de razões sociais e históricas, a metrópole da segunda metade do século XIX e da primeira metade do século XX moveu-se rumo a uma direção bastante nova. Ela era agora muito mais do que a cidade imensa, ou mesmo, muito mais do que a capital de uma nação importante. A metrópole era o lugar no qual novas relações sociais, econômicas e culturais começavam a ser formadas, relações que iam além tanto da cidade como da nação em seus sentidos herdados: uma nova fase histórica que seria, de fato, estendida, na segunda metade do século XX, a todo o mundo, ao menos potencialmente.

Mais à frente, o autor concluiu sobre esse mesmo tema:

Assim, o fator cultural chave da mudança no modernismo está no caráter da metrópole, tanto nas condições gerais discutidas anteriormente quanto, de forma ainda mais decisiva, nos seus efeitos diretos sobre a forma. O elemento geral mais importante das inovações na forma está na realidade da imigração para a metrópole, e nunca é demais enfatizar quantos dos principais inovadores eram, nesse sentido preciso, imigrantes [...] Liberados e rompendo com suas culturas nacionais e provinciais, situados em meio a relações bastante novas diante de

outras línguas ou tradições visuais nativas, encontrando, nesse meio tempo, um ambiente comum novo e dinâmico do qual muitas das formas antigas estavam obviamente distantes, os artistas, escritores e pensadores dessa fase encontraram a única comunidade disponível a eles: a comunidade do meio; a comunidade de suas próprias práticas. (Williams, 2011, p.22)

Raymond Williams disserta sobre uma metrópole produzida, não somente pelo desenvolvimento capitalista e pela concentração de riquezas, mas pela dominação imperialista de amplos territórios fora do continente europeu. As capitais desses Estados imperialistas agregavam populações de “procedências sociais e culturais variadas”. Essas massas de recém-chegados, deslocados de sua cultura de origem, e, agora, inseridos nas metrópoles, tenderam a formar grupos dissidentes e divergentes da cultura estabelecida e oficial.

No entender do autor, essa nova sociabilidade cultural não teria sido possível caso seus agentes, artistas e pensadores permanecessem dispersos e enclausurados nas suas tradicionais sociedades de origem. Dessa forma, teria surgido o ambiente social de emergência de uma cultura e de uma arte de vanguarda caracterizadas pela ruptura para com a situação artística estabelecida.

O Impressionismo teria nascido dessa conjugação especial do dinamismo da vida na metrópole com a constituição de grupos de inovadores e experimentadores culturais. Arte duplamente urbana, o Impressionismo, ao mesmo tempo em que descobriu a qualidade da paisagem urbana, começou a enxergar o mundo por meio de um olhar também urbano, olhares de indivíduos socialmente formados pela existência metropolitana.

A era das metrópoles é também a época da expansão da industrialização para fora da Inglaterra e da utilização dos conhecimentos científicos na produção de mercadorias, como a aplicação da Química à indústria e à agricultura.

A ciência revolucionou também as formas de deslocamento humano, encurtou distâncias, com o navio e a locomotiva a vapor, facilitou os contatos humanos, com os novos meios de comunicação, como o telégrafo elétrico. A locomotiva a vapor criou um novo conceito de espaço, a velocidade ganhou lugar no cotidiano do homem cidadão, cada vez mais imerso nas grandes multidões.

Surgiram, igualmente, como produto da industrialização, novas formas de arte como a fotografia, na primeira metade do século XIX, e o cinema, no último decênio desse mesmo século. A fotografia provocou uma alteração na arte pictórica, à medida que a liberou da sua tarefa tradicional de representação veraz da realidade. Com a força de realidade manifestada pela fotografia, essa antiga função de captar o real, que era, até então, apanágio da pintura, foi substituída pelo registro fotográfico.

O título do quadro a óleo de Claude Monet, que deu nome ao movimento, *Impressão, nascimento do sol*, não deixa de ser um manifesto resumido das intenções dos novos pintores: é a impressão sobre o nascimento do sol que importava e não a cópia perfeita do amanhecer.

Essa tela de Monet participou da Primeira Exposição de Conjunto dos Impressionistas, realizada no Estúdio Fotográfico de Nadar, em 1874, no Boulevard des Capucines. A exposição patenteou a aproximação, então existente, entre fotógrafos e pintores de vanguarda.

Roger Bastide, referindo-se a um trabalho de sociologia dirigido por Pierre Bourdieu sobre a fotografia e que foi publicado num livro por ele organizado, Uma arte média, atenuou o caráter isento do registro fotográfico.

Novas formas de arte, a fotografia, importância para as transformações da pintura, a morte do figurativo, o nascimento de uma arte concreta. Uma vez que a fotografia oferecia "a realidade", a arte não precisava mais "figurar", podia, a partir de então, seguir o seu próprio caminho, isto é, "expressar" uma visão do mundo ou uma estrutura psíquica, depreendia-se assim de todas as influências exteriores com que a sociedade a sobrecarregara.

“Com efeito, a fotografia não é abandonada aos acasos da fantasia individual, mas interessa o sistema de valores comum à classe social do fotógrafo, ‘de tal forma que a fotografia mais insignificante exprime [...] o sistema de valores e a visão do mundo de todo um grupo. Isto é, a área que para uma dada classe social se propõe como realmente fotografável (isto é, o contingente das fotografias ‘realizáveis’ ou ‘por realizar’, em oposição ao universo das realidades que são objetivamente fotografáveis), encontra-se definida por modelos implícitos’, de tal forma que a ‘as normas que organizam a apreensão fotográfica do mundo segundo a oposição entre o fotografável e o não fotografável são indissolúveis do sistema de valores implícitos, próprios a uma classe, uma profissão ou uma capela artística’. O estudo dessas capelas, como por exemplo, os fotoclubes é, sob este ponto de vista, particularmente interessante” (Bastide, 1979, p.202).

A linguagem fotográfica modificou, igualmente, o proceder pictórico de outra maneira. As pinturas, sobretudo impressionistas, começaram a ostentar enquadramentos típicos do instantâneo fotográfico. Nas pinturas de Edgar Degas, como a série das bailarinas, algumas figuras são cortadas em ação, ficando parte de seu corpo fora do quadro, como braços e pernas.

Ver e analisar a *Canoa sobre o Epte*, pintura de Claude Monet, que pertence ao Museu de Arte de São Paulo (Masp). Discuta a questão da incorporação, nessa tela, do registro rápido e instantâneo da máquina fotográfica.

Como a fotografia, o cinema é um produto da era da máquina. A máquina está na origem da captação das imagens e nas condições de sua divulgação ou de sua apresentação nas salas escuras. O movimento mecânico é o fenômeno de base do cinema, considerando que a máquina se coloca entre o sujeito criador e sua obra, assim como entre os receptores (as pessoas reunidas nas salas de exibição) e a sua fruição artística.

A princípio, ainda muito vinculada às experimentações das fotografias animadas e à linguagem teatral, a linguagem cinematográfica foi sendo construída, nos trinta primeiros anos do século XX, por artistas de gênio, como o diretor norte-americano David Griffith, o criador do close ou do grande plano, e por cineastas soviéticos, como Dziga Vertov, Serguei Eisenstein, Lev Koulechov, Vsevolod Poudovkine, que elaboraram e aplicaram, nos seus filmes, os princípios da teoria da montagem cinematográfica.

De fato, o cinema, sobretudo nos anos 1920, procurou dar ênfase ao que era particular a sua linguagem artística, caracterizada pela interpenetração e extrema fluidez das fronteiras do tempo e do espaço. No cinema, o espaço torna-se dinâmico, adquirindo características do tempo histórico, no sentido que o espaço é captado por pequenas tomadas e depois montado e apresentado, por partes, de forma sucessiva.

Além disso, o tempo perde, na linguagem cinematográfica, a sua direção irreversível, a sua continuidade ininterrupta, considerando que acontecimentos simultâneos podem ser mostrados sucessivamente e acontecimentos distintos podem ser mostrados simultaneamente, por meio, por exemplo, do uso das sobreposições de imagens.

De uma maneira geral, pode-se afirmar que é próprio à linguagem cinematográfica uma liberdade tempo-espacial, procedimento formal que muito modificou e alterou a narrativa literária contemporânea com o fluxo de consciência, em romances como *Ulisses* de James Joyce, publicado em 1922, e os volumes da série *À procura do tempo perdido* de Marcel Proust.

O modernismo brasileiro dos anos 1920 voltou-se, também, para a linguagem cinematográfica, de que é exemplo o livro de Antônio de Alcântara Machado, publicado em 1926, *Pathé-Baby*, nome tirado de uma máquina de

exibição cinematográfica. O livro relaciona o icônico e o verbal, dialogando com as imagens do cinema mudo e das histórias em quadrinhos.

A pintura, a fotografia, as gravuras e o cinema inauguraram, por assim dizer, uma era de predominância cultural das imagens. A própria poesia foi se tornando, desde o final do século XIX, cada vez mais visual, com Stéphane Mallarmé, por exemplo, que publicou, em 1897, "O jogo de dados".

A era da imagem atravessa o século XX, sendo, ainda, de certa forma radicalizada pela linguagem televisiva e pelos novos meios eletrônicos de comunicação, surgidos mais para o final do século passado. A tendência à uniformização cultural das sociedades humanas, facilitada pela internacionalização crescente desses meios de comunicação, produzidos pelos avanços científicos, sofreu, ao longo do século, grandes resistências.

As tendências à uniformização cultural internamente aos países e em escala global, assim como as imposições de padrões culturais dominantes, deram origem, a princípio nos EUA nos anos 1960, ao movimento de contracultura, cujas proposições essenciais podem ser resumidas na mobilização popular em benefício da paz, no respeito às minorias raciais e culturais, na ênfase na vida comunitária, no anticosumismo, na liberdade nos relacionamentos sexuais e amorosos, na crítica aos meios de comunicação de massa etc. O movimento de contracultura expressiu-se na literatura com Jack Kerouac, na música com Janis Joplin, Jim Morrison, Jimi Hendrix.

As noções de identidade e de diversidade cultural surgiram, igualmente, como anteparos políticos às fortes tendências de uniformização cultural e globalizadora. O tema da diversidade cultural visa garantir a variedade, a distinção das culturas, inclusive nacionais, num quadro de homogeneização cultural global.

O conceito de diversidade cultural aplica-se, para além da esfera da globalização, ao contexto da diversidade dentro de sociedades específicas, com a preocupação com a manutenção de direitos e de democracia cultural de grupos minoritários.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *A política*. Trad. Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970.

ARISTÓTELES. *Poétique*. Trad. J. Hardy. Paris: Les Belles Lettres, 1975.

ARGAN, G. C. *Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Trad. Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Tomo I. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BASTIDE, R. *Arte e sociedade*. Trad. Gilda de Mello e Souza. 3.ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

BOURDIEU, P. *Lições da aula*. Trad. Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1988.

BURKE, P. *Cultura popular na Idade Moderna*. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

CAMPOMANES, C. T. *Ágora – Filosofia*. Madrid: Ediciones SM, 2000.

FRANSCATEL, P. *A realidade figurativa*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973.

ELIAS, N. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 15.ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

HELL, V. *A ideia de cultura*. Trad. Halumi Tateyama Takahashi. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HOMERO. *Odisseia*. 3.ed. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo: Nova Cultural, 2002.

MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Trad. Edgard Malagoli. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. O Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Textos*. v.3. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

PANOFSKY, E. *Estudos de iconologia*. Temas humanísticos na arte do Renascimento. 2.ed. Trad. Olinda Braga de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

PLATÃO. *A república*. 7.ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PLATÃO. *Diálogos*. *Fédon, Sofista, Político*. Trad. Jorge Paleikat e J. Cruz Costa. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970.

SÓFOCLES. *A trilogia tebana*. Édipo Rei, Édipo em Colono, Antígona. 3.ed. Trad. Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LÉVI-STRAUSS, C.; ERIBON, D. *De près et de loin*. Paris: Editions Odile Jacob, 1988.

LÉVI-STRAUSS, C.; CHARBONNIER, G. *Arte, linguagem, Etnologia*. Entrevista com Claude Lévi-Strauss. Trad. Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1989.

TELES, G. M. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

THOMAS, K. *O homem e o mundo natural*. Mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800). Trad. João Roberto Martins Filho. São Paulo: Cia. Das Letras, 1988.

WILLIAMS, R. *Política do modernismo: contra os novos conformismos*. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WUNENBURGER, J. J. *Sigmund Freud*. Paris: Éditions Balland, 1985.

[Ir para o sumário](#)

[Vídeo com audiodescrição](#)

Parte VI

Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural

REJANE GALVÃO COUTINHO

Professora assistente doutora do Departamento de Educação do Instituto de Artes da Unesp,
São Paulo.

Introdução

Qual o papel do educador na recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural? Esta é a questão que norteia esta parte VI. E para buscar subsídios para compreender o alcance dessa questão se faz necessário entender, de imediato, que ela se situa no espaço de trânsito entre as ações educacionais e as práticas culturais. Um espaço complexo que pressupõe movimentos e atravessamentos em várias direções.

A questão se dirige ao professor de Arte, aqui entendido como mediador, em suas ações educativas junto aos estudantes, tanto no ambiente escolar, quanto fora do contexto escolar, nas visitas aos museus, exposições, espetáculos e outras manifestações do âmbito cultural.

O termo *recepção*, que abre o título desta parte, não deve ser entendido com o sentido de passividade que também lhe é próprio – o receber algo ou alguém. Quando associamos *recepção* à *mediação* pressupomos um movimento: da interioridade da recepção às apropriações e incorporações do mundo e dos conhecimentos do mundo provocados por mediações educacionais.

O patrimônio artístico e cultural é nosso campo de conhecimento, com suas práticas de produção, difusão e recepção. Portanto, não podemos pensar em objetos, obras e manifestações apenas, mas nos trânsitos entre as diversas práticas inerentes ao campo da arte, inseridas no campo mais amplo da cultura.

Para organizar nosso estudo em relação a essa complexidade procuramos destacar alguns aspectos inerentes às relações entre as ações educativas

e as práticas culturais, distribuídos em capítulos. No primeiro capítulo, preparando o terreno, vamos procurar situar algumas representações, construídas ao longo da história, que atravessam e se sobrepõem ao contexto, introduzindo também algumas regras que pré-definem as relações no campo da arte.

No segundo capítulo o foco são as relações patrimoniais, as heranças recebidas, seu processo de institucionalização, buscando compreender os mecanismos de legitimação, para atualizar os sentidos que o legado patrimonial comporta hoje.

No terceiro capítulo o foco são as produções contemporâneas. Para compreender e situar suas práticas de difusão e medição na contemporaneidade é necessário enfrentar os trânsitos entre a modernidade e a pós-modernidade. No capítulo seguinte, o debate gira em torno dos recursos à disposição dos educadores para efetivar uma mediação crítica e comprometida: dos métodos de apreciação, processos de leitura, ao entendimento da interpretação como construção de conhecimento no campo da arte.

E finalmente, no último capítulo, voltamos à questão que abre esta introdução, ao papel do educador como mediador, responsável por sua formação e pela formação de público para as artes.

É importante deixar claro que as referências deste texto recaem especialmente sobre as artes visuais, campo de experiência da autora. Mas será permitido e aconselhável proceder a toda e qualquer transferência de referências entre as linguagens, pois os mecanismos das práticas culturais e, sobretudo educacionais, são basicamente os mesmos, com suas específicas adequações.

Bom trabalho!

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 19

Arte/educação como mediação cultural e social

O título deste tema é também título de um livro [Nota 22](#) que busca circunscrever a partir de reflexões teóricas e de experiências a ideia de que a arte/educação tem um papel de destaque como mediadora nas relações entre arte e público. É o que buscaremos também fazer nesta parte VI que tem a intenção de problematizar as relações que atravessam o campo específico da arte/educação como mediação cultural, pois um dos papéis preponderantes do professor de Arte na contemporaneidade é o de mediador cultural.

Para início de conversa se faz necessário situar o que entendemos por mediação cultural. O conceito de mediação no campo da educação começa a fazer sentido a partir das ideias socioconstrutivistas em contraposição ao ideário da educação tradicional. No entanto, como explica Ana Mae Barbosa:

O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso. (Barbosa; Coutinho, 2009, p.13)

Para entendimento do conceito de mediação e, conseqüentemente, da ideia do professor mediador, a autora convoca importantes pensadores do ato educacional que atuaram em épocas e contextos diversos, tendo em comum uma perspectiva democrática de educação. Mais próximo de nossa época e de nosso contexto, Paulo Freire, que também bebia nessas mesmas fontes, defendia a ideia de que *aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo*. A complexidade dessa aparentemente simples constatação desmonta aquela lógica unidirecional do ato educacional e convoca uma multilógica fundada no diálogo. O professor mediador que organiza, estimula, questiona e aglutina em sua ação educativa precisa considerar as relações de *uns com os outros* e as várias camadas contextuais que o *mundo* nos oferece.

A arte com todas as suas linguagens e possibilidades pode ser campo fértil de mediação entre *nosotros* e o mundo. A arte/educação tem enfrentado essa possibilidade desde que passou a considerar a arte como conhecimento culturalmente situado [Nota 23](#) como foco do processo de ensinar/aprender arte. A Proposta Triangular traz a arte como cultura para o centro da ação educativa e considera as práticas de produção, de difusão e de recepção em seus contextos e relações como dimensões da mediação cultural.

O entendimento da mediação cultural, portanto, está neste texto atrelado ao entendimento mais amplo de arte como cultura, da ação educativa como prática dialógica e com o compromisso do educador mediador com as dimensões políticas da práxis educacional. Obviamente, a questão da mediação cultural pode ser entendida por outros pontos de vista e outras bases político-conceituais. Os campos das práticas artísticas, de sua difusão e recepção, são atravessados por várias questões calcadas em posicionamentos, por uma série de representações que se naturalizaram ao longo do tempo e que hoje merecem reflexões. Ao longo desta parte nos debruçaremos sobre algumas dessas importantes questões.

19.1. O contexto histórico: relações entre museu e educação

Historicamente, o conceito de mediação cultural está fortemente associado à educação patrimonial, e em particular à educação em museus. É importante então buscar entender as relações entre museu e educação para compreender as bases contextuais dessa associação. Ao entrar em contato com o percurso e contexto de constituição do que hoje entendemos como museu, nos deparamos com uma história, ainda fragmentada em termos de narrativa, mas que acompanha a história política, cultural e social da humanidade. Ao olhar a história, de imediato percebe-se no processo de institucionalização dos espaços museais a configuração de algumas representações que se incorporam à ideia de museu e ainda hoje estão presentes na cultura ocidental.

A origem dos museus está associada a uma prática tão antiga quanto a humanidade e presente entre crianças, jovens e adultos ainda hoje: a prática de colecionar, guardar e classificar. Porém, o nome museu vem da Grécia Antiga – *mouseion* –, templo dedicado às musas, com caráter religioso, cuja função era agradar as divindades. As musas são entidades mitológicas capazes de inspirar a criação artística ou científica. Por essa via, as criações expostas no *mouseion* tinham mais a função de agradar as divindades do que serem contempladas pelos homens (Suano, 1986).

De sua bela nomeação, os museus carregam o sentido de templo com certo caráter religioso, e como tal o que se expõe nesses espaços merece a contemplação. Esses sentidos dão aos museus o clima de reverência e de solenidade que se experimenta nas suas dependências. Primariamente, portanto, os museus não foram espaços instituídos para convivência entre os homens, para estabelecer relações entre eles e as obras expostas, mas para demarcar outro tipo de relação, diferente das relações mundanas e comuns, um tipo de relação que aparta os homens da vida cotidiana, da vida terrena e os transporta para extratos espirituais e superiores. Isto ainda hoje é perceptível na arquitetura dos prédios, nos solenes e intimidantes pórticos de entrada semelhantes a templos e palácios, encontrados sobretudo nos museus construídos especificamente para este fim nos séculos XVIII e XIX. Em nosso contexto, temos como exemplo o [Museu Paulista](#), mais conhecido como Museu do Ipiranga. O caráter ritualís-

tico é perceptível também na forma como as obras são expostas, na cenografia e iluminação, muito próximas de espaços de reverência como santuários e altares. Isto se revela ainda no comportamento adequado que incorporamos nesses espaços incutidos pelas normas, no não falar alto, no corpo contido em suas possibilidades de expressão, no andar compassado, na quase suspensão da respiração.

Ao longo da Idade Média, com o poder da Igreja, os museus foram assumindo a função de salvaguarda das coleções eclesásticas e também das ricas coleções privadas. Em consequência dos tesouros ali reunidos, os espaços museais limitavam a visitação pública e os frequentadores dessas instituições era o restrito círculo de pesquisadores iniciados. Em meados do século XVI, já no Renascimento, surgiram os primeiros catálogos resultante de estudos sobre as coleções e acervos (Valente, 2003).

Neste longo período, foi se agregando ao conceito de museu de forma paralela e entrelaçada as representações do poder econômico com o poder do conhecimento. Os objetos e coleções mantidos pelos acervos representavam o poder da Igreja, dos príncipes, nobres e aristocratas; as pesquisas e seus pesquisadores interessavam aos poucos iniciados que tinham acesso aos signos do poder. Até hoje, as instituições museais carregam signos de distinção que as associam ao poder econômico, social e cultural. Entrar em um museu não é tarefa fácil, pois mesmo naquelas instituições que não cobram ingresso há barreiras simbólicas difíceis de transpor. A ideia de que o conhecimento ali exposto é para uma elite iniciada nos mistérios da arte, de que é necessário ter um conhecimento prévio, ou seja, ser portador de um capital cultural, impede várias pessoas de transpor as portas dos museus. Por outro lado, a ideia de que aqueles que conseguem transpor as barreiras passam a partilhar os signos de distinção impulsionam os visitantes mais audaciosos.

Outra representação associada a essa relação de poder e saber que os museus carregam é a expressa pela necessidade de mediação nesses espaços. A maior parte dos visitantes leigos que consegue transpor as barreiras das instituições busca o apoio de mediadores – guias, monitores, educadores – para lhes traduzir o conhecimento exposto, para lhes indicar o que ver e como ver. A cultura historicamente instituída nesses espaços impõe véus de ignorância

àqueles não iniciados nos tesouros do conhecimento; por essa perspectiva, é impensável ver com os próprios olhos e se aproximar dos objetos diretamente. Um dos exemplos mais comuns encontrados ainda hoje é daquele visitante que diante de uma imagem que lateja a seus olhos pergunta interessado ao educador: O que isto quer dizer? Nessa lógica, não é permitido confiar no que se vê, não se acredita naquilo que se entende que a imagem expressa. É necessária uma tradução legitimada para assegurar ao vidente aquilo que ele exatamente vê com seus próprios olhos.

Aqui nos aproximamos diretamente da relação entre museu e educação quando conseguimos incluir o público dentro do espaço do museu. No entanto, é importante voltar à história para entender que é apenas no final do século XVIII e início do XIX que as instituições museais começam paulatinamente a abrir as portas ao grande público. Aliás, é importante entender que a categoria *público* passa a existir como tal a partir do momento em que são geradas as ofertas culturais. As grandes transformações sociais, culturais e urbanas advindas com o Iluminismo incidem nas práticas de difusão do conhecimento, e a função primitiva do museu, antes voltado apenas para a salvaguarda e exposição, passa a incluir a dimensão educativa entre suas preocupações. As primeiras iniciativas levam em conta a ideia da educação patrimonial e do objeto como fonte primária para a aprendizagem.

A história do [Museu do Louvre](#) ilustra de maneira exemplar o que foi dito acima. A emblemática construção que hoje abriga o Museu foi no passado uma fortaleza, depois palácio, abrigou galeria de acervo dos nobres, assim como, por um período, a Academia de Belas Artes e instituiu a moda dos salões. Foi inaugurado oficialmente como museu em 1793 com acervo de obras confiscadas da família real e dos aristocratas que fugiram da Revolução Francesa. Há inclusive uma versão de que a constituição do Museu foi uma estratégia para evitar a dispersão dos tesouros reais. Até meados do século XIX, o Louvre oferecia acesso gratuito ao público apenas nos fins de semana. Durante a semana as obras eram reservadas para estudo de artistas e pesquisadores. Seu acervo foi enriquecido paulatinamente com obras confiscadas ao longo das conquistas napoleônicas e, posteriormente, através do processo de colonização que induziu o gosto pelo exótico, junto ao desenvolvimento da Arqueologia, criando

galerias específicas sobre culturas, épocas e temas. Hoje, uma visita ao Museu do Louvre é um dos mais prestigiados signos de distinção, uma prática que leva multidões a reverenciar uma história de conquista de valores através da arte.

No final do século XIX, quando o Museu do Louvre abriu suas portas diariamente ao público, instituiu-se um setor educativo na instituição com preocupação de formação. Em 1928, ou seja, mais de um século após sua inauguração, instituiu-se um serviço de visitas guiadas neste setor, exatamente quando o fluxo de público aumenta com a abertura das portas, a expansão urbana, o desenvolvimento dos meios de comunicação. Exatamente quando os movimentos artísticos questionam os cânones da arte instituída e expandem as experimentações no campo da arte. Podemos, então, ponderar que esse recurso de mediação, as visitas guiadas, vem reforçar todo o processo de institucionalização da cultura francesa da qual o Museu é um dos símbolos máximos, de sua história, de seus valores através de uma ação educativa. É um caso típico de mediação cultural atrelada a um projeto político hegemônico.

No Brasil, as primeiras experiências educacionais em museus estão localizadas no [Museu Nacional](#) do Rio de Janeiro, na década de 1920, associadas ao estudo de História, iniciando o que hoje se pode chamar de parceria museu-escola. Nas décadas de 1930 e 1940, a questão da educação em museus no contexto histórico mereceu atenção das instituições que promoveram encontros e publicações sobre o assunto, sempre relacionados à necessidade de constituição de uma identidade nacional sob a ideologia do Estado Novo. Essa associação foi tão fortemente tecida por nosso sistema educacional que hoje, nos currículos de educação básica, não pode faltar uma visita ao museu histórico mais próximo. No Estado de São Paulo há quase que uma obrigatoriedade de visitar o Museu Paulista, instituição que se constituiu exatamente para este fim no final do século XIX, isto é, para auxiliar na construção de uma identidade de povo brasileiro, ao reverenciar o local da Independência e o ser paulista, ao reforçar as representações bandeirantes e a elite cafeeira. Essa forte associação entre museu e história, entre museu e local de coisas antigas e mesmo velhas está arraigada no imaginário do brasileiro. Resta nos perguntar o que vem ocorrendo no processo de mediação para que essa prática imposta na escolarização

não faça dos brasileiros, e dos paulistanos em particular, melhores frequentadores e apreciadores de seu patrimônio histórico e cultural.

19.2. As regras do jogo: distância e aproximação

Identificamos algumas representações associadas a museu e educação que permanecem ativas em nosso imaginário. São representações que atravessam os processos de mediação em movimentos opostos; por um lado seduzem e induzem aproximações e, por outro, revelam distanciamentos. Neste tópico, vamos procurar entender melhor essas polarizações aparentemente contraditórias buscando ajuda na Sociologia, especialmente nas ideias do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Inicialmente, vamos procurar compreender um pouco da economia das trocas simbólicas e a ideia de capital como um recurso suscetível de gerar interesse por sua acumulação e distribuição no contexto social e cultural. Bourdieu define capital como uma força ou poder inscritos na objetividade das coisas. Em seu uso primário, capital é uma representação da capacidade potencial de produzir benefícios financeiros, porém Bourdieu usa o conceito de capital metafóricamente. Ele analisa a dinâmica de quatro tipos de capitais: econômico, cultural, social e simbólico. No campo das práticas artísticas, por exemplo, obras de artes se tornam capital econômico quando são criadas, vendidas para colecionadores, revendidas para outros colecionadores ou doadas a museus. São convertidas em moeda (capital econômico) e institucionalizadas em forma de propriedade ou posse.

No entanto, como capital cultural, as obras de artes contribuem para o *status* de classe não apenas daqueles que as possuem, mas, de maneira ainda mais importante, daqueles que respondem às obras de artes e as consomem. Capital cultural pode significar capital econômico, mas não necessariamente. A questão não é exatamente de propriedade, mas de apropriação ou de incorporação. Pode não haver a posse física do objeto, o que interessa é a apropriação de seus sentidos e do que eles representam no contexto no qual o objeto e o indivíduo estão inseridos. Porém, na perspectiva sociológica de Bourdieu e Darbel (2003), a recepção de obras de arte depende da complexidade e sofisticação

dos códigos artísticos em relação ao domínio individual dos códigos sociais. Ou seja, para que haja apropriação de bens simbólicos é necessário domínio de códigos específicos e compreensão dos contextos sociais de tais códigos. Aqui tem papel importante a educação que possibilita aos indivíduos o acesso e domínio de diferentes códigos culturais. São as qualificações educacionais, que também podem ser descritas como capital educacional (considerado um subconjunto do capital cultural), que incluem a totalidade da educação formal e o número de diplomas ou títulos que uma pessoa possui. Portanto, a educação formal institucionaliza o capital cultural, e a arte/educação em particular ajuda a constituir capital cultural através da educação formal e não formal.

Sabe-se que o capital cultural é também herdado e transmitido através das famílias engajadas com artes, e nesses casos se torna uma vantagem e um diferencial para alguns sujeitos. Quando a escola assume o princípio da igualdade como ponto de partida para suas ações educacionais, não levando em conta as diferenças iniciais, trabalha em prol da conservação das desigualdades. Bourdieu (2007, p.53) alerta:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Ao analisar e denunciar os mecanismos de conservação dos capitais culturais pelo sistema educacional, Bourdieu chama atenção dos educadores para a possibilidade de reversão desse mecanismo. Nas suas pesquisas sobre o perfil de frequentadores de museus a partir das políticas culturais de democratização das artes, o autor enfatiza o papel preponderante da educação no comportamento dos consumidores de cultura e mais uma vez nos provoca a pensar:

A existência de uma ligação tão forte entre a instrução e a frequência a museus mostra que só a escola pode criar (ou desenvolver, segundo o caso) a aspiração à cultura, mesmo à cultura menos escolar. Falar de “necessidades culturais”, sem lembrar que elas são, diferentemente das “necessidades primárias”, produtos da educação, é com efeito o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo à ideologia do dom) que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade de cultura ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la. (Bourdieu, 2007, p.60)

A relação direta entre capital cultural e educação, seja a educação formal ou familiar, ajuda a compreender e desconstruir o círculo fechado e elitista no qual o campo exclusivo da arte se instala. O entendimento de que a necessidade de arte é uma construção social, um produto da educação, desmascara a conhecida ideologia do dom, tão utilizada no meio educacional como recurso para mascarar as desigualdades de oportunidades.

O simples fato de recordar que o que se vive como um dom, ou um privilégio das almas de elite, um signo de distinção, é em realidade o produto de uma história, uma história coletiva e uma história individual, produz um efeito de dessacralização, de desencantamento ou de desmitificação (Bourdieu, 2010, p.32, tradução da autora).

Ainda na perspectiva de Bourdieu, o capital simbólico é um tipo de capital que aparentemente denega seu potencial valor econômico, fazendo valer em lugar disso o poder, como, por exemplo, o poder da arte pela arte. Algumas obras carregam um capital simbólico tão acentuado que tem valor além de seu custo material. Em meio ao complexo contexto da cultura visual do século XX, a obra de Marcel Duchamp, *O grande vidro*, [Nota 24](#) tem um alto capital simbólico que se contrapõe ao material utilizado. Andy Warhol agregou capital simbólico às serigrafias, uma técnica comercial de reprodução em série até então desprezada no campo da arte. As ilustrações de revistas em quadrinhos, geralmente

tidas como mais próximas do capital econômico, foram utilizadas por artistas da Pop Art agregando um capital simbólico diferenciado a essas produções. A arte infantil tem funcionado como capital simbólico relacionado a valores humanistas de livre-expressão no sistema educacional das sociedades capitalistas modernas.

Já o capital social se refere à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo; pode ser convertido em capital econômico quando agrega crédito e notabilidade ou ainda quando a rede impulsiona o sujeito na hierarquia do *ranking* social. Em algumas áreas, participar de associações profissionais constitui capital social, assim como participar de clubes e associações, como as esportivas e de lazer, desde que essas associações mantenham uma representatividade no contexto.

Ou seja, as relações entre os distintos capitais não são de modo algum simétricas, opostas ou preestabelecidas, mas precisam ser compreendidas sempre em relação às forças que fazem mover os campos nos quais estão inseridas, no caso das produções artísticas, o campo da arte.

A ideia de campo é outra contribuição de Bourdieu que ajuda a compreender as relações dos sistemas de produção, de difusão e de recepção dos bens culturais. Entendido como um sistema de posições e de relações objetivas, o campo, em sentido geral, assume uma existência temporal, o que implica sempre trabalhar com a dimensão histórica no modo de pensamento relacional. O campo pode ser conceitualizado como espaço de jogo historicamente constituído com suas instituições específicas e suas leis de funcionamento próprias. Pode-se dizer que a estrutura de um campo é o estado das relações de forças entre as instituições e/ou os agentes comprometidos no jogo. Além de um campo de forças, um campo social constitui um campo de lutas destinadas a conservar ou a transformar esse campo de forças. Quer dizer, é a própria estrutura do campo, enquanto sistema que está permanentemente em jogo. Trata-se da conservação ou da subversão da estrutura de distribuição do capital específico. No entanto, não podemos esquecer que os agentes comprometidos nessas lutas têm em comum um certo número de interesses fundamentais, de cumplicidades básicas, como em um jogo em que há acordos aceitos

tacitamente para se jogar. Para que um campo funcione é necessário que haja gente disposta a jogar o jogo, que acreditam no valor do jogo. Essa crença é condição para entrada no jogo, não é uma crença explícita, voluntária, produto de uma eleição deliberada do indivíduo, mas uma adesão imediata, uma submissão às regras.

Bourdieu examinou primeiro o campo das religiões e depois transferiu seu sistema para analisar os campos da cultura, especialmente da educação e da arte. Nesse processo, ele faz uma analogia ponderando que a “religião da arte” tomou o lugar da religião no mundo contemporâneo:

Evidentemente quando se trata de obras em um museu, é fácil reconhecê-las. Por quê? O museu é como uma igreja: é um lugar sagrado, a fronteira entre o sagrado e o profano está demarcada. Expondo um urinol ou uma roda de bicicleta em um museu, Duchamp se satisfaz em recordar que uma obra de arte é uma obra que está exposta em um museu. Por que sabem vocês que é uma obra de arte? Porque está exposta em um museu. (Bourdieu, 2010, p.27-28, tradução da autora)

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 20

Questões sobre educação patrimonial

Para aprofundar nossa reflexão sobre as questões da mediação no campo da arte/educação é necessário buscar compreender os mecanismos que definem e delimitam os objetos a serem mediados, aqui especificamente os objetos patrimoniais. De imediato, o termo patrimônio nos remete àquilo que herdamos do passado, o que recebemos como legado de valor e que merece ser conservado. No entanto, o conceito de patrimônio se constitui nos campos culturais e sociais em contextos específicos que os impregnam de sentidos. O conceito de patrimônio cultural passa historicamente por um processo de institucionalização que agrega valores que os qualificam de forma diferenciada diante de outros legados. Vamos usar como fundamentos para análise os conceitos de Bourdieu estudados no capítulo anterior.

As perguntas que orientam esta investigação procuram compreender: por que algumas obras e objetos, algumas construções ou sítios históricos, ou mesmo algumas práticas culturais, merecem o título de patrimônio cultural e outros acervos não têm esse merecimento? Quais os critérios seletivos que definem o que se constitui como patrimônio? Quais processos determinam o que se constitui como patrimônio? São questões que gostaríamos de aprofundar e que se desdobram neste texto em um tópico histórico contextual e outro de

revisões críticas, para abrir possibilidades de nos relacionarmos com a diversidade patrimonial na contemporaneidade.

20.1. A história da institucionalização do patrimônio **Nota 25**

A origem do movimento patrimonial está estreitamente relacionado com a visão humanista e universalista de cultura, uma perspectiva que se constitui ao longo da história ocidental e se consolida no século XIX com a expansão do capitalismo, do imperialismo com suas práticas coloniais e com o desenvolvimento dos conhecimentos filosóficos, científicos, tecnológicos e das redes de comunicação que se estabelecem na geopolítica do mundo reconhecido como civilizado. É nessa época que se produzem estudos e pesquisas no sentido de definir e estabelecer critérios e valores para qualificar evolutivamente as culturas.

Em consequência, é no final do século XIX e início do XX que os países do hemisfério Norte, que se autoidentificam como civilizados, definem e regulam a proteção de seus bens culturais considerados patrimoniais. Os primeiros documentos oficiais surgem com a Liga das Nações, em 1919, e são reconhecidos em 1935. As discussões iniciais giram em torno de regras gerais de conduta para proteção de bens patrimoniais dos países em períodos de guerra, condizente com a situação vivida naquele momento na Europa. Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em 1945, uma série de convenções é estabelecida buscando regular, disciplinar e criar instrumentos jurídicos internacionais para a promoção e proteção dos bens culturais patrimoniais.

Ao percorrer a sequência de títulos das convenções promulgadas pela Unesco, **Nota 26** de 1952 a 2005, têm-se um panorama do teor das questões que

pautaram as discussões institucionais sobre patrimônio cultural no período. Por exemplo, só em 1970 a preocupação com o tráfico ilícito de bens culturais entre países e continentes foi regulamentada, um grave problema tratado juridicamente depois que deixou de ser prática corrente de potências dominantes com povos dominados durante séculos de práticas coloniais. Apenas em 2001 houve o reconhecimento oficial da diversidade cultural dos povos através de uma declaração, que em 2005 foi reformulada como uma convenção de proteção e promoção da diversidade das expressões culturais. As questões referentes ao patrimônio imaterial foram reguladas na convenção de 2003.

Diante desta história é importante entender quais são os critérios e valores defendidos e promovidos pela concepção humanista e universalista de cultura para suas ações patrimoniais. Busca-se privilegiar as produções mais virtuosas, heroicas, singulares e tidas como essenciais para elevar espiritualmente a humanidade. Neste sentido, um patrimônio cultural é definido por sua *antiguidade*, pela *excelência cultural* e *tangibilidade* diante de sua cultura particular e por seu caráter de *documento universal* para a humanidade, critérios que se modificam nos diferentes contextos e épocas, como veremos mais adiante. Pode-se dizer também que é resultante de um processo de seleção cultural “natural” no tempo histórico, ou seja, a sua perenidade comprova a sua dimensão identitária em relação à cultura por sua resistência física e principalmente simbólica.

Assim, segundo os documentos oficiais, o patrimônio cultural pode ser definido como um bem material ou imaterial, herança do passado para o presente e o futuro, com valores e características que contribuem para a permanência e identidade da cultura a que pertence. Dos bens materiais tem-se desde conjuntos urbanos ou locais e sítios dotados de expressivo valor histórico ou arqueológico, a casas, palácios, igrejas, praças, ou esculturas, pinturas e artefatos de um modo geral. Consideram-se bens imateriais a literatura, música, linguagem e manifestações coletivas e/ou festivas, como costumes e fazeres. Recentemente no Brasil, por exemplo, foram tombados como bens imateriais o acarajé, na Bahia, e o frevo, em Pernambuco.

O processo de institucionalização patrimonial é regido por critérios pautados pela legislação internacional de acordo com a esfera a que diz respeito. Portanto, um bem cultural patrimonial pode ser tombado e reconhecido

por diferentes instâncias: municipais, estaduais, federais e internacionais. Aliás, é bom saber que em princípio todo cidadão de forma individual ou coletiva pode requerer o tombamento de bens materiais e imateriais, para tal é necessário encaminhar um processo ao órgão [Nota 27](#) mais próximo que legisla a questão.

O processo de institucionalização dos patrimônios no Brasil ocorreu paralelo ao movimento internacional no início do século XX. O projeto de criação, em 1937, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) envolveu a intelectualidade modernista e teve como base um anteprojeto idealizado por Mário de Andrade a pedido do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Na década de 1930, Mário de Andrade atuava também como pesquisador e etnógrafo, além de gestor de cultura na cidade de São Paulo, onde organizou e dirigiu o Departamento de Cultura. Seus trabalhos em prol do reconhecimento e preservação de todas as formas de manifestações culturais deram início a um processo que só recentemente se efetivou oficialmente. Como um “turista aprendiz” [Nota 28](#) realizou viagens de pesquisa etnográficas ao Norte e Nordeste do Brasil recolhendo importantes registros materiais e imateriais. Pois, já naquela época, ele defendia a preservação não só dos grandes monumentos, da arte erudita ou pura e de peças arqueológicas, mas seu olhar de etnógrafo incluía como patrimônio a arte e os artefatos da cultura popular e dos povos “ameríndios”, assim como os bens imateriais: costumes, cantos, lendas e fazeres, reconhecendo e valorizando a diversidade de nossa formação cultural. O legado das pesquisas de Mário de Andrade continua hoje inspirando outros pesquisadores da cultura brasileira e pode também ser ponto de partida

e alimento para projetos educacionais transdisciplinares, como se qualifica sua própria ação. **Nota 29**

Na sua atuação como gestor e educador cultural a frente do Departamento de Cultura (1935-1937), Mário de Andrade buscou quebrar o círculo vicioso da elitização promovendo ações educativas de difusão e recepção de bens culturais, como o projeto das aulas-concertos da orquestra sinfônica no Teatro Municipal com uma programação especialmente selecionada e material de apoio didático informativo e explicativo, ou seja, estabelecendo um processo de mediação em música especialmente pensada para o público escolar.

Antes de São Paulo ter seus museus de arte, Mário idealizou um Museu Popular que não chegou a ser realizado, porém o projeto sugeria que o museu fosse constituído por reproduções, colocando as coleções dos grandes museus europeus ao alcance de todos. Independente da discussão que se possa ter hoje sobre a qualidade das reproduções e a insubstituível presença diante de obras originais, o que é importante refletir é o caráter de extensão e de educação contidos na proposta de museu de Mário de Andrade. Para ele, “o verdadeiro museu não ensina a repetir o passado, porém a tirar dele tudo o quanto ele nos dá dinamicamente para avançar em cultura dentro de nós, e em transformação dentro do progresso social” (Andrade apud Lourenço, 2002). Ele pensava na época em museu com a função de disseminar conhecimentos para segmentos da população que não tinham acesso a esses conhecimentos, da mesma forma que estamos aqui hoje refletindo sobre a democratização cultural a despeito do processo de elitização que se incrustou nas instituições representativas de nossa cultura, procurando reverter esse processo, como sugere também Ana Mae Barbosa (1998, p.19) em consonância com as ideias de Pierre Bourdieu:

É hora dos museus abandonarem seu comportamento sacralizado e assumirem sua parceria com escolas, porque somente as escolas podem dar aos alunos de classe pobre a ocasião e autosssegurança para entrar em um museu. Os museus são lugares para a educação concreta sobre a herança cultural que deveria pertencer a todos, não somente a uma classe econômica e social privilegiada. Os museus são lugares ideais para o contato com padrões de avaliação de arte através da sua história, que prepara um consumidor de arte crítico não só para a arte de ontem e de hoje, mas também para as manifestações artísticas do futuro.

20.2. Revisões contemporâneas do patrimônio

A origem do termo patrimônio decorre do grego *pater*, que significa pai e está também na origem de termos como pátria, patriótico, patrão, patriarcal e outros que carregam sentidos de legado, de algo que nos antecede e nos é dado, de modelos de conduta, de valores a preservar e, sobretudo, a respeitar. É um campo semântico carregado de sentidos de conservação, opostos aos sentidos de transformação, de troca, de renovação que uma concepção contemporânea de cultura demanda.

Ao trazer para a contemporaneidade os critérios que pautam a definição institucional de patrimônio cultural apresentados no tópico anterior – antiguidade, excelência cultural e tangibilidade – percebe-se o quanto esses critérios são relativizados em função dos diversos contextos e valores culturais locais, desfazendo o mito da universalidade que os mantém. O movimento de revalorização da cultura contemporânea muitas vezes usa os recursos das “heranças patrimoniais” disponíveis, alterando as configurações do passado em função de necessidades do presente, de constituição de novas representações e/ou de adequações às demandas do desenvolvimento urbano e social.

Um bom exemplo desse movimento de transmutação é o processo de constituição do que é conhecido, desde 1993, como o [Museu da Cidade de São Paulo](#). Um Museu sem uma sede fixa, constituído por doze edificações e espaços com distintos valores históricos dispersos na malha urbana da grande

cidade de São Paulo. Um museu sem um conceito preestabelecido, mas que se propõe a organizar e dar visibilidade a uma história esfacelada e multifacetada. Fazem parte desse acervo: Casa do Bandeirante, Casa do Sertanista, Capela do Morumbi, Sítio Morrinhos, Casa do Tatuapé, Sítio da Ressaca, Monumento à Independência, Casa do Grito, Casa Modernista, além do Solar da Marquesa de Santos, Beco do Pinto e Casa nº 1 que formam o conjunto administrativo localizado no Centro da cidade ao lado do Pateo do Collegio.

O que teria levado o Departamento do Patrimônio Histórico da cidade de São Paulo a constituir em pleno final do século XX esse Museu agregando equipamentos tão díspares? Cada uma das distintas unidades carrega uma história que revela processos de constituição de representações significativas para a cidade e sua identidade, processos que revelam transmutações de usos e de adequações ao espaço urbano.

Por exemplo, o que hoje se conhece como Capela do Morumbi não tem documentos nem evidências que confirmem que algum dia aquela edificação foi realmente uma capela. Os documentos de 1825 atestam apenas que as ruínas de taipa de pilão faziam parte de uma propriedade de produção de chá. A partir de interpretações, as ruínas, em 1940, foram alvo de uma transmutação em capela sob projeto do arquiteto modernista Gregório Warchavchik. O local adquire, assim, um “novo” valor histórico que agrega um capital simbólico ao local da edificação, que faz parte de um capital econômico, uma grande expansão imobiliária na região. Em 1979, o edifício passa por mais uma revitalização quando foi adaptado para receber atividades culturais. Mais recentemente, o espaço se qualifica como espaço de exposição de arte contemporânea, recebendo instalações de importantes artistas, como a conhecida instalação de Leonilson, em 1993, remontada em 2011.

O caso da Casa Bandeirante é também exemplo de constituição recente de identidade histórica. A construção é apresentada como exemplar de uma habitação rural paulista dos séculos XVII e XVIII. Os registros do local fazem referência a vários proprietários ao longo dos séculos e a edificação foi identificada como potencial patrimônio, por Mário de Andrade, na década de 1930. Hoje, a Casa Bandeirante revela as várias camadas de mutações da cidade de São Paulo e, ao mesmo tempo, a partir dela se reconstitui parte significativa da memória

da cidade. O processo de ressignificação da casa em patrimônio tem início em 1953 com uma reforma para as comemorações do IV Centenário de São Paulo; em 1955, é aberta ao público como museu evocativo da época das bandeiras, com acervo de objetos do cotidiano e de processos de produção, recolhido no interior do Estado, em Minas Gerais e no Vale do Paraíba. Como revela o próprio texto de apresentação [no site](#) desse museu, a Casa faz parte “de um passado histórico idealizado, espaço de crítica e contextualização de mitos e documento arquitetônico preservado”. Para se configurar como potencial espaço de crítica e contextualização, desconstruindo e transpondo o mito idealizado, é necessário recursos de mediação também críticos e contextuais e não simplesmente afirmativos e reprodutivos.

Ao longo da história de constituição dos bens culturais patrimoniais, várias tendências nas políticas de acesso ao patrimônio foram se firmando e se amalgamando. Do ponto de vista da educação, é importante identificar as diferentes ênfases para saber lidar com os processos de mediação implícitos nos contextos. Segundo Imanol Aguirre Arriaga (2008), a primeira tendência se caracteriza pela ênfase na *conservação*, influência do positivismo científico na catalogação dos bens culturais que alcançou seu ápice no final do século XIX e início do XX. Como a própria conservação implica, um dos aspectos marcantes dessa tendência é a preservação de valores a partir dos objetos selecionados para os representar. Do processo resulta uma conformação e legitimação dos valores (gosto, estilo etc.) burgueses, consolidando essa classe social. As áreas de conhecimento que se ocupam do patrimônio sob essa perspectiva são a história da arte e a restauração.

Posteriormente, a *difusão* adquire tanta importância quanto a conservação. O que rege essa tendência é a ideia de que para se consolidar, é necessário uma sensibilidade social e coletiva favorável aos valores patrimoniais, ou seja, “não é possível amar aquilo que não se conhece e não se conservará aquilo que não se ama” (Aguirre Arriaga, 2008, p.81, tradução da autora). Mais recentemente, a ênfase no *valor formativo* do patrimônio vem ganhando espaço através de práticas de mediação sob a bandeira da democratização do acesso à cultural. Os espaços museais, por exemplo, deixam de ser pensados apenas como espaços de conservação e difusão para serem espaços geradores de cultura. Essa

tendência se intensifica nas últimas décadas do século XX, quando se instituem departamentos, serviços, ou setores de educação na maior parte dos museus e centros culturais. A própria ideia de centro cultural se expande nesse período, quando surgem, aqui no Brasil, vários centros irradiadores de cultura ligados a instituições financeiras, por exemplo.

Imanol Aguirre Arriaga (2008) aponta ainda que há outras tendências, não tão evidentes nas políticas culturais, mas não menos significativas. Aliada às políticas de conservação se une a perspectiva de concepção da cultura como elemento aglutinador de identidades coletivas, quando se usa os bens culturais com fins políticos e ideológicos. Essa tendência vai agregar, por exemplo, aos nomes de vários museus o termo *nacional*. Ou, no caso citado da Casa Bandeirante, quando se evoca a partir de uma edificação exemplar de séculos passados uma homenagem aos episódios das bandeiras, tão discutível processo de conquista de territórios no período colonial brasileiro.

Além das tendências de ordem identitária e ideológica, há também interesses turísticos e econômicos associados às políticas patrimoniais. É a ocasião de se associar capital simbólico com capital econômico, forjando a valorização de certos sítios ou fatos históricos que não teriam de outra forma uma representatividade nos contextos local ou nacional. É o caso da “criação” da Capela do Morumbi, que relatamos acima, para a valorização da expansão imobiliária do local.

As dinâmicas sociais vão demarcando tanto os limites dos bens culturais quanto seus usos. Sejam por razões de ordem econômica e turística, sejam por motivações ideológicas ou políticas, não há localidade, região ou país que não disponha de um “catálogo patrimonial” em que se reúne o mais significativo, valioso ou digno de reconhecimento cultural.

Como educadores, importa compreender os mecanismos que agem no campo da cultura para tentar instaurar processos de mediação críticos que façam com que o patrimônio revele sentidos para os sujeitos de hoje. Importa tomar os usuários do patrimônio cultural como comunidades de aprendizagem, capazes de dotar de sentidos os objetos e artefatos culturais.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 21

As práticas de produção, difusão e mediação na contemporaneidade

As mudanças de paradigmas no campo da arte na contemporaneidade implicam mudanças também nos modos de circulação das produções artísticas que incidem nos modos de mediação. Para se pensar em estratégias de mediação para as produções contemporâneas, é importante entrar em sintonia com as transformações atualmente em curso no campo social e cultural, captar o que já mudou e o que continua a mudar. Nicolas Bourriaud (2009, p.16), escritor e crítico de arte contemporânea francês, coloca deste modo a questão ao se referir à arte produzida nas últimas décadas: “Como entender os comportamentos artísticos manifestados nas exposições dos anos 1990, e seus respectivos modos de pensar, a não ser partindo da mesma *situação* dos artistas?”.

A tarefa é entender a *situação* da arte atual, compreendendo o contexto em que atuam seus produtores, para estabelecer processos de mediação mais pertinentes. Ana Mae Barbosa (1995) alerta que “ser contemporâneo de si mesmo é o mínimo que se pode exigir de um arte/educador”.

Vamos primeiramente enfrentar as mudanças de paradigmas no campo da arte e seus efeitos no campo da arte/educação, tendo como referência as

considerações de Arthur Efland, pesquisador norte-americano que vem contribuindo com atualizações para o ensino de artes. Na sequência, a partir das mudanças de paradigmas, vamos refletir sobre as questões da difusão e mediação na contemporaneidade.

21.1. Do modernismo ao pós-modernismo no ensino de arte

Retomando as questões estudadas na parte II do livro, quando adentrarmos as histórias e metodologias do ensino de artes, poderíamos nomear este tópico de: da arte como expressão à arte como cultura. Voltamos a insistir nessa passagem de tempos e de concepções, porque acreditamos que esta é uma passagem ainda em curso. Os trânsitos conceituais e teóricos, as radicais mudanças dos paradigmas positivistas para paradigmas contextualistas implicam em mudanças profundas no modo de estabelecer relações com o mundo e com os conhecimentos. É difícil se desvencilhar das crenças modernistas, da ideia de progresso e melhoria das condições de vida que implicariam em uma sociedade melhor e mais evoluída. Em vez de levar à desejada emancipação, o tal progresso do mundo moderno tem induzido mais exploração e mais desigualdades. Mesmo sem identificar as razões de tal descontrole, o desconforto que todos sentem tem gerado inúmeras formas de melancolia.

No campo da arte, o alto modernismo tentou elevar as produções artísticas para além de suas condições de produção, instaurando o lema da *arte pela arte*, fechando o campo da arte sobre si mesmo, excluindo ou ignorando o mundo a sua volta, até que se proclamou a *morte da arte* como ápice do hermetismo dessa operação. No entanto, antes da anunciada morte, o modernismo alargou o campo das produções artísticas instaurando novas possibilidades em direções muitas vezes conflitantes, como identifica Bourriaud (2009, p.16):

Assim, o século XX foi palco de uma luta entre três visões de mundo: uma concepção racionalista-modernista derivada do século XVIII, uma filosofia da espontaneidade e da liberação através do irracional (dadaísmo, surrealismo, situacionismo) e ambas se opondo às forças autoritárias ou utilitaristas que pretendiam moldar as relações humanas e submeter os indivíduos.

Há repercussão das três visões identificadas pelo autor como tendências de ensino de arte na modernidade, entre estas, as Artes Aplicadas ou Artes Industriais fundada no racionalismo, a Educação pela Arte e a espontaneidade expressivista e, finalmente, a Educação Artística com sua tendência tecnicista.

Diante de tão diversas nomeações e concepções que o campo do ensino de arte comporta, faz-se necessário situar a transição do modernismo para o que alguns teóricos nomeiam de pós-modernismo, pois essa passagem é complexa e afeta profundamente as propostas educacionais.

Arthur Efland (2008, p.179-180) fez um quadro com contrastes entre visões de arte moderna e pós-moderna aproximando essa discussão do ensino de artes. Reproduzimos aqui esse quadro-resumo para ajudar a nos situar neste processo reflexivo.

Contrastes entre modernismo e pós-modernismo

TÓPICO	MODERNISMO	PÓS-MODERNISMO
Natureza da arte	A arte é um objeto esteticamente único, que deve ser estudado isoladamente de seu contexto específico.	A arte é uma forma de produção cultural que deve ser estudada dentro de seu contexto.
Visão de progresso	Como todos os empreendimentos humanos, a arte engendra progresso. Progresso é uma grande narrativa desdobrando-se no tempo. O estudo deveria organizar-se em torno dessa narrativa.	Não há progresso, apenas trocas, com avanços numa área à custa de outras áreas. O estudo deveria organizar-se em torno de narrativas múltiplas.
Vanguarda	O progresso é possível graças à atividade de uma elite cultural. A educação deveria possibilitar às pessoas apreciarem as contribuições dessa elite à sociedade.	A autoridade autoproclamada das elites está aberta a questionamentos. O estudo deveria dar destaque à crítica, dando possibilidade aos alunos de levantarem questões pertinentes.
Tendências estilísticas	Estilos abstratos e não representacionais são preferidos em detrimento de estilos realistas. Os estudantes devem ser encorajados a experimentar com estilos abstratos e conceituais.	O realismo é aceito mais uma vez. Estilos ecléticos são evidentes. Os estudantes têm a permissão de escolher entre os vários estilos e usá-los isoladamente ou em conjunto.
Universalismo versus pluralismo	Toda variação estética pode ser reduzida ao mesmo conjunto universal de elementos e princípios, e estes devem ser centrais ao ensino da arte.	O pluralismo estilístico deve ser estudado para possibilitar que os alunos reconheçam e interpretem diferentes representações da realidade.

A natureza da arte – a primeira questão é fundamental para a definição da abordagem que se pode dar às ações educativas, sejam elas do ensino formal ou não formal. A visão modernista exige que os objetos artísticos tenham características de exclusividade, “um grau de excelência definido, tanto pela sua originalidade, quanto pela pureza de sua composição formal” (Efland, 2008, p.177). O espectro de obras e objetos passíveis de constituírem um currículo são pré-definidos pelo campo da arte, que por essa perspectiva se vê como autônomo em relação aos contextos culturais. O isolamento das produções artísticas em museus onde são legitimadas, onde as referências contextuais são apagadas, é uma operação de suspensão que promove o distanciamento dessas produções em relação à experiência de vida. Uma mediação que não problematiza essa perspectiva vai reforçar o distanciamento, visto que não se tem elementos contextuais para identificação e aproximação dos sujeitos com as obras.

A visão pós-moderna sobre a natureza da arte amplia o espectro de produções passíveis de constituírem um currículo, não só as grandes obras, a arte instituída, mas todas as produções da cultura popular, da cultura de massa, da indústria cultural fazem parte de uma rede que se articula. Todo contexto cultural, em todas as épocas, do passado ao presente, comporta culturas visuais, musicais, cênicas e dramáticas que não foram eleitas para o círculo restrito da arte legitimada, mas que mantêm estreitas relações entre elas, entre produtores e consumidores, forjando comportamentos, alimentando processos de subjetivação e impondo ideologias.

Se por um lado essa visão pós-moderna amplia e aproxima, conectando as produções com a vida, por outro torna o trabalho do arte/educador e mediador bem mais complexo. A primeira dificuldade está na questão da seleção do que merece ser estudado, do que interessa, dentre uma pluralidade diáfana de formas e produções artísticas. A complexidade vai demandar também do educador e dos estudantes um extenso processo de pesquisa e o exercício do pensamento relacional e histórico. Apesar da aparente dificuldade, este é um dos maiores ganhos e saltos de qualidade do processo, pois a contemporaneidade demanda pensamentos em redes articuladas.

Uma mediação baseada nessa visão vai buscar articular os objetos com suas condições de produção, assim como dos contextos que os iluminam e dos contextos dos sujeitos que interagem com as produções. São várias camadas contextuais em movimento, articulando-se, sobrepondo-se, complementando-se e também provocando atritos. Os significados e sentidos individuais e coletivos resultantes de uma mediação sob essa perspectiva abre amplas possibilidades de conhecer o mundo e a si mesmo.

A visão de progresso – essa mudança de paradigma é fundamental, pois vai incidir diretamente na grande narrativa da história da arte que pauta muitos currículos. Entender que a História da Arte (com maiúscula) é uma construção histórica e social, fincada no paradigma do progresso, concebida para reforçar a hegemonia dos valores do hemisfério Norte, construída pelo gênero masculino, ajuda a desconstruir um discurso que aponta para o sentido evolutivo do progresso, ou seja, para o entendimento de que as produções posteriores são melhores do que as anteriores. Os clássicos compêndios de história da arte incluem pouquíssimos exemplos, entre suas análises, da arte do hemisfério Sul, de povos não europeus e de mulheres, por exemplo. A possibilidade de compreender as produções culturais a partir de múltiplas narrativas, ou seja, estimulando a produção de narrativas diversas a partir de diversos pontos de vista, enriquece a compreensão das produções e dos sentidos que elas podem concentrar.

A vanguarda – a ideia de vanguarda no campo da arte é uma construção eminentemente modernista, ligada aos movimentos de expansão dos limites e possibilidades do campo de batalha e de suas expressões. A possibilidade de compreender o papel social dos “vanguardistas” como forças de subversão no campo de lutas das instituições artísticas ajuda a desconstruir as auras criadas em torno de alguns personagens mitificados. É importante perceber como a arte/educação modernista contribuiu e ainda contribui para reforçar os mitos de uma vanguarda revolucionária, assim como para estimular que se aceitem as novas ideias por elas proclamadas. Um processo de convencimento imposto pela legitimação do mito, não por compreensão dos processos implicados. O exercício da compreensão crítica é a proposta para reverter esse processo de reprodução e de legitimação.

As tendências estilísticas – a supervalorização da abstração pelo modernismo é resultante da ideia de progresso na evolução do campo da arte, como vimos antes. Na pós-modernidade há uma retomada de vários estilos anteriores que são revisitados sob outras perspectivas. O realismo, por exemplo, que havia sido banido do campo artístico modernista, é retomado com sentidos de críticas sociais e culturais. Hoje, a grande dificuldade para quem pretende situar a arte contemporânea é buscar encerrá-la em estilos ou movimentos. O interessante é buscar justamente identificar as diversas alusões e apropriações operadas pelos produtores contemporâneos. Sem as exigências de exclusividade e de originalidade, a arte contemporânea opera com ressignificações, apropriações e releituras, não há mais espaço para definições estilísticas.

O universalismo versus pluralismo – finalmente enfrenta-se a superação da ideia de universalidade impregnada pelo modelo hegemônico ocidental e europeu. “O esforço para reduzir a arte a uns poucos elementos e princípios aplicáveis a toda arte de qualquer lugar, é exemplo modernista tipicamente ocidental” (Efland, 2008, p.179). Foram estabelecidas no século XX várias gramáticas das linguagens: visuais, musicais, cênicas, que pretendiam pautar, tanto as produções, quanto as leituras e interpretações. Ao situar as produções artísticas em seus contextos, valorizam-se as particularidades culturais favorecendo a pluralidade de leituras e interpretações.

Diante das questões apontadas por Arthur Efland e comentadas acima, resta o exercício contínuo de atenção e reflexão por parte dos educadores para compreender que não se trata da morte da modernidade, mas da superação de sua versão idealista e teleológica, uma questão de superação de certezas e de não prevalência de modelos universalizantes. “A arte [na modernidade] devia preparar ou anunciar um mundo futuro: hoje [na pós-modernidade] ela apresenta modelos de universos possíveis” (Bourriaud, 2009, p.18).

21.2. Difusão e mediação na contemporaneidade

Aqui vamos tecer relações entre as mudanças de paradigmas analisadas no tópico anterior e os processos de difusão e mediação das produções cultu-

rais. Antes é importante distinguir a difusão, que implica nos meios e nas mídias de transferência de informação, e a mediação, que é uma operação mais complexa de tradução que interfere na construção de sentidos da informação. As duas operações estão necessariamente ligadas, pois há sempre uma parte de mediação nos processos de difusão, já que as mídias também interferem na construção de sentidos e há sempre difusão nos processos de mediação.

É importante situar que a questão da difusão e da mediação podem ser estudadas a partir do campo das ciências da comunicação, e que, em relação aos bens culturais, essas práticas envolvem várias mídias no processo de transferência da informação. No entanto, interessa neste texto trazer a questão para o campo da educação e da arte e, sobretudo, analisar as operações levadas a cabo pelos mediadores humanos, em nosso caso, os educadores, pois eles atuam, tanto nas instâncias de difusão, quanto nas de mediação.

Segundo Bernard Darras (2009, p.37), professor e pesquisador francês que trabalha sob a perspectiva da semiótica pragmática cognitiva e dos estudos culturais:

A mediação da cultura (das culturas) ganha existência no cruzamento de quatro entidades: o objeto cultural mediado; as representações, crenças e conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimentos e *expertises* do mediador e o mundo cultural de referência.

A mediação que acontece neste cruzamento é tingida pelos valores sociais que a determinam, pelas concepções de arte e de cultura que pautam as ações. Por essa ótica percebe-se que a mediação é uma complexa operação e que nela subjazem as representações de valores e crenças dos envolvidos, assim como as *expertises* dos mediadores.

Pensar em representações e crenças no campo da arte é o que estamos propondo desde a primeira parte deste livro, buscando nos situar diante de nossos referenciais, de nossa história, de nossa formação, de nossas práticas. Importa identificar as nossas representações e crenças, pois elas orientam nossas ações educativas.

Voltando à mediação cultural, Darras (2009, p.37) distingue duas grandes abordagens. A primeira é a *mediação diretiva*, que:

Em sua forma mais pobre, fornece só um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Em sua forma mais rica, produz sistemas interpretativos que tentam se articular, ou não, e trabalhar em conjunto.

Essa abordagem é a que mais se aproxima da difusão, da transmissão de informações e tende a fundamentar-se na perspectiva modernista, sobretudo em sua forma mais pobre, como qualifica Darras.

A segunda abordagem é a *mediação construtivista*, “por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, ela contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo ‘destinatário’ da mediação” (Darras, 2009, p.38) e, acrescentando-se, da mesma forma que pelo mediador. É uma abordagem fundamentada no diálogo, em consonância com as perspectivas não exclusivistas da pós-modernidade.

Sejam diretivas ou construtivistas, as mediações revelam os projetos de difusão das experiências e conhecimentos da cultura e da arte. Por exemplo, qualquer que seja o acervo sob sua proteção, o museu como difusor é um grande mediador que afeta autoritariamente os processos de mediação. Em relação ao âmbito da educação patrimonial, Darras (2009) distingue também três modos de difusão e de mediação: o primeiro modo de acesso às obras é do tipo inato. Fundamenta-se na crença da universalidade da sensibilidade a partir da exposição às obras de modo direto, valorizando a inteligibilidade e conhecimento dos sujeitos. É uma mediação elementar que se limita a favorecer o encontro. Uma atitude “proselitista e acrítica e não hesita em fazer a promoção dos valores elitistas que presidem a constituição das obras e das coleções” (Darras, 2009, p.44).

O segundo modo de difusão reivindica a elevação dos espíritos e o refinamento da sensibilidade pela frequência. São as mediações que têm como pressuposto a concepção de *educação pela arte*. É uma atitude “missionária (e um pouco colonialista) e tenta cooptar para suas teses humanistas todo o público, e particularmente os mais deserdados e os menos ‘humanizados’ ou civilizados, por meio do encontro com as obras da alta cultura” (Darras, 2009,

p.44). No primeiro e segundo modo, os mediadores, em sua maioria, ignoram os paradoxos da ideia de democratização do elitismo e são frequentemente os encarregados de um processo de legitimação manipuladora.

O terceiro modo de difusão tem como projeto a democratização do domínio da arte e da alta cultura, pois considera que as grandes obras pertencem a todos e não devem se manter restrita à elite que as produziu e possui. É uma atitude crítica, pois entende que a constituição do patrimônio não é neutra. Para se efetivar uma mediação nessa perspectiva é necessário refletir sobre os próprios processos de mediação, em direção a uma metamediação.

Elas têm, portanto, a possibilidade de adotar todas em justaposição, mas também, e sobretudo, de confrontá-las. Com fins dialéticos ou dialógicos e com interpretantes dialéticos ou dialógicos, elas exploram os antônimos, as oposições, as contradições e as alternâncias para nutrir e esclarecer os debates, como também para proceder à desconstrução e à reconstrução dos componentes da paisagem cultural. [...]

As mediações dialéticas e dialógicas contribuem para o desenvolvimento da capacidade de pensar o fenômeno cultural na sua complexidade, explorando as contradições das representações e crenças da instituição cultural, mas também as contradições de seus públicos. (Darras, 2009, p.45)

O próprio campo da arte na contemporaneidade vem provocando debates nessa direção. A arte contemporânea tem convocado o observador a participar de forma ativa em processos de mediação que se inserem na constituição das próprias produções. Há uma tendência a explorar novos modelos de sociabilidade e de interatividade que convocam o público a assumir outras atitudes diante da arte, diferente dos comportamentos já instalados. Ao buscar explicar a dimensão relacional da arte, Bourriaud (2009, p.36-37) pondera:

A transitividade, tão antiga quanto o mundo, constitui uma propriedade concreta da obra de arte. Sem ela, a obra seria apenas um objeto morto, esmagado pela contemplação. Delacroix já escrevia em seu diário que um quadro bom

“condensava” momentaneamente uma emoção que o olhar do espectador deveria reviver e prolongar. Essa noção de transitividade introduz no domínio estético a desordem formal inerente ao diálogo; ela nega a existência de um “lugar da arte” específico em favor de uma discursividade sempre inacabada e de um desejo jamais saciado de disseminação. Jean-Luc Godard, aliás, insurgia-se contra essa concepção *fechada* da prática artística, explicando que *uma imagem precisa de dois*. Se essa proposição parece retomar Duchamp ao dizer que *são os espectadores que fazem os quadros*, ela vai além ao postular o diálogo como a própria origem do processo de constituição da imagem: *desde seu ponto de partida* já é preciso negociar, pressupor o Outro... Assim, toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional. Como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários.

Hoje, o campo da crítica de arte, assim como o campo da comunicação, da educação e, sobretudo, da arte/educação convocam o sujeito a participar de forma ativa e interativa das produções culturais. As convergências de proposições assentam-se na necessidade de construir uma sociedade de fato democrática, com foco nas relações inter-humanas e menos hierárquicas.

Ampliando o conhecimento

O texto de Arthur Efland usado como referência neste capítulo foi originalmente resultado do encontro organizado em 1999, por Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral, no Sesc Vila Mariana, *O prazer e a compreensão da arte*. Além da publicação citada como referência, o texto pode ser acessado no link: <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm>, em que podem ser encontrados também textos de outros palestrantes do encontro.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 22

A recepção e a interpretação das produções artísticas

No momento em que a arte como conhecimento passa a ser foco do ensino de arte, quando a aproximação com os objetos artísticos é desejada e estimulada no meio educacional, as habilidades para interpretar obras de arte passam a integrar as preocupações dos educadores. Uma preocupação que implica obviamente nas competências dos próprios educadores para estabelecer estratégias de interpretação. Expressões como: apreciação, leitura e interpretação passam a integrar o vocabulário do arte/educador, muitas vezes de forma indistinta, como sinônimos do processo de recepção da arte.

É sobre essa questão que trataremos neste capítulo, uma questão intrinsecamente relacionada ao processo de mediação e, portanto, cerne desta parte VI. Primeiro vamos buscar situar como os conceitos de apreciação e de leitura passam a integrar o campo da arte/educação, identificando as diferenças conceituais que cada um carrega e que implicam em posicionamentos diferenciados na relação com a arte. Em seguida, o foco é a interpretação e suas diferentes abordagens e implicações no processo de mediação.

22.1. Apreciação artística ou leitura da obra de arte?

Retomamos aqui a citação de Nicolas Bourriaud que encerra o capítulo anterior – “*toda obra de arte pode ser definida como um objeto relacional*” – para compreender que é difícil estudar apreciação ou leitura desvinculada do processo de criação artística. As pesquisas atuais compreendem um processo vinculado ao outro. No entanto, de forma operativa, vamos buscar uma distinção entre essas ações, como pares polares complementares, tal como: o ponto de vista do espectador e o do criador. Entretanto, é preciso restabelecer um equilíbrio que contemple (ou integre) as duas dimensões complementares e não excludentes. Para isto, nos apoiamos nos recentes estudos sobre a construção do conhecimento e, sobretudo, nos estudos e teorias sobre a percepção ativa estudados em capítulos anteriores deste livro.

No título do tópico colocamos a questão da apreciação e da leitura como uma opção a ser tomada pelo educador. O que se quer realçar com a questão são as operações distintas. Para efeito de análise trataremos inicialmente da questão da apreciação artística, buscando entender como foi formulada pelos primeiros teóricos e quais as concepções que orientam as formulações. Na sequência consideramos a questão da leitura, como ela é compreendida e proposta hoje no campo da arte/educação.

De imediato, vamos refletir sobre os significados que se agregam à ideia de apreciação, com recurso de um dicionário, no caso, o *Houaiss*, pois o termo carrega sentidos valorativos, tanto na linguagem cotidiana, quanto em alguns campos do conhecimento. O ato ou efeito de apreciar resulta em *atribuir valor* a alguém ou algo. Apreciação, portanto implica em um *juízo*, em emitir uma opinião, seja moral ou técnica. Implica também em uma *avaliação*, ou estima de valor, seja material ou simbólica. São sentidos que remetem à ideia de *juízo*. A apreciação dos autos do processo, no campo do Direito; a apreciação de uma tese pela comissão julgadora, no campo acadêmico etc.

A apreciação implica ainda a *atenção dedicada a algo que proporcione prazer, emoção, fruição estética*, como a apreciação de um bom vinho, de um filme, de uma obra de arte. Sentido específico, que interessa a nossa discussão, e que não descarta os sentidos valorativos apresentados antes. Na rubrica filosófica,

apreciação é uma *consideração valorativa a respeito do grau de perfectibilidade ética, estética, ontológica etc. alcançado por determinado ser ou objeto, em contraste com qualquer descrição ou explicação de sua realidade objetiva*. Pode-se deduzir, então, que em todas as acepções pressupõe-se padrões de valor para pautar as apreciações.

Ana Mae Barbosa (2009, p.40-42) discute os sentidos de apreciação em seu livro *A imagem no ensino da arte*, e argumenta que não são diferentes significados, mas diferentes implicações ou significações que se encontram implicitamente associadas ao ato ou efeito de apreciar. Segundo a autora, as proposições iniciais dos anos 1960 trouxeram para o âmbito do ensino de arte essa dimensão, entendendo a apreciação como *estima de valor*, e usaram como parâmetro para a valoração a história da arte oficial, reduzindo a apreciação ao sentido de *desfrute* ou *gozo* daquilo já legitimado no discurso hegemônico.

A ideia de apreciação como entendimento, como possibilidade de analisar e até reconhecer a obra de arte como um bom exemplo, ou seja, julgá-la, segundo Ana Mae Barbosa, foi ampliada nos anos 1970 através de pesquisas e da influência dos estudos críticos na Inglaterra.

Imanol Aguirre Arriaga (2005, p.141-172) dedica um capítulo de seu livro *Teorías y prácticas en educación artística* às investigações sobre a apreciação artística e seu valor na educação. Para o autor, as pesquisas sobre a questão da resposta à arte têm duas origens: o estabelecimento cultural de uma nova instituição artística no campo da arte – a crítica de arte –, e uma preocupação positivista para fazer da consideração estética e do gosto um efeito ponderável mediante instrumentos objetivos de análise e confrontação de resultados. No âmbito do ensino de artes, a questão passou ao centro dos debates entre os anos 1960 e 1970, com as avaliações sobre o vazio deixado pelas propostas curriculares centradas apenas no fazer artístico e não na reflexão sobre eles.

No Brasil, as pesquisas e publicações de Ana Mae Barbosa, desde a década de 1970 (*Teorias e práticas da educação artística*) e 1980 (*Conflitos e acertos*) vêm chamando atenção dos arte/educadores para a necessidade de reflexão sobre a arte. Porém, é especialmente no final da década de 1980 com a sistematização da Proposta Triangular que a questão da apreciação passa a fazer parte da agenda dos professores.

No âmbito internacional, é também na década de 1980 que se iniciam pesquisas sobre essa questão como resposta à necessidade dos educadores. As pesquisas enfocam temas, tais como: a aprendizagem da apreciação no contexto escolar; a pertinência e eficácia dos métodos de apreciação; a incidência da apreciação nos processos cognitivos; a incidência da apreciação sob a criatividade; possibilidades e métodos de avaliação, entre outros.

É importante identificar a contribuição de alguns modelos reconhecidos da crítica de arte, já que representam o pensamento dominante no campo da arte, para a generalização da apreciação artística no campo educacional, pois seus estilos críticos aparecem latentes em muitas propostas de apreciação (Aguirre Arriaga, 2005, p.143-144).

A perspectiva mimética – é o modelo descritivo que parte da consideração da arte como imitação do mundo e valora as obras por essa perspectiva. Foco maior no tema e título.

A perspectiva expressiva – nasce junto com a perspectiva teórica que resalta a função expressiva da arte, ignorando os aspectos de confrontação formal com o modelo representado, apoia a crítica no subjetivismo das sensações e na busca de motivações expressivas que impulsionam o artista na gênese da obra.

A perspectiva formal – o relevante é a organização material e perceptual da obra, independentemente de seu significado expressivo ou de sua adequação representativa ao modelo, buscando e comentando a unidade orgânica das obras, a relação entre as partes e entre estas e o conjunto. Essa perspectiva crítica (junto com a expressiva) é uma das que mais influência tem em boa parte do ensino de arte.

A perspectiva pragmática – analisa os fins, os objetivos e propósitos que dão significado à obra de arte, sejam estes a satisfação sensorial, a transmissão de valores, a designação de verdades, a busca de conhecimento ou qualquer outro. Essa perspectiva também atua em determinadas orientações interpretativas educacionais, sobretudo naquelas que buscam o motivo da interpretação, mais além dos elementos presentes na própria obra de arte.

A história da arte junto com a estética tem dado grande suporte ao exercício da apreciação, no entanto, são disciplinas fechadas que não se preocupam com a divulgação do resultado de suas pesquisas para o grande público. Tem

sido exatamente o ensino de arte que tem procurado trabalhar na transmissão dessas informações e na formação de apreciadores encontrando-se, portanto, atrelado a esses campos teóricos.

Não é de estranhar que esse movimento de formação tem acompanhado o movimento artístico, ou seja, as tendências em voga, as pesquisas estéticas e práticas artísticas, mudando ao sabor das tendências, trabalhando atrelada aos campos teóricos da arte, legitimando as tendências hegemônicas dominantes. Poderíamos dizer que essa educação não é isenta, não trabalha em prol do cultivo, por exemplo, de uma percepção estética crítica.

Alguns filósofos se destacaram na missão de discutir as condições da experiência estética desvinculada de todo sentido religioso. Talvez o mais importante dentre eles tenha sido Kant. Nessa tradição, outros focaram suas discussões filosóficas com preocupações educativas, como Benedetto Croce, John Dewey, Thomas Munro e Susanne Langer.

No campo do ensino de arte, as primeiras pesquisas que tratam da questão da apreciação artística têm em Dewey um alicerce para suas formulações. Os primeiros modelos qualitativos formulados tinham como premissa evitar juízos impulsivos de obras de arte no contexto escolar. Um exemplo é o procedimento proposto por D. W. Ecker e usado por Elliot Eisner, que consiste em:

permitir que os estudantes comuniquem livremente seus sentimentos, atitudes e respostas imediatas diante de uma obra de arte (própria ou de artistas);

fazer com que os estudantes percebam que existem diferenças no modo como as pessoas respondem a um mesmo estímulo artístico, como consequência das diversas experiências e aprendizagens;

permitir que eles estabeleçam diferenças entre sentimentos psicológicos (baseados nas sensações) e juízos de valor (baseados em argumentos);

incentivar sua experiência com obras de arte contemporâneas e históricas desenvolvendo sua capacidade de emitir juízos artísticos independentes e justificados, tanto positivos, quanto negativos. (Aguirre Arriaga, 2005, p.148; tradução da autora)

O modelo do professor e pesquisador norte-americano, Edmund Feldman, foi um dos mais eficientes integradores da crítica na educação em arte. Foi também um dos mais utilizados nas escolas norte-americanas. Ele afirmava que “o que um professor de arte faz – tanto na apreciação artística como nas instruções em ateliê – é essencialmente crítica de arte. Isto é, o professor de arte descreve, analisa, interpreta e avalia trabalhos de arte durante o processo de instrução” (Feldman apud Aguirre Arriaga, 2005, p.150, tradução da autora).

Ana Mae Barbosa (2009, p. 45-53), no livro *A imagem no ensino da arte*, divulga a proposta de Feldman como método comparativo de análise de obras de arte, pois ele sempre propõe a leitura de duas ou mais obras para que o estudante tire conclusões da leitura comparada de problemas visuais, de forma similar ou contrastante. Segundo Ana Mae Barbosa (2009, p.45-46):

O desenvolvimento crítico para a arte é o núcleo fundamental de sua teoria. Para ele, a capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, *descrição*; observar o comportamento do que se vê, *análise*; dar significado à obra de arte, *interpretação*; decidir acerca do valor de um objeto de arte, *juízo*.

Ana Mae Barbosa inclui ainda uma tradução de uma aula proposta por Feldman em seu livro *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School*, publicado em 1970, no qual percebe-se o quanto sua proposição organiza-se de maneira articulada, através de problematizações e comparações, buscando integrar as dimensões da apreciação e da produção, com o entorno ou contexto do aluno.

Para Feldman, a apreciação deve implicar os aprendizes no uso da crítica como meio para introduzir-se na natureza da arte (sua técnica, sua forma, seu conteúdo e a herança cultural). Ensinar a fazer arte ou ensinar a apreciar arte requer, por isso, uma participação ativa de estudantes e professores, mediante um processo de diálogo crítico.

Feldman propôs uma metodologia para apreciação crítica, como resumiu Ana Mae no parágrafo citado, que consta de um processo no qual os estudantes

são convidados a debater de modo crítico, sobre as obras de arte que estudam, de acordo com quatro processos de aproximação com as obras. *Descrição*: inventário do que se acha visível na obra. *Análise*: a relação entre os elementos visuais e os princípios que os organizam. *Interpretação*: a identificação de temas e ideias no trabalho com o objetivo de encontrar significados. *Juízo*: tomar decisões sobre o êxito, o valor ou fracasso do objeto artístico. Nessa fase, é interessante comparar os trabalhos estudados com outros.

O método de Feldman avança na direção da crítica ao propor o diálogo como modo operacional e a comparação de obras como procedimento. No entanto, ainda reforça o sentido de julgamento e avaliação contidos na ideia de apreciação, ao propor o *juízo* como processo final. A partir de quais critérios estaria o educador, junto com seus estudantes, aptos a julgar o êxito ou fracasso de uma produção artística? Obviamente, para ultrapassar o lugar comum das preferências de gosto (que são por sua vez construtos sociais e culturais) se faz necessário o apoio das críticas legitimadas pelos teóricos da história, da estética e crítica de arte.

A designação *leitura da obra de arte* é uma contribuição brasileira para este debate. Usada por Ana Mae Barbosa na sistematização da Proposta Triangular, o termo *leitura* vem substituir a ideia de apreciação, justamente para instalar uma perspectiva política educacional crítica e não reprodutiva. O termo *leitura* foi tomado de empréstimo ao movimento de crítica literária norte-americano, conhecido como Reader Response, agregando a ele o princípio de leitura como interpretação cultural de Paulo Freire.

No texto “Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular”, Ana Mae Barbosa (1998, p.30-51) retoma e atualiza a Proposta Triangular, explicitando o processo de apropriação contido na sistematização desta proposta. Sobre a leitura, ela explica:

O movimento Reader Response não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua, como os deconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do ato cognitivo e, mais ainda, vigotsquiana interpretação de compreensão do mundo. [...]

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. (Barbosa, 1998, p.35)

A dimensão da leitura introduz no debate a ideia de que a resposta a uma obra de arte implica sempre numa possível *interpretação* de uma obra de arte.

22.2. A interpretação

Partindo do princípio vigotsquiano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com seu meio social e cultural, por conseguinte, a leitura ou interpretação de uma obra de arte é também um processo de construção de sentidos para os sujeitos que as lê. Nessa construção, as referências e a visão de mundo do sujeito orientam e direcionam o sentido da interpretação da obra. Sob essa ótica, não existe uma única interpretação para uma obra de arte, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não. Não existem interpretações certas ou erradas, mas interpretações mais pertinentes, ou mais coerentes, ou interpretações menos convincentes, ou mais personalizadas.

Uma obra ou imagem pode ser lida a partir de diferentes teorias que tratam da interpretação e esse processo pode implicar maior ou menor uso da razão ou da emoção, assim como dar maior ou menor ênfase à obra, ao leitor/intérprete ou ao contexto, personagens do ato interpretativo. O que vai determinar a escolha de uma abordagem de leitura ou a junção complementar de diferentes abordagens é o campo de sentidos da própria obra, assim como, as concepções de arte que norteiam aquele que conduz a leitura, no caso o educador mediador. Portanto, conhecer diferentes instrumentos de leitura, situando-os frente às teorias que os iluminam, é uma maneira de entender como o processo de interpretação é construído.

Entre as abordagens mais conhecidas e utilizadas, sob a perspectiva modernista, destacam-se o formalismo, que prioriza a obra em detrimento do leitor

ou do contexto; a teoria da Gestalt de Arnheim, que a partir da obra busca uma aproximação maior com o contexto cultural e a iconologia que insere a obra em um processo contextual mais amplo e mais intertextual.

As teorias fenomenológicas privilegiam a natureza da experiência estética do observador, considerando a percepção como conhecimento situado, corporificado. Para Merleau-Ponty, interpretar é perceber. Já Gaston Bachelard é mais receptivo à imaginação. A fenomenologia hermenêutica de Gadamer e Ricoeur explora os conflitos de interpretações tirando partido da diferença e oposição de entendimento, dando destaque ao papel das convenções e pressuposições no entendimento da obra.

Na teoria da recepção, a interpretação se dá na relação dialética entre produção e consumo que ilumina o entendimento do papel da arte na sociedade. Filiada a essa perspectiva,

a teoria do Reader Response se refere a uma leitura crítica mais influenciada pela subjetividade do leitor, porém com atenção especial ao contexto. Nem a autonomia da obra, nem a autonomia do leitor. Ambos são mediatizados pelas circunstâncias do contexto. O contexto contorna o processo de significação e determina valor; por isso não há significado estável nem valor universal. (Barbosa, 1998, p.49)

Há ainda as teorias mais contemporâneas, como a semiologia, a semiótica e, especialmente, o desconstrucionismo e o feminismo, designadas como abordagens culturalistas e pós-modernas, que se situam mais como atitudes e propostas do que como métodos e teorias.

Este rápido panorama nos dá uma dimensão das amplas possibilidades de compreensão dos processos de interpretação, e, sobretudo, do vasto interesse que o tema tem despertado entre teóricos das mais diversas áreas do conhecimento. Um exemplo que gostaríamos de aprofundar vem da associação da hermenêutica com o construtivismo, a partir de estudos sobre a aprendizagem da arte em processos de mediação.

Para os hermenêuticos construtivistas, **Nota 30** a interpretação é um processo mental utilizado pelos indivíduos para construir conhecimentos a partir de uma experiência pessoal, ou seja, o sujeito é ele mesmo e para ele mesmo o intérprete **autônomo** da situação significativa de aprendizagem. Sob este ponto de vista, o processo de interpretação de produções artísticas tem início com o reconhecimento do objeto pelo sujeito leitor, a partir de relações e analogias estabelecidas com o seu conhecimento pré-existente e com a sua memória. Neste primeiro movimento, o sujeito busca atribuir significados reconhecíveis ao objeto. Para que o processo tenha continuidade e se desdobre é necessário que o sujeito tenha acesso a outras informações, principalmente informações contextuais que podem ser de diferentes áreas de conhecimento que se relacionam com o objeto. Na continuidade deste movimento ampliam-se as relações de entendimento e estabelecem-se possíveis articulações de significados, para que isto aconteça é necessário testar hipóteses.

É, portanto, um processo dialógico circular que integra o todo e as partes, o presente e o passado num movimento contínuo. O foco em um detalhe ajuda a entender o todo da obra, assim como o contexto histórico ajuda a compreender o contemporâneo. Os conhecimentos que resultam são circunstanciais e transitórios, situados naquele momento e passíveis de outros movimentos, de outras relações e entendimentos, pois as interpretações nunca são completas, fechadas e definitivas.

A mediação pode potencializar esse processo de interpretação, seja no momento da ampliação do conhecimento, alimentando o leitor com novas informações, seja no papel de articulador dessas informações através de questões instigantes. Esse processo pode ser induzido tanto por recursos de comunicação e informação, quanto por estratégias de mediação estabelecidas pelos educadores mediadores. Neste sentido, uma mediação em grupo favorece ainda mais a troca e o confronto de diferentes pontos de vista através do diálogo, através de um modo conversacional, que implica na circulação da palavra; o

mediador tem o papel de ativador das inter-relações. Para que essa corrente se estabeleça as questões colocadas pelo mediador devem procurar fazer com que os intérpretes possam testar suas hipóteses e confrontar seus pontos de vista, garantindo o espaço de expressão de suas ideias e confirmando sua capacidade e autonomia interpretativa.

Entendendo a leitura e a interpretação a partir desta abordagem, vemos que a contextualização é integrada ao processo de interpretação. É a contextualização quem vai tecer a trama dos significados e ao mesmo tempo situar todos os atores da ação interpretativa que operam a partir de seus próprios contextos de referências. Como adianta Ana Mae Barbosa (2005, p.4), “assim, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do fruidor, enfim, da unidade ‘subjétil’ (sujeito + objeto), o contexto se torna mediador e propositivo”. As várias camadas de referências contextuais se sobrepõem, se relacionando e interferindo na ação e devem ser levadas em consideração no processo de mediação: as do objeto ou obra; as dos sujeitos envolvidos: leitores e mediadores; as do lugar em que a ação se desenrola.

O contexto da obra é o que tem sua delimitação mais facilmente situada. É por isto que nas aplicações generalistas da Proposta Triangular ele tem sido o foco principal da contextualização. Todo o discurso produzido, ou em produção (no caso da arte contemporânea) pelos críticos e historiadores, assim como os conhecimentos das áreas correlatas ao tema, alimentam esta dimensão da ação interpretativa.

Com relação aos sujeitos envolvidos no processo, os leitores e mediadores, pouca atenção tem sido dada até então, mesmo que saibamos que nossa própria posição social, cultural e histórica afeta o processo de construção de significados. Hooper-Greenhill (1999, p.49, tradução da autora) adverte: “conhecimentos são construídos através e na cultura. Percepções (o que vemos), memória (o que escolhemos para relacionar) e o pensamento lógico (o sentido que atribuímos às coisas) diferem culturalmente porque são construções culturais”.

A autora amplia ainda mais esta discussão com o conceito de *comunidades de interpretação*, pois as estratégias individuais de busca de conhecimento, ou de busca de sentido nas experiências com a arte, tornam-se possíveis, são mediadas e delimitadas pelo nosso lugar na cultura. As comunidades de

interpretação são compostas por aqueles que compartilham formas similares de leitura de mundo e de identificação de seus significados. “Todas as comunidades de interpretação, definidas como tal, têm suas próprias formas de conhecimento, seus conhecimentos de base e suas estratégias de interpretação” (Hooper-Greenhill, 1999, p.49, tradução da autora). Esse conceito pode orientar o processo de mediação e pode contribuir para revelar as estratégias de mediação utilizadas pelos leitores, mas é importante reconhecer que as comunidades de interpretação não são estáveis e movem-se como e com os sujeitos que a compõem, deixando-se permear por novos conhecimentos.

A mesma atenção que devemos ter para com os referenciais culturais dos leitores, estende-se para os educadores mediadores. De acordo com Bernard Darras (2009), pensamos que a pessoa que conduz o processo de mediação desenvolve uma atividade que depende de suas concepções de arte e de cultura, assim como, esta atividade é permeada pelas concepções do lugar onde a mediação acontece. É por isto que insistimos na ideia de que a formação do educador mediador vai além da ampliação de repertório e da articulação de propostas educacionais. Implica num comprometimento desse educador com seu próprio processo de formação, na direção de uma autoformação reflexiva.

Ampliando o conhecimento

Sugere-se ler o texto Ana Mae Barbosa: “Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular”, do livro *Tópicos utópicos*, no qual a autora atualiza a Proposta Triangular e discorre sobre abordagens de leitura de imagens.

A nova edição revisada (7ª) do livro de Ana Mae Barbosa, *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*, tem um novo prefácio de Imanol Aguirre Arriaga e atualizações importantes para a compreensão da mediação cultural.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 23

O arte/educador como mediador

No último capítulo, vamos voltar nossa atenção para as implicações que as questões estudadas nos capítulos anteriores trazem para a prática do educador enquanto mediador das relações entre a arte, as produções culturais e seus estudantes. São relações intrínsecas e presentes na própria ação do professor de Arte, diante dos conteúdos eleitos para compor o currículo, nas estratégias metodológicas instauradas para atingir os objetivos propostos e, especialmente, nas ampliações curriculares ou inserções no âmbito da cultura, quando são propostas saídas do circuito fechado da escola para o contexto maior da cultura no qual a escola está inserida.

Quando entendemos o professor de Arte como um arte/educador, entendemos que seu papel é maior e mais amplo do que apenas o de professor de uma disciplina de uma grade curricular. Mesmo quando o professor de Arte não tem consciência da amplitude das relações que atravessam sua disciplina, essa amplitude se evidencia na repercussão que sua posição assume no processo de formação dos estudantes, no tocante às relações com a arte e a cultura. Pesquisas confirmam, por exemplo, que muitos adultos tiveram seu primeiro acesso a um museu (em alguns casos também a um teatro ou a um concerto de música clássica) graças a seus professores. A qualidade dessa iniciação fica

registrada na memória afetiva e vai, em grande parte dos casos, determinar as práticas culturais desses sujeitos.

Ao longo desta parte do livro, abordamos temas que dizem respeito a essa posição e, para finalizar, não encerrando a discussão, mas potencializando-a, vamos relacionar algumas questões e tentar amarrar alguns fios que podem ter ficado soltos ao longo dos estudos.

I. No capítulo 19, procuramos identificar algumas representações que se constituíram historicamente no campo da arte, especialmente as representações relativas às instituições que conservam, mantêm e legitimam os valores superiores que se configuram como modelos. Recorremos à Sociologia, à economia das trocas simbólicas de Pierre Bourdieu (2005), para compreender como o campo da arte opera e como o campo da educação vem reforçando esses mecanismos. Diante desse quadro complexo constatamos que não é fácil transpor as barreiras simbólicas instaladas nas entranhas das relações de poder de nosso campo de estudo. O primeiro passo é compreender como funciona o campo da arte, reconhecendo os mecanismos reprodutores presentes nas ações educativas. Há uma série de obstáculos a serem transpostos quando o desejo é se apropriar do conhecimento de forma crítica e significativa, sobretudo quando se quer partilhar esse desejo com outras pessoas, os estudantes, a quem se dirigem as nossas ações.

Um dos obstáculos se verifica, por exemplo, quando passeamos por um museu e estabelecemos relações com a aura artística que faz mover a própria visita em direção ao gozo estético próprio da engrenagem museal. O filósofo Walter Benjamin (1996) definiu essa aura como um autêntico distanciamento da obra de arte por parte do espectador. Um esfriamento. Um processo de sacralização que continua atuante, insistindo em apresentar as peças do museu como obras únicas, originais, essenciais para a sobrevivência do próprio campo da arte.

O professor e pesquisador espanhol Ricardo Huerta (2010, p.36, tradução da autora) em seu livro *Maestros y museos* faz uma larga reflexão a partir de

pesquisas sobre a importância da educação no processo de dessacralização, sugerindo parcerias entre museus e escolas, justifica:

Segundo nosso ponto de vista, a arte e seus museus não se desprenderam dessa frialdade. Pode ser que a aura continue sendo um elemento muito atrativo para certos públicos que frequentam habitualmente os museus, mas cremos que os distanciamentos não são produtivos, ao menos para o público escolar, ou entre o professorado. Deveríamos tentar acercar posições entre o museu e a escola a partir de seus protagonistas-chaves: os professores e os educadores de museus, evitando para isto distanciamentos *auráticos*.

Para que essas parcerias possam surtir os efeitos desejados, é importante traçar projetos para colocar os distintos educadores, das escolas e dos museus, lado a lado, trabalhando em conjunto. Entretanto, é necessário também que ambos os lados busquem compreender como atuam as instituições, entendendo como as operações de suspensão auráticas se efetivam.

Do ponto de vista dos educadores de museus, o que se tem observado, de maneira genérica, é uma prática de correspondência e reforço aos processos de sacralização das instituições e de seus objetos. Compreende-se que os educadores de museus são necessários às instituições e suas presenças se justificam, a partir do investimento das instituições, exatamente para cumprir esse papel. No contexto brasileiro, em especial da cidade de São Paulo, a presença de educadores mediadores nos principais museus e centros culturais é uma prática recente. Começam a se fazer presentes no final da década de 1990 e se expandem na primeira década dos anos 2000. Hoje, quase toda instituição tem um programa educativo e muitos deles oferecem atividades, encontros e materiais específicos para o professorado. Esse movimento corresponde à demanda do próprio meio educacional que tem buscado estreitar essa aproximação.

Felizmente sabemos que há programas educativos que estão buscando enfrentar o distanciamento que o próprio campo da arte produz. Sobretudo, encontramos muitos educadores de museus dispostos ao diálogo e à reflexão sobre essas questões.

Diante deste contexto, do ponto de vista do educador das escolas, o que se percebe comumente é uma prática de recepção submissa às ofertas, sem questionamentos sobre a qualidade ou adequação das atividades (visitas, encontros, materiais) às suas necessidades e de seus estudantes. O distanciamento aurático historicamente construído em torno desses encontros com a arte talvez contribua com essa atitude.

Todas as questões apresentadas e discutidas nesta parte pretendem convidar os educadores das escolas a compreenderem como funcionam as práticas de difusão e mediação para que possam se posicionar de forma mais ativa buscando o diálogo com as instituições. A demanda por ações mais adequadas, por posicionamentos mais críticos podem gerar ofertas mais reflexivas e também críticas.

II. Para ajudar a compreender parte desses processos, no capítulo 20 destacamos a questão da educação patrimonial, por um lado buscando entender os processos de institucionalização e por outro revelando os intrincados mecanismos de atualização dos patrimônios na contemporaneidade. A ideia é ampliar a questão do patrimônio, para além dos legados herdados e impostos, como explica Huerta (2010, p.31, tradução da autora): “se trataria de prever, desde o ponto de vista pedagógico, a possibilidade de chegar a um tratamento simbólico do patrimônio, o que implicaria ocupar-se de questões ideológicas, psicológicas, sociais e, em definitivo, humanas, ademais das puramente históricas”.

As relações com o patrimônio cultural, no âmbito educacional, têm se restringido à dimensão da difusão, a constatação da existência do patrimônio como índice de *uma identidade* a ser incorporada, são os legados que precisam ser carregados. Essa é uma perspectiva que se assenta em uma visão essencialista e estática de cultura. As mediações nessa perspectiva vão repetir as “verdades” dos especialistas, dos historiadores, dos discursos que engendram e mantêm as ideologias e o poder.

Para restabelecer relações significativas com o patrimônio é necessário antes pensar a cultura como práticas dinâmicas que comportam transfusões e mestiçagem, uma cultura em movimento. Assim, o patrimônio pode ser

compreendido como parte de *processos identitários* que se constituem nas relações de poder para configurar capitais, econômicos ou simbólicos. Uma mediação nessa perspectiva irá tomar os usuários do patrimônio cultural como comunidades de aprendizagem que buscam estabelecer redes de pertinência, capazes de dotar de sentidos seus objetos e artefatos.

Sabemos que toda localidade, toda região tem seus bens patrimoniais, forjados muitas vezes para engrandecer ou enobrecer os locais, para valorizar ou resgatar histórias, reverenciando alguns personagens ou eventos. Nossa condição de país colonizado nos fez despertar tarde para a necessidade de preservar e constituir bens patrimoniais. É uma prática que só nos últimos cinquenta anos vem tendo apoio das instituições públicas e privadas, e muito de nossa história já foi desfigurada. O que temos hoje são em grande parte resquícios que passaram por processos de adequações, de sucessivos restauros para se constituírem como bens patrimoniais.

Nossa condição de povo colonizado também nos legou uma visão distorcida dos valores que merecem nossa atenção e apreciação. Muita gente desconhece o patrimônio de sua própria cidade, porém se interessa por visitar museus, monumentos e outros bens patrimoniais de outras cidades ou países. Para grande parte da população, essas práticas estão relacionadas à ideia de viagem, de turismo, de lazer. Reconhecemos que essas práticas são um meio de entrar em contato com as diferentes culturas, para conhecer suas referências identitárias, e são práticas que carregam sentidos de entretenimento. Não condenamos o turismo cultural. O que realçamos aqui é o processo de valoração desequilibrada que a cultura colonizada nos impõe, valorizamos com menor interesse nossa própria cultura. O papel da educação é fundamental para restabelecer esse equilíbrio, para trazer à tona essas questões.

III. A complexidade do ser contemporâneo de si mesmo, como desafia Ana Mae Barbosa (1995), é o substrato capítulo 21 que busca enfrentar a superação dos paradigmas modernistas, como sugere Arthur Efland (2008), para instaurar estratégias de mediação que revelem os conflitos da contemporaneidade. Ao aprofundar os conceitos de difusão e mediação, procuramos munir os educadores das escolas de referências, tanto para analisar e avaliar as ações

educativas oferecidas pelas instituições culturais, quanto, sobretudo, para relacionar e integrar tais conceitos com suas estratégias educacionais.

As produções contemporâneas com seus trânsitos entre linguagens, tais como as performances e instalações, as encenações pós-dramáticas, o teatro de rua e outras produções que fazem uso de diferentes suportes e linguagens, nos provocam a sair do cômodo distanciamento passivo de meros espectadores, convocando todos os nossos sentidos para participar da construção de possíveis sentidos que se condensam nas obras. A experiência estética, no sentido sugerido por Dewey (2010), é potencializada nessa situação, pois requer a presença inteira do sujeito que percebe, um sujeito que se deixa *comover* pela experiência.

Para instaurar estratégias de mediação ou ações educacionais nas quais os sujeitos possam ter suas experiências estéticas, é necessário um engajamento do educador com sua própria experiência estética. O interesse ou entusiasmo ou curiosidade pessoal do próprio educador se impregna entre os estudantes. As relações do professor de Arte com seu campo de conhecimento, suas preferências e referências estão presentes em suas ações educacionais. Como querer que os estudantes estabeleçam relações significativas com a arte, que se tornem frequentadores críticos das produções artísticas se o educador não se compromete com sua própria frequênciação?

Ser contemporâneo de si mesmo implica buscar sintonia com as discussões contemporâneas assim como coragem para enfrentar as produções contemporâneas. Coragem de caminhar por territórios ainda desconhecidos. Coragem para se colocar lado a lado com os estudantes nas descobertas.

Ricardo Huerta (2010, p.108, tradução da autora) reforça que “ao visitar o museu com seu alunado, o docente também experimenta suas próprias sensações, e isto será sem dúvida algo muito importante em sua relação com os estudantes, assim como um enriquecimento relevante como pessoa e como usuário de museu”.

IV. Os conceitos de apreciação, leitura e interpretação foram tratados com intuito de possibilitar reflexões sobre diferentes abordagens no processo de recepção da arte. Ao trazer os referenciais históricos e os sentidos implícitos no ato

da apreciação oferecemos subsídios para refletir sobre os direcionamentos que têm sido dados à questão. Compreender as distinções implícitas nos conceitos de apreciação e leitura é uma maneira de pensar *como* mediar as relações dos estudantes com a arte. E, finalmente, o entendimento da interpretação a partir da abordagem hermenêutica construtivista possibilita entender a questão da interpretação como processo de aprendizagem.

Todas as questões tratadas nesta parte VI pressupõem a perspectiva do educador como mediador, seja mediando situações de aprendizagem em sua sala de aula, seja mediando situações de aprendizagem no embate direto com as produções artísticas em seus espaços de difusão, nos museus, nas salas de espetáculos, nos teatros, nos concertos, nos locais de exibição, na rua, enfim, nas diversas inserções das produções artísticas no meio cultural. Importa reforçar a ideia de que todos nós precisamos nos entender como agentes ativos inseridos nesse campo de conhecimento. Podemos optar com consciência por continuar trabalhando em prol da legitimação de uma série de pressupostos já estabelecidos, ou optar por enfrentar desafios, possibilitando que a arte nos revele outras histórias, além das que já conhecemos, entendendo as produções como condensados de experiências que impulsionam outras narrativas nos sujeitos que buscam dela se aproximar.

Procuramos mapear alguns aspectos do complexo campo no qual atuamos e, entre estes, importa destacar a ideia de que fazemos parte de comunidades de interpretação que nos fornecem referenciais para entender o mundo. A comunidade dos professores de arte da rede estadual de São Paulo é uma delas. Uma comunidade que se move e se amplia, mas que mantém em sua própria configuração pontos de apoio nos quais seus membros se identificam.

Referências bibliográficas

AGUIRRE ARRIAGA, I. *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidade Pública de Navarra, 2005.

AGUIRRE ARRIAGA, I.; FONTAL, O.; DARRAS, B.; RICKENMANN, R. *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates*. Pamplona, Espanha: Universidade Pública de Navarra, 2008.

ALENCAR, V. P. *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte*. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.ia.unesp.br/pos/stricto/artes/dissertacoes_artes/2008/dissertacao_valeriapeixoto.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2011.

BARBOSA, A. M. T. B. *Teoria e prática da educação artística*. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BARBOSA, A. M. T. B. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M. T. B. Arte-educação como mediação. In: COUTINHO, R. (Coord.). *Diálogos e reflexões com educadores*. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2005.

BARBOSA, A. M. T. B. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. T. B.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

BENJAMIM, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996. p.165-196.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BOURDIEU, P. *El sentido social del gusto: elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2010.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003.

BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COUTINHO, R. G. A cultura ante as culturas na escola e na vida. In: TOZZI, D. et al. (Orgs.). *Horizontes culturais: lugares de aprender*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008. p.39-50.

DARRAS, B. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, A. M. T. B.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p.23-52.

DUCHAMP, M. *O grande vidro*. [entre 1915 e 1923]. Óleo, verniz, fios metálicos, fios de aço, pó e cacos de vidro sobre duas placas de vidro, 272,5 x 175,8 cm. Museu de Artes da Filadélfia. Disponível em: <<http://www.sescsp.org.br/sesc/galeria/20mundo/obra05.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2011.

EFLAND, A. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: BARBOSA, A. M. T. B.; AMARAL, L. (Orgs.). *O prazer e a compreensão da arte*. São Paulo: Serviço Social do Comércio (Sesc), 1999. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_2.htm>. Acesso em: 02 abr. 2011.

EFLAND, A. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae; (Orgs.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.173-187.

HOOPER-GREENHILL, E. *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge, 1999.

HUERTA, R. *Maestros y museus: educar desde la invisibilidad*. Valencia, Espanha: Universidade de Valencia, 2010.

LOPEZ, T. P. A. *O turista aprendiz*. São Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1976.

LOURENÇO, M. C. F. Museus à grande. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n.30, p.182-209, 2002.

MOURA, L. R. *Arte e educação: uma experiência de formação de educadores mediadores*. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.ia.unesp.br/pos/stricto/artes/dissertacoes_artes/2007/dissertacao_lidicemoura.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

[Ir para o sumário](#)

SUANO, M. *O que é museu?* São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

VALENTE, M. E. A conquista do caráter público do Museu. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (Orgs.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003. p.21-45.

Vídeo com audiodescrição

Parte VII

Estética: história de um conceito, visões contemporâneas e educação estética

MARIO FERNANDO BOLOGNESI

Doutor em Artes/Teatro pela ECA/USP. Livre-Docente em Estética e História da Arte pela Unesp. Professor de Estética Teatral, Introdução ao Pensamento Filosófico e Improvisação no Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da Unesp, campus de São Paulo. Pesquisador do CNPq. Autor do livro *Palhaços* (São Paulo: Editora Unesp, 2003) e do livro on-line *Circos e palhaços brasileiros* (São Paulo: Editora Unesp, 2009). Trabalhou como diretor teatral, ator, diretor circense, trapezista e palhaço.

ANA PORTICH

Professora de História da Arte e Filosofia da Arte no Departamento de Filosofia da Unesp de Marília. Doutora em Filosofia pela USP (2004). Realizou pesquisas de pós-doutorado em Filosofia na UFSCar, sob supervisão de Bento Prado Jr (2004-2007). É autora do livro *A arte do ator entre os séculos XVI e XVIII: da commedia dell'arte ao paradoxo sobre o comediante* (São Paulo: Perspectiva, 2008). Como diretora de teatro, assistente de direção e produção, trabalhou, entre outros, com os grupos Boi Voador, Bread&Puppet e com o Teatro Oficina.

ANDERSON DE SOUZA ZANETTI DA SILVA

Doutorando e mestre em Artes/Teatro pelo Instituto de Artes da Unesp. Bacharel e Licenciado em Filosofia pela mesma instituição. É autor de curso de filosofia pela Fundação Padre Anchieta (TV Cultura – 2010/2011). Em teatro, pesquisa a obra de Augusto Boal e suas aproximações com Bertolt Brecht. Atua nas áreas de Filosofia, estética teatral e crítica cultural. Atualmente é professor universitário.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 24

Um início de conversa

24.1. Origem etimológica da palavra estética

Vamos dar início a nossa conversa falando sobre a origem da palavra estética. A raiz etimológica de estética vem do termo grego *aisthesis*, que equivale ao verbo sentir. Para os gregos, *aisthesis* está ligada a tudo aquilo que provém do contato que temos com o mundo exterior e, conseqüentemente, a todas as sensações que temos a partir desse contato. Por exemplo, se segurarmos durante certo tempo uma barra de gelo, teremos uma sensação de incômodo a qual daremos o nome de frio.

Como você pode perceber, o termo grego *aisthesis* refere-se aos sentidos, às sensações físicas que são acionadas a partir do contato que temos com um objeto que não é o nosso corpo, mas que altera seu estado. Esses objetos, que podem ir desde uma barra de gelo a uma música, fazem parte daquilo que a Filosofia chama de “mundo sensível”.

Esse “mundo sensível” é ativado pela nossa percepção, que ao entrar em contato com algum objeto irá gerar uma sensação de prazer ou desprazer. Em outras palavras, tudo o que é exterior ao sujeito faz parte do “mundo sensível”,

e na medida em que nossa sensibilidade é despertada a partir da percepção, foi dado o ponta pé inicial para gerarmos entendimento e compreensão acerca do mundo.

Viu, como já no começo da nossa conversa descobrimos a profundidade do sentido de *aisthesis*, que dá origem à palavra estética?

É por esse motivo que nosso próximo passo consistirá em olharmos mais de perto os desdobramentos históricos do sentido de estética. Vamos lá!

24.2. A formulação do conceito de estética

Agora faremos um breve percurso sobre o panorama histórico da conceitualização de estética. Você é professor e sabe que muitas vezes precisamos traçar distinções entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento de caráter científico e teórico. Isso nos ajuda a trabalhar com os alunos os pontos congruentes nos quais o senso comum se encontra com tipos de conhecimentos mais rigorosos, e a perceber como uma esfera influencia e é influenciada pela outra.

Atualmente, no caso da palavra estética, o senso comum a associa a processos de embelezamento do corpo, realizados em clínicas por meio de tratamentos terapêuticos, do uso de cosméticos e de novas tecnologias. Além desse sentido, o conhecimento do senso comum também associa a palavra estética a obras de arte, e nesse caso é curioso que estética vira quase que um “juízo” daquilo que seria belo ou não, com questionamentos do tipo: “Esta obra tem uma estética mais trabalhada do que aquela outra”. Ou: “A estética desta obra é mais bonita do que a daquela outra”.

Como você já deve ter percebido, tanto no primeiro caso, das clínicas de embelezamento, como no segundo, da estética como critério do que seria belo ou não, temos distorções da matriz conceitual da palavra estética que não estão completamente desconectadas de sua origem filosófica, pois mesmo no senso comum a ideia de estética está ligada ao corpo e ao belo.

Bom, então você poderia fazer a seguinte pergunta: “Em que medida a ideia de estética do senso comum se distancia da sua matriz filosófica?”

Uma primeira pista consiste em fazermos a seguinte observação: em ambos os exemplos, a ideia de estética aparece quase como sinônimo de aparência do objeto, a imagem que ele possui. Assim, o corpo teria uma imagem bela ou não, uma “boa aparência” ou não, e o mesmo raciocínio serviria para a obra de arte.

A essa altura as coisas já devem ter ficado mais claras para você. Mas vamos tentar ser mais precisos.

A estética não está nos objetos do mundo exterior. Na verdade, eles são percebidos pelo senso estético do sujeito, o que faz parte da sua sensibilidade e da sua capacidade cognitiva. As imagens, sons, texturas, possuem condições de se comunicarem sensitivamente com o sujeito, que pode sentir prazer ou desprazer nesse processo.

Foi notando isso que alguns autores importantes decidiram elaborar teorias rigorosas acerca da ideia de estética. Vejamos quem foram alguns desses autores e algumas de suas obras.

A conotação de uma disciplina específica, a Estética, no amplo universo investigativo da Filosofia foi cunhada pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, que nas *Reflexões filosóficas acerca da poesia*, de 1735, e na *Estética – A lógica da arte e do poema*, de 1750, pretendeu estabelecer critérios objetivos para a definição de beleza natural e artificial.

Como dissemos há pouco, atualmente o significado da palavra estética está vinculado à beleza do corpo, das obras de arte ou de um ambiente. Neste curso veremos que a disciplina Estética não se limita à questão da elegância. Isso porque, do século XVIII em diante, a dimensão estética passa a ser considerada como atributo básico do ser humano, superando até mesmo a pura racionalidade.

Tendo sido postulada a autonomia do homem com base no senso estético, e não apenas no poder da razão, ocorre simultaneamente uma tomada de posição frente à discussão sobre o alcance político das artes. Ao abrigo de autoritarismos e imune ao império do utilitarismo, a Estética seria capaz de preservar a liberdade característica do homem. Coloca-se, então, a necessidade de desenvolver o senso estético e garantir que essa liberdade se manifeste, ao menos por meio da apreciação da natureza e das obras de arte.

A Estética integra o ramo de estudos de Filosofia, ao lado da Metafísica, da Teoria do Conhecimento, da Filosofia Política e diversas disciplinas de História da Filosofia. Sua constituição vincula-se, portanto, a teorias elaboradas por filósofos, desde a Antiguidade até nossos dias.

Para que você, leitor, tenha uma ideia geral do desdobramento que resultou na distinção entre Estética e Filosofia da Arte, aqui optamos por analisar a obra de alguns autores e deixamos de lado outros, ainda que sejam de igual ou maior importância na história da arte e da filosofia como um todo.

Nosso ponto de partida são teorias sobre a arte, mas, ao buscar o fundamento cognitivo de nossos padrões de beleza ou por tentar distinguir vida e arte, a Estética vai além da análise de obras de artes plásticas, da arquitetura, das artes cênicas, da música, da literatura etc.

A virada da teorização de obras de arte para a constituição da Estética propriamente dita ocorre no século XVIII. Com Hume (1711-1776), o belo se transfere do mundo sensível – ligado a uma noção de materialidade externa ao domínio puramente humano – para o juízo de gosto, anterior mesmo à impressão sensorial, ou seja, uma faculdade da qual o homem tem total domínio.

Baumgarten (1714-1762) vai além e desvincula a beleza de qualquer ligação com os sentidos, postulando um conhecimento preciso sobre o belo: a Estética entendida como ciência.

Kant (1724-1804), no entanto, dirá que, embora o juízo de gosto seja contemplativo e independa da existência de qualquer objeto ou das impressões sensoriais que possa causar, não é possível instituir uma ciência precisa sobre o juízo estético de gosto. Isso porque não há certezas nesse nível das faculdades humanas.

Schiller (1759-1805) especificará, dentre essas faculdades, o sentimento como responsável por designar o que seja belo ou não. Pelo sentimento de alegria e pelo prazer espontâneo, a Estética se torna enfim completamente ideal, sem lastros com a materialidade. Uma vez que a beleza não provém do mundo material, a Estética se desvincula da sensação, ou seja, da própria *aisthesis* que está em sua raiz etimológica. No entanto, como salientaram os românticos e seus seguidores, o gostar também não deriva de provas racionais.

[Ir para o sumário](#)

Por fim, no século XX, os filósofos da Escola de Frankfurt concluem que o contato com obras de arte particulares, próprias de um tempo e lugar, é imprescindível para que se chegue a um juízo estético.

Como você pode notar, com os frankfurtianos a Estética recupera a importância da sensação, bem como da racionalidade, na constituição de um sujeito autônomo, de plena posse de suas potencialidades. Isso porque, embora a razão comprometida com a exploração capitalista se projete em todo pensamento, a obra de arte que não seja reflexo dessa realidade pode revelar outra noção de razão. Somente a arte ideal e fictícia consegue promover o livre jogo das faculdades humanas, sem menosprezar razão nem sensibilidade em toda a sua extensão.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 25

A Filosofia da Arte na Antiguidade greco-romana

Como vimos no capítulo anterior, o conceito de Estética como uma disciplina autônoma da Filosofia só passou a ser rigorosamente desenvolvido na Modernidade. Antes disso, o campo filosófico que investigava a ideia de belo e de como nossa sensibilidade se relaciona com a noção de beleza ficava a cargo da Filosofia da Arte.

Na Antiguidade, a Filosofia da Arte foi marcada por três grandes nomes: Platão (428-348 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.) e Horácio (65-8 a.C.).

25.1. Platão

O ponto de partida para compreendermos o pensamento de Platão acerca das artes é o reconhecimento da dicotomia entre a essência e a aparência, entre o sensível e o inteligível. A essência é imutável e não se encontra nas coisas: o seu lugar é o mundo inteligível. O mundo sensível é mutável e incerto. As ideias, que habitam o mundo inteligível, são a verdadeira razão da existência das coisas. Assim, as coisas aparentes são imitações imperfeitas das essências. As artes, como são imitações do mundo aparente, são imitações de segunda grandeza, simulacros de simulacros.

Em relação à beleza que se atribui às coisas e às obras, Platão admite que esse valor é derivado de uma Beleza Universal. As coisas são belas na medida em que participam da transcendência dessa beleza essencial. Como você pode

notar, a noção de beleza, para Platão, assume, primeiro, uma conotação estética, a partir das condições sensíveis e formais; depois, moral, quando se refere ao desejo da alma em buscar o Bem; por fim, espiritual ou intelectual, quando almeja o mundo seguro do inteligível, das formas imutáveis.

Aqui chamamos sua atenção para o fato de que a ideia de arte platônica está inserida no contexto do seu sistema filosófico e está ligada diretamente ao *belo*, ao *bom* e ao *verdadeiro*. Ou seja, Platão irá traçar um ideal de beleza e, conseqüentemente, qual tipo de arte representaria melhor esse ideal, o que estaria indissociavelmente ligado ao seu aspecto moral e político.

Outra coisa para a qual chamamos sua atenção é que justamente por conta do *belo*, do *bom* e do *verdadeiro* serem indissociáveis, a arte que não apresentasse essa preocupação com a moral e a política deveria, para Platão, ser banida de qualquer cidade em que prevalecesse a justiça, entendida como manutenção do equilíbrio e unidade da sociedade.

Como você pode ver, a arte para Platão deveria contribuir para que todos tivessem uma boa condição de vida, para que cada cidadão pudesse participar ativamente da vida pública, uma vez que seu *bom* caráter só poderia ser atestado por realizações em prol da coletividade.

No entanto, segundo Platão, a maioria das obras de arte em nada contribui para o bom andamento da política. Para que isso fique mais nítido, convidamos você a acompanhar uma passagem da obra *A república*, na qual Platão diz que “nas epopeias são narrados grandes feitos”, mas que não servem de “modelo” para a boa conduta, ou uma contuta que obtenha algum êxito. Vejamos: “mas há [nas epoeias] lembrança de uma guerra travada no tempo de Homero que tenha sido bem-sucedida graças ao comando ou aos conselhos dele? Nenhuma” (Platão, 2006, 599d).

A essa altura, você já deve ter notado que Platão é implacável com a arte que não tem uma *utilidade* que se situe no campo ético. Pintores ou poetas não atuam em tribunais, assembleias, não fazem parte da administração pública nem ensinam ofício algum. Pelo contrário, diz Platão, epopeias e peças teatrais caracterizam deuses e heróis como traiçoeiros, mentirosos e até parricidas. Nas tragédias, deuses e heróis, na medida em que se aproximam, em representação, dos homens, são apresentados em situações de fragilidade. As comédias são

ainda piores, pois apresentam modelos menores e frágeis, do ponto de vista moral. Assim, segundo Platão, as artes fazem com que as divindades sejam tidas como iníquas, o que, em última instância, leva toda autoridade a ser desrespeitada e compromete a coesão da cidade, colocando seus membros em risco.

Platão chega a dizer que a arte presta mais um desserviço do que algo que sirva para conduzir o homem ao desenvolvimento de um conhecimento *verdadeiro*.

Agora, você pode se perguntar: “Então, para Platão, que tipo de arte se aproximaria de um conhecimento verdadeiro?”

A primeira coisa a se dizer é que Platão gostava muitíssimo de matemática e da exatidão de seus resultados. Logo, uma arte útil ao conhecimento verdadeiro seria aquela que trabalhasse com os ensinamentos *abstratos* do universo matemático.

O primeiro exemplo que lhe trazemos é o do marceneiro. Segundo Platão, a arte de um marceneiro está em basear-se nas formas ideais – no caso, geométricas – para produzir seus móveis. Como dissemos ainda há pouco, o conhecimento dessas formas imutáveis é o saber mais confiável de que dispõem os falíveis e perecíveis homens.

Aqui nota-se que artes como a pintura e o teatro, que não se baseiam exclusivamente em ideias e ideais abstratos, mas em impressões que mudam o tempo todo, não são apreciadas por Platão, uma vez que elas manteriam o receptor da obra de arte cativo de um tipo de saber espúrio. Vamos acompanhar outra passagem de *A república* na qual o filósofo fala sobre isso: “nas sensações algumas coisas não convidam a inteligência à reflexão, como se lhes fosse suficiente o julgamento feito pela sensação, mas outras ordenam que, de toda maneira, a inteligência as examine, como se a sensação nada produzisse de válido” (Platão, 2006, 523b).

Para nos aproximarmos um pouco mais do pensamento de Platão, pensemos no seguinte. Quando, por ilusão de ótica, um bastão parece curvo ao ser colocado na água, essas sensações discrepantes fazem com que a inteligência as examine e entre em funcionamento, a fim de compreender o efeito de refração. Ascender ao conhecimento implica deparar-se o tempo todo com dados sensoriais contraditórios. No entanto, as artes da imitação mascaram as

discrepâncias e nos distanciam do verdadeiro conhecimento atinente à comparação e ao cálculo.

Em uma pintura, por exemplo, aquilo que está mais próximo do observador é figurado em tamanho maior do que o objeto mais distante. Portanto, a arte ordena de antemão a experiência sensorial e atrofia a verdadeira reflexão. Platão condena o teatro, a pintura e qualquer arte de imitação, por nos proporcionar um saber passível de contestação, se analisado de outro ponto de vista.

Nesse momento, chamamos sua atenção novamente para a relação que Platão estabelece entre a arte e a política. O tipo de saber provisório fornecido pelas artes como o teatro, a poesia e a pintura, segundo o filósofo, proporciona um padrão incerto também para o governo da cidade, fazendo com que sua prioridade seja a incostância das paixões, pendendo para um lado e para outro. Estira-se assim o tecido social, pois os governantes a cada momento seguem o interesse do partido mais forte, ao invés de tomar atitudes justas para todos.

Pode nos parecer chocante, mas em vista desses inconvenientes, Platão propõe que pintores, músicos, poetas dramáticos e alguns poetas épicos, bem como todos os atores, sejam expulsos da cidade ideal. Vamos acompanhar outra passagem de *A república*: “se um homem que, por seu saber, fosse capaz de assumir todas as formas e de imitar todas as coisas viesse a nossa cidade e quisesse pessoalmente declamar seus poemas, nós [...] o mandaríamos para outra cidade” (Platão, 2006, 398a).

Para Platão, a cidade justa deveria permitir apenas a prática de artes que não fossem imitativas, a fim de ensinar seus guardiães a manter uma conduta una, coerente, apesar das tentativas de dissensão.

Para contribuir com esse tipo específico de educação, Platão concluiu a parte de *A república* concernente à arte defendendo que *belos, bons e verdadeiros* seriam somente a dança e a música harmônicas, que conciliassem os cidadãos. Por fim, Platão também admitiu o gênero lírico que engrandecesse deuses e heróis, estimulando assim o respeito pelas autoridades; e o gênero épico, de narrativa simples – sem intervenção de elementos dramáticos. Segundo o filósofo, na cidade, ninguém deveria imitar ninguém nem tomar um lugar que pertencesse a outro, de modo que fosse preservada a multiplicidade característica da política sem romper a unidade necessária a seu bom funcionamento.

Ampliando o conhecimento

PAVIANE, J. *Platão & República*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003. (Col. Passo a Passo)

PLATÃO. *A república*. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

25.2. Aristóteles

Agora vamos falar sobre Aristóteles, que foi o aluno mais ilustre de Platão. O pensamento de Aristóteles sobre a arte e sua ligação com outros campos do conhecimento é diferente do pensamento do mestre. É importante destacar isto, porque ao discordar de Platão, Aristóteles salvaguarda a importância do “mundo sensível” e dos vários tipos de arte no desenvolvimento da Filosofia da Arte. Isso significa também que, ao retomar a discussão acerca da arte, Aristóteles aponta sua relação intrínseca com o mundo das atividades práticas.

Nesse sentido, Aristóteles admite que as essências não se encontram em um mundo ideal, mas estão contidas no mundo sensível. Nessa perspectiva, a observação e a experiência, com a correspondente atenção às coisas sensíveis, deve participar do conhecimento.

Para você ter uma ideia mais clara acerca das propostas aristotélicas, vamos destacar passo a passo alguns tópicos da epistemologia do filósofo.

Para Aristóteles, as formas de conhecimento estão situadas em três classes. São elas:

1. Ciências teóricas —————> Têm por objeto o saber e a verdade e se materializam na Matemática, na Física e na Metafísica.

2. Ciências práticas —————> Estudam as ações elas mesmas e se ligam à práxis, a exemplo da Ética, da Política e da Economia.

3. Ciências poéticas —————> As ciências poéticas têm por objeto a produção de uma obra, a criação de algo, efetivando a passagem do ser em potência para o ser em ato. Elas operam, portanto, com a noção de *poiésis*.

A produção de coisas pode-se dar por três espécies: a natural, relativa à natureza; a artificial, da arte; e a espontânea, produto do acaso.

Agora, é importante você saber que, para Aristóteles, o que a natureza e a arte têm em comum é a obtenção de um fim, só que esse fim para a natureza é uma coisa e para a arte é outra.

O que estamos querendo dizer é que na natureza, o fim se dá nela mesma, sendo, portanto, intrínseco à natureza. Isso significa que o fim de uma semente é virar uma árvore e, conseqüentemente, um fruto. Perceba o seguinte, que o ciclo semente, árvore e fruto estão todos inseridos no interior do que é a própria natureza. Ou seja, faz parte da natureza ter um fruto como resultado final da semente e que depois dará origem a própria semente. Esse é um fim em si mesmo dentro da natureza.

“E a arte, o que é um fim na arte”? Você pode perguntar.

Ao contrário da natureza, que tem um fim no seu interior, em si mesma, a arte tem um fim exterior, na transformação, no movimento e na geração de coisas. Isso quer dizer que a produção poética é adaptação dos meios disponíveis aos fins almejados. A natureza age de modo teleológico imanente (um fim que age dentro dela mesma); a arte prevê a ação de um agente externo (o homem).

Aqui chamamos sua atenção para algo muito importante. Para Aristóteles, a arte até produz aquilo que a natureza é incapaz de gerar, justamente porque na arte existe “a mão de um ser exterior”. Agora, a arte, isto é, o artista, só é capaz de criar algo porque prestou atenção na natureza e “aprendeu” como funciona a transformação, a produção de algo. Aqui você deve ter notado que o ato de imitação do artista é gerador de coisas novas e, assim, não é um ato de copiar a natureza.

O que deve ficar claro é que a imitação, ou *mimesis*, não é tão apreciada por Platão, ao passo que em Aristóteles ela é algo útil porque geradora de coisas novas.

Para enxergarmos mais de perto a diferença teórica entre Platão e Aristóteles, convidamos você a acompanhar uma passagem de *A república* que fala sobre narrativa e imitação. Vejamos: “se em nenhuma passagem o poeta se ocultasse, toda sua poesia e narrativa estariam isentas de imitação” (Platão, 2006, 393c).

Sobre a ideia acima, de Platão, Aristóteles, na *Poética*, diz que mesmo o poeta se ocultando ou não, a narrativa em si já é uma imitação. Ela é uma imitação feita mediante a palavra. Se o poeta aparece ou não, isto é, a variação de gênero, entre o drama e a épica, consiste apenas na intervenção ou não do autor, ou seja, no modo como se imita. Vejamos uma passagem de Aristóteles: “A epopeia, a tragédia, assim como a poesia ditirâmbica [...] são, em geral, imitações”. “[...] os imitadores imitam homens que praticam alguma ação e estes, necessariamente, são indivíduos de elevada ou baixa índole”. (Aristóteles, 1973, 1447a13, 48a1).

“Sim, e as outras artes”? Você deve se perguntar.

Bom, a música, a dança, a pintura e a escultura, que diferem da poesia por empregarem outros meios que não a palavra para realizar a imitação, são igualmente artes imitativas.

Isso significa que, para Aristóteles, sejam quais forem os modos e os meios utilizados, todas as artes se caracterizam por imitar homens em ação – ainda que, como nas artes plásticas, não em movimento.

Pode soar estranho a você a ideia de que ação e movimento são diferentes. Isso realmente soa estranho à primeira vista. Só que para Aristóteles, a ação (*praxis*, em grego) está ligada a um feito que transforma a vida social. Isto é, ação indica algo iminente político. Já o movimento se situa na esfera puramente física, como o movimento do corpo ou dos astros.

Para Aristóteles, diferentemente de Platão, fazer com que o poeta assuma a palavra e incorpore personagens não garante que ele responda publicamente

pelo que é dito e pelas ações que são mostradas. Isso quer dizer que, segundo Aristóteles, uma narrativa poderia ser tão fictícia quanto imitar o modo de falar e a postura de outras pessoas. Para Aristóteles, também a narrativa pode ser mera aparência e não se transformar em realizações concretas.

Como você pode perceber todos os gêneros de arte imitativa, que Platão descrevia como simulacros carentes de essência, têm para Aristóteles alcance ético, pois a ação imitada é realizada por pessoas de condição politicamente elevada ou inferior. Além disso, a imitação pauta-se por um cálculo quase científico, pois alguns elementos da ação ganham maior ou menor destaque de acordo com uma hierarquia sociopolítica, mas também conforme um esquematismo que segue de perto a proporção geométrica.

Ao contrário do que afirmava Platão, para Aristóteles as artes da imitação não correm o risco de aviltar deuses e heróis mostrando as maldades e erros que eles cometeram. Isso porque os motivos que levam essas grandes personagens a realizar tais atos escapam à compreensão humana, correspondendo ao grande impacto emocional que devem ter sobre os cidadãos.

Nesse contexto, é importante chamarmos a atenção para a ideia de belo de Aristóteles. O belo para ele implica certo exagero que beira a mentira, uma vez que muitas narrativas míticas são irracionais, incompreensíveis. O belo se define justamente por caracterizá-las com ou sem ênfase, adequando-se à sua grandeza ou pequenez ética. Como é possível ver, Aristóteles não descarta o caráter ético na arte e sua relação com o belo, só que para ele, diferentemente de Platão, o belo não é necessariamente um exemplo moral a ser seguido, posto que o belo pode representar tanto exageradamente um ser de caráter elevado como um ser de caráter inferior. Vejamos uma passagem da *Poética*: “o belo – ser vivente ou o que quer que se componha de partes – não só deve ter essas partes ordenadas, mas também uma grandeza que não seja qualquer. Porque o belo consiste na grandeza e na ordem” (Aristóteles, 1973, 1450b34).

Como você deve ter notado, o conceito de belo para Aristóteles é aquilo que representa algo com grandeza e ordenação. Isso significa que o belo abarca o que é feio e enojante, por exemplo, causando no receptor sensações e emoções adequadas à grandiosidade da situação, ainda que, como o pavor ou a compaixão, não sejam prazerosas.

Outra coisa importante que devemos destacar é que Aristóteles ao enfatizar a ordenação na poética, também dá importância à matemática. Assim como Platão, Aristóteles diz que a arte que imita o belo natural se baseia no saber mais seguro ao alcance dos seres humanos, ou seja, a matemática.

Isso significa que, para Aristóteles, na medida em que a obra de arte preserva a unidade característica de todo ser, bem como a proporção existente entre os seres vivos, ela se baseia na matemática, para ressaltar a proporção hierárquica estabelecida pelo único animal político existente na natureza, o homem. Mesmo ao defender a presença do feio e da mentira nas artes imitativas, Aristóteles não desdenha a razão nem o estatuto ético mantenedor da boa política. O “mau exemplo”, ou a imitação de um caráter inferior, pode mostrar como as coisas não devem ser, na visão aristotélica.

Como você pode perceber, Aristóteles preserva o vínculo entre o *belo*, o *bom* e o *verdadeiro* estabelecido por Platão. A diferença é que Platão descartava a possibilidade de haver conhecimento no nível do prazer instável proporcionado pelos sentidos, ao passo que Aristóteles pretende conhecer tudo o que se refira a seres vivos, sem desdenhar as formas superiores de inteligência. Convidamos você a acompanhar uma passagem da *Poética* que pode nos ajudar a entender isso melhor. Vejamos:

o imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador e, por imitação, aprende as primeiras noções) e os homens se comprazem no imitado. [...] Efetivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas. (Aristóteles, 1973, 1448b4).

Como é possível ver na passagem anterior, para Aristóteles a inteligência já se encontra em pleno funcionamento no nível da percepção sensorial, obtendo um conhecimento bastante confiável em que se discriminam e se definem diversas noções. Como o ser humano tem prazer em realizar imitações e observá-las, trata-se de um excelente instrumento didático. Assim, levar adiante

o conhecimento racional depende do prazer que só a imitação proporciona ao homem.

Agora, é importante você notar que o tipo de prazer causado pelas artes imitativas implica a reflexão associada à virtude política. No trecho da *Poética* citado, Aristóteles esclarece que nossas reações diante de algo real diferem do efeito causado por sua imitação. Contempla-se com prazer, por serem imagens bem feitas, coisas pavorosas como uma fera assassina ou uma pessoa morta, diante da qual normalmente sentiríamos pena, piedade.

Já os efeitos da imitação são, segundo Aristóteles, menos unívocos do que pretendia Platão, podendo reverter em bons exemplos morais. O ouvinte de uma epopeia ou o espectador de uma tragédia não repetirão os erros de heróis cruéis, pusilânimes, traiçoeiros, ou mesmo sentimentais demais. Também não ficarão amedrontados diante das terríveis ameaças dos deuses, ou como-vidos e assim debilitados pelas penas que afligem os protagonistas das tramas.

O gênero trágico, por exemplo, tem entre suas tramas a história do rei Édipo, que havia matado o pai e se casado com a própria mãe. Ou Medeia, que, por ter sido traída pelo marido, assassina os dois filhos, depois de ter matado a rival e seu pai. Apesar disso, toda tragédia tem um efeito eticamente positivo, como diz Aristóteles na seguinte passagem: “suscitando o terror e a piedade, [a tragédia] tem por efeito a purificação dessas emoções” (Aristóteles, 1973, 1448b4).

Ampliando o conhecimento

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

25.3. Horácio

Agora vamos falar sobre Horácio. Ele constitui um importante elo entre a teoria da arte na Antiguidade e a Estética moderna, que se caracteriza por buscar as bases racionais e imutáveis da experiência do belo.

Chamamos sua atenção para as contribuições essenciais de Horácio nos seguintes temas:

- O vínculo entre pintura e poesia.
- A instrução e o deleite são efeitos obrigatórios de toda obra de arte.

Ao afirmar que a pintura é como a poesia (*ut pictura poesis*, em latim), Horácio reitera a noção de arte como convenção estabelecida por um conjunto de pessoas, ao invés de defini-la como imitação da natureza ou registro da realidade. A comparação que deu origem ao *ut pictura poesis* horaciano foi, de certa forma, prevista por Platão na seguinte passagem: “do poeta diremos também que, embora nada saiba senão imitar, ele consegue, por meio de palavras e frases, usar as cores de cada uma das outras artes” (Platão, 2006, 601a).

Aqui é importante chamar a atenção para o fato de que assim como as palavras não se assemelham aos objetos que indicam – servindo antes como sinal ou símbolo do que deveriam significar –, realizar ou captar as imagens de um quadro depende de um aprendizado prévio que nos familiarize com essas convenções. Em um quadro, por exemplo, o fato de que a cor vermelha produza no observador um efeito diferente da cor negra implica o conhecimento dessas convenções.

Para Platão, é uma simples convenção que nos leva a concluir que, numa pintura, as figuras maiores sejam as mais próximas do observador. Porque toda convenção pode ser relativizada, se transferida para uma coletividade que adote outra, corre-se o risco de girar em falso, num círculo vicioso de significados que não tenham ligação com a essência. Horácio, no entanto, indica que as convenções são fruto de uma faculdade superior, capaz de controlar o valor de verdade atribuído a cada uma delas, de acordo com as reações esperadas pelo receptor. Agora, vamos juntos acompanhar uma passagem da obra *Arte poética*:

A poesia é como a pintura, haverá a que mais te cativa, se estiveres mais perto e outra, se ficares mais longe; esta ama a obscuridade, esta, que não teme o olhar arguto do crítico, deseja ser contemplada à luz; esta agradou uma só vez, esta, revisitada dez vezes, agrada. (Horácio, 1993, vv.362)

É importante você ter em conta que, para Horácio, a prática de qualquer arte implica ensinamento, para que se possa calcular a distância do impacto de uma imagem ou de um som, para que se apreendam diferenças e repetições. Desde a fase de composição de uma obra de arte já se prevê seu alcance, segundo uma escala de pontos de vista, o que demanda um saber de extrema complexidade, essencialmente racional.

No entanto, o efeito que essa obra provoca vai além do preceito. Segundo Horácio, ao escutarmos uma fábula, por exemplo, há implicações lógicas que nos impedem de acreditar que alguém seja retirado vivo da barriga de um monstro. Mas uma obra de arte, além de satisfazer o espírito de seu receptor, lhe causa prazer. Assim, embora descartado pela técnica do artista, é imprescindível que o prazer seja incluído na impressão que o público tenha da obra de arte. Vamos acompanhar outra passagem da obra *Arte Poética*: “Os poetas ou pretendem ser úteis ou deleitar ou, ao mesmo tempo, dizer coisas belas e aproveitáveis à vida”. “Tem todos os votos quem misturou o útil ao agradável, deleitando e, ao mesmo tempo, instruindo o leitor.” (Horácio, 1993, vv.334, 344).

Como é possível perceber na passagem anterior, segundo Horácio, para agradar, é preciso inventar, o que significa realizar uma obra de arte irreal, desproporcional, em que se inclua propositalmente o erro de cálculo. Um arquiteto, por exemplo, projeta a planta de um edifício com toda a precisão, para posteriormente tirá-la do esquadro e transformá-la em cenário teatral. O artista trabalha necessariamente com a mentira e o absurdo, pois a verdade do sentimento muitas vezes escapa à compreensão.

Para finalizar, chamamos sua atenção para a ideia de belo de Horácio. Segundo ele, o belo aparta-se do verdadeiro, com a finalidade de promover o bem. Na medida em que a melhor instrução se dá por meio da arte, o repertório de linguagem amplia-se para além da esfera lógico-discursiva e do cálculo matemático, demonstrando que no campo da moral ninguém tem a última

[Ir para o sumário](#)

palavra. Portanto, pode haver outras convenções ao lado daquelas tidas como verdadeiras.

Ampliando o conhecimento

HORÁCIO (Quinto Horácio Flaco). *Arte poética*. Trad. Dante Tringali. São Paulo: Musa, 1993.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 26

Para entender o significado de estética

Como vimos no capítulo anterior, a discussão sobre a relação da arte, com a sensibilidade e a produção de conhecimento sempre ocupou as preocupações de importantes autores, como Platão, Aristóteles e Horácio. Todos esses aspectos pertenciam ao universo da Filosofia da Arte, e abarcavam a discussão do seu modo de produção e de suas implicações estéticas.

Só que como dissemos anteriormente, a Estética propriamente considerada como uma disciplina autônoma foi desenvolvida somente no século XVIII. A partir desse momento, a Estética passou a ser entendida como um conjunto de conhecimentos válidos no nível de percepção e expressão humanas, aquém da consciência.

Isso quer dizer que a Estética, a partir do século XVIII, contribui para que se desse maior valor de verdade ao que é feito, e não ao que é dito.

A seguinte pergunta explicita essa nova indagação: “Se nossos sentimentos e atitudes são mais verdadeiros do que nossas intenções declaradas, qual é o fundamento desta opção, muitas vezes contraditória?”

Agora, você deve dizer: “Bom, antes disso já se separava a verdade da palavra da verdade dos gestos”. Claro, na cristandade, por exemplo, tomou-se o próprio *verbo* como substância ou essência, pois, não existindo nada anterior a Deus, nem por detrás da palavra divina, as Escrituras não poderiam simbolizar algo que a precedesse.

Por outro lado, cabe ressaltar outra coisa importante sobre isso. Houve, porém, quem denunciasse a impossibilidade de se colocar no lugar de Deus uns poucos sinais como as letras escritas, ainda que linearmente encadeadas, sendo toda linguagem humana mera convenção ou aparência, sem vínculo com a essência. Nesse sentido, o mistério só pode se manifestar por metáforas ou hieróglifos, por enigmas muitas vezes contraditórios, cujo significado só Ele consegue compreender inteiramente.

“Sim, e como fica a arte nesse contexto?”. Podemos perguntar.

A arte, por não ser unívoca, ascende então ao patamar de linguagem por excelência para se ter acesso à divindade.

Isso é importante de ser levado em conta porque o desdobramento desse raciocínio situa-se na esfera e defesa da autonomia da pintura em relação à poesia, levada a cabo especialmente por Leonardo da Vinci (1452-1519). Para ele, a superioridade da pintura está em aliar ciência e invenção. No século XVII, haverá os que discriminam no interior da própria pintura o desenho como elaboração mental, e a cor como expressão do sentimento. Subdivisão semelhante vinha sendo aplicada mesmo à escrita e à fala, por haver em todo discurso figuras de linguagem mescladas a raciocínios e definições.

Com base na arte retórica, que desde a Antiguidade estudava o gestual e os tons de voz dos oradores, preceituando o emprego maior ou menor de figuras enfáticas, conforme sua mensagem exigisse acuidade, por um lado, ou grande impacto, por outro, estabeleceu-se um léxico de gestos e expressões faciais. Especialmente no século XVII, com a normatização promovida na França por Luís XIV, culminando com a *Enciclopédia* francesa publicada em meados do século XVIII, pesquisaram-se a fundo técnicas de fala e gestual responsáveis mais por provocar emoções e sensações, do que nos instruir por meio de provas e demonstrações racionais.

26.1. Hume, Baumgarten e Kant

Agora vamos falar sobre três importantes autores que contribuíram para a Estética na Modernidade. São eles David Hume, Alexander Baumgarten e Immanuel Kant.

O primeiro fator relevante ao qual chamamos a atenção é que com as investigações feitas no século XVII, passou a existir uma preeminência da audição, da visão ou do tato no âmbito alargado do saber estético. Isso começa a tomar outra configuração quando, em 1757, o escocês David Hume (1711-1776) publica um ensaio a respeito *Do padrão de gosto*, em que a tônica se desloca dos *sentidos* para nossas *faculdades internas*. Para Hume, o *entendimento* é condição de possibilidade de toda experiência. Entendimento esse que consiste em associar ideias, as quais por sua vez são fornecidas pelos sentidos.

É importante se ter em conta que, para Hume, a associação de ideias orienta-se pela semelhança entre elas e por sua proximidade no tempo e no espaço, dando origem a uma relação de causa e efeito. Mas o hábito que preside a associação de ideias não resulta de alterações psicológicas nem provém de sensações.

Como você pode perceber, o conceito de hábito, ou costume, é de fundamental importância para Hume. Segundo o filósofo escocês, a ideia que temos de *causa e efeito* provém da observação de eventos que se repetem. Assim, porque vemos uma esfera cair ao chão toda vez que a soltamos, concluímos que isso sempre acontecerá.

Agora, diz Hume, é impossível testarmos e observarmos todas as possibilidades possíveis. Então, pode ser que se esse evento de se soltar a esfera for realizado em condições nunca vistas, a esfera não caia ao chão. Isso significa que, para Hume, a ideia de **causa e efeito** surge do hábito de vemos a esfera cair ao chão toda a vez que a soltamos, ou seja, por conta da repetição de um evento. Contudo, isso não quer dizer que tal evento se repetirá eternamente.

Nesse momento, para que as coisas fiquem um pouco mais claras, convidamos você a acompanhar algumas palavras de Hume sobre a ideia de causalidade. Vejamos:

sempre que a repetição de algum ato ou operação particular produz uma propensão de renovar o mesmo ato ou operação sem que sejamos impelidos por qualquer raciocínio ou processo de entendimento, dizemos que essa propensão é um efeito do hábito [...]; talvez devamos contentar-nos com ela como o princípio básico deduzido de todas as nossas conclusões da experiência. (Hume, 1980b, p.151)

O que é importante notarmos, é o seguinte:

Para Hume, todo conhecimento se inicia na experiência, mas sua origem está no hábito de relacionar ideias, característico da natureza humana.

Bem, a essa altura você já deve estar se perguntando: “E a ideia de padrão de gosto e sua ligação com a arte?” Vamos lá.

Segundo Hume, também a definição do padrão de gosto depende de uma faculdade natural, prévia à experiência sensorial. Embora essa faculdade nada tenha de transcendente, não se deve fazer opção preferencial por um dos sentidos como padrão de gosto, pois o feixe de nossas ideias e impressões se estreita pelo costume, pelo hábito de aproximá-las. Vamos acompanhar outra passagem de Hume:

“É impossível prosseguir na prática da contemplação de qualquer espécie de beleza sem frequentemente ser-se obrigado a estabelecer comparações entre os diferentes tipos de graus de excelência, calculando a proporção existente entre eles”.

“Um jovem que seja dotado de cálidas paixões será mais sensível às imagens amorosas e ternas do que um homem de idade mais avançada”. (Hume, 1980b, p.324, 327)

Ligado ao hábito da associação de ideias, o gosto assemelha-se à razão, mas, na prática, trata-se de uma espécie de julgamento ou escolha, e não de um cálculo preciso. Vamos acompanhar juntos mais uma passagem esclarecedora de Hume:

embora os princípios do gosto sejam universais, e aproximadamente senão inteiramente os mesmos em todos os homens, mesmo assim poucos são capazes de julgar qualquer obra de arte, ou de impor seu próprio padrão de beleza. (Hume, 1980a, p.325)

Aqui é fundamental ressaltarmos que, para Hume, não há um padrão de beleza único; embora a *comparação* oriente o juízo de gosto para além de preferências individuais, seguindo critérios objetivos como o temperamento, a idade, o gênero e a origem de quem emite esse juízo, bem como das pessoas a que se dirigia originariamente uma obra de arte antiga, por exemplo. Como pode mudar, segundo essas diferenças, sendo muitas vezes contraditório, o juízo de gosto difere do raciocínio, que de modo algum é passível de contradição.

Outra coisa importante é entendermos que Hume distingue o belo e o bem. Segundo o filósofo escocês, assim como se distingue da razão e da verdade unívoca que a caracteriza, o belo se distingue radicalmente do bem, na medida em que o gosto implica a transgressão de valores morais, relativizados quando se entra em contato com obras de arte que difundam padrões diferentes. Pensemos no seguinte exemplo. Um cidadão católico, europeu e monogâmico pode gostar de narrativas que louvem a poligamia, o canibalismo e o politeísmo, embora não tenha de se converter a esses costumes.

Ainda sobre o gosto, mesmo quando ele sofre diferenciação entre costumes de cada época e lugar, o que você deve levar em conta é que, para Hume, o gosto sempre segue o padrão matizado pela comparação ou hábito de associar ideias. Segundo Hume, o gosto é livre porque em termos de beleza não se impõe um padrão único de civilização. A regra, a lei e a ética não interferem na definição de gosto, mas o princípio do julgamento é o mesmo em termos de arte e ciência – a certeza ou a crença fornecida pelo hábito. Gostamos de algo porque estamos habituados a ele.

Agora, chamamos sua atenção para outro lugar que não o da filosofia empírica da escola inglesa, como é o caso de Hume. Esse lugar é a Alemanha. No mesmo período, lá se contestava a generalidade da noção de conhecimento ancorada na natureza. Ainda que o princípio de causalidade adotado por Hume como padrão de gosto fosse apriorístico e independesse de preferências

personais ou da inconstância dos sentidos, para o alemão Alexander Baumgarten não se poderia atribuir valor de verdade àquilo que se julgasse belo com base no simples hábito.

Somente se o critério de beleza fosse transcendental, e não natural, poderiam ser estabelecidos os primeiros princípios de uma ciência dedicada à Estética. É o que pretende Baumgarten, ao publicar, em 1750, o primeiro tratado geral sobre *Estética – A lógica da arte e do poema*. Agora convidamos você a acompanhar uma passagem da obra de Baumgarten na qual ele deixa claro que está dando prioridade à: “verdade estética, isto é, a verdade enquanto aquela que é conhecida sensitivamente. Conhecemos a verdade metafísica dos objetos como sendo a harmonia dos mesmos com os princípios universais” (Baumgarten, 1993, III, §423, p.120).

Segundo Baumgarten, no campo da Estética vige a heteronomia, pelo fato de se aplicarem critérios racionais à avaliação do prazer sensorial. Percepções obscuras e confusas servem apenas de fundo para distinguir ideias claras, estas, sim, passíveis de serem aplicadas universalmente. Mediante o conhecimento das artes, que Baumgarten denomina inferior, é possível ascender à abstração metafísica. Aqui é importante você notar que o valor cognitivo atribuído por Hume à aparência sofre uma radical regressão.

No debate de todo esse contexto acerca da Estética e da sua relação com a sensibilidade, com o conhecimento e a arte, chamamos sua atenção para outro autor importante acerca do assunto, esse autor é Immanuel Kant.

Para Kant, de fato é preciso dispensar toda contribuição da experiência para adequar-se à verdade emitida pela razão pura. Entretanto, essa categoria de verdade não tem aplicação prática, surgindo daí um impasse: qual a conduta correta no tocante às questões práticas, ao relacionamento entre as pessoas, justo para todos, e que não se pautem por interesses pessoais?

Como é possível ver, Kant traz novas questões para o debate feito no campo da Estética. Segundo ele, para evitar conflitos é preciso que os costumes sejam fundamentados na metafísica, não no mundo das aparências. Devemos agir corretamente sem visar a nenhuma recompensa material, honorífica ou hedonista. A moralidade kantiana também não se dobra a leis positivas, mantendo com relação à política a mesma autonomia que caracteriza a razão.

Vamos acompanhar uma passagem de Kant sobre moral, para depois vermos sua diferença em relação à crítica do juízo estético. Vejamos:

“O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”.

“O imperativo prático será pois o seguinte: age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio. (Kant, 1984, II, p.129, 135)

Agora é importante entendermos o seguinte, acerca do que Kant está postulando. Num primeiro passo da crítica do juízo estético, o belo e o bom seriam considerados incompatíveis, na medida em que a beleza serve como meio de obter prazer. Em seguida, Kant distingue o que agrada imediatamente aos sentidos, para chegar ao que agrada apenas à razão, um conceito do que o objeto deveria ser.

O importante nesse caso é entendermos que o juízo estético deve se tornar contemplativo, indiferente à existência do objeto de prazer, será possível expor a realidade dessa ideia através de sua representação simbólica. Já nesse nível de abstração, pouco importa se a “árvore” é vista ou não como “árvore” na pintura. O jogo entre entendimento e sensibilidade pode ter atingido tal proporção, que apenas o símbolo já é capaz de provocar prazer por meio da contemplação.

Como você pode notar, é pela representação da ideia, pela forma do objeto que proporciona gosto, independentemente de sua materialidade, que a faculdade do juízo responsável por se pronunciar em termos estéticos reforça sua autonomia, uma vez que não se submete aos condicionamentos da experiência sensível e, ao mesmo tempo, se mantém distante do domínio puramente conceitual.

Até aqui estamos chamando sua atenção para o fato de que Kant dá um *status* muito importante para o juízo de gosto na construção de conhecimento.

Isso certamente já ficou claro. Agora, é imprescindível destacar que o juízo de gosto é flexível.

E o que significa dizer que o juízo de gosto é flexível?

Bom, o juízo de gosto não tem um interesse direto, prático e moral pelo mundo material, pelo mundo sensível. Acontece que o juízo de gosto entra em contato com o material captado pela sensibilidade, pega esse material e o leva ao entendimento, tentando fazer com que se produza um conceito definido sobre o objeto.

Agora, você deve se lembrar de que o *juízo de gosto não é lógico*. Toda a vez que o entendimento se aproxima de uma formulação conceitual, o juízo de gosto se flexiona novamente ao muito sensível, por meio da sensibilidade, e traz uma nova percepção do mesmo objeto, destruindo, assim, aquele conceito que o entendimento estava tentando produzir. É por isso que Kant dizia que a grande obra de arte é aquela que sempre guarda um segredo, por mais que a conheçamos, toda vez que a contemplamos, apreendemos uma coisa diferente.

Como você pode notar, somente de maneira indireta ou analógica o pensamento é capaz de exprimir conceitos puros. Assim como um leão simboliza o poder real, sem ser sua ilustração perfeita, o pensamento formula a representação sensível de uma ideia sem esgotar seu significado. No *juízo de gosto*, o *belo simboliza* o bem de maneira indireta, por analogia, uma vez que ambos proporcionam uma satisfação desinteressada, imediata, existente apenas no plano das ideias. A seguir, vamos juntos acompanhar algumas colocações de Kant. Vejamos: “a idealidade dos objetos dos sentidos enquanto fenômenos é a única maneira de explicar a possibilidade de que suas formas venham a ser determinadas *a priori*” (Kant, 1995, §58, p.191).

Como vimos, Kant diz que no plano *formal* o sujeito possui uma representação dos objetos, ou seja, ele tem estruturas cognitivas preestabelecidas que tentam acomodar a representação ideal dos objetos. É essa estrutura preestabelecida, o conhecimento *a priori*, que faz com que o belo constitua uma instância da subjetividade e, não, uma propriedade das coisas.

Ao mesmo tempo, o belo tem validade universal, pois não se pode deixar de reivindicar a objetividade de um juízo de valor estético, na medida em que se espera que ele seja subscrito por todos. Somente a Estética propicia essa síntese, configurando-se como conhecimento legítimo dos fenômenos, fruto de julgamentos em separado, mas sem litígio com a razão pura.

Mediante as formas simbólicas é possível contemplar o homem em seu aspecto natural, enquanto animal que tem bons ou maus sentimentos, sem negligenciar a especificidade humana, que é a razão. Para superar o determinismo da sensibilidade e harmonizá-la com a inteligência, entra em funcionamento a faculdade do juízo, de modo que sejam feitas livres escolhas entre o sensível e o inteligível, seguindo apenas o que se considere belo ou feio.

Uma última coisa a dizer sobre a Estética kantiana é que nela essência e aparência podem enfim conjugar-se. Não se dissolvem, entretanto, em uma terceira substância que lhes dê legitimidade (a divina, por exemplo). Autossuficiente, o sujeito vê a si mesmo como um outro, ao se desdobrar em suas próprias representações sensíveis. Em função do elemento racional que extrapola a corporeidade humana, sempre devemos ser algo para além do que já somos, embora esse ideal nunca se concretize. Somente a arte entendida como jogo ou brincadeira – e não realidade – permite chegar ao estado de contrafação constante postulada pela Estética kantiana.

Ampliando o conhecimento

BAUMGARTEN, A. G. *Estética*. A lógica da arte e do poema. Trad. Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

HUME, D. Do padrão de gosto. Trad. João Paulo Gomes Monteiro. In: *David Hume*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Coleção Os Pensadores)

HUME, D. Investigação sobre o entendimento humano. Trad. Leonel Vallandro. In: *David Hume*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Coleção Os Pensadores)

KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valerio Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores)

26.2. Educação estética

Agora vamos falar um pouco sobre a ideia de educação estética.

Coube a Friedrich Schiller instituir uma disciplina da sensibilidade que não fosse uma ciência exata e ao mesmo tempo fosse capaz de traduzir de modo pedagógico a relação entre razão e sentimento na composição do conhecimento e da vida moral.

Não por acaso, a principal obra de Schiller sobre o assunto se intitula *Cartas sobre a educação estética do homem*, de 1795. Nela, o filósofo tenta mostrar como o senso estético se desenvolve na prática, classifica os graus de beleza que dependerá de gestos que predominem sobre intenções. Razão pela qual Schiller afirma que fazemos opções de acordo com nossos sentimentos. O homem dividido entre razão e sensibilidade não tem juízo no sentido estrito, não segue a ordem das razões nem máximas morais.

Pode parecer a você que Schiller não propõe nada de novo. Não é verdade. Aproveitando o caminho aberto por Baumgarten e Kant, Schiller traz o debate sobre a estética para o âmbito da educação e formação intelectual e política do homem.

Schiller começa dizendo o seguinte. O sentimento que guia nossas ações nada tem de apaixonado ou transgressor, pois a natureza humana é mista e mesmo a vontade mais cega é capaz de retroceder por motivos racionais. Equilibrar ambos os pratos da balança depende de um controle que só a educação pode fornecer, educação distinta daquela que se volta para a saúde do corpo ou para o desenvolvimento do espírito.

Como você pode perceber, segundo Schiller, toda educação deve atentar para a intersecção dos dois campos, de modo que se estimule o gosto pelo equilíbrio, ao invés de convencer os educandos por meio de provas baseadas em leis naturais e regras morais.

Embora para Schiller o gosto não obedeça à coerção, é possível controlar nosso pendor pela matéria ou pela razão sem prejuízo de nenhum dos dois. Vamos acompanhar uma passagem na qual o autor fala um pouco sobre isso. Vejamos: “uma educação para o gosto e a beleza. Esta tem por fim desenvolver em máxima harmonia o todo de nossas faculdades sensíveis e espirituais” (Schiller, 1990, p.107).

Gostar de algo é preferir uma alternativa em detrimento de outra para segui-la à vontade. Por isso, a Estética só tem eficácia se não for arbitrária. Assim, a educação estética não coincide com um ensino formal que nos informe as categorias fundantes do espírito e da matéria. Agora, o que deve ficar claro é que embora se caracterize pela liberdade, a vontade não está livre de leis, as quais sequer são representadas no domínio da mente regido pelo gosto. Uma vez que não há conflito com a razão quando se obedece ao querer, as leis não chegam a ser infringidas.

É por isso que, para Schiller, a Estética não entra em choque com a moralidade vigente ou com a transmissão do saber, imprescindíveis para o cuidado do corpo e do espírito. Mesmo porque, para que ensinamentos e máximas se efetivem, é preciso que a vontade de seguir a conduta correta se fortaleça esteticamente, nunca por atrativos físicos.

A educação estética realiza a intermediação entre moralidade e conhecimento pela cultura, sem fazer uso do imperativo categórico formulado por Kant, segundo o qual o belo se reduziria à representação do dever. Através do contato com o que Schiller denomina modelos imortais das artes, a cultura estimula o gosto pela beleza pura. Vamos acompanhar uma passagem sobre isso. Vejamos:

E qual é o fenômeno que anuncia no selvagem o advento da humanidade? Por muito que indaguemos à história, encontramos sempre a mesma resposta para os povos todos que tenham emergido da escravidão do estado animal: a alegria com a aparência, a inclinação para o enfeite e para o jogo. (Schiller, 1990, p.134)

Como podemos notar, ao dar prioridade à alegria desinteressada, a cultura descarta tudo o que seja útil, tendencioso ou vendável, preservando a autonomia definida pela filosofia kantiana como padrão de gosto. Em concordância com esse pressuposto, as leis devem ser respeitadas por livre e espontânea vontade, do contrário o mundo nos submeterá à nossa revelia. Schiller discorda de Kant, entretanto, ao afirmar que a anuência às leis não se impõe por dever.

Nesse sentido, a educação estética proposta por Schiller está longe de didatismos ou de procedimentos correccionais, na medida em que se pauta por modelos ideais, nunca verificáveis empiricamente. Ideais porque os juízos estéticos fazem com que os objetos pareçam belos sem que haja provas de que verdadeiramente o sejam.

Exemplo da maleabilidade dos padrões de beleza, conforme se necessita reforçar o suprasensível ou estimular nossos sentidos, é a objeção levantada por Schiller contra o teatro trágico. Para ele, esse gênero dramático nos dispõe irresistivelmente ao patético, à comoção, impedindo a livre fruição da obra de arte, por nos condicionar a um tipo de reação predeterminada.

Paradoxalmente, Schiller passou à posteridade como um dos maiores autores de tragédia de todos os tempos, a exemplo da notoriedade de sua peça *Mary Stuart* (1800). Por considerar necessário, em tempos de Revolução Francesa, fazer um teatro que tratasse de temas políticos, Schiller optou por participar desse movimento, tornando-se até mesmo cidadão francês, em 1792. Em função de seu engajamento, propõe retomar a forma trágica. Vejamos uma passagem sobre isso:

O palácio dos reis está agora fechado; os tribunais recuaram das portas das cidades para o interior das casas, a imprensa desalojou a palavra viva; o próprio povo, a massa viva e sensível, onde não atua com rude violência, tornou-se Estado, ou seja, um conceito abstrato; os deuses voltaram ao peito dos homens. O poeta tem de reabrir os palácios, tem de instalar os tribunais sob o céu aberto. (Schiller, 1991, p.77-78)

Como podemos perceber, por fim, por razões estéticas que de modo algum descartam a atuação política, foi recuperado o valor da tragédia, não como

[Ir para o sumário](#)

gênero adequado a comover em âmbito privado, mas como o mais apropriado para tratar de assuntos públicos. Com relação à tragédia, Schiller demonstrou a maleabilidade dos padrões estéticos, conforme se necessite interferir de um modo ou de outro para salvaguardar a liberdade.

Ampliando o conhecimento

SCHILLER, F. Acerca do uso do coro na tragédia. In: SCHILLER, F. *Teoria da tragédia*. Trad. Flávio Meurer. São Paulo: EPU, 1991.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 27

Questões de Estética

27.1. Estética e Filosofia da Arte

Agora vamos falar sobre a distinção entre Estética e Filosofia da Arte feita na Modernidade.

Como no item 26.2, Schiller e a sua Estética contribuíram bastante para o debate acerca do padrão de gosto e da sua ligação a uma educação que visasse à função pública da arte. Como você pode notar, é a partir de Schiller que as questões dos campos da moral e da política passam a fazer parte do arcabouço de discussões da Estética, não sendo mais áreas de preocupação, no que se refere à arte, exclusivas da Filosofia da Arte.

É por obra de Schiller que a Estética formulada pelo idealismo alemão revela sua face ativista, na medida em que o padrão de gosto só se afirma em exercício. Como você pode perceber, isso é o que indica o apelo à retomada da função pública da arte. Isso está presente, por exemplo, no fundamento filosófico da adoção do modelo grego pelo neoclassicismo e romantismo – presente na literatura de Goethe (1749-1832) ou na pintura do francês Jean-Louis David (1748-1824).

Ir para o sumário

Sobre o que foi dito há pouco, convidamos você a fazer um passeio virtual pelo Museu do Louvre na seguinte [seção de seu site](#).

Houve também quem defendesse um debate das artes no campo político fora da Alemanha. É o caso das discussões feitas no século XVIII pelo suíço, de Genebra, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

A primeira a chamar a atenção sobre Rousseau é que ele *defendeu a superioridade da música em relação às artes plásticas e às artes do espetáculo, as quais ele definia como mera ilustração ou representação da matéria inerte*. A música, sendo a única manifestação artística não representativa, expressa sentimentos ligados à alma, considerada por Rousseau como sede da liberdade humana.

Lá no século V, Santo Agostinho antecipara a primazia da música sobre a pintura, mas diferentemente de Rousseau, ele fez isso para justificar a dependência do homem com relação a Deus. A excelência da música reside no fato de que, quanto menos sensorial for a arte, mais ela está garantida pela ordem divina, segundo Santo Agostinho. Se no caso de Rousseau a música expressa a autonomia humana, em Agostinho ela é sinal de sua total heteronomia – do radical grego *nómos* (lei), significando aquele que cumpre leis feitas por outros, ao passo que o autônomo faz suas próprias leis.

Como você já deve ter percebido, várias teorias da arte se assemelham, derivando, porém, de princípios filosóficos diametralmente opostos.

Você se lembra, por exemplo, de que, para Platão, o emprego da mitologia e do teatro era um péssimo instrumento didático?

E você se lembra de que também dissemos que isso que foi condenado por Platão depois de mais de dois mil anos foi considerado por Schiller como melhor parâmetro de educação para toda a humanidade?

São esses caminhos do debate sobre o padrão de gosto e sua relação com a arte que indicam campos de discussão em comum, e posicionamentos teóricos distintos.

Agora, você pode se perguntar: “o que distingue, então, a Filosofia da Arte, tal como foi praticada por Platão, Santo Agostinho e tantos outros, da Estética instituída no século XVIII?” Essa é uma ótima pergunta.

Bom, a resposta mais curta que podemos dar é dizer que, em geral, designa-se à Estética um objeto de estudos específicos, o juízo de gosto, o sentimento ou a intuição do belo, independentemente das obras de arte.

Por outro lado, chamamos sua atenção para a importância de notarmos que a discussão sobre o belo mantida desde a Antiguidade implicava a sanção de uma instância superior ao homem, uma entidade metafísica identificada com algum tipo de substância divina, ainda que encoberta pelas forças da natureza. Isso situava-se no campo da Filosofia da Arte.

Diferentemente da Filosofia da Arte, a Estética tem estreita ligação com a autonomia humana, como faculdade que não se dobra sequer ao mundo material, o que lhe tiraria uma boa parcela de liberdade. A Estética é, por assim dizer, o apanágio do homem, enquanto sujeito pensante e livre.

Para que a diferença entre Filosofia da Arte e Estética fique mais clara, vamos pensar no seguinte exemplo.

Sabemos que a Inglaterra elisabetana promoveu o hermetismo como política oficial de cultura, de modo que obras de arte do período, como *Hamlet*, de Shakespeare, expressassem a interação entre o macrosocismo e o microcosmo – em que se inclui a política. Nesta peça, um governo ilegítimo é responsável pelos males predominantes, causando desastres no céu e na terra. *Hamlet* consiste, assim, em um libelo contra a tese maquiavélica da razão de Estado, segundo a qual o príncipe tudo pode para conquistar e manter-se no governo. *Hamlet*, e Shakespeare, defendem a supremacia e a legitimidade do Estado. Como você pode notar, nesse caso, há uma filosofia da arte sancionada por forças superiores ao homem.

Vamos agora à Estética!

Diferentemente das preocupações do campo da Filosofia da Arte acerca das forças acima do homem presentes em *Hamlet*, a Estética do período, por outro lado, não as reconhece. Quando, na virada do século XIX, a peça *Hamlet* é discutida por Goethe (1749-1832) e os irmãos Schlegel – August Wilhelm (1767-1845) e Friedrich (1772-1829) –, ou por Hegel (1770-1831), o viés da análise será a

inevitabilidade das *contradições do eu*, cujo exemplo maior é a estranha conduta dessa personagem dilacerada entre o ser e o não ser.

Como podemos perceber, os estetas alemães, tendo o exemplo da peça teatral *Hamlet*, um drama, portanto, discutem as instâncias da *subjetividade* expressas de acordo com os gêneros literários. Assim, a *lírica* é tomada como voz do sujeito internalizado, voltado para si mesmo, para seus sentimentos e sonhos; a *épica*, como um sujeito que se pensa sob o olhar objetivo, externo a si mesmo; já o *drama*, enquanto síntese dos gêneros anteriores, narra objetivamente uma história, mas também permite expressar os motivos íntimos de cada personagem.

27.2. Visões contemporâneas sobre Estética

Vamos agora ao segundo tópico deste capítulo. Nele falaremos um pouco sobre a Estética dentro de algumas das mais importantes discussões teóricas da contemporaneidade. Vamos lá!

Vamos começar falando sobre as preocupações das teorias do conhecimento da Modernidade ligadas à Estética que influenciaram as visões contemporâneas. Nesse sentido, um das principais indagações dessas grandes teorias foi sobre a impossibilidade de se ter um conhecimento total da realidade infinita. Essa era uma posição defendida por alguns autores: "*Não é possível estabelecer um conhecimento seguro sobre a totalidade da realidade, posto que seus eventos são infinitos!*".

Por outro lado, outros autores disseram: "*Bom, se não é possível conhecer a totalidade infinita da realidade, parece possível ao menos conhecer o sujeito, pois seu princípio gerador se encontra em si mesmo*".

Continuando o raciocínio, podemos dizer que nas ciências naturais o homem estuda algo que lhe é exterior, planetas, animais etc. Nas ciências do espírito, o homem estuda a si mesmo. Entretanto, a validade desse conhecimento autorreferente pode ser colocada em xeque, uma vez que, sem objeto, a autonomia do sujeito é uma quimera, não se afirma sobre nada.

Agora, outra coisa para a qual chamamos sua atenção reside no fato de que existiram autores que defenderam haver uma impossibilidade de diálogo

entre sujeitos. Foi então, como vimos anteriormente, que Kant introduziu em seu sistema filosófico a *faculdade do juízo*, e encontrou uma saída *contra o isolamento da subjetividade*.

Schiller também tentou colaborar para que não se visse a *subjetividade como algo isolado*. Para ele, seria possível estabelecer um critério capaz de sustentar o conhecimento de si e do mundo propondo como diretriz a ideia de alteridade ancorada em sentimentos que escapem ao determinismo da racionalidade, segundo o qual tudo se torna idêntico, sem qualidades.

E porque Schiller propôs tal critério?

Bom, como também diriam outros filósofos do período, toda reflexão se torna objeto de uma nova reflexão – e assim por diante, infinitamente – como um espelho diante de outro. O pensar é matéria do próprio pensar, até que um sentimento imediato, sem razão de ser, detenha esse movimento identitário.

Depois de Schiller, outros filósofos como Kierkegaard (1813-1855) e Schopenhauer (1788-1860) rejeitaram a noção de harmonia proporcionada pelo sentimento de beleza estética. Segundo eles, pela emoção corre-se o risco de se tornar refém da atração física; por outro lado, o sentimento pode ser mera projeção de conceitos racionais, não representando de fato uma alternativa à tautologia do sujeito individualizante.

Bem, como você pode notar as tentativas para solucionar o problema do entendimento como sendo algo que giraria em falso no interior de um sujeito isolado foram muitas, desde o século XIX.

Agora, é importante ressaltar que depois desse período, a Estética assume uma crítica ainda mais radical acerca da reflexão, optando pela total negatividade da ironia, da melancolia, da doença e da loucura, derivada da vertente artística conhecida como romantismo.

Segundo essa nova visão da Estética, a arte deve contestar toda moral, do contrário não terá autonomia. Portanto, o artista não pode se imiscuir em política nem se adequar às preferências do público. Sobre isso, vamos acompanhar uma passagem de Bento Prado Jr. que pode nos ajudar. Vejamos:

a compreensão da arte como forma de *educação da humanidade* implica não apenas uma comunicação entre estética e ética ou política, mas também uma comunicação entre o artista (e/ou o crítico especializado) e o público leigo em geral. O que interessa, em um autor como Kierkegaard, entre outras coisas, é a sistemática demolição das pontes edificadas por Schiller. A começar pela secção com o público. (Prado Jr., 2001, p.2)

Como vimos em um momento anterior do livro, para Aristóteles, as falhas morais não constituem necessariamente falhas de caráter, o que leva Horácio a concluir que sejam *instrutivas* quando *representadas de forma artística*. Ou seja, como você pode perceber, o repugnante causa prazer somente ao se transformar em obra de arte bem feita, segundo esses autores.

Isto quer dizer que a arte pode mostrar que se não somos bons ou maus por natureza, é possível haver regeneração pela interferência da razão. É possível que erros trágicos não se repitam, tanto na política quanto nas outras esferas da vida. Mediante esse expediente, a arte ajuda a comprovar a liberdade do homem, apesar de sua falibilidade.

Bom, por outro lado, é importante lembrarmos que para os pessimistas oitocentistas a vida é uma sucessão de equívocos e ponto final. Isso não pode ser modificado pelo ser humano. É com base nessas ideias que surge uma filosofia do trágico e uma Estética correspondente, distinta da Filosofia da Arte antiga.

Agora vamos falar sobre o século XX, sobre como esse universo da Estética aparece na contemporaneidade. Vamos lá!

Primeiramente, chamamos a atenção para a crítica feita pelo filósofo alemão Theodor W. Adorno (1907-1969) em relação à filosofia do trágico.

E o que Adorno tem a nos dizer sobre isso? Vejamos.

Foi Adorno, por assim dizer, quem expôs a contraface totalitária da Estética niilista. A arte feia, violenta e caótica realizada por enfermos e lunáticos (extremamente apreciada até os dias de hoje), apesar do incômodo que produz, só faz reafirmar a racionalidade iluminista. O avesso da razão seria o sinal negativo de uma correlação de forças: contra esse fundo de obscuridade, o

sujeito se destaca e desponta por alguns momentos, nunca em definitivo para não perder o duplo necessário à confirmação de sua própria existência, segundo Adorno.

Na verdade, a Estética contemporânea ainda se divide entre essas duas tendências:

Primeira tendência Segunda tendência

Agora, voltando à obra de Adorno, chamamos sua atenção para dizer que ela também rejeita a ordem estabelecida, tal como faz a tendência da estética heideggeriana. A grande questão em Adorno, na verdade, é deixar claro seu antipositivismo sem, no entanto, desdenhar a razão.

Com isso, Adorno pretende demonstrar que a racionalidade burguesa, ao invés de preservar a ordem, promove a desordem. Se a ordem no sentido estrito consiste em justiça e igualdade de condições para todos os membros da sociedade, no capitalismo a desordem não constitui somente um acidente de percurso ou uma crise passageira, mas uma situação crônica, fruto da desigualdade intrínseca a esse regime político marcado pela exploração econômica.

Quanto à crítica ao cientificismo positivista, chamamos a atenção para o fato de que Adorno contesta a objetividade e a neutralidade com que toda ciência, por mais abstrata que seja, acaba por justificar a estrutura social que a sustenta. Isso porque, segundo Adorno, a seleção de dados e sua reconstrução teórica estão de antemão comprometidas com um tipo de sujeito cognoscente interessado em manter privilégios sociais.

É por isso que podemos dizer que na teoria estética elaborada pelos frankfurtianos manifesta-se plenamente a característica dialética de sua filosofia, segundo a qual a razão é criticada mas não suprimida. Para entendermos melhor isso, vamos acompanhar uma passagem na qual Adorno discute o assunto. Vejamos: "A arte é racionalidade, que critica esta sem lhe subtrair; não é algo de pré-racional ou irracional, como se estivesse antecipadamente condenada à inverdade" (Adorno, 1993, p.69).

Como você pode perceber, para Adorno a racionalidade faz com que a Estética retome o contato direto com a obra de arte. A arte aparece em sua con-

cretude, de acordo com o entorno no qual se engendra, desde as idiossincrasias do artista, passando pelas preferências do público, pela crítica – que de forma alguma é isenta –, até chegar à infraestrutura que lhes dá suporte.

A racionalidade desse procedimento empírico está em atribuir a cada época diferentes padrões de aproximação com o mundo. E aqui, em se tratando de contatos sensoriais por excelência, a Estética tem papel privilegiado.

Como explica Walter Benjamin (1978, p.214), “Ao curso dos grandes períodos históricos, juntamente com o modo de existência das comunidades humanas, modifica-se também seu modo de sentir e de perceber”.

A percepção sensorial das pessoas que vivem na atualidade condiciona-se ao mundo de hoje, principalmente à tecnologia que preside à incessante circulação de bens e serviços. Em função dessa coligação, é impossível conferir à arte a autonomia pretendida pela Estética desde sua instauração, no século XVIII.

É no contexto dessas ideias que Walter Benjamin defende que a obra de arte também perde a aura de autenticidade que a transformava em objeto de culto. Ninguém se ajoelha mais diante de uma estátua da deusa grega Vênus, ninguém a quebra a pontapés, por ser pretensamente um ídolo maldito. A relação sagrada com a arte está definitivamente rompida. Essa ruptura representou, segundo Benjamin, uma emancipação. Já não se adoram imagens: elas se tornaram próximas, passíveis de ser reproduzidas em fotografias e outros suportes, estando sujeitas a manipulações. Acessíveis a todos, possibilitam que a massa de apreciadores se torne especialista.

Benjamin faz essas ponderações em 1936, no texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, que se tornou um texto clássico de Estética. Nele são refutadas teorias como as de Heidegger, de 1928, que defende a importância de manter o ser a distância, inacessível ao homem no nível imanente.

Filósofos que pregam o retorno à conotação sagrada de arte têm, de acordo com as teorias de Adorno e Benjamin, uma postura regressiva. Isso porque se a realidade da arte não está no objeto que vemos, mas no significado oculto que constitui sua aura (como o sentido de uma imagem de Nossa Senhora não está na tela que a representa), faz-se necessária a restauração da

autoridade de sacerdotes que a interpretem, ou mesmo, da total submissão a poderes sobrenaturais.

O critério de autenticidade que, para Heidegger, distinguia toda obra de arte, justificaria uma postura semelhante de submissão, por legitimar a necessidade de intermediários que interpretassem o seu significado. Aplicado ao âmbito político, esse critério implicaria completa subordinação de um povo a seus líderes. Não por acaso, seu programa estético recebeu total apoio do partido nazista, de que o próprio Heidegger foi um importante membro. A filiação ao partido, em 1933, lhe propiciou o cargo de reitor da Universidade de Freiburg, à frente da qual foi acusado de antissemitismo por recusar orientandos judeus ou por cassar o voto de professores dessa orientação religiosa.

Por outro lado, Adorno reconhece que expressões artísticas como o cinema e a música popular são produtos da indústria cultural, e justamente por isso não ameaçam o sistema. Embora critique asperamente a cultura de massa, Adorno afirma que a Estética ainda tem condições de expressar a liberdade de espírito. Do mesmo modo como a dialética negativa rejeita o anti-intelectualismo imposto por regimes políticos totalitários, a crítica cultural denuncia enfaticamente a falsidade ideológica, mas não se atém à negatividade. Vejamos o que Adorno fala sobre esse assunto:

A luta contra a mentira acaba beneficiando o mais puro terror. 'Quando ouço falar em cultura, destravo meu revólver', dizia o porta-voz da Câmara de Cultura do *Reich* de Hitler. [...] Somente o espírito que, no delírio de seu caráter absoluto, se afasta por inteiro do mero existente determina verdadeiramente o mero existente em sua negatividade: mesmo que apenas um mínimo de espírito permaneça ligado à reprodução da vida, ele também há de ficar comprometido com ela. (Adorno, 1998, p.16)

O recado vale para países que, como o Brasil, viveram ditaduras sangrentas. Em geral, salienta-se o aspecto negativo da teoria crítica. Porém, detendo-se nesse momento da dialética, restaria apenas a solução niilista. Em outra etapa de sua teoria estética, mais afirmativa, Adorno propõe diversas alternativas à

cultura de massa, como a música de [Arnold Schoenberg](#) (1874-1951) ou a dramaturgia de Samuel Beckett (1906-1989).

Já para Walter Benjamin, a própria indústria cultural pode eventualmente se insurgir contra o sistema que a sustenta. Sobre isso, é melhor acompanharmos de perto o que Benjamin (1978, p.214) diz.

Enquanto o capitalismo continuar conduzindo o jogo, o único serviço que se deve esperar do cinema em favor da Revolução é o fato de permitir uma crítica revolucionária das antigas concepções da arte. Ao dizer isto, não negamos absolutamente que ele possa, em certos casos particulares, ir ainda mais longe e favorecer uma crítica revolucionária das relações sociais, inclusive do próprio estatuto da propriedade.

Como podemos notar, para Benjamin, o potencial emancipatório da arte é tênue e caminha no fio da navalha, tanto que o cinema e outros produtos da indústria cultural foram largamente utilizados na propaganda de regimes totalitários do século XX – como o fascismo e o stalinismo, afora as várias modalidades de capitalismo. Daí a importância de estudar a crítica de arte, a fim de tomar conhecimento de códigos estéticos específicos, avessos a esquemas universais. Não se trata de partir de uma teoria estética geral ou de um conceito de belo ideal até que se constate neste ou naquele aspecto da obra de arte uma correspondência com tais padrões.

Na particularidade de cada estilo musical como o jazz ou a música erudita, na diversidade de recursos empregados por um ator quando se apresenta no palco ou na tela, na observação de um quadro, na leitura de um romance, nos espetáculos de circo, a arte que se faz hoje assume uma postura ética, política, estética e cognitiva que muitas vezes escapa à própria compreensão do artista. Daí a importância da crítica filosófica na articulação desses elementos. A Estética, mais do que delimitar estilos e definir períodos de produção artística, abre possibilidades, nunca definitivas, de interpretação das obras de arte.

Ampliando o conhecimento

ADORNO, T. W. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, T. W. *Prismas*. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. Trad. Carlos Nelson Coutinho. In: LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HEIDEGGER, M. *A essência do fundamento*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 28

A Estética e as artes

28.1. Estética e artes visuais

Chagamos ao nosso último capítulo desta parte. Nele falaremos sobre a Estética e as artes. Para começar, vamos discutir a relação da Estética com as artes visuais. Vamos lá!

No artigo “A pintura modernista”, de 1960, o crítico de arte norte-americano Clement Greenberg (1909-1994) afirmava que a pintura praticada desde fins do século XIX havia se caracterizado pela autonomia, na medida em que já não se remetia a nenhum objeto, apenas ao suporte plano e a seus recursos técnicos. Assim, a pintura modernista define-se pela exacerbação da bidimensionalidade, em detrimento do claro-escuro empregado para dar ilusão de profundidade; explicita-se então o uso da tinta, as marcas da pincelada e o material com que se faz a tela, como no impressionismo e no expressionismo. Para os modernistas, a obra de arte deve ser recebida como puro fenômeno, manifestação imediata, e não como mediação, como veículo de algo que se queira dizer, que se queira mostrar.

Outra coisa importante acerca do modernismo reside no fato de que, no século XX, alguns críticos e artistas defendiam a ideia de que não apenas a pintura, mas as demais artes teriam igualmente cada uma suas especificidades.

A escultura, por exemplo, passa a evidenciar o material de que se compõe, até se tornar pura forma geométrica. Teatro e dança abdicam cada vez mais da representação de uma história, voltando-se para a expressão de estados de espírito do artista. Posteriormente, atores e dançarinos chegam ao ponto de se considerar meras peças em deslocamento no espaço, causando apenas reações sensoriais no espectador.

Sobre todo esse universo de discussões modernistas, chamamos sua atenção para uma passagem de Greenberg que pode nos ajudar. Vejamos:

A pintura do século XIX fez sua primeira ruptura com a literatura quando, na pessoa de Courbet, o *communard*, fugiu do espírito para a matéria. Courbet, o primeiro verdadeiro pintor de vanguarda, tentou reduzir sua arte a dados sensoriais imediatos, pintando unicamente o que os olhos podiam ver, como uma máquina, sem o auxílio do espírito [...]. O impressionismo, levando adiante o pensamento de Courbet em sua busca de objetividade materialista, abandonou a experiência do senso comum e procurou emular a imparcialidade da ciência, imaginando, com isso, chegar à própria essência não só da pintura como da experiência visual. Estava se tornando importante determinar os elementos essenciais de cada uma das artes. A pintura impressionista torna-se mais um exercício de vibrações de cor do que de representação da natureza. (Greenberg, 2001, p.50-51)

Como podemos ver, o modernismo ampliou a perspectiva da discussão acerca tanto das especificidades de cada arte, como da relação da arte com a ciência.

Agora chamamos sua atenção para um crítico de arte que levou o modernismo às últimas consequências. Esse crítico é Arthur Danto, nascido nos EUA em 1924. Em seu livro *Após o fim da arte* (1997), ele defendeu que o projeto

modernista de abstração havia malgrado por se ater demais à materialidade dos suportes de cada arte – como a tinta transformada em motivo de um quadro, ou o corpo do ator como assunto de uma peça.

Exemplificando, para Danto, mesmo nos quadros abstratos de Pollock a superposição de traços dá a impressão de que uns estão mais avançados e outros mais recuados, indicando a tentativa de representar um espaço tridimensional.

Sobre isso, você pode visitar o site [Museu de Arte Moderna de Nova Iorque \(MoMA\)](#).

Para finalizar, Danto diz que é esse universo modernista que influencia o aparecimento de um movimento de abstração total, o pós-modernismo. Para o crítico, o pós-modernismo procura eliminar qualquer possibilidade de ilustrar o espaço exterior ou mesmo a interioridade do artista. Ainda segundo Danto, o pós-modernismo implica a morte da arte enquanto manipulação da matéria, abrindo-se antes para a elucubração conceitual e para a filosofia.

Ampliando o conhecimento

BAXANDALL, M. *O olhar renascente*. Trad. Maria Cecília Preto R. Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GREENBERG, C. Pintura modernista. In: FERREIRA, G.; COTRIM, C. (Orgs.). *Clement Greenberg e o debate crítico*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

28.2. Estética e música

Agora vamos falar sobre estética e música.

Para começarmos é importante chamar a atenção para o fato de que a melhor maneira de entendermos a relação entre a Estética e a música é pensarmos a música em conjunto com o teatro, e estabelecer uma distinção entre a

poética da tragédia e a filosofia do trágico. Como você viu em Platão e Aristóteles, a antiga poética da tragédia, por definir todo drama como imitação da natureza, de modo algum pode concentrar o ser naquilo que é humano. Embora a práxis seja prerrogativa dos homens, sempre escapa algo a seu arbítrio, uma vez que a natureza é criação dos deuses.

Mesmo assim, a filosofia platônico-aristotélica jamais pleiteou que o destino condicionasse totalmente a liberdade humana. Na modernidade, entretanto, a liberdade empírica passa a ser considerada uma ilusão, dando margem ao aparecimento da filosofia do trágico, segundo a qual todo ser é fadado ao fracasso.

Como alternativa a esse miserável estado de coisas, no século XIX o alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) dirá que a essência da vida não se encerra no aniquilamento do indivíduo. Nesse sentido, é preciso recuperar a importância do deus grego Dioniso, que mediante o êxtase e a embriaguez nos leve à superação dos limites individuais. Enquanto o deus Apolo nos constrange ao que se considera correto e equilibrado, Dioniso eleva o ser a um patamar muito além da subjetividade egoica. Para esclarecer um pouco mais essa visão nietzschiana, convidamos você a acompanhar uma passagem do autor. Vejamos:

a arte dionisiaca quer nos convencer do eterno prazer da existência: só que não devemos procurar esse prazer nas aparências, mas por trás delas. Cumpre-nos reconhecer que tudo quanto nasce precisa estar pronto para um doloroso ocaso [...] a luta, o tormento, a aniquilação das aparências se nos afiguram agora necessários, dada a plethora de incontáveis formas de existência a comprimir-se e a empurrar-se para entrar na vida, dada a exuberante fecundidade da vontade do mundo. (Nietzsche, 1992, §17, p.102)

Sobre Nietzsche vale ressaltarmos que somente a música pode transportar alguém a esse estado de transe. Semelhantemente ao que ocorre em alguns rituais de incorporação ou no trabalho do ator, a sonoridade musical faz com que se perca uma existência prévia para adentrar esferas superiores. Desse modo, leva-se adiante o projeto kantiano, segundo o qual a arte responde por nos transformar em algo que devemos ser, embora nunca o sejamos de fato.

Enquanto o aspecto especificamente teatral da tragédia antiga fica atrelado à moral apolínea, a música do coro trágico é antimoral, e nisso reside a liberdade humana. Mais do que o espetáculo antigo – ainda vinculado à materialidade da aparência –, somente a música pode proporcionar um prazer que supere a moral tacanha e nos conecte com a essência. Vamos acompanhar mais uma passagem de Nietzsche sobre o assunto.

O herói [trágico], a mais elevada aparição da vontade, é, para o nosso prazer, negado, porque é apenas aparência, e a vida eterna da vontade não é tocada de modo nenhum por seu aniquilamento. “Nós acreditamos na vida eterna”, assim exclama a tragédia; enquanto a música é a ideia imediata dessa vida. [...] Na arte dionísia e no seu simbolismo trágico, a mesma natureza nos interpela com sua voz verdadeira, inalterada: “Sede como eu sou! Sob a troca incessante das aparências, a mãe primordial eternamente criativa, eternamente a obrigar à existência, eternamente a satisfazer-se com essa mudança das aparências!” (Nietzsche, 1992, §16, p.102)

Agora cabe dizer que Nietzsche não foi o único a defender a importância de se criar uma nova música que não representasse a realidade. Um século depois, Theodor Adorno também disse algo nesse sentido. Mas, diferentemente de Nietzsche, o alvo de Adorno não era apenas a moral estabelecida, mas o sistema econômico capitalista, que não cessa de reduzir toda arte ao mercado de bens de consumo. Estilos musicais como o jazz são produtos da indústria cultural e não podem contestar o sistema, pois dependem dele para existir, diz Adorno.

Na verdade, Adorno defende que a nova música funciona como um negativo dessa realidade, algo inexistente, mas que se manifesta como pura aparência, como ideal. Somente a arte sem correlato com o real tem a capacidade de expor sensorialmente aquilo que transcende o estado de coisas imperante. Desse modo, abre-se a possibilidade de se concretizarem alternativas políticas consideradas utópicas, que escapem à engrenagem totalitária do capitalismo.

Adorno ainda postula que a harmonia musical é expressão desse regime, portanto, a nova música terá necessariamente de negar a harmonia, para ser atonal e dissonante por opção.

“A nova música [...] assume contra sua própria vontade uma posição precisa quando renuncia ao engano da harmonia, engano que se tornou insustentável frente a uma realidade que está marchando para a catástrofe. O isolamento da nova música radical não deriva de seu conteúdo associal, mas de seu conteúdo social”.

“Os shocks do incompreensível, que a técnica artística distribui na época de sua falta de sentido e insensatez, se invertem. Dão um sentido ao mundo sem sentido.” (Adorno, 1974, p.105, 107)

Como você já deve ter percebido, Adorno situa a ficção que caracteriza a arte, cuja expressão máxima beira a mentira e visa ao engano, no campo da ética e da política, algo defendido desde Aristóteles e Horácio. Para Adorno, a falsificação artística exacerbada, a falta de lógica própria de certos estilos, como o surrealismo ou o teatro do absurdo, não se limitam a celebrar a efemeridade de tudo o que existe, mas visam a revelar uma verdade oculta e sufocada em tempos de barbárie político-econômica. Desse modo, não se contesta o mundo como pura ilusão, mas uma modalidade do mundo, que é o capitalista.

Ampliando o conhecimento

ADORNO, T. W. *Filosofia da nova música*. Trad. Magda França. São Paulo: Perspectiva, 1974.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

28.3. Estética e artes cênicas

Agora vamos falar sobre Estética e sua relação com as artes cênicas. Para começar, falaremos sobre dança e performance. Vamos lá!

28.3.1. Dança e performance

Na contemporaneidade, modalidades de artes cênicas como a dança e a performance foram fortemente influenciadas pelas vanguardas artísticas do início do século XX, como o futurismo. A arte de vanguarda se caracterizou por realizar experiências em diversas linguagens, dando origem à pintura surrealista do espanhol Salvador Dalí (1904-1989) ou ao teatro do absurdo, com destaque para o irlandês Samuel Beckett.

Segundo alguns teóricos da arte, as vanguardas acusavam a total falta de sentido do mundo. Esse tipo de interpretação das vanguardas e da arte criada a partir delas está vinculado à teoria pós-moderna, mais especificamente àquela que toma como referencial o teatro pós-dramático.

Mesmo não sendo um dramaturgo que se situa na estética da absurdidade, Bertolt Brecht (1898-1956) observa que se existe um teatro do absurdo é porque sob o regime capitalista a existência se tornou absurda, descartável e sem sentido. Brecht aborda tal condição absurda, por exemplo, na peça *Um homem é um homem* (1926). Nela o dramaturgo mostra que um homem é uma coisa, podendo-se tornar isso, aquilo e aquilo outro, até se castrar, perdendo mesmo a conotação de homem enquanto espécie. Cada um de nós apenas ocupa um lugar na linha de montagem, onde nos movemos mecanicamente.

Por outro lado, chamamos sua atenção para outra visão acerca da falta de sentido da existência. Essa visão é o que pode ser chamada de pós-dramática. Os teóricos e artistas pós-dramáticos não atribuem a incompreensão do mundo à alienação, à fragmentação imposta para favorecer a poucos. Eles consideram que a experiência do mundo só pode ser imediata, fragmentária, sem que haja uma compreensão total dos fatos. Razão pela qual, na década de 1950, desponha uma modalidade cênica denominada performance – palavra provinda do inglês, uma vez que o fenômeno performático ocorreu inicialmente nos EUA. Em

português, a palavra performance significa o desempenho do ator, dançarino, artista plástico ou mesmo de um leigo que se expresse publicamente.

A performance se caracteriza pela presença corporal do executante e pela imediatez, na medida em que nunca pode ser repetida. Se ela acontecer novamente, será outra performance. Pela importância dada à expressão corporal, a performance imbrica-se com a dança contemporânea: uma das mais importantes performances foi o *Untitled Event* [Evento sem título], realizado em 1952 pelo coreógrafo e bailarino Merce Cunningham (1919-2009), em conjunto com o músico John Cage (1912-1992) e artistas plásticos. Sobre esse assunto, veja [esta entrevista](#).

A falta de título desse evento realizado por Cunningham e Cage denota a falta de sentido que se busca propositalmente na dança e na performance a partir de então. Procura-se passar por experiências sensoriais, não racionais, portanto, rejeita-se parâmetros dramáticos e teatrais, segundo os quais se representava alguma história ou estado de espírito. Daí a denominação “teatro pós-dramático”. A dança, por sua vez, não imitará mais nada, nem a morte de um cisne. O corpo, que tomava parte do espetáculo, torna-se o espetáculo – mas de um ponto de vista exclusivamente físico. Vamos acompanhar uma passagem de Hans-Thies Lehmann sobre isso. Vejamos:

O processo dramático se dá **entre** corpos; o processo pós-dramático, **no** corpo. No lugar do duelo mental que a morte física e o duelo sobre o palco apenas evidenciavam, aparece a dinâmica motora do corpo ou o seu impedimento: forma ou deformidade, totalidade ou segmentação. Se o corpo dramático era o portador do **ágon**, o corpo pós-dramático estabelece a imagem de sua **agonia**. Isso interdita toda representação ou interpretação placidamente apoiada no corpo como mero intermediário. O ator precisa **se** colocar. (Lehmann, 2007, p.336)

Ainda sobre a performance, é importante dizermos que essa linha de atuação, a partir dos anos 1950, retoma experiências feitas pelas vanguardas do início do século. Do futurismo em especial, toma-se a ênfase pelo gestual mecânico, pela geometrização dos movimentos, pela sonoridade cênica e musical marcada pelo ruído maquinal. Posteriormente, a performance dará uma

guinada, da fisicalidade para o ideal pós-moderno de arte conceitual, segundo o qual a materialidade perde a primazia, dando-se mais destaque às ideias do que ao corpo em movimento.

Ampliando o conhecimento

BRECHT, B. *Um homem é um homem*. Trad. Fernando Peixoto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

LEHMANN, H.-T. *Teatro pós-dramático*. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

28.3.2. Teatro

Agora vamos falar sobre teatro. Começemos lembrando alguns pontos daquilo que vimos sobre a teoria estética de Theodor Adorno. Para Adorno, ainda que as vanguardas artísticas pretendessem abdicar da representação da sociedade e com isso abster-se de qualquer participação política, a experimentação formal não necessariamente deve ser considerada alienante.

Na verdade, segundo Adorno, a música, o teatro, todas as artes, mesmo quando não tratam de assunto nenhum, assumem uma forma muitas vezes contrária à forma adotada como cânone pela burguesia – classe dominante no sistema capitalista.

Chamamos sua atenção para o fato de que Adorno diz isso porque, para ele, em geral a arte burguesa não trata de política nem de economia, impondo isenção e imparcialidade como critério de valor artístico; a forma canônica de uma obra de arte constitui um meio sub-reptício de exercer opressão.

É por razões como essa que Adorno considera irrelevante o conteúdo das peças de um dos maiores dramaturgos do século XX, Bertolt Brecht. Explicar sobre a exploração da força de trabalho, sobre o direito de propriedade como institucionalização da expropriação, nada disso faria efeito se Brecht não tivesse

rompido com a forma do drama bem feito. Vejamos uma passagem de Adorno (1993, p.276):

o rigor sentencioso com que ele transpôs em gestos cênicos tais pontos de vista sem grande frescura confere às obras a sua tonalidade; o didatismo levou-o às suas inovações dramáticas que derrubaram o teatro psicológico e o teatro de intrigas, tornados caducos. As teses adquiriram nas suas peças uma função completamente diferente daquela que se exprimia pelo conteúdo. Tornaram-se constitutivas, imprimiram ao drama um caráter anti-ilusório e contribuíram para a decomposição da unidade da coerência de sentido. É isso que faz a sua qualidade, e não o *engagement*.

Agora, é importante ressaltar que para Brecht é impossível optar pelo teatro épico, tal como o dramaturgo o entende, sem haver engajamento. O efeito de estranhamento, que se tornou sua marca registrada, não se limita a uma experiência de vanguarda. Quando o ator se refere à personagem em terceira pessoa e não em primeira, distanciando-se dela ao invés de se identificar com seus sentimentos, não se trata apenas de uma técnica alternativa de interpretação, mas de transformar a relação palco–plateia. Desse modo, o ator fará com que também o espectador vá além da identificação com as personagens.

Rompendo a ilusão de que o teatro representa a vida real, o estranhamento faz emergir no drama um recurso próprio de outro gênero literário, o narrativo, segundo o qual a história é contada do ponto de vista do autor, sempre acima das personagens. Ao propor que o teatro se torne narrativo ou épico, Brecht dá a ver as condições objetivas que provocam sentimentos em cena. A função didática do teatro deixa de ser catártica no sentido amplo do termo, vinculado a emoções interiores. Para Brecht, o teatro que mantém os espectadores cativos da intimidade, sem atentar para o mundo exterior, é apenas uma de suas modalidades, adotada pela burguesia como canônica.

São por conta dessas razões que Brecht defende que um teatro comprometido com o socialismo deve ser épico, fazendo com que o público se habitue a ter um olhar objetivo sobre suas próprias emoções. Como essas emoções diferem conforme a condição de cada personagem, definida e imposta pelos

detentores do poder político-econômico capitalista, o aspecto experimental do teatro brechtiano jamais poderá ser enfatizado sem levar em conta tais pressupostos ideológicos.

28.4. Estética e artes audiovisuais

Para finalizarmos nosso último capítulo vamos falar sobre Estética e artes visuais. Começemos nossa conversa por fotografia e cinema, depois sobre arte midiática. Vamos lá!

28.4.1. Fotografia e cinema

O cinema apareceu pouco antes, mas pode-se dizer que até o século XX não tinha existido nenhuma arte com o mesmo alcance. Sua especificidade está na possibilidade de que imagens em movimento sejam reproduzidas e divulgadas junto a um número enorme de pessoas. O cinema é portanto a base da cultura de massa. Como seu surgimento é fruto de inovações tecnológicas, o cinema depende de uma sociedade que sustente a tecnologia.

Essas inovações tiveram início com o surgimento da fotografia, patenteada por volta de 1833 pelo francês Louis Daguerre (1787-1851). Com o fortalecimento do proletariado pelo incremento tecnológico de suas forças de produção, também as relações sociais poderiam mudar. É o que sugere Walter Benjamin:

Quando surgiu a primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária – a fotografia –, contemporânea por sua vez dos inícios do socialismo, os artistas pressentiram a aproximação de uma crise, que ninguém pode, cem anos mais tarde, negar. Reagiram professando a “arte pela arte”, isto é, uma teologia da arte. [...] Para estudar a obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica, é preciso levar em conta este conjunto de relações. Ele faz surgir um fato verdadeiramente decisivo e que vemos aparecer aqui, pela primeira vez, na história do mundo: a emancipação da obra de arte da existência parasitária que lhe era imposta por sua função ritual. [...] De um negativo em fotografia, por

exemplo, pode-se tirar um grande número de provas; seria absurdo perguntar qual delas é a autêntica. Mas, desde que o critério de autenticidade não mais se aplica à produção artística, toda a função da arte é subvertida. Em lugar de repousar sobre o ritual, ela se funda agora sobre uma outra forma de *práxis*: a política. (Benjamin, 1978, p.217-218)

A fotografia, ao ressaltar aspectos da realidade não perceptíveis a olho nu, faz com que o fruidor da obra de arte veja a sociedade sob outro ângulo, e deixe assim de ser passivo. Também o cinema propicia uma crítica das relações sociais, por mostrar imagens em câmera lenta ou aproximá-las em *zoom*. Desse modo, a arte chega a modificar a própria percepção sensorial do espectador, que antes do advento da fotografia e do cinema estava condicionada pela estrutura de poder capitalista. Veja [aqui](#) uma fotografia do começo do século XX.

O cinema faz de seu público um *expert* no assunto, capaz de discriminar diversos gêneros de filmes, acompanhar lançamentos e reconhecer o talento dos atores. A postura participativa do cinéfilo é semelhante à atitude do torcedor de futebol que domina as regras, acompanha os melhores jogadores e os grandes lances. Ao transformar o espectador em especialista na matéria, o cinema poderia, segundo Benjamin, servir de parâmetro para uma participação política mais ativa das massas. Agora, convidamos você a acompanhar uma passagem na qual Benjamin fala sobre isso. Vejamos:

“As técnicas de reprodução aplicadas à obra de arte modificam a atitude da massa diante da arte. [...] À medida que diminui a significação social de uma arte, assiste-se no público a um divórcio crescente entre o espírito crítico e a fruição da obra. Frui-se, sem criticar, aquilo que é convencional; o que é verdadeiramente novo é criticado com repugnância. No cinema, o público não separa a crítica da fruição”.

“A técnica do cinema assemelha-se à do esporte, no sentido em que todos os espectadores são, em ambos os casos, semiespecialistas. Para convencer-se disso, basta ter ouvido alguma vez um grupo de jovens jornalheiros que, apoiados

Ir para o sumário

em suas bicicletas, comentam os resultados de uma corrida ciclística.” (Benjamin, 1978, p.230-231, 227)

Aqui vale chamar a atenção para algumas colocações do importante crítico de arte italiano, Giulio Carlo Argan (1909-1992). Ele partilha desse otimismo de Benjamin, principalmente no tocante à arte de vanguarda produzida na Rússia nas primeiras décadas do século XX. Reconhecido pelos bolcheviques como expressão das massas, o **futurismo russo** em suas diversas manifestações – como o construtivismo ou o teatro de Maiakóvski – tornou-se então um dos mais importantes instrumentos de propaganda revolucionária.

Para Walter Benjamin, no entanto, o homem contemporâneo, ao invés de empregar as novas forças que a tecnologia lhe proporciona para alterar o regime de propriedade, canaliza essas forças para a destruição, para a glorificação da guerra. O futurismo italiano, que encontra beleza nos tiros de metralhadoras, no fogo dos canhões, em cidades incendiadas, faz parte desse movimento reacionário, segundo o qual o uso das forças de produção não concorre para a emancipação das massas.

Pelo contrário, nas guerras levadas a cabo pela tecnologia bélica, impostas pela razão de Estado e celebradas em obras de arte, as massas são dizimadas, de modo que se mantenha incólume o sistema capitalista. Por esse motivo, após o holocausto sofrido pelos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, filósofos como Theodor Adorno já não acreditam na educação formal e menos ainda na educação estética. De fato, como se poderia educar um povo insensível diante de tantos massacres racionalmente planejados?

28.4.2. Arte midiática

Agora vamos falar sobre arte midiática. Para estudiosos da arte contemporânea como o alemão Oliver Grau, desde a antiguidade até o século XX a produção artística teve como objetivo iludir o público. Mesmo quando se colocava como finalidade a ruptura da ilusão, a relação com o receptor continuava girando em torno desse conceito. Mas, com o surgimento de imagens virtuais criadas por computador, ocorre a imersão do observador na obra de arte. A

ilusão ainda implicava certo distanciamento com relação ao suporte artístico, o que desaparece com a realidade virtual.

Veja [neste link](#) exemplos de arte midiática.

O meio pelo qual se produz a ilusão desaparece, na medida em que o próprio fruidor da obra de arte manipula os recursos e consegue produzi-la. Imagens em alta definição, movimento em tempo real, interatividade, tecnologia acessível ao grande público tornaram as imagens virtuais autogeradoras e auto-referentes. Desse modo, o original desaparece em favor da reprodução técnica, como já havia observado Walter Benjamin em seus estudos sobre a fotografia e o cinema. Na arte contemporânea, entretanto, o espectador se torna uma coisa, assumindo o lugar do celuloide sobre o qual se fixavam as imagens fotográficas ou cinematográficas: “A integração de uma representação do próprio corpo do observador no meio imagético, isto é, um avatar, é também um meio pelo qual a imersão costuma ser intensificada” (Grau, 2007, p.399).

Ampliando o conhecimento

GRAU, O. *Arte virtual: da ilusão à imersão*. Trad. Cristina Pescador, Flávia G. Saretta e Jussânia Costamilan. São Paulo: Editora Unesp/Editora Senac, 2007.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. W. Crítica cultural e sociedade. In: ADORNO, T. W. *Prismas*. Trad. Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

ADORNO, T. W. *Filosofia da nova música*. Trad. Magda França. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1993.

ARGAN, G. C. *A arte moderna na Europa*. Trad. Lorenzo Mammì. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores)

BAUMGARTEN, A. G. *Estética*. A lógica da arte e do poema. Trad. Míriam Sutter Medeiros. Petrópolis: Vozes, 1993.

BAXANDALL, M. *O olhar renascente*. Trad. Maria Cecília Preto R. Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BAYER, R. *História da estética*. Trad. José Saramago. Lisboa: Estampa, 1993.

BENJAMIN, W. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. Trad. Carlos Nelson Coutinho. In: LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BENJAMIN, W. *O conceito de crítica de arte no romantismo alemão*. Trad. Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 1999.

BORNHEIM, G. A. *Teatro: a cena dividida*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

BRECHT, B. *Um homem é um homem*. Trad. Fernando Peixoto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

DANTO, A. C. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da arte*. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: Edusp/Odysseus, 2006.

DUFRENNE, M. *Estética e Filosofia*. Trad. Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GOLDBERG, R. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. Trad. Jefferson Luiz de Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GRAU, O. *Arte virtual: da ilusão à imersão*. Trad. Cristina Pescador, Flávia G. Saretta e Jussânia Costamilan. São Paulo: Editora Unesp/Editora Senac, 2007.

GREENBERG, C. Pintura modernista. In: FERREIRA, G.; COTRIM, C. (Orgs.). *Clement Greenberg e o debate crítico*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HEIDEGGER, M. *A essência do fundamento*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

HORÁCIO (Quinto Horácio Flaco). *Arte poética*. Trad. Dante Tringali. São Paulo: Musa, 1993.

HUME, D. Do padrão de gosto. Trad. João Paulo Gomes Monteiro. In: *David Hume*. São Paulo: Abril Cultural, 1980a. (Coleção Os Pensadores)

HUME, D. Investigação sobre o entendimento humano. Trad. Leonel Vallandro. In: *David Hume*. São Paulo: Abril Cultural, 1980b. (Coleção Os Pensadores)

KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. Trad. Valerio Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Trad. Paulo Quintela. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores)

LEHMANN, H.-T. *Teatro pós-dramático*. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MACHADO, R. *O nascimento do trágico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MONTEIRO, J. P. *Hume e a epistemologia*. São Paulo: Discurso Editorial/Editora Unesp, 2009.

NIETZSCHE, F. *O nascimento da tragédia*. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NUNES, B. *Introdução à filosofia da arte*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PAVIANE, J. *Platão & República*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003. (Col. Passo a Passo)

PLATÃO. *A república*. Trad. Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PRADO JR., B. *Ética e estética: uma visão neoliberal do juízo de gosto*. São Paulo: Sesc, 2001.

ROUSSEAU, J.-J. *Ensaio sobre a origem das línguas*. Trad. Fulvia M. L. Moretto. 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

ROUSSEAU, J.-J. *Carta a d'Alembert*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Trad. F. C. de Almeida Cunha Medeiros e Oscar Mendes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

SZONDI, P. *Teoria do drama moderno (1880-1950)*. Trad. Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

DA VINCI, L. *Tratado da pintura (O paragone)*. In: LICHTENSTEIN, J. *A pintura: textos essenciais*. Trad. Magnólia Costa (coord.). São Paulo: Editora 34, 2005.

YATES, F. *Giordano Bruno e a tradição hermética*. Trad. Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Cultrix, 1995.

[Ir para o sumário](#)

[Vídeo com audiodescrição](#)

Parte VIII

Poética, linguagens e mídias

MILTON SOGABE

Doutor em Comunicação. Professor assistente doutor do Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Unesp, São Paulo.

ROSANGELLA LEOTE

Doutora em Comunicação. Professora assistente doutora do Departamento de Arte, Faculdade de Comunicação e Filosofia da PUC, São Paulo.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 29

Construindo a realidade

Com este capítulo vamos dar uma base para situar a ação da arte e do artista dentro de um contexto maior, onde a arte se apresenta como uma das áreas de conhecimento, que através de suas especificidades contribui para a percepção e construção da nossa realidade.

O ser humano é uma construção biológica e cultural que está em constante adaptação às necessidades de sobrevivência nos ambientes onde vive, como acontece com todas as espécies, mas o ser humano vai além, produzindo, acumulando e compartilhando conhecimento através da tecnologia e da linguagem. Nesse processo, cada instrumento que usamos para modificar o ambiente, também modela nossos músculos, nossa estrutura e cada hábito alimentar que adquirimos, influencia todo o nosso organismo e nosso cérebro. Todas as atividades que desenvolvemos afetam conjuntamente nosso corpo, nossa percepção, nosso modo de pensar, sentir, agir e viver. Somos produtor e produto simultaneamente, modificamos o ambiente e somos modificados ao mesmo tempo. Podemos conhecer um pouco mais sobre esse pensamento no texto de Friedrich Engels (1996), *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*.

Paolo Rossi (1989) em *Os filósofos e as máquinas* também nos aponta para a influência que os aparatos técnicos exercem sobre o nosso pensamento. Uma imagem paradigmática é Galileu com sua luneta, que em 1609 utilizando esse novo aparato na época, consegue ver a superfície lunar, os satélites de Júpiter

e mudar o pensamento de que a Terra era o centro do universo. Mais recentemente Pierre Levy (1993), em seu livro *Tecnologias da inteligência* reflete sobre os novos modos de aquisição e produção de conhecimentos através das novas tecnologias, e como elas afetam nosso modo de pensar. Mas devemos ter o cuidado de não conceber as tecnologias como vindas “de fora”, como se não fossem resultado de uma interação dos seres com o seu ambiente. Elas são, de fato, parte de nosso ambiente e parte da nosso conhecimento fora do cérebro, fora do corpo. Somos tão responsáveis pelo que a tecnologia é hoje quanto pelo que ela será amanhã, assim como ela só nos influenciará na medida da nossa necessidade de uso das mesmas.

No âmbito dessas transformações que são contínuas temos as várias ciências, a tecnologia e a arte, que apresentam sempre novos conhecimentos provocando novas transformações, que acontecem numa velocidade cada vez maior, modificando o pensamento e conseqüentemente o meio ambiente e o nosso corpo.

Nesse sentido a forma como percebemos o mundo e agimos está, também, em constante transformação. Cada espécie interage com o ambiente externo através de um sistema perceptivo específico. O ser humano possui um dos sistemas perceptivos mais complexos, com receptores visuais, auditivos, olfativos, táteis e gustativos, envolvendo todo o sistema nervoso e capacitando-o a receber estímulos do ambiente externo, além de sentir o interior do seu próprio corpo.

Esse sistema perceptivo, que é uma construção biológico/cultural, constitui-se como que uma “bolha” que envolve o ser humano e define a forma de percepção do ambiente onde vive. O biólogo Jacob Von Uexkull (2004) denominou essa bolha de *Umwelt*. O indivíduo envolto nessa bolha que é constituída pelo seu sistema perceptivo e sua cultura está em constante transformação, através das mudanças culturais e tecnológicas que possibilitam outras percepções do ambiente, ampliando a capacidade perceptiva dessa bolha [Nota 31](#). A arte como área da criatividade, do ver e pensar a realidade de forma diferente do usual afeta intensamente essa bolha.

Sabemos que nosso sistema visual se desenvolveu de modo a perceber apenas uma faixa do espectro eletromagnético, denominada de luz visível e que cada espécie possui um sistema visual adaptado às suas necessidades ambientais, assim como todos os outros sentidos humanos. Através das tecnologias o ser humano ampliou a sua percepção visual, ampliando a percepção do espectro eletromagnético através de seus aparatos técnicos visuais, como por exemplo a fotografia infravermelha e os raios X. Passamos a aceitar como realidade imagens que são muitas vezes mera representação de dados computacionais como as imagens de galáxias distantes. Elas são, na maioria das vezes, criações do computador baseadas em referências extraídas dos sistemas de medidas e sondagem feitas no espaço. Grande parte delas com ondas invisíveis como as de radiofrequência.

A percepção acontece através de um sistema perceptivo e não apenas por um órgão, por mais importante que ele seja nesse sistema. Percebemos em conjunto com nossa memória e certos aspectos do ambiente chamam mais a atenção de uma espécie do que de outra e enquanto algo pode ser vital para uma, para a outra pode passar eternamente despercebido. No caso do ser humano, cada indivíduo também possui histórias e memórias diferentes, o que torna a percepção diferenciada para cada um, criando a atenção mais para um fato do que para outros. Quando olhamos para uma imagem, alguns detalhes serão mais percebidos por um do que por outro indivíduo, e as interpretações serão sempre diversificadas, de acordo com as vivências e memórias existentes na mente de cada um. Se num grupo de pessoas solicitarmos que cada um registre por palavras o que percebeu da imagem, encontraremos declarações bem diferenciadas.

Podemos perceber este fato no desenho de observação, quando notamos a dificuldade em desenhar o que vemos. Olhando para uma mesa, sabemos que ela é retangular, mas não vemos um retângulo e sim um quadrilátero irregular, que se altera ao mudarmos de ponto de vista, mas a tendência é desenhar mais o retângulo do que o quadrilátero exato que vemos. A dificuldade de desenhar eliminando “o que sabemos do objeto observado” (memória) é a principal barreira no desenho de observação. É como se um cientista se esfor-

[Ir para o sumário](#)

çasse para ver o objeto, independente do seu *Umwelt*, com um olhar inocente, registrando apenas o que sua percepção visual “biológica” captaria.



Albrecht Dürer, detalhe Máquina de desenhar (1525)

A perspectiva renascentista busca essa representação mais “científica”, através de dispositivos para desenhar, onde o ponto de observação é fixo, para que o observador não fique se mexendo e alterando seu campo visual, como

podemos verificar no detalhe de um desenho de Albrecht Dürer. A fotografia incorpora esse sistema na sua memória, através da organização da sua estrutura, com visor monocular fixo, o que representa apenas mais um modo de ver e registrar o mundo visual. A história da arte pode ser vista também como uma história dos modos de ver, e através dos diversos movimentos artísticos, cada qual da sua maneira, materializam essas novas realidades.

Mesmo as nossas memórias estão em constante transformação, não se configurando em momento algum como fotografias congeladas ou documentos imutáveis. A cada nova vivência todas as informações na memória se reconfiguram, produzindo novas relações e significados que possibilitam interpretar o ambiente de uma nova maneira, fazendo com que algo que parecia familiar, repentinamente pode ser percebido de outro ponto de vista inusitado. Em nossas vidas este fato acontece continuamente, mas quase não percebemos, pois não temos registros para comparar nossas diferentes percepções sobre um mesmo fato, apenas sabemos que nossos pensamentos mudam sobre um mesmo fato.

Essa subjetividade faz com que cada indivíduo perceba a realidade de uma maneira própria (Salles, 2006). O que podemos chamar de real, nunca é alcançado, pois percebemos apenas aspectos dele, por mais que avancemos sobre ele. A realidade é sempre uma interpretação do ser humano sobre o meio onde vive, e nesse sentido é uma construção coletiva (Duarte, 2000).

Essa construção da realidade acontece tanto através do compartilhamento de conhecimentos tácitos, adquiridos subjetivamente no cotidiano, como do conhecimento científico, buscado com a maior objetividade possível.

Embora tenhamos particularidades nesse processo de percepção da realidade, também temos universalidades. Os conhecimentos e fatos de uma época possibilitam as condições para que uma determinada percepção, de um novo aspecto da realidade, surja na mente de diversos indivíduos simultaneamente. Quando acontece um *insight*, temos a sensação de que ele é único, que só nós o vivenciamos, com uma sensação de iluminação. Mas por outro lado, conhecemos vários fatos na história, onde pessoas em locais diferentes no mundo, e sem contato entre si, têm o mesmo *insight*. Atualmente, com a Internet, fica mais fácil descobrir como outras pessoas podem ter *insights* muito similares

aos que temos. A invenção da fotografia é um exemplo disso. Várias pessoas tiveram a mesma ideia de fixar uma imagem numa superfície e cada uma buscando um processo, na mesma época. Estamos conectados a um mesmo sistema e as condições que nos fazem perceber determinado aspecto, também possibilitam que outras pessoas o percebam. O coletivo e o individual operam conjuntamente, pois todos estão sujeitos a um mesmo contexto.

Há uma história fictícia conhecida como a do “centésimo macaco” (Aran-tes, 1999), que conta que numa ilha, num grupo de macacos, de repente um deles começou a criar o hábito de lavar as batatas antes de comê-las, e quando o centésimo macaco o fez, outro grupo de macacos em outra ilha sem comunicação entre eles, também iniciou o mesmo hábito. Embora pareça algo transcendental, encontramos várias teorias científicas que se identificam com essa história. Uma dessas teorias é a da “ressonância mórfica” do biólogo Rupert Sheldrake (1996), que menciona a existência de um campo organizacional invisível que repercute a repetição de hábitos, influenciando toda a espécie.

Mostrando mais um fato dessa percepção coletiva, quando relacionamos arte e ciência, verificamos que numa mesma época, as descobertas de um campo encontram similaridades no outro campo. A Teoria da Relatividade e o Cubismo parecem contraditórios, e o próprio Einstein também repudiou essa comparação (Schapiro, 2002), declarando que ao passo que a Teoria da Relatividade acentua um único observador para entender um fenômeno, o Cubismo fixa vários pontos simultâneos de observação de um mesmo observador, provocando várias leituras do mesmo fato observado, o que seria contraditório para Einstein. Para a ciência, essa subjetividade não serve, uma vez que a verdade deve ser única. Mas o que vemos acontecer é o surgimento de uma nova percepção de espaço/tempo numa mesma época, porém cada área materializando essa percepção a sua maneira e mudando a nossa visão sobre o observador nas duas áreas.

Se dez artistas interpretarem um fato da mesma maneira é algo estranho, e se dez cientistas interpretarem um mesmo fato diferentemente também é um fato estranho, mas o inverso dessas duas possibilidades não, pois é como estas duas áreas exploram a realidade. Cada profissional constrói no seu percurso um arquivo de memórias e experiências voltado para as suas necessidades, que

[Ir para o sumário](#)

direcionam suas percepções para determinados interesses e não outros. O artista é um indivíduo, que possui no seu histórico, objetivos e interesses específicos do campo da arte, que influenciam suas percepções, através de aspectos estéticos do mundo onde vive e a cada nova percepção, nova situação, a realidade se reconfigura. É, portanto, dentro dessa realidade específica, construída para si com seu *Umwelt*, que o artista encontra as razões da sua poética, tanto quanto, com a sua poética, reconstrói, continuamente, essa realidade.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 30

Comunicação e arte

Neste capítulo trataremos da comunicação e sua relação com a arte, tendo como ênfase a diferenciação do uso da linguagem. Na comunicação o signo tende a um único significado para que o entendimento entre duas pessoas possa acontecer de forma mais controlada, objetivada, enquanto que na arte essa função do signo é subvertida, produzindo outros significados através da forma e das qualidades matéricas. A licença poética permite que o artista subverta as regras da linguagem para ir além dos limites padronizados desta. Para esclarecer esse contexto, dividimos o tema em dois tópicos: no primeiro, “Comunicação e linguagem”, tratamos da importância do surgimento das formas de comunicação, seja verbal ou não verbal, e do desenvolvimento da linguagem; no segundo tópico, “Arte e linguagem poética”, discutimos sobre como a arte subverte o signo e a linguagem de suas funções regradas para produzir a poética. A poética (*poiesis*) como forma do fazer artístico inclui-se nesse contexto.

30.1. Comunicação e linguagem

A comunicação é um dos mais vastos campos dos saberes, podendo ser subdividida em especificidades de áreas ou assuntos, conforme a linha teórica seguida. Tratamos aqui da comunicação feita por humanos como forma de relação e troca de informações apoiadas em sistemas de signos de diversas naturezas.

A necessidade da comunicação para a sobrevivência nos fez desenvolver vários tipos de representações utilizando-se de elementos visuais, sonoros e corporais. Esses elementos foram se desenvolvendo e criando uma complexidade que gerou várias linguagens específicas, para que uma complexidade maior do pensamento também pudesse ser materializada e vice-versa.

Durante a história da humanidade desenvolvemos basicamente três linguagens até o momento: a visual, a sonora e a verbal. Com certeza nos comunicamos através do tato, do olfato e do paladar, mas de fato os sentidos, por si só, não se constituem como linguagem. A linguagem requer elementos básicos e uma sintaxe, como temos na linguagem verbal. Mesmo a linguagem verbal, que possui a palavra como referência, apresenta duas modalidades que, apesar da mesma referência, se configuram quase como duas linguagens diferentes: a fala e a escrita. A linguagem oral é uma linguagem híbrida, pois geralmente é acompanhada da linguagem corporal. Mesmo durante a utilização do telefone falamos gesticulando e fazendo expressões faciais. Nesse caso, o interlocutor só é impedido de “ler” a mensagem do corpo devido ao tipo de dispositivo de comunicação. A outra modalidade que é a escrita, precisa de detalhamento de elementos do oral, pois algumas palavras ditas no contexto presencial são acompanhadas de gestos e expressões faciais, como numa montagem, criando outro significado, que deve ser traduzido para o contexto apenas escrito.

Os códigos sempre foram materializados para que acontecesse a comunicação com outro semelhante, e assim se desenvolveram as diversas linguagens, seja a verbal, a sonora e a visual. A história da escrita está diretamente ligada à história dos suportes da escrita (Roth, 1983), que facilitaram o seu ensinamento e disseminação de pensamentos. Da pré-história, passando pela imprensa e

chegando ao digital, as diversas materialidades definiram diferentes características de comunicação e, conseqüentemente, novas linguagens.

Desenvolvemos vários aparatos para a escrita, para a imagem e para o som, mas não conhecemos nenhum tipo de notação ou de suporte para o olfato, o paladar ou o tato, como temos no caso visual, sonoro e verbal. Embora possuam uma materialidade não conseguimos descobrir seus elementos básicos para construir uma linguagem propriamente dita, para gerar, armazenar e distribuir esse tipo de informação. Entretanto, a música, por exemplo, não pode ser executada sem a presença do tato, o que, em escala mínima, já hibridiza a linguagem sonora. Tanto quanto uma peça de argila tem, na sua modelagem, a expressão do tato como elemento da linguagem da cerâmica.

O conceito de linguagem é aqui desenvolvido apoiado em aspectos da semiótica, que conferem à linguagem a capacidade de assimilação e transformação através de signos (Santaella, 2001) **Nota 32**. Uma linguagem só pode ser considerada como existente quando sua gramática é reconhecida e operada por mais de uma pessoa. Esta gramática se formata através de códigos, os quais devem ser reconhecidos, interpretados e utilizados pelas pessoas que operam com a linguagem. Nós nos comunicamos por códigos o tempo todo. Porém, para que esses códigos possam ser reutilizados e transformados é importante que o repertório das pessoas que nos acercam seja minimamente compatível com os nossos repertórios.

Isso quer dizer que as linguagens se constroem em estreita relação com o que se visa atingir no processo de informar o outro, através dos códigos que produzimos, assim como de obter, desse outro, respostas que confirmam ou transformam aspectos da linguagem que estamos operando.

Alguns códigos são mais popularizados, isto é, mas reconhecidos como códigos do que outros. Um exemplo claro é a própria escrita. Embora cada

cultura tenha resolvido, lentamente, em seu processo de formação, qual seria o código para o seu sistema de escrita. Ao olharmos hoje, qualquer cultura letrada, tendemos a entender a sua escrita como um código dado. Como se na conformação atual de tal código não estivesse implícita uma longa série de ambiguidades até que ele se estabelecesse como código. Ou seja, até que ele se tornasse código, reconhecido por uma cultura, uma assimilação geral do mesmo foi passada de geração para geração até a automatização de seu uso como língua. Ou seja, para que um código seja perfeitamente assimilado é necessário que ele seja automatizado. Por exemplo, é pouco provável que consigamos fazer uma obra literária antes de aprendermos a escrever automaticamente. Portanto, existe automatização do código. Ou seja, para poder criar dentro de uma linguagem é necessário conhecer, e de preferência, obter-se a capacidade de automatizar um código.

Sem conhecer o código podemos desenvolver proposições ingênuas – o contrário da desautomatização. Em outras palavras, para se criar com segurança, deve existir, por parte de quem opera a transformação, o domínio dos signos que compõem uma linguagem. Esse domínio também deve ser ao menos parcial de parte de quem recebe a informação transformada. Do contrário, o receptor, o público, nada entenderia.

Isto é, mesmo que não se conheça uma linguagem, ela deve fazer sentido em algum nível para quem a recebe. Por exemplo, ao vermos a grafia de palavras chinesas podemos saber que se trata de uma língua. Podemos saber que é chinês embora não se entenda o que ali está escrito.

Isto significa que conhecemos parte do código dessa língua.

O processo completo de comunicação só se estabelece quando há proximidades culturais, mas atenção: comunicação não se confunde com código. O código é um elemento dentro de um processo de comunicação e esse processo só se estabelece quando há repertórios similares.

Há diversos códigos que não conversam entre si, assim como há infinitas possibilidades de se comunicar.

O código, porém, não existe desassociado da cultura. Isto é, são os membros de uma cultura que dão o valor de código para um determinado conjunto de informações. Aí reside a comunicação. Todavia, para que este conjunto se

converta em linguagem é necessário que o mesmo seja passível de ser convertido em gramática, ou seja, em uma lista de regras pelas quais tais códigos são associados. A linguagem não verbal **Nota 33** sofre desse tipo de problema. O que é gramática em um contexto, pode não ser em outro. Por exemplo, o movimento das mãos na dança indiana é feito segundo uma lista de regras associadas a significados, os quais são reconhecidos pelo público. Os mesmo movimentos, para os ocidentais, denotam conteúdos associados à forma, ao senso estético e a técnica, menos que ao significado preestabelecido de cada movimento. Ou seja, sabemos que ali há uma linguagem, embora não tenhamos o domínio para decifrá-la.

Na comunicação, no sistema de produção de obras comunicacionais, é necessário que se tenha o domínio dos códigos e o conhecimento da parcela de público que se quer atingir, incluindo uma prospecção de números de receptores, ou seja, audiência. É importante que se saiba qual é o repertório deste público para que se fale o mais proximamente ao que ele é capaz de compreender, portanto, o mais próximo possível do repertório deste público. A transformação é buscada em escalas mais gradativas para manter-se a conexão evitando o estranhamento do público com relação ao que ele já conhecia da fonte emissora. Portanto, a ambiguidade e a imprecisão na linguagem, tornam-se fatores de risco para a capacidade de atingir o objetivo.

O objetivo da comunicação, por mais criativa que seja, é a utilização da linguagem dentro das suas normas, pois é o que estabelece o produto, ideia ou serviço veiculado como principal informação da peça, ou evento, publicitário, mesmo quando se utiliza de elementos do campo da arte, que no novo contexto ganha outras características.

A maioria das áreas de conhecimento se aproveita principalmente da linguagem verbal para a produção e divulgação de seus conhecimentos, e podemos dizer que falar e escrever é uma arte, no sentido do fazer bem, e que necessita ser desenvolvida desde a infância.

O mesmo pode ser dito da comunicação efetuada a partir de obras poéticas, realizadas em qualquer linguagem **Nota 34**. É importante que o artista tenha domínio sobre os processos e o sobre o contexto de arte em que se situa. Quanto mais cedo o contato com esse contexto se der, melhores serão as condições que ele terá para conseguir compartilhar com o outro a sua poética. Isto também é comunicação. O curioso é que, mesmo o artista não se preocupando ou desejando comunicar, toda vez que alguém vê uma obra sua esta comunica, em algum nível, algo para esta pessoa. Mesmo que esse algo esteja completamente fora das intenções do artista.

A arte se transforma em seus propósitos tanto quanto na gama de linguagens que produz e opera. Em qualquer das linguagens da arte graus de comunicação se estabeleceram, ou seja, a arte comunica. Mas como se vale de ambiguidades, também a clareza do que comunica se resolve em escala poética. Em outras palavras, do público de uma obra de arte é exigido capacidade de reconhecimento da linguagem em que ela se constrói. Isso não pode ser feito sem repertório estético. Este repertório confere relação poética entre público e obra no momento da fruição, que, afinal, é processo de comunicação.

30.2. Arte e linguagem poética

A arte é um campo de liberdade. O artista tem como referência a história da arte e a ética para atuar no universo da arte. Ele ganhou um papel dentro da sociedade, que lhe permite ter atitudes estranhas, pois o novo sempre contém o estranhamento. Assim, tem posse da licença poética que lhe permite subverter as regras da linguagem, para que possa ir além dos limites desta.

Quando tratamos de linguagem poética sob o enfoque da linguística, vemos que, ao escrever, o autor agrega elementos de graus de abertura a interpretações diversas daquela esperada pela regra comum da organização das letras e das palavras escritas. Essas ambiguidades geram interpretações, procuradas pelo autor, ou ocasionais em função do repertório do leitor, que são conhecidas como linguagem poética. Portanto, não se trata apenas de poesia, mas a poesia também carrega linguagem poética, como uma escultura ou pintura por exemplo. Os signos verbais utilizados por esse autor são signos de natureza estética. Isto é, não é a palavra, mas o modo como ela é apresentada que lhe confere este valor. O escritor opera com as palavras numa liberdade que consegue ultrapassar seus significados, e na poesia a palavra ganha significados múltiplos, muito além daqueles prospectados pelo poeta.

Arte é forma que trabalha as propriedades das materialidades nas quais opera. Quando o poeta visual trabalha com a forma da palavra, e a materialidade do meio no qual produz, constrói significados diversos através desses elementos, alterando ou acrescentando outros aspectos ao significado convencional. As palavras PEQUENO e GRANDE podem ganhar vários significados através da sua forma: PEQUENO, GRANDE, PEQUENO, GRANDE, **PEQUENO**, **GRANDE**.

Início da descrição: Quadro em que as palavras, pequeno e grande, são escritas intercaladamente em seis linhas, todas em tamanhos e formas diferenciadas. Algumas com fontes diversas, como Arial, Verdana, entre outras. Fim da descrição.

Estas são as características do signo estético [Nota 35](#), referentes mais às suas qualidades materiais. A linguagem poética é toda formada por signos estéticos.

Mas a aplicação do termo “Poética” deve ser ampla, saindo do contexto da palavra. Poética é o que confere a uma obra realizada dentro de qualquer contexto, o valor de arte. Assim, a poética é um dos elementos de composição da linguagem em questão.

É a poética a principal responsável pela mudança dos padrões estéticos aplicados a cada época. Esses padrões vão se alterando tanto quanto as teorias estéticas forçadas pela arte de cada tempo e a razão é simples: o desenvolvimento de uma linguagem gera, inevitavelmente, a sua transformação. Os operadores dessa linguagem são os principais responsáveis por esse processo.

Tanto quanto uma língua é viva e se transforma adicionando procedimentos da cultura onde está estabelecida, a arte é viva e efetua o mesmo processo. A diferença está no fato de que a língua mantém uma relação mais zelosa com a sua gramática, visando preservação da mesma, enquanto a arte só zela a razão de continuar existindo, aceitando mais facilmente as deturpações da própria estrutura, sendo que isso mesmo já é parte da sua gramática.

Os operadores dessas transformações são os artistas. É pelo processo individual de trabalho de cada artista, mesmo que agregados a coletivos, que a poética se constrói. Poética, então, como coloca Pareyson (2001) está ligada ao fazer artístico. Pode-se dizer que são os procedimentos que o artista se impõe, ou utiliza e que, aos poucos, lhe definem como tal, atestam a existência de uma linha de ação ou estilo e que, conforme o impacto, ou a infiltração, que essas propostas obtenham designarão caminhos para modificação do senso estético de uma época.

Isso significa dizer que estética e poéticas, embora sendo coisas diferentes, estão intrinsecamente ligadas de tal modo que uma não se modifica sem a outra. Afinal, todo artista compõe sua poética a partir de um repertório baseado no senso estético da época em que vive.

Por isso mesmo, seus processos de criação também serão afetados por esse senso estético. Além disso, não existe poética sem processo criativo.

No meio da arte, o valor que se dá à criação é um valor diferente do que se dá em outras áreas porque esta faz parte da matéria com a qual o artista lida, mas o processo de criação é igual ao das outras áreas de conhecimento e da vida em si.

É claro que os resultados são diferentes tanto quanto tem finalidades diferentes, mas as etapas do processo criativo são idênticas.

Quando se desenvolve uma obra ela conjuga várias camadas de soluções de problemas, portanto, há vários processos criativos intrincados que resultam na materialização da obra. O número de processos depende da complexidade da obra em questão.

Um exemplo claro é o desenvolvimento de uma instalação artística, pois ela requer soluções de problemas de espaço, de materiais diversos, muitas vezes de equipamentos e *softwares*, da circulação das pessoas, e que todos esses

elementos combinados definem a poética da obra. São problemas diferentes entre si e, portanto, momentos diferentes do processo de desenvolvimento da obra que, de fato, constrói-se com vários processos criativos adequados a cada um desses problemas do corpus da obra. Mas é importante dizer que nem só de solução de problemas vive a atividade criativa.

Howard Gardner (1996) considera que existem cinco espécies bem definidas de atividades criativas [Nota 36](#) sendo elas associadas ao resultado que o processo criativo encaminha.

São elas:

1. solução de um problema;
2. concepção de uma teoria abrangente;
3. a criação de uma “obra congelada”;
4. a execução de um trabalho ritualizado;
5. uma execução de “alto risco”.

Podemos entender o processo associado à “solução para um problema” como sendo o principal motor da transformação das tecnologias, bem como da vida cotidiana. Toda e qualquer melhoria para o nosso bem estar, sem exclusividade, acontece por este tipo de processo.

Para entender o conceito de criação associado à “concepção de uma teoria”, basta lembrar de Einstein e a Teoria da Relatividade. De fato a sua teoria partiu de um *insight* ligado à intuição (abdução). Na época ele só podia contar com isso porque não havia instrumentos que dessem conta da comprovação da ideia – nesse caso a materialização do *insight* é a própria teoria, materializada em texto e fórmulas. É preciso observar que não se pode confundir teoria com ideia. Ele angariou uma série de hipóteses que poderia ou não ser corroborada pelo meio científico. Uma grande parte delas talvez nunca seja. A arte conceitual pode se encaixar no conceito de teoria abrangente, e é preciso considerar o campo de ideias e aplicação deste campo no fazer do artista que a concebe, tanto quanto sua influência em seu meio.

Sobre o tipo “obra congelada no tempo”, podemos dizer que a maioria das obras de artes plásticas entraria neste seu conceito. A escultura ficará parada – pronta – no tempo. Isso não deve ser visto como o estancamento da sua evolução como obra em termos de semiose. A semiose é a ação do signo, o que quer dizer que sempre que alguém olhar para essa obra construirá um significado. Esses significados criados na mente de quem vê a obra é semiótico. Portanto, infinito. Obviamente, fala-se de forma obtida para atender noções de durabilidade.

Para a execução de um “trabalho ritualizado” pode-se exemplificar desde a forma de desenvolver um rito religioso até atividades de Body Art.

Como criação de “alto risco” considere-se desde um ato terrorista até performances como as da Fura Dels Baus [Nota 37](#), o trabalho tem a possibilidade de não dar certo e pode comprometer a vida daquele que cria ou que se envolve na atividade.

Observe-se que Gardner não está falando de arte, mas de criação. Por essa tipificação se pode ver que a atividade de criação não se restringe ao campo da arte, mas ao pensamento.

Estes tipos de criação, porém, acontecem em etapas similares entre si. É o que se pode ver conforme o trabalho realizado por Paulo Laurentiz (1991) [Nota 38](#), onde demonstra apoiado em Peirce, que o processo de criação se dá em três etapas, relacionadas aos três níveis lógicos do pensamento: abdução, indução e dedução.

Para Laurentiz, o processo criativo se dá nesta sequência:

1. *insight*;
2. operacionalização;
3. avaliação.

Estas etapas envolveriam a sequência do momento em que a ideia surge – *insight* –, passando pelo modo como ela se concretiza em obra – operacionalização – e pelo modo como ela chega até alguém que lhe exerce julgamento – avaliação –, podendo este ser o próprio artista.

Depois disso, o processo recomeça para o desenvolvimento de novas obras.

Também avaliando as etapas do processo criativo, trabalharam em equipe, Julio Plaza e Monica Tavares, demonstrando, a partir da combinação dos modelos de Wallas, Kneller e Moles, que o processo criativo tem, na verdade seis etapas, sendo elas:

1. apreensão;
2. preparação;
3. incubação;
4. iluminação (*insight*);
5. verificação;
6. comunicação.

O momento da “iluminação” visto aqui como *insight*, está no meio do processo criativo, sem levar em conta esta medida em temporalidade. Este é um momento fugaz, de amostragem à consciência, de uma percepção, que pode ser a solução para um problema, a concatenação de possibilidades desta solução, ou uma das possibilidades para determinado problema.

Nem sempre o *insight* pode ser materializado como obra, por isso ele, por si só, não pode ser considerado obra, e sim etapa do processo criativo.

Para que vá além de uma ideia, o *insight* deve ser coerente com a possibilidade de materialização da obra. Após esse momento fugaz é necessário um

exame sobre as reais condições de realização da obra. Esta etapa é a verificação, sendo a da comunicação equiparável a da “avaliação” para Laurentiz.

A grande profundidade a ser explorada fica na fase anterior ao *insight*, afinal, que acontece antes dele?

Tal como todos os seres humanos, o artista processa sua criação completamente imbricado com o mundo no qual vive e ao qual fornece elementos de construção contínua [Nota 39](#).

Quando criamos, temos como base um repertório que já está montado de acordo com as predisposições no seu conjunto, e não apenas nosso conhecimento técnico, teórico ou poético. Criamos com o nosso eu, e ele está em contínua transformação. Isto se dá a partir das relações que criamos com o mundo, sendo elas técnicas, teóricas, sociais etc. Não é só a nossa cultura, o nosso conhecimento que muda, mas toda a nossa percepção sobre o mundo. Assim, também mudamos esse mundo.

Dessa forma, toda vez que temos um momento abduativo, o fazemos porque, no manancial de informações que agrupamos e processamos internamente, de forma forçada ou espontânea, se depositou um grande acúmulo de elementos capazes de gerar o tal *insight*. É neste processo, envolvendo uma larga escala de elementos dos quais não temos consciência absoluta, que se encontram as três fases anteriores ao *insight*, segundo Plaza e Tavares, a “aprensão”, a “preparação” e a “incubação”.

As agências de publicidade costumam adotar técnicas de *brainstorming* (incubação), para atender uma demanda urgente (*briefing*) e para isso aplicam etapas de pesquisa (preparação) associada à demanda, a fim de facilitar o surgimento da ideia que fará resultar na campanha. Esta é uma forma de compreender facilmente o que acontece no processo anterior ao *insight*, mas temos que aplicar as etapas ao nosso cotidiano para localizá-las no nosso fazer artístico.

Vemos que nunca faríamos em outra época uma obra tal qual a fizemos hoje. Quando olhamos para traz, olhamos com esse repertório atualizado e, portanto, nosso juízo, até sobre o próprio fazer, muda. Imagine isso com relação à história da arte!

Pensar sobre o processo criativo nos faz ver que o nosso olhar, atualizado pelo mundo em que vivemos, não é eficiente para captar todas as qualidades de uma obra executada em outra época, e sobremaneira, por outra pessoa.

É função e obrigação do artista reconhecer o próprio comprometimento com o seu fazer, o quanto seu meio ambiente influencia neste fazer. Tornar consciente aquilo que é possível conscientizar. Essas relações aparecem naturalmente, mas é evidente que será sempre uma rede parcial porque é impossível para a pessoa ter consciência do todo vivido por ela.

Ter a noção de que não há dualidade, de que o artista não se impõe ao mundo tanto quanto o mundo não se impõe a ele é umas das mais eficientes formas de ver o processo criativo.

Isso pode ser compreendido também através de Paulo Laurentiz. Quando ele explica a filosofia cartesiana ele está apontando um pensamento que é útil para determinadas situações, mas é menos útil para a interpretação do pensamento criativo, embora tenha sido René Descartes (1983) o primeiro a tentar estudar a criatividade em seu *O discurso do método*. Laurentiz mostra que ainda reside um forte cartesianismo em nossa cultura, mas que o artista vem percebendo que está trafegando nos meandros de interconexão com o mundo de uma forma integral, o que ele qualifica como pertencente à uma holarquia [Nota 40](#).

Um caminho bastante fundamentado para abordar esse modo de produção do artista é desenvolvido por Cecília Salles em dois trabalhos de suma importância: *O gesto inacabado* (1998) e *Redes de criação* (2006). Nesses estudos, vemos como é possível localizar as interconexões da produção com a vida do artista. Em *O gesto inacabado*, ela fala, principalmente, do conceito de acabamento e inacabamento da obra, enquanto em *Redes de criação*, o enfoque é o processo e o conceito de rede que ele envolve.

Sabemos que o próprio artista julga a própria obra. Toda vez que ele toma uma decisão sobre cada um de seus atos em favor de fazer a obra, há um juízo envolvido.

Mas não podemos dizer que ele tem o controle total da situação já que todo ato criativo é sempre um recorte da relação do executor com um sistema. Para analisar um fato é necessário sair do sistema em questão. Mas aí se encontra um paradoxo: se um observador só pode olhar para o evento estando fora dele o ato analítico sobre o fazer em sua totalidade demandaria um olhar de fora, o que é impossível para quem o executa. Afinal, o artista não pode estar simultaneamente nesses dois momentos, mas ele os alterna assessorado pelo juízo, a fim de elaborar as etapas de execução da obra.

Ou seja, ele processa um transformar a partir de um repertório existente formado por suas memórias. Em outras palavras nossa criação esta profundamente ligada com a memória, uma espécie de banco de códigos para conexões possíveis. Não há gavetas, há códigos para formas de organizar as sinapses que vão gerar os *insights* [Nota 41](#).

Obviamente, a memória está ligada ao aprendizado. É preciso primeiro conhecer para depois criar. Daí a importância em que o artista conheça as atividades que se desenvolvem na sua época, tanto quanto as que se desenvolveram antes, aproximadas da sua poética e mesmo as mais distantes. Além de gerar “incubação” para o *insight*, ele estará evitando tráfegar por terrenos ocupados.

Para apoiar essa visão, temos a fala de Cecília Salles, que diz que o “crescimento e as transformações que vão dando materialidade ao artefato, que passa a existir, não ocorrem em segundos mágicos, mas ao longo de um percurso de maturação. O tempo do trabalho é o grande sintetizador do processo criador” (Salles, 2000, p.32).

Quando o artista finaliza uma pintura, por exemplo, é a partir daí que a obra estará no mundo. Ela irá construir uma rede de significados num processo infinito, mesmo que haja a destruição desta obra em sua fisicalidade.

Temos aí duas situações:

Primeiro: houve um processo criativo que gerou a obra que foi levada à público.

Segundo: houve um processo semiótico que aconteceu após a finalização do processo criativo. Este processo também é criador. Mas este, não pode ser considerado um processo criativo no sentido da facção da obra, no sentido de construção da fisicalidade da qual ela é formada. Ou seja, aqui se fala da rede de significados que essa obra suscita.

Até aqui trabalhamos com conceitos que envolvem etapas de realização e que, em algum momento se define como obra. Se dá a mesma por acabada. Tomando-se qualquer obra perenizada, no tempo ou na cultura, veremos que tudo que vem depois do momento de finalização, é signo.

Apesar de ser fato que é o processo semiótico sobre a obra que lhe atribui grau de valorização como arte, ou como objeto de valor cultural, trata-se mesmo de semiose, onde a transformação não modifica a natureza física da obra.

Criação envolve semiose e pode envolver transformação, representação, mas há momentos desse processo que se cristalizam no tempo e ali param, ou se tornam lentos, e há processos que envolvem o conceito, da interpretação que se faz sobre a obra. Nesses casos em geral, a natureza da obra é processual, portanto, a noção de acabamento torna-se crítica. O que define o acabamento ou inacabamento de uma obra está ligado à poética que o artista escolhe por desenvolver.

A ideia de inacabamento pode estar presente no *insight* embora o converter a ideia em matéria nunca terá a exatidão imaginada na forma acabada da obra pois “há sempre uma diferença entre o que se concretiza e o projeto do artista” (Salles, 1998, p.32).

Há obras que se resolvem como forma pela ação do tempo, das pessoas que interagem com elas, por equipamentos que as atualizam ou simplesmente pela duração. Tais obras, de natureza processual, têm seu processo criativo confundido com a etapa de “verificação” da obra. Isto é uma característica que deve ser avaliada com cuidado ao tentar localizar-se o processo criativo que essa obra apresentou.

O inacabamento está também associado à poética do artista, àquilo que é o seu transcurso de vida em favor do próprio fazer. Não tem um tempo para ser finalizado, e se altera ao sabor das suas pesquisas e interesses além de ser alavancado pelas obras que vai realizando, por assim dizer, dadas por acabadas.

Mas, em qualquer caso, lidando com obras cujo acabamento é visado ou lidando com obras processuais, o artista opera ligado a uma rede. Isto é bastante esmiuçado no trabalho de Cecília Salles (2006), mas também pode ser compreendido pelas teorias dos sistemas aplicados à biologia (Maturana; Varela, 2003).

O artista, tanto quanto qualquer pessoa que esteja produzindo em qualquer área, naturalmente cria em rede. A dificuldade está em perceber qual é essa rede de relações que ele vivencia.

É mais fácil construir a rede após determinada fase da vida, quando sua visão sobre o que produziu e vivenciou se tornam mais palpáveis. Isto tem relação com o amadurecimento em função de seus objetivos com sua poética. Dessa forma, seria possível, uma vez que ele tenha tornado consciente a rede de relações que geram sua criação, torná-la graficamente visível, a partir de um exercício básico de representação dessa rede, levando em conta um determinado momento, que pode ser um “auge” num processo criativo específico, enfocando uma obra, ou numa fase de vida do artista.

O “auge” de um processo criativo só pode ser feito em comparação com momentos anteriores. Então o “auge” aparece com esse valor por algum tempo, e em conformidade com o olhar que depositamos sobre esse ponto no momento específico desse olhar. Portanto, essa rede estará sempre imprecisa e em modificação.

Além disso, mesmo depois do período de vida do artista, ela pode ser modificada.

Um exemplo interessante é o *Código atlântico*, de Leonardo da Vinci (2006). Este livro é resultado de um recorte na vida de da Vinci. Ali se pode ter referências sobre como, em seus escritos, as anotações compiladas têm potencial de rede, embora, a união das partes que temos acesso hoje em dia seja dada por um filtro criado pelo seu compilador e depois pelo editor da versão impressa. Após sua morte, o escultor Pompeo Leoni, fez um recorte literal,

Ir para o sumário

segundo critérios próprios, nas anotações de Leonardo da Vinci, montando dois álbuns separados por temática, sendo um deles o *Código atlântico* e o outro a *Coleção Windsor*. É visível o descarte de páginas, bem como de partes das páginas utilizadas consideradas pelo compilador como irrelevantes. Ao ler-se o livro criado com o resgate do álbum do *Código atlântico*, tem-se acesso à uma materialização de uma parte da rede, que não tinha sido criada pelo artista, mas que tem uma parcela de representação da rede de criação operada por da Vinci em vida. As observações trazidas pela editora auxiliam nisso, e embora fiquemos ressentidos pelo que se perdeu, temos que agradecer pelo que se resgatou. Todavia, nunca saberemos de fato a imensidão da rede que vivenciou da Vinci, embora saibamos que fazemos parte da rede que o proclamou como um dos maiores artistas que a humanidade conheceu.

Para saber mais

- Sugerimos buscar informações sobre a série de Fibonacci para compreender aspectos da estética associada ao belo e a proporção áurea. Um exemplo pode ser visto no vídeo: [The Fibonacci Sequence](#).
- Para compreender a teoria semiótica, é recomendado o estudo da bibliografia de Charles Sanders Peirce, de Lucia Santaella e de João Queiroz, existente em abundância nas livrarias e na internet. A semiótica é especialmente interessante para análises de obras de natureza dinâmica por não ser centrada na forma.

Vídeo com audiodescrição

Capítulo 31

O corpo como arte

O tema focado neste capítulo é o *corpo*. Não é de qualquer corpo que se fala, mas do corpo que, de alguma forma, participa da natureza da obra de arte. O corpo é um dos elementos mais importantes no campo da arte. Independente do tipo de arte, é através da relação com um corpo que ela se concretiza e se justifica. Assim, para abordar os aspectos principais desta relação, no primeiro tópico, “O corpo e a arte”, veremos como a arte enfocou, usou ou se conscientizou do papel do corpo com o passar dos tempos. No segundo tópico, “O corpo é a arte”, abrangeremos aspectos da produção artística onde o corpo, em sua materialidade orgânica, passar a ser a obra, ou parte integrante da mesma.

31.1. O corpo e a arte

Neste momento desta parte VIII, interessa-nos refletir sobre o modo pelo qual o artista foi tomando o corpo como enfoque na sua poética. Não nos atemos, entretanto, a uma linha cronológica, mas sim, enfocaremos a proximidade de leituras que se possa fazer com as linguagens das obras.

Antes de iniciar, devemos lembrar que em nosso conceito, corpo não se separa da mente ou do cérebro. O diálogo do artista com a obra aconteceu, historicamente, num processo de aproximação do seu corpo com o corpo da

obra. Isso pode ser considerado examinando os assuntos utilizados pelos artistas em toda a história da arte. Podemos escolher a pintura como exemplo. Falarmos do corpo na história da pintura é praticamente falar de toda a história da pintura, com o corpo humano representado em todos os seus aspectos, do autorretrato ao corpo dissecado. Mas aqui vamos nos orientar pela relação do corpo físico do artista com a obra.

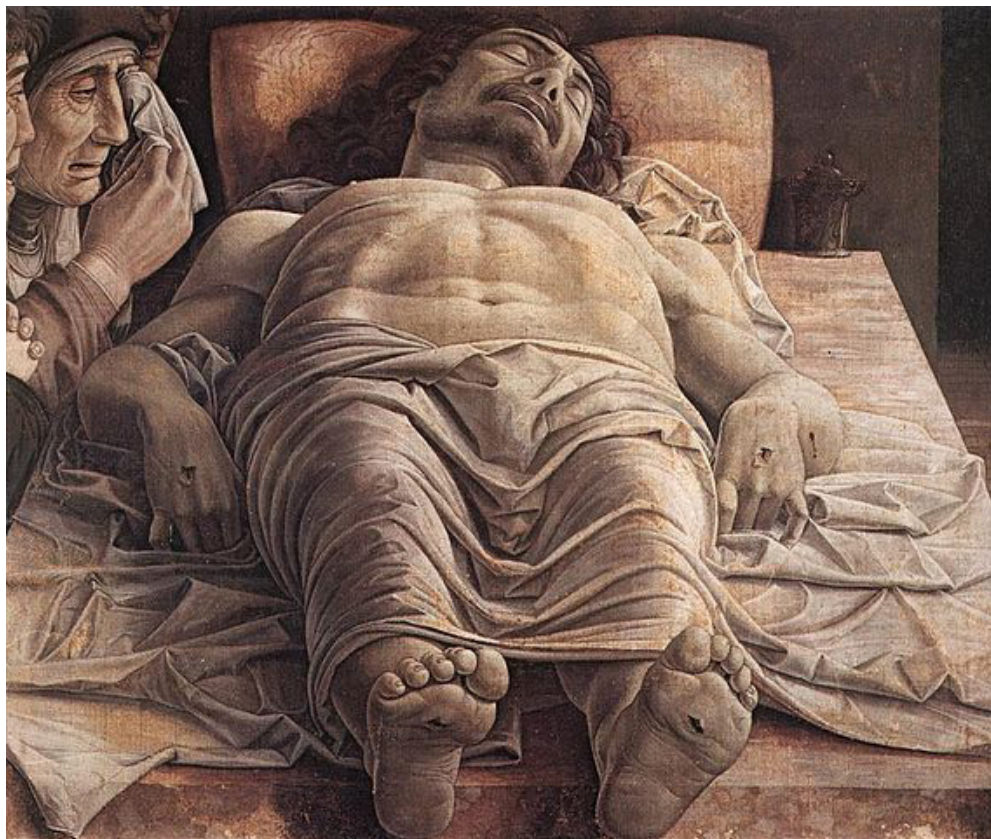
Primeiramente, podemos tomar como referência o gesto na pintura, que ficou oculto por muito tempo, principalmente com o surgimento da tinta à óleo, onde até a materialidade da tinta era tratada como um vidro através do qual víamos a realidade e a marca da pincelada era praticamente inexistente. Com as mudanças estéticas, aos poucos percebemos a materialidade da tinta e as marcas dos pincéis emergindo na tela. O Impressionismo assumiu a materialidade da tinta como matéria da pintura deixando os rastros do gesto do artista através das marcas do pincel.

O trabalho neoimpressionista de Vincent van Gogh (1853-1890) ressalta a marca do seu gestual como uma característica principal da sua obra. No expressionismo abstrato, temos Jackson Pollock (1912-1956) com a técnica do "*dripping*" (gotejamento) movimentando todo o seu corpo dentro da tela estendida no chão e deixando os rastros de seu movimento.

Yves Klein (1928-1962), com suas "Antropometrias" usava corpos de modelos como pincéis vivos. Todos esses exemplos nos fazem ver que a marca do gesto do artista foi, aos poucos, ganhando ênfase e valor como elemento formante da obra.

Em segundo lugar, podemos tomar como referência a presença do corpo do artista na pintura através de seu ponto de observação, da localização de onde estaria observando a cena, seja fictícia ou real.

Na antiguidade já tínhamos um indício da perspectiva através do escorço, que é a representação de uma forma por um ponto de vista que altera suas proporções. A obra de Andrea Mantegna (1431-1506), "Lamentação do Cristo morto", representa o corpo de Cristo em escorço. O olhar em perspectiva, observando o corpo de frente e quase na altura dos pés, proporciona a visão das partes sobrepostas, onde pernas, abdômen e cabeça possuem quase as mesmas medidas.



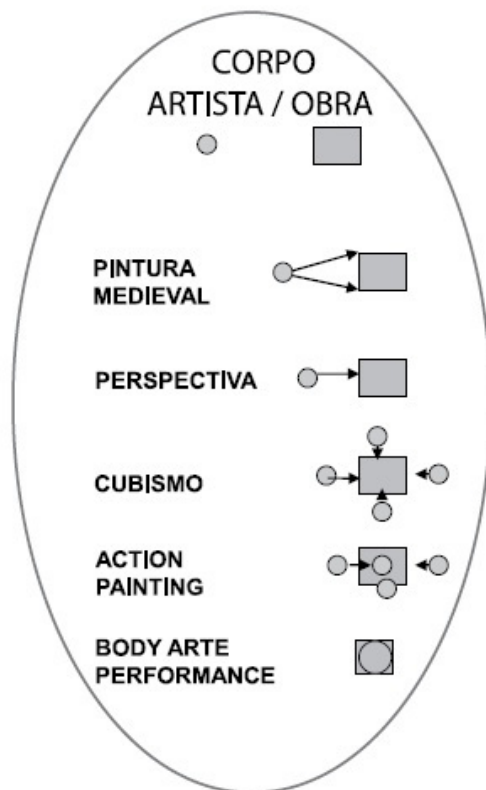
“Lamentação do Cristo morto”, de Andrea Mantegna

Mas é com a *perspectiva* que o observador encontra sua presença dentro da imagem, ressaltando uma maior importância para o observador. Somente a partir da perspectiva central é possível localizar o observador na imagem, onde as linhas da profundidade se dirigem a um ponto que representa a localização do olho do observador “monocular”. Se traçarmos as linhas da profundidade numa fotografia, descobrimos o ponto de fuga onde a câmera estava localizada.

No Cubismo, encontramos outra relação com a presença do observador, em vários pontos de observação simultaneamente. A noção de espaço-tempo aqui é representada pela combinação de diferentes pontos de vista na mesma imagem, como podemos visualizar nas obras de Pablo Picasso (1881-1973), ou

de Georges Braque (1882-1963). É Picasso quem utiliza a figura-humana como referente, menos no sentido da observação, mas enfatizando a criação de uma possibilidade pictórica baseada na característica do traço e da forma, e não na sua capacidade de criar relações literais com o mundo vivido [Nota 42](#). Já Braque, apropria-se das imagens colhidas ao acaso, de objetos ou paisagens que reconta ao expectador, considerando múltiplos pontos de vista. Esses dois artistas desenvolvem o que passou a ser chamado Cubismo. O que não teria acontecido sem a amizade que gerou as fortes discussões convertidas em obras que influenciaram toda a história da arte desenhada a partir de então.

A aproximação e a presença do corpo do artista no corpo da obra acontece numa progressão, até que o próprio corpo do artista confunde-se com o corpo da obra. Na década de 1960, época da Arte Conceitual, a Body Art, tanto quanto o *happening* e a *performance art* [Nota 43](#), surgem utilizando o corpo como meio de expressão ou como suporte da obra de arte.



Esquema indicando relação artista/obra

No esquema acima, podemos notar como o corpo do artista está representado na obra. No caso das pinturas, os índices de sua observação estão presentes na forma de organização dos seus elementos. A forma como o artista observa a realidade está presente na obra.

O corpo do artista apresenta um aumento de sua presença na obra até que seu próprio corpo torna-se obra.

Podemos verificar outra relação do corpo do público com a obra através da própria postura física – e comportamental – frente aos diferentes tipos de obras de arte, que demonstra essa mudança de conceito do que seja uma obra de arte. Na obra mimética, a postura contemplativa, estática do nosso corpo é

predominante. Na obra aberta, a postura reflexiva, os gestos um pouco irrequietos e certa movimentação do corpo para as interpretações se fazem visíveis. Na obra participativa, o público está presente como integrante, experimentador da obra e a obra perde seu caráter de algo intocável.

O diálogo corporal do público com a obra se faz visível através da movimentação das pessoas frente à obra. A obra solicita através de sua estrutura uma movimentação do público para a sua leitura. Uma relação mais intimista com o público, geralmente acontece com o pequeno formato, chamando as pessoas para perto, numa relação individual, contrário a outras situações quando a obra dialoga com muitas pessoas ao mesmo tempo, e solicita certo afastamento físico, como acontece com os murais. Na pintura Impressionista ou na Hiperrealista (Chuck Close), um movimento na aproximação e afastamento é solicitado. Isso nos permite a percepção de aspectos diferentes da pintura. Em obras cinéticas com movimentos virtuais, é solicitado do público a movimentação ao longo ou em torno da obra para que o efeito visual aconteça. Isso pode ser observado em grande parte da produção em Optical Art, na Arte Cinética e na Lumino-cinética. **Nota 44**

Essa relação corporal do público com a obra transforma-se com as mudanças estéticas e, na arte interativa mediada por tecnologia digital, o corpo é solicitado de uma nova maneira, que discutiremos no tópico da “Interatividade” no próximo capítulo, “Arte e tecnologia”.

Assim, hoje convivemos com variadas formas de relacionamento entre corpo e obra. O aparecimento das diversas formas de relação com as obras não excluem os modos anteriores. Tanto quanto uma tecnologia de realizar arte não exclui as anteriores. É sempre um processo de agregação de conhecimentos adquiridos.

31.2. O corpo é a arte

Com a modificação do valor do corpo para o artista no contexto da arte, as obras passaram a conter ou a se converter no corpo do artista. Momentos significativos deram origem à Body Art, mas também ao contexto onde o corpo do participante é elemento de formação da obra. A partir daqui enfocamos essas especificidades, conhecidas como performáticas.

Muitas atividades foram feitas na arte envolvendo o corpo, seja do artista, seja das pessoas que são recebidas para o encontro com a obra. É a qualidade desse encontro que nos permite avaliar e classificar, segundo as linguagens artísticas conhecidas, em qual tipo de categoria se enquadra determinada obra.

Ações onde o corpo está presente, havendo algum tipo de atuação relacionada à formação da obra, têm sido mais frequentemente chamadas de *performance*. Porém, não é pela existência de um corpo em ação que podemos qualificar uma obra como pertencente à *Performance Art*, e sim pelas características que essa ação carrega.

A *Performance Art*, Arte da Performance ou simplesmente Performance [Nota 45](#), como tratado no Brasil, tem como principal característica a capacidade de ser reconduzida, a partir de um mesmo fio condutor para o artista, ou seja, um roteiro, mais qualificado como “regras para o acontecimento”. Para compreender melhor isso vamos explicar com a obra de Marina Abramović [Nota 46](#).

Em uma retrospectiva sua, efetuada no MoMA (Museum of Modern Art) de Nova York, ela propôs que os visitantes se *tornassem parte da obra* “O/A artista está presente” (2010). Durante todo o período da exposição, que durou dois meses e meio, os visitantes eram convidados a sentar-se diante da artista por um período por eles determinado. Isto variava de 3 a 12 minutos. Somados os dias de atuação, foi a mais longa performance de Abramović. Observando-se a linha de condução se tem a regra: A artista estará sentada em uma área cercada por um cordão de isolamento. Durante todo o dia, enquanto o Museu estiver aberto pessoas diferentes entrarão e sentarão em uma única cadeira em frente à artista, por um tempo que elas determinam. As pessoas agendam previamente sua participação. As redes de relacionamento da internet e uma *webcam* atualizam detalhes sobre o evento. A artista se mantém sem expressão por todo o tempo, imóvel. Ao ver as imagens do evento [Nota 47](#), nota-se uma variedade significativa de “modelos” de atuação por parte dos participantes. Pessoas choram, outras riem, uma teria provocado o próprio vômito, enquanto outra teria se despedido diante da artista, que se manteve neutra.

Levando-se em conta a regra, nota-se que ela permaneceu inalterada apesar da apresentação ter, a cada dia, transcorrido de modo totalmente único, portanto, irrepetível. Como qualquer situação da nossa vida. O repetir-se uma proposição não é o mesmo que repetir-se o acontecimento. Até por que, a cada recolocação da mesma proposta, alguma memória sobre o acontecido se agrega ao novo momento de fazer, qualificando-o com dados de memória que alteram a percepção, tanto do propositor quanto das pessoas envolvidas no evento.

O aprendizado, que afinal constrói a memória, dá-se pela percepção, tanto quanto ela depende do aprendizado. São camadas de reconhecimento que se desenvolvem umas sobre as outras, atreladas às nossas oportunidades de relacionamentos e participação em eventos significantes para a nossa consciência. Aqui cabe um parêntesis sobre aspectos da consciência, sem a qual é impossível perceber-se qualquer evento.

O corpo aprende, memoriza informações sobre as quais a pessoa que participa da situação pode não ter atenção focada no momento da percepção. Mas seu corpo estará *consciente* do evento.

Esse enfoque é permitido pela condição físico-química de quem percebe no momento da percepção, isso determinará diferenças de enfoque da atenção e, portanto, de graus de consciência diferenciados sobre eventos similares. Conseqüentemente, de modos diferentes de atuação (ou reação) em cada reaparecimento da proposição.

Por isso, a mesma obra pode ser recebida de modos diferentes pelo mesmo leitor em momentos diferentes do seu dia ou da sua vida. Da mesma forma, o artista ao produzir está sujeito a esse contexto. Por isso, cada apresentação de *performance* ou de qualquer atividade que envolva atuação do corpo, terá diferenças, por menores que sejam.

Todas as situações que convergiram para o quadro biofísico apresentado pelo propositor [Nota 48](#), ou pelo observador de uma obra conduzem o conjunto de atributos que o sistema perceptivo vai oferecer para o momento da percepção em questão. Isso resume porque *performance* não é repetível, mas sim, reconduzível. Assim é que o brasileiro Renato Cohen (1956-2003) reapresentou a performance KA-Poética (1997), em diversos espaços, cada vez com inclusões de elementos diferentes.

A *performance* é diferente da *Body art*, na qual a participação do público é minimizada em favor da importância do papel do corpo do artista. Em outras palavras, o corpo do artista é tratado em si mesmo como obra de arte. É a condição proposta para o uso do corpo que lhe agrega essa outra natureza. Não há representação, mas apresentação. O corpo, modificado, transgredido ou enfeitado, é a obra. Nesse caso, a relação com o público pode nem acontecer além da mera espectação. Ou seja, sua ação - ou passividade - em pouco interfere na obra, isto é, na forma que o artista escolheu para "formatar" seu corpo-obra. As obras realizadas com essas características, nos anos 1960 e 1970, tiveram uma

predominância do uso de ações agressivas sobre o corpo do artista incluindo mutilações ou simulações de mutilação. Muitas ações eram registradas em fotos ou vídeos, sendo, muitas vezes, somente através da fotografia ou vídeo o contato feito pelo público com a obra. Nesses casos, muito confundidos com *Body Art*, tratavam-se, na verdade, de propostas de fotografias ou de vídeo em contextos que apresentavam potencial performático, não havendo o público “testemunha” do evento, a ação não poderia ser qualificada como sendo *Body Art stricto sensu*. O exemplo mais conhecido é o caso do artista Rudolf Schwarzkogler [Nota 49](#). Ele desenvolveu uma série de fotografias onde aparecia em situações que fazia o corte do próprio pênis, entre outras envolvendo animais mortos. O fotografado era, de fato, um amigo que simulava a ação. Rudolf Schwarzkogler morreu muito cedo, provavelmente tendo se suicidado. Nunca ficou claro se ele caiu ou pulou da janela do seu quarto. Mas, boa parte da divulgação sobre sua morte, aborda como causa uma hemorragia em virtude do sangramento ao cortar o pênis em uma atitude de *Body Art*. Esses mitos são difíceis de desfazer quando o único acesso que se tem à obra é uma fotografia, que é o mesmo caso de “Salto no vazio”, de Yves Klein. A foto em verdade uma montagem refotografada, foi feita por Harry Shunk e Jean Kender, [Nota 50](#) mas os fotógrafos raramente são associados à autoria. Muitas fontes indicam a atitude como índice de *Body Art*. A foto tem muita importância pelo aspecto icônico,

associado ao início das explorações espaciais da Nasa, mas não foi uma obra de *Body Art*, como em geral é catalogada.

Nesta linha de atividades, também é importante mencionar Vito Acconci. **Nota 51** Este artista americano, nascido em 1940, que nos anos 1970 produziu várias obras em vídeo, utilizando seu próprio corpo como “assunto”, **Nota 52** teve várias realizações em performance. A provocação e a tentativa de desestabilizar os sentimentos do espectador era sua marca neste período. Um exemplo desse aspecto é a obra “Seedbed”. **Nota 53** A ação consistia na masturbação que o artista fazia escondido em baixo de uma rampa existente na galeria. Sua voz, que traduzia fantasias sobre as pessoas que visitavam o espaço, era projetada em auto falantes.

De natureza escatológica é também a obra de Pierro Manzoni (1933-1963), **Nota 54** artista italiano, que problematizou o objeto-obra de arte, apresentando a obra “Merda de Artista” (1961), como produto do corpo do artista numa edição de 90 latinhas que foram vendidas, como uma crítica ao mercado de arte. As latinhas continham realmente fezes do artista.

Mas o exemplo mais forte que podemos apresentar de *Body Art* é a proposta de transformação do corpo trazida por Orlan. **Nota 55** Esta artista francesa, nascida em 1947, atuante desde os anos 60, mais conhecida pela série “Reencarnação de Santa Orlan” (1990) onde passou a utilizar a cirurgia plástica para se transformar em famosas mulheres representadas na história da arte. Todavia, recentemente ela desenvolveu o conceito de “*Carnal Art*”, segundo ela, a “arte da carne” lida com a dor de modo diferente da *Body art*. Na sua visão, a

“arte da carne” entende o evento da cirurgia como um espetáculo em si mesmo, abordando como matéria de discurso o processo da modificação do corpo, e não o resultado plástico. Mas a ideia de transformar a sua imagem copiando ou misturando à de outras “personas” tem aparecido no trabalho da artista tanto em fotografias, quanto em imagens manipuladas por computador, além de ter incursões poéticas na biotecnologia onde vem cultivando suas células tronco com propósitos artísticos. Cada vez mais sua vida é sua arte. Isso abre o ponto para discutir-se um outro tema: *Live Art*.

A expressão “*Live Art*”, com frequência é utilizada como sinônimo de “*Performance Art*”. Segundo RoseLee Golberg (1988), tanto *Live Art*, quanto *Body Art* são espécies de performances. Mas no Reino Unido, local onde o termo “*Live Art*” ganhou aplicação e força, estabelece-se uma diferença que é a máxima aproximação da vida com o estado de arte. Atuando na Inglaterra, os mais conhecidos neste modo de desenvolver a sua obra são Gilbert & George. **Nota 56** Eles consideram seus corpos como esculturas vivas e trabalham sempre juntos. Suas atuações envolvem simulações do corpo em forma de estátuas, bem como fotografias baseadas nas suas personas. Isto é, há em *Live Art* mais proximidade com o conceito de atitude e intervenção do que apresentação. Parte do trabalho do brasileiro Flávio de Carvalho (1899-1973) poderia ser facilmente enquadrada nesta categoria, tanto quanto as atitudes envolvendo os “Parangolés” de Helio Oiticica (1937-1980). Próximo a isso também é a atitude de Marcel Duchamp com a invenção de seu “ego feminino”, o heterônimo “Rose Sélavy”. O nome Rose Sélavy, com um erre, apareceu primeiro como assinatura na obra “*Fresh Window*” (1920). Mais tarde, Man Ray fotografou Duchamp travestido em mulher, a pedido deste, para que sua imagem fizesse parte de um rótulo alterado de perfume, na obra “*Belle Haleine eau de Voilette*” (1921). Assim nasce a imagem conhecida de Rose Sélavy, com dois erres. Mas a ação não passou de fotografia.

Outra forma de usar o corpo em cena é a realização de *Happenings*. A obra “18 happenings in 6 parts”, proposto por Allan Kaprow [Nota 57](#) em 1956, deu origem ao nome “*Happening*” por ter características mesmo de *acontecimento*, que é a tradução da palavra inglesa *happening*. Para Kaprow, o acontecimento era parte da vida, como toda a arte deveria ser. O conceito de *Happening* envolve um estado de vivência da obra. Corpo, espaço e mentes agindo a fim de realizar uma proposição. A obra é o resultado das interações entre as pessoas que do *Happening* participam, não tendo forma de ser repetido, pois que, qualquer outra recolocação, da mesma proposição, geraria resultados completamente diversos. Porém o *Happening* pode envolver atividades rituais, que por si só, preveem situações pré-colocadas. Ao lidar com o ritual, uma parte de previsibilidade é esperada, que é a condição mesma de se apresentar o ritual. Entretanto, o encaminhamento deste dependerá das formas pelas quais os envolvidos se entregam à ação, que em grande parte das vezes é renovada por condições psíquicas que se atualizam a cada experiência. Ou seja, o ritual está ligado aos fluxos de vida que os participantes ali colocam. Uma especificidade muito importante é a de que não há, num *Happening*, uma linha divisória entre o papel de artista, mas acertadamente chamado de propositor, e a plateia, melhor tomada como interatores. Atitudes coletivas, como *Flash Mobs* [Nota 58](#), apesar da discordância de seus realizadores, repetem as qualidades dos *Happenings* dos anos 1960, utilizando, porém, tecnologias disponíveis nesta época.

Nota-se que os artistas, em qualquer modalidade de arte, sempre estão prontos para operar com os materiais e tecnologias com as quais convivem. Por isso, os artistas jovens nos anos 1960 usaram tanto vídeo, os de 1990 o computador, e atualmente as mídias em convergência. Esta pode ser a razão de cada vez menos se conseguir encontrar uma definição clara para as ações propostas pelos artistas que estão operando na nossa atualidade.

Um rápido percurso por este contexto pode ser visto nos seguintes apontamentos:

- **Stelarc** é um artista performático australiano que trabalha com o conceito de que o corpo humano é obsoleto e precisa de um novo design. Suas obras envolvem desde exoesqueletos robóticos até o implante de uma orelha no seu braço esquerdo no projeto que ele chamou “The Third Ear”.
- **Natasha Vita More** é outra artista que com o projeto “Primo Posthuman” explora todas as possibilidades envolvendo biotecnologia, robótica, nanotecnologia, ciência cognitiva, neurociência e tecnologia de informação para desenhar o homem do futuro.
- **Raymond Kurzweil**, autor de *A era das máquinas espirituais* (2009), é um famoso inventor e futurista que influencia com seus pensamentos muitas áreas e aponta para as modificações que teremos num futuro próximo, chegando à vida eterna. **Nota 59** Muitas de suas antevisões deixaram à de-sejar, mas algumas de fato aconteceram e talvez uma série delas aconteçam com um pouco de atraso. É claro que ele as fez baseado em pesquisas que já estavam em andamento ao escrever seu livro, ainda polêmico.

Ir para o sumário

- [Eduardo Kac](#) através de sua obra “História natural do enigma” criou uma flor utilizando o seu sangue e a engenharia genética para produzir uma flor que denominou de “[Edúnia](#)”, um híbrido de uma Petúnia e Eduardo Kac.

Observa-se que a distinção precisa entre uma modalidade e outra das artes performáticas encontra tênues limites. É provável que a demarcação desses territórios seja desnecessária para compreender-se a importância das mesmas para as Artes Visuais. A dificuldade reside no fato que origina tanto quanto, paradoxalmente legitima a ação: a fuga da convencionalidade das formas estéticas e a busca de uma poética polissensorial são compartilhadas. Quando tecnologias cibernéticas entram em cena, expressões como trans-humano, pós-humano, arte transgênica, biocibernética e outras tantas povoam os escritos e posicionamentos poéticos dos artistas. Nesse território, as fronteiras são, obrigatoriamente, borradas.

Para saber mais

- Nesse sentido, sugerimos examinar os estudos sobre *Live Art* no Reino Unido na [Live Art Development Agency](#). Trata de formação nesta especificidade e tem vários links para estudos na área.
- No Brasil há muitos artistas e grupos de pesquisa que estudam o tema da performance sob diversos enfoques teóricos. Há grupos de trabalhos teóricos e coletivos de ação performática inclusive nas Universidades como é o caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Estadual Paulista (Unesp).
- Para encontrar artistas brasileiros que estão trabalhando com artes performáticas o melhor caminho é a internet, pois há poucas publicações que consigam agrupar a variedade de propostas poéticas nesse campo. Nomes

representativos, em diferentes contextos de atuação, são Otávio Donasci, Bia Medeiros e Corpos Informáticos, Guto Lacaz, Edgar Franco e o Post Human Tantra, Rosangella Leote, Marcia X, Naira Ciotti, Wellington Jr e Priscilla Davanzo, sem esgotamento desta lista.

- Há muitos eventos sobre performance acontecendo em todo o Brasil. Exemplos: [BODEARTE](#), no Rio Grande do Norte; Transperformance, no Rio de Janeiro; VERBO, em São Paulo, na [Galeria Vermelho](#). Bem como eventos e associações ao redor do mundo estudando o assunto como a associação [FADO](#), no Canadá; e os eventos [PALs](#), [STOFF](#) e [LIVE ACTION](#), na Suécia.
- Ainda sobre o corpo na Arte, pode-se consultar o catálogo da exposição "[O corpo na arte contemporânea brasileira](#)", realizada no Itaú Cultural em São Paulo, em 2005.
- Sugerimos examinar trabalhos que envolvem interfaces performáticas com a dança, a música e o teatro, em várias conotações e diferentes usos de tecnologias e corpo, sobre como os artistas experimentam e vivenciam o corpo e suas relações com os novos espaços/tempos trazidos pelos novos meios tecnológicos. Nos anos 1970, são exemplo Kit Galloway e Sherrie Rabinowitz ([SATELLITE ARTS PROJECT '77](#)) e mais recentemente: [Kitsou Dubois](#), com dança no espaço sem gravidade, o [grupo Palindrome](#) e [Konic Thtr](#) que se ocupam de tecnologias em cena além de Ivani Santana cuja dança envolve telepresença.
- A [Wikipédia](#) pode ser um bom roteiro de leitura sobre este e demais assuntos.

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 32

Arte e tecnologia

No capítulo “Arte e tecnologia” vamos conhecer no primeiro tópico, “Modalidades de arte-tecnologia”, como acontece essa relação e as modalidades de arte que surgem dentro desse contexto. No segundo tópico, “Interatividade”, trataremos dessa questão que é um dos principais elementos nesse contexto da arte-tecnologia e será desenvolvida em detalhes para uma melhor compreensão de como se constitui a obra interativa.

32.1. Modalidades de arte-tecnologia

Diante do termo tecnologia, muitas pessoas apresentam certa resistência, por entendê-lo como algo não humano, que contribui para uma frieza nas relações humanas. Talvez esse sentimento seja menor nas gerações contemporâneas. Sempre que uma nova tecnologia surge, quanto maior é sua capacidade de transformação, maior é a rejeição encontrada. Porém, a tecnologia é um dos fatores que diferenciou o ser humano de outras espécies. A tecnologia é vivência e reflexão materializada, é conhecimento organizado nas estruturas do aparato tecnológico. Quando o ser humano tenta mover uma pedra muito

grande e mesmo com muitos homens não consegue fazê-lo, isso se torna um problema para ele. Após muitas experimentações e reflexão consegue uma solução inteligente quando relacionando elementos que parecem não ter nada em comum, como uma pedra e um tronco, consegue montar esses elementos de uma forma que cria um sistema que denominamos de “alavanca” e possibilita deslocar aquela pedra grande que muitos homens juntos não eram capazes de movimentar. A organização dessa pedra e desse tronco torna-se um pensamento materializado. A tecnologia é isso e não apenas um amontoado de peças num aparato técnico. Esse pensamento está presente nas teorias de Gilbert Simondon, na obra *Du mode d'existence des objets techniques*, publicada em 1958.

Cada época apresenta um retrato do conhecimento humano através da sua tecnologia. Uma civilização pode ser estudada através dos produtos tecnológicos de sua época, que carregam os conhecimentos dessa época. Aparatos tecnológicos de culturas antigas podem revelar para o futuro todo o conhecimento da época armazenado na sua estrutura. O mecanismo de *Anticítera* **Nota 60** é um exemplo disso, produto do século I antes da era cristã, encontrada no início do século XX nas profundezas do mar, perto da ilha grega de Anticítera, revela um conhecimento avançado de astronomia materializado nessa máquina através da organização das engrenagens, possibilitando o cálculo de eventos astronômicos no passado e no futuro. Embora também tenhamos na história exemplos da utilização da tecnologia para a guerra e para a destruição, isso não significa que a tecnologia tenha apenas aspectos maléficos. De uma forma ou de outra a tecnologia acaba sendo eficiente, pois o homem coloca um objetivo, uma função nela, que quase sempre é atingido.

No contexto da arte, a tecnologia sempre esteve presente desde as primeiras manifestações humanas. Tecnologia, arte e ciência estão sempre relacionadas, embora em graus diferenciados em cada época. A palavra *téchne* (grego) na sua origem significa arte, ofício, técnica, não havendo distinção entre essas

atividades. No percurso da história acontece a separação entre arte e técnica como atividades diferenciadas.

A tecnologia está presente nas primeiras imagens produzidas pelo homem nas cavernas e foi desenvolvendo-se de acordo com o conhecimento humano sobre a natureza. Alguns momentos, como o Renascimento, são mais conhecidos pelo relacionamento da arte com a tecnologia, e Leonardo da Vinci é um personagem que caracteriza muito bem essa relação. O Impressionismo é marcado pelo desenvolvimento e fabricação dos pigmentos, das tintas e pelos estudos da teoria da cor, que influenciaram os artistas. Em cada movimento artístico, de cada época, podemos relacionar graus de envolvimento com a tecnologia.

O termo “Arte-Tecnologia” como modalidade de arte surge no século XX caracterizando uma época de grandes transformações tecnológicas, numa velocidade exponencial, que invade nosso cotidiano. Essa denominação surge como todos os outros termos que somam à palavra arte um adjetivo para caracterizá-la em uma determinada época, tal como arte moderna, arte conceitual, arte contemporânea, que de certa maneira dizem respeito a aspectos que estão presentes em todas as manifestações artísticas.

O termo “Arte-Tecnologia” abrange todas as manifestações artísticas que se utilizam principalmente das novas tecnologias, seja através do uso de mídias digitais ou de materiais com novas propriedades. Por novas tecnologias e novas mídias entendemos como aquelas surgidas a partir de meados do século XX, referentes mais à tecnologia digital. Esses termos têm sentido para as pessoas que nasceram antes dessa época, pois para os que nasceram em finais do século XX, o computador e tudo que está aí não é novo, eles cresceram com isso, e são nativos desse contexto.

A relação da arte com a ciência também é semelhante à história da relação da arte com a tecnologia, e podemos encontrar atualmente além do termo “arte-tecnologia”, termos como “arte/ciência” o, “arte/ciência/tecnologia”, mídia-arte, bioarte e outros nesse novo contexto. Assim como a tecnologia, os avanços da ciência também atraem os artistas, influenciam suas visões de mundo e conseqüentemente suas produções poéticas.

Ir para o sumário

Historicamente a Arte-Tecnologia inicia-se com a Arte Cinética [Nota 61](#) nos anos 1950, quando os artistas começam a usar mecanismos para produzir movimentos reais em suas obras e não mais representações do movimento. Abraham Palatnik [Nota 62](#) é um pioneiro no Brasil e no mundo, com seus “Cinecromáticos” apresentados na 1ª Bienal Internacional de São Paulo em 1951, que são telas que movimentam a sua superfície com o auxílio de motores e mudam de cor com luzes coloridas por trás da tela.

A partir dos anos 1950 vemos surgir várias modalidades de arte utilizando-se de tecnologias que se tornam acessíveis aos artistas. A Videoarte é uma delas, caracterizando-se pela utilização de uma mídia híbrida que nasce sendo explorada pelos artistas plásticos, músicos, dançarinos, poetas e outros, que têm a imagem em movimento, o som, a câmera e o monitor de TV como elementos para suas obras. [Nam June Paik](#) é considerado um dos fundadores da Videoarte, pois é o primeiro artista a conseguir uma câmera e apresentar uma gravação no contexto da arte. Como todo novo meio, o vídeo nasce sem uma linguagem própria, que vai sendo construída pela experimentação, principalmente dos artistas. Mesmo dentro da Videoarte temos várias modalidades como a videoescultura, videoperformance, videodança, videoinstalação que são modalidades já existentes que vão dialogar com a linguagem e com os aparatos do vídeo, não apenas como registro, mas como linguagem híbrida. Podemos verificar esta característica no caso da dança, onde a videodança não é apenas uma dança registrada em vídeo, mas sim o diálogo do dançarino com o enquadramento da imagem como espaço de dança, da dança com as câmeras mostrando visões do corpo e do movimento não vistos antes, ou mesmo com a edição de filmes, criando uma montagem com cenas e construindo uma dança com as sequências criadas. [Nota 63](#)

Os artistas sempre utilizam as novas tecnologias de sua época, porém as experimentações não entram para a história da arte. Com o surgimento da

fotografia, vários pintores fizeram experimentos com o papel fotográfico e com o próprio processo fotográfico, porém não são divulgados, pois a história da arte é construída pelas obras acabadas e não por experimentações que influenciam essas obras. Temos mais informações sobre os impressionistas que tiveram influências mais próximas com a fotografia através do tipo de enquadramento, da luz e da observação dos movimentos corporais.

O século XX teve uma explosão de tecnologias e os artistas nesse novo contexto experimentaram essas tecnologias para explorar novos espaços/tempos e possibilidades de uso, ultrapassando as funções estabelecidas oficialmente pelos aparatos utilizados. A subversão das funções é uma característica da arte que está presente nas atitudes dos artistas frente às linguagens e meios utilizados, revelando uma visão não regrada pelas possibilidades oficiais apresentadas, mas sempre ampliando possibilidades e “enxergando” além. Um exemplo bem visível disso é a **Arte Xerox**, onde os artistas utilizam uma máquina fotocopadora para produzir imagens de todo tipo, e não apenas uma cópia de um original. Através do movimento do “original” no momento da cópia produzem uma deformação na imagem, da sobreposição de imagens na mesma folha constroem montagens, dos limites de escurecimento e clareamento, ampliação e redução sem fim ou mesmo interferindo no próprio sistema da máquina trazem imagens com novos significados. Essa característica do artista está presente em todas as épocas, independente das diferenças conceituais. Simondon declara que as invenções técnicas são criadas para resolver um determinado problema, mas que seus efeitos ultrapassam esse objetivo primeiro, e carregam dentro de si uma superabundância funcional. Fato que o artista sempre comprova quando explora um dispositivo técnico.

A tecnologia digital contaminou as tecnologias existentes e as nossas vidas, fazendo parte de quase todas as atividades do cotidiano. Ela modificou os espaços, os tempos e o nosso modo de perceber, pensar e agir. Diferente das mídias lineares ela trouxe a possibilidade da não linearidade, além da hipermídia que é a conexão entre o verbal, o visual e o sonoro, mais compatível com nossa forma de pensamento. A visão de mundo em movimento, em sistemas, está tornando-se visível, audível e sensível pelos aparatos digitais que os artistas exploram com toda a criatividade.

A ideia da Arte-Tecnologia na metade do século XX apontava para uma arte feita com tecnologias de ponta, o que continua existindo, mas a popularização, o barateamento e a inserção dos equipamentos digitais no cotidiano aconteceram de tal forma que abriram campo para a produção de arte com os recursos mais simples e acessíveis, como a própria Internet e aparatos tecnológicos comuns, como o telefone celular. Novas relações espaciais, temporais, sociais, psicológicas e filosóficas se fazem presentes com essa nova cultura.

Tal como a Videoarte, a Web Arte [Nota 64](#) surge das possibilidades criativas presentes no próprio sistema e não com a divulgação na Internet de obras realizadas em outras mídias. JODI é uma das primeiras obras de web arte produzidas na própria linguagem do meio. Logo que entramos no [site JODI](#) temos a sensação de que fomos infectados por um vírus, surgindo números e gráficos, sem termos o controle da situação e sem pistas para sair do site, somente fechando a janela.

A imagem sintética gerada diretamente por algoritmos e não escaneada ou desenhada em um programa gráfico trouxe propriedades diferentes do paradigma fotográfico, tendo como referência não mais a aparência externa, mas a organização interna dos elementos da natureza. Essa lei existente na natureza já tinha sido observada por Leonardo da Vinci, na organização da estrutura das árvores e no movimento da água. Essa ordem está presente num algoritmo, [Nota 65](#) no contexto da computação, criando numa sequência de instruções para o computador construir os elementos representados, não só na sua aparência externa, mas no comportamento também, o que nos leva à simulação. Os algoritmos tornam-se cada vez mais complexos, imitando até a evolução biológica nos denominados algoritmos genéticos, muito utilizados por artistas atualmente. O trabalho de Christa Sommerer e Laurent Mignonneau [Nota 66](#) mostra bem esta aplicação onde mundos virtuais foram construídos, levando-se as propriedades do real para esses mundos simulados. Mas atualmente, a

tecnologia da Realidade Aumentada [Nota 67](#) faz o caminho inverso, trazendo esses habitantes do mundo virtual para o mundo físico, ou seja, para as imagens do nosso mundo físico, misturando visualmente os ambientes.

Ao mesmo tempo em que o mundo torna-se traduzível pela linguagem da computação, criando um ambiente imagético que se comporta como o mundo físico, nosso pensamento ganha novas possibilidades de serem materializados com esses mesmos recursos. Mas como mencionamos, não só recursos complexos são utilizados na arte, mas mídias populares também. A denominada Arte Locativa muitas vezes chamada de [Mobile Art](#) utiliza-se dos recursos de dispositivos como os celulares, GPS e computadores portáteis para propostas que envolvem participantes à distância e em movimento.

Encontramos antecedentes a esse tipo de manifestação na [Arte-telcomunicação](#) dos anos 1970 e 1980, que foram experiências artísticas com os meios de comunicação existentes na época, antes do surgimento da Internet como uso para a sociedade. Embora essa arte também tenha seus antecedentes na [Arte Postal](#) que utilizava a carta e o sistema dos correios como meio poético.

Ao mesmo tempo que tecnologias de grande acesso popular são utilizadas para a arte, os artistas continuam explorando as tecnologias de ponta, como é o caso da [nanoarte](#). A nanotecnologia que tem o poder de modificar o mundo na escala nano ($1\text{m} \div 1.000.000.000$) promete mudar o homem e o mundo que conhecemos hoje. De fato ela já está no nosso cotidiano através de tecidos que repelem líquidos, tintas com novas propriedades e a mais recente produção de um chip 3D que transformará toda tecnologia atual. A arte como sempre está antenada nessas transformações e os artistas já refletem sobre esse universo através da Nanoarte. [Victoria Vesna](#) é uma artista da Califórnia que trabalha em parceria com o cientista James Gimzewski produzindo obras nesse contexto. No Brasil temos a artista [Anna Barros](#) [Nota 68](#) com a obra "200 milhões de

anos: *árvore pedra*” que utiliza imagens obtidas de microscópio potente que opera com a escala nano.

No final do século XX os artistas conectaram-se com os novos conhecimentos do mundo, não só através da experimentação das novas tecnologias, mas também dialogando com as várias áreas do conhecimento, possibilitando o surgimento de novas modalidades de arte. Temos a presença de obras utilizando tecnologias e temas da biologia, da astronomia, da física, da matemática e de todas as áreas de conhecimento, como em certo grau a arte sempre o fez.

32.2. Interatividade

Neste tópico vamos detalhar a questão da interatividade, pois nas atuais obras de Arte-Tecnologia, ela é um dos principais aspectos que torna possível a participação do público na obra.

A arte interativa tem seu contexto em pensamentos que relacionam o universo e o que acontece nele como sistemas, uma rede de elementos em conexão. Desde meados do século XX esse tipo de pensamento ganha força focando mais em processos e relações, do que no pensamento de elementos isolados. Autores como Rupert Sheldrake, Ludwig von Bertalanffy, Jorge Albuquerque, Humberto Maturana e Francisco Varela, entre outros apresentam teorias com essa visão sistêmica do mundo. As tendências tecnológicas da convergência, da computação pervasiva e ubíqua e da nanotecnologia materializam cada vez mais esses pensamentos, tornando tudo e todos conectados e comunicando-se num só sistema. A arte interativa tem presente elementos que materializam essa visão sistêmica, conectando obra, público, ambiente e transformações no diálogo entre estes.

A interatividade sempre existe no encontro de dois elementos, porém esse termo no campo da Arte-Tecnologia tem uma especificidade que diz respeito a aspectos da materialidade da obra de arte com a interação do público. Plaza (2002) nos apresenta uma classificação de três tipos de relação do público com a obra, que são: obra aberta, arte participativa e obra interativa, baseada nas três fases produtivas da arte, compostas pela fase artesanal, industrial

e eletroeletrônica. Essas relações indicam graus de abertura da obra de arte à recepção.

A primeira fase diz respeito à obra aberta, que possibilita a interpretação da obra, quando o público pode pensar e refletir sobre a obra, chegando às suas próprias conclusões. A obra já não possui um único significado atribuído pelo autor e o público está livre para ler a obra com seus próprios referenciais, como de fato sempre aconteceu. Desde o início do século XX temos obras que podem ter várias interpretações e não uma única, referente aos pensamentos do artista. O Dadaísmo e todo o abstracionismo fazem parte dessa abertura, em consonância com o relativismo e a noção de um mundo mais complexo.

A segunda fase é a da arte participativa, onde o público vivencia ambientes plurissensoriais. O público é convidado a participar do processo criativo e ser mais ativo, saindo de uma aparente passividade frente a uma obra inerte. As *performances* e os *happenings* são representantes dessa modalidade de abertura ao público, que podem participar fisicamente do processo da obra.

A terceira fase é da obra interativa, que é mediada por interfaces técnicas digitais possibilitando que a obra se configure no momento de contato com o público. A obra existe em potencial, na memória do computador, e só se configura de acordo com a interação do corpo do público, podendo se atualizar de formas diferentes de acordo com o tipo de interação.

Ir para o sumário



Relação público/obra

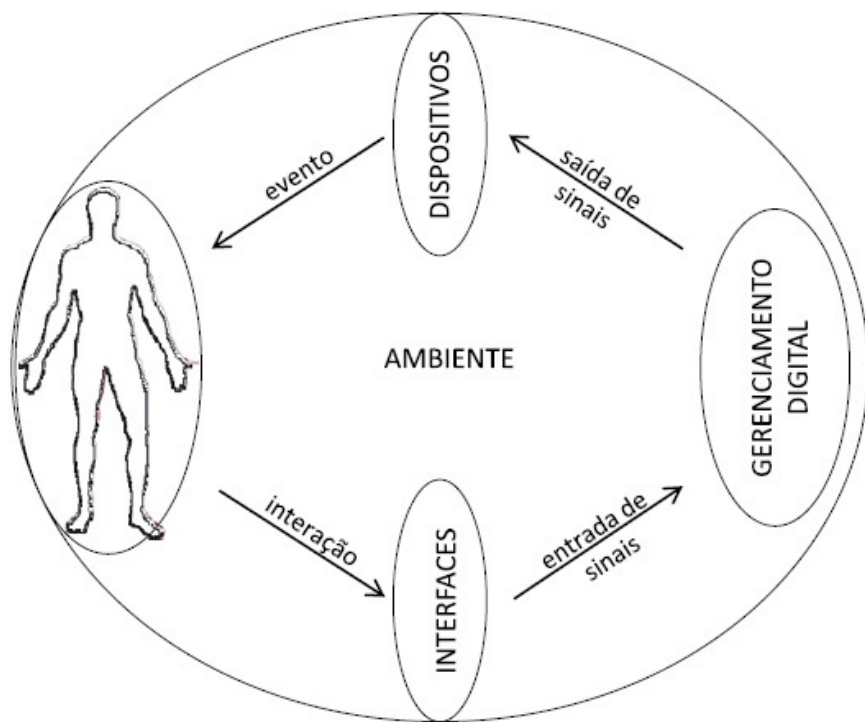
Podemos perceber que a relação corporal do público com o corpo da obra, encontra na história da arte uma aproximação cada vez maior até chegar a uma situação de integração desses corpos. [Nota 69](#)

Na arte interativa, o corpo é solicitado a participar da obra, integralmente, seja através da voz, dos gestos físicos ou de sua simples presença.

No percurso da história da arte, essa barreira existente entre obra e público vai ficando porosa, diluindo-se e desaparecendo aos poucos, permitindo

uma relação mais desmistificada da obra de arte e do “proibido tocar”. Na arte interativa o “tocar” torna-se essencial.

Para refletirmos sobre as obras interativas, vamos analisar os componentes que a estruturam. No esquema abaixo podemos visualizar esses elementos no contexto da instalação.



Esquema do sistema de uma instalação interativa

Antes de iniciarmos a análise dessa estrutura, é importante definir, mesmo que brevemente, o que é uma instalação interativa mediada pela tecnologia digital, pois encontramos muitas obras que se denominam instalações interativas, ou mesmo instalações e que não consideramos se encaixar no conceito de instalação.

A instalação tem sua origem no envolvimento do espaço ambiente como a obra e não mais da obra como um objeto. Nesse sentido, até as “pinturas” rupestres podem ser lidas do ponto de vista da instalação, pois a divulgação dessas imagens acontece sempre através do campo retangular do registro fotográfico, como se fossem pinturas planas desvinculadas de um contexto. Podemos considerar que essas imagens em conjunto com todo o espaço da caverna formam um ambiente, e em caso dessas imagens serem retiradas desse espaço, elas podem perder o significado original. O conceito de instalação também está presente nas catedrais, onde esculturas, pinturas e toda a arquitetura estão envolvidas na construção do ambiente.

As instalações como todas as modalidades de arte, passam por transformações e com a tecnologia digital temos a possibilidade de criar ambientes que se transformam fisicamente na interação com o público.

No esquema apresentado, temos o público (ser humano) dentro de um espaço (ambiente) com elementos físicos (interfaces e dispositivos) e processos (eventos e gerenciamento digital) se relacionando.

Na instalação, o público ingressa e encontra algum acontecimento (evento), seja uma imagem, um som, ou a existência de algum aparato físico, podendo encontrar também, apenas um espaço vazio à primeira vista. A simples presença do público no espaço, através do andar, ou de alguma ação física (falar, movimentar-se, contato com algo etc.) pode causar alterações no ambiente. Essas alterações são proporcionadas por algum sistema digital que recebe essas informações, processa e devolve para o ambiente uma nova informação, provocando um novo ciclo, incessantemente. A instalação interativa é um sistema vivo onde o público dialoga fisicamente com um evento no ambiente, modificando-se de acordo com as interações do público.

Caso a obra não inclua o espaço ambiente no seu conceito, podemos considerá-la mais um objeto interativo do que uma instalação, não havendo com isso qualquer juízo de valor.

O conceito de “*site específico*” é um bom exemplo sobre a presença e a importância que o espaço ambiente tem na obra, pois a obra é construída na relação com as características físicas ou históricas do lugar. A obra de *site específico* não pode ser transferida para outro espaço com características diferentes

de onde foi concebida. Embora possa se adaptar nesse novo espaço, quando isso acontece, temos outra obra.

No esquema apresentado existem cinco elementos: espaço, evento, público, interfaces, gerenciador digital e dispositivos. Além dos elementos físicos, existem processos que acontecem no tempo: evento, interação e processamento de informações, com entrada e saída de sinais.

A seguir, vamos analisar cada um desses elementos separadamente, embora sempre estejam relacionados. Acreditamos que isso contribua para termos alguns parâmetros para pensarmos as obras interativas.

32.2.1. Espaço

Como mencionamos, as obras interativas que se utilizam do espaço como elemento constituinte da obra são as instalações.

Quando pensamos em instalações interativas temos a lembrança de uma sala fechada e escura. Essa condição está muito relacionada ao tipo de projetor de imagem existente em uma época, que com baixa luminosidade necessitava de um ambiente escuro. Atualmente, essa condição não é obrigatória, pois temos projetores de alta luminância que podem funcionar em ambientes totalmente iluminados. Pela melhora dos equipamentos, o ambiente fechado e escuro passa a ser uma opção e não uma condição física obrigatória. Como a questão do espaço é importante na instalação, a forma como ele é pensado e organizado pode estar mais condicionada ao conceito do que propriamente às necessidades técnicas, que também existem.

Por exemplo, o espaço aberto ou fechado implica em tornar público ou não o que as pessoas vivenciam, isolar ou não visualmente os acontecimentos daquele espaço pode interferir ou fazer parte da proposta. **Nota 70** O escuro ou claro do espaço está relacionado à construção do ambiente pela luminosidade, e não por necessidades técnicas como mencionamos. Espaços na penumbra criam um ambiente diferente de um espaço totalmente iluminado. O espaço pode ser

dividido, caso haja a necessidade de criar dois ambientes que se comunicam, tal como duas salas em que o público se comunique. Algumas obras dividem o espaço em um ambiente físico e outro no ciberespaço. Um corredor pode servir como preparação do público para entrar em um espaço, ou pode ser uma solução para organizar uma sequência de acontecimentos que o público interage. O labirinto é uma organização espacial possível, que poderá estar relacionada com algum conceito da obra [Nota 71](#). O espaço físico da instalação pode estar acessível somente à distância, pela Internet ou pode ser o próprio ciberespaço. [Nota 72](#)

A configuração do espaço e suas características fazem parte da construção do ambiente que vai influenciar o corpo do público, afetando todos os sentidos. O espaço nas instalações passa por diversas transformações de um espaço cheio de objetos para um espaço vazio, ou melhor um espaço todo sensibilizado.

32.2.2. Evento

Denominamos aqui de evento, o que acontece no espaço da instalação. Os *Happenings* já traziam a questão da obra como um acontecimento, como um evento onde o público poderia participar. Quando entramos numa instalação, já podemos encontrar alguma coisa acontecendo no ambiente, seja uma imagem que se modifica, um som que se altera, algum aparato físico que começa a funcionar, ou outras possibilidades [Nota 73](#) Mas também podemos encontrar um espaço vazio inicialmente, surgindo algo somente depois de algum tempo, a partir de alguma atitude do público [Nota 74](#). Grande parte das instalações interativas apresenta imagens e/ou sons, mas também podemos encontrar uma cadeira, uma cama, uma planta, um aquário, ou qualquer elemento nos convidando para alguma ação. Esses objetos não se configuram como um evento, mas podem nos

incitar a interagir com eles, provocando algum acontecimento no ambiente. O evento parece que é a obra em si, mas ele é apenas um elemento do sistema, e o processo que esse sistema provoca é que se torna a obra, com todos seus elementos constituintes, inclusive o público.

32.2.3. Público

A instalação interativa entende o público como um ser integral, de corpo inteiro. Este aspecto é totalmente novo no contexto da arte, onde o público sempre teve o papel de receptor, dificilmente se confundindo com o autor. Embora consideremos que a situação do público como coautor, ainda não aconteça, concordamos que essa fronteira torna-se mais borrada ainda, processo que a obra aberta e a obra participativa já tinham iniciado. O público não é mais considerado apenas um ser visual, ou apenas um ser pensante, ou apenas um ser ouvinte, mas sim um ser que possui um corpo, com um sistema sensorio complexo, que funciona percebendo o ambiente de acordo com sua memória, sua cultura e atuando de acordo com as condições do ambiente. As sensações cinestésicas presentes num parque de diversões também são vivenciadas nessas obras, somando-se às sensações visuais e sonoras, sem que isso implique na ausência de reflexão.

No contexto das obras interativas, a arte não segue mais o paradigma da eliminação de elementos, como aconteceu com os ismos na arte, mas sim a somatória, a reintegração do que foi separado. O público pode contemplar, interpretar, atuar fisicamente e refletir ao mesmo tempo, como acontece nas nossas atividades cotidianas, ou seja, a forma como o ser humano percebe e processa as informações na sua totalidade.

O público é um elemento físico presente na instalação interativa e o artista necessita considerá-lo elemento da obra. Um projeto pode até se iniciar, tendo o público como elemento central de todo o processo de pensamento da obra. O público ganha a denominação de interator ou interagente para esse novo papel no contexto da arte.

32.2.4. Interatividade

A interatividade é o elemento mais novo nesse processo todo. Já mencionamos no início quando comentamos sobre o novo papel do público, que de certa maneira sempre há interatividade quando alguém entra em contato com uma obra de arte, mas esse termo tem uma especificidade no contexto da arte do final do século XX. A arte interativa diz respeito a obra que não está pronta de fato, e que só com a presença do público ela se completa para acontecer e desse modo o processo passa a ser obra. Essa característica já estava nos *Parangolés* de Hélio Oiticica, fato pelo qual é muito citado nesse contexto, assim como a obra de Lygia Clark.

A interação do público com a obra pode acontecer através de qualquer ação corporal, do simples apertar de um botão, até a utilização de seus estados emocionais captados por sensores como no caso da obra de Tania Fraga “*Caracolomobile*”. A interatividade pode estar presente numa ação individual ou coletiva.

Como a interatividade não existia dessa forma até então, no início, o comportamento do público frente à obras interativas era o mesmo estabelecido com as obras predominantemente contemplativas, nas quais geralmente continham avisos de “não tocar” ou faixas no piso indicando limite de aproximação.

Foi necessária a construção de um público que se educasse para interagir com as obras interativas. Atualmente já existe esse público, tanto que muitas vezes, em obras que não são interativas, o público busca algum tipo de interação. Fazer um gesto na frente de uma obra que não possui esse grau de interatividade já é algo comum. Outra situação é encontrar obras, cuja interação não está tão óbvia, fazendo com que o público, toque, aperte, e até quebre a obra buscando a interatividade. A forma de interação pode até ser um jogo, mas deve estar na estrutura da obra, provocando a solicitação da interação, sem a necessidade de um aviso por escrito. Do simples apertar de um botão à interação imperceptível, há uma gama de variações que constroem a poética da obra.

32.2.5. Interfaces

São as interfaces que permitem que aconteça a interação do público com o sistema. As interfaces mais comuns que conhecemos são o teclado e o mouse que enviam informações ao computador, que executa uma ação. O conceito de interface é muito amplo e polêmico, podendo ser considerado desde um aparato como o mouse até o envolvimento do programa utilizado.

No contexto das instalações interativas, vários tipos de sensores são utilizados para captar as informações do ambiente e do público. Visíveis ou ocultos no ambiente, eles são a parte sensível do sistema tecnológico. Podemos incluir também o controlador digital, uma vez que este faz parte desta espessa camada entre o sistema humano e o sistema maquínico.

Os artistas têm adaptado as interfaces existentes aos objetivos da obra, de forma muito criativa, desde o desmonte de mouses e teclados até a utilização de câmeras que monitoram o ambiente, lendo os gestos humanos no espaço tridimensional, e dando a sensação de uma interface invisível. A interface torna-se aqui um órgão perceptivo do ambiente, através da possibilidade de uso de vários tipos de sensores que temos a disposição. A quantidade de sensores artificiais existentes no mercado é enorme, operando como extensores e amplificadores dos sensores humanos, que captam informações do mundo interno e externo ao nosso corpo. Apenas para o paladar não conhecemos a existência de sensores artificiais, mas para os outros quatro sentidos humanos temos variados tipos. Mesmo para o olfato temos na indústria alimentícia a presença de um nariz artificial que consegue identificar certas condições do alimento. Com essa diversidade quase todos os objetos podem ser sensibilizados, e até mesmo o espaço vazio pode ser mapeado e sensibilizado através de uma câmera.

No caso do público, podemos obter tantas informações do seu corpo, que isso não parece ser o problema, mas sim o que fazer com essas informações, para um propósito poético. Obter o peso, a altura, a temperatura, o batimento cardíaco, a pressão, e até um possível estado emocional pode ser material para construir relações com algum evento no ambiente. As formas como são obtidas essas informações também são muito criativas, adaptando esses sensores em objetos e situações diversas. Por exemplo, o peso de uma pessoa pode ser

obtida, através de uma balança digital instalada em um piso especial por onde passe, uma cadeira onde sente, uma cama onde deite, em um aparato onde se pendure etc., e cada solução dessas estará relacionada à poética da obra. A interface não é só um aparato tecnológico, mas está diretamente relacionada à produção da poética da instalação.

32.2.6. Gerenciamento digital

O gerenciamento digital é realizado geralmente por um microcontrolador digital e um programa que permitem que as informações enviadas pelos dispositivos sensíveis sejam recebidas, enviadas ao programa que decide o que fará com essas informações, e realiza saídas de informações para os dispositivos. Atualmente o microcontrolador digital denominado **Arduíno** tem sido o mais utilizado nos trabalhos de arte interativa. Mas é preciso entender que este é apenas um dos tipos de microcontroladores disponíveis. Apesar de popular no Brasil e na Europa, ele pode fazer o mesmo que a maioria dos microcontroladores.

O termo que mencionamos no início do texto, quando falamos dos processos existentes na instalação, “processamento de informações” refere-se ao programa computacional. O programa recebe sinais, processa e reenvia novas informações ao controlador digital que encaminha sinais a atuadores que desempenham alguma ação. O programa também pode enviar comandos de saída, sem a necessidade de entrada de sinais, executando de tempos em tempos uma ação programada. O programa tem possibilidade de estar gravado no próprio controlador digital (embarcado), não necessitando assim de um computador, ou estar em um computador conectado a ele, ou então em ambos os lugares, dependendo das especificidades de cada projeto. Os programas são as instruções existentes que executam as operações de acordo com a entrada de informações, que vão de simples operações a outras mais complexas, simulando o comportamento da vida.

Caso o controlador digital tenha uma bateria de energia própria, e um programa gravado terá mais liberdade de atuação, independência de locais

fechados e podendo estar inserido em quaisquer objetos. O termo computação pervasiva diz respeito a essa tendência dos objetos ganharem inteligência, através da possibilidade de conter esses sistemas.

O programa pode construir complexas organizações com as informações existentes no computador, ampliando a complexidade dos eventos no ambiente. Dentro desse contexto a importância do algoritmo na obra cria termos como “arte algorítmica”, envolvendo artistas cuja criação acontece principalmente na construção do próprio algoritmo.

Porém, na instalação, há a possibilidade de não utilização de um controlador digital, utilizando apenas entrada e saída de sinais como uma câmera, um programa e um projetor. A qualidade da obra não se restringe ao aparato tecnológico embora esse possibilite uma maior complexidade de situações. O ambiente pode ter um evento que responda reativamente, como um interruptor de luz, ou ter um evento tão complexo que não conseguimos perceber nenhuma relação de nossa participação. Entre esses extremos, que são opções conceituais, podemos encontrar várias situações lúdicas de interatividade.

32.2.7. Dispositivos

Os dispositivos materializam as operações programadas, e tal como as interfaces, também se configuram como uma parte importante no *design* da instalação, onde podem ser utilizados qualquer aparato tecnológico, seja um projetor multimídia, um sistema de áudio, atuadores como motores que movimentam algo, ou até todos os equipamentos de uma casa, o que se configuraria como uma casa inteligente.

O mais usual nas instalações interativas são os projetores multimídias, devido aos programas existentes com as imagens interativas. Os dispositivos sonoros também estão presentes separados ou em conjunto com a parte visual, sendo trabalhados com as mesmas possibilidades da visualidade. Tanto imagens como sons podem estar presentes em superfícies diversas ou mesmo nos objetos, devido à existência de projetores ou monitores de vídeo de diversos tamanhos, assim como caixas acústicas. Os pequenos motores permitem que objetos ganhem movimentos, seja através do processo mecânico, hidráulico ou

pneumático. O que denominamos de dispositivo pode ser um pequeno aparato tecnológico no ambiente, como o espaço todo do ambiente, que pode se alterar. Atualmente a utilização de dispositivos em novos designs, explorando suas possibilidades de uso, configuram uma modalidade de arte denominada “Arte do Dispositivo” (Device Art), onde a forma como os dispositivos são utilizados e combinados definem a qualidade poética da obra.

Os artistas sempre estão pesquisando novos materiais e tecnologias para usar em seus projetos, tornando possíveis representar novas ideias.

Para saber mais

- Sobre Arte/ciência, visite a [Enciclopédia do Itaú Cultural](#). Leia também o texto de Julio Plaza, “[Arte/ciência: uma consciência](#)”.
- Sobre o conceito de artes do pós-humano leia Santaella (2003).
- Sobre arte transgenética, um início de estudo é o site de [Eduardo Kac](#).
- Exemplos de Space Art podem ser encontrados nos trabalhos de Jean Marc Philippe, [projeto KEO](#); [Pierre Comte](#) e Artur Wood, [Obra de Space Art](#).
- Experiências em [arte subaquática](#) podem ser achadas no trabalho de Jason de Caíres Taylor.
- Sobre nanoarte, ver [Victoria Vesna](#), <<http://www.youtube.com/user/anna-mcbarros>> e [Anna Barros](#).
- Ainda há a pesquisa do Centro Multidisciplinar para o Desenvolvimento de Materiais Cerâmicos (CMDMC), [Transformação de imagens de nanoarte](#).
- Veja também neste link da Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Tecnologia um texto sobre Instalações e [Videoarte no Brasil](#).

[Vídeo com audiodescrição](#)

Capítulo 33

Convergências e diálogos

Em “Convergências e diálogos”, chegamos aos indícios da visão sistêmica contemporânea. No primeiro tópico, “Convergência de mídias e integração de linguagens”, perceberemos como a própria tecnologia vai incorporando o desenvolvimento do pensamento humano e unificando as linguagens através das mídias. No segundo tópico, “Arte e interdisciplinaridade”, veremos como a arte se relaciona com outras áreas de conhecimento e como este fato vai ganhando importância na busca por uma melhor compreensão da nossa realidade.

33.1. Convergência de mídias e integração de linguagens

As poéticas e todas as manifestações humanas sempre fizeram uso de algum tipo de tecnologia, que antes de tudo é a materialização de conhecimentos científicos de uma época. O contexto de cada época gera aparatos tecnológicos e ao mesmo tempo é conformado por estes. Esta compreensão é importante para não se incorrer no equívoco de considerar que são as tecnologias que nos modificam. Elas não estão além de nós. Elas fazem parte do nosso meio ambiente e se encontram em coexistência conosco, portanto, têm aspectos de maleabilidade tanto quanto de interferências que, ao final das contas, é

resultado de interação e projeta a coevolução. Isso é muito bem descrito por Maturana e Varella (2003), mas pode ser entendido através de outros autores, tanto das teorias de sistemas quanto da filosofia. Já mencionamos Engels (1966) que fala da construção do nosso corpo adaptando-se às ferramentas de trabalho, modificando cada músculo tanto quanto a forma de pensar.

Pierre Lévy (1993), em sua obra *Tecnologias da inteligência*, fala da relação do pensamento com os meios tecnológicos de comunicação, apontando para uma mútua influência. Um exemplo simples é a diferença entre a utilização de uma máquina de datilografia e de um computador. Eles reforçam processos diferenciados de pensamentos. No primeiro o processo é linear, enquanto no segundo é hipermidiático, não linear, seja no próprio texto, como entre textos, imagens e sons. Isto é, com o uso do computador, os processos mentais relacionados à compreensão de contextos multimodais e multimidiáticos se tornam mais apreensíveis. A pessoa que utiliza esse tipo de ferramenta afina modelos perceptivos diferenciados. Esta diferenciação não está utilizando escala de valores de cultura. Não há escala de valor, mas de dinamismo. Então, dependendo da cultura em questão, um ou outro processo deverá ser mais adequado para o ambiente vivenciado por determinada pessoa.

É evidente que essa diferenciação gera processos de cultura associados à natureza desses contextos. Dessa forma, vale dizer que toda a produção cultural envolvendo a linguagem poética dos artistas que vivenciam tais contextos, também será, da mesma maneira, transformada.

Paolo Rossi (1989), em *Os filósofos e as máquinas: 1400-1700*, também nos enriquece com a imagem de Galileu e sua luneta, que nos permite imaginar a transformação que ocorre no seu pensamento, quando passa a visualizar detalhes do universo, através desse equipamento.

Se tomarmos como exemplo a relação que temos com o espaço intergaláctico hoje, veremos que a ampliação da capacidade de “ver” trazida pelos computadores, modifica nossa relação com esse espaço. Tal como aconteceu a Galileu, nos sentimos mais integrados à noção de Universo. A complexidade dessa integração é que foi ampliada. Mas estamos conscientes de que o que “vemos” através dos super telescópios computadorizados são, de fato, representações de dados numéricos trazidos por esses equipamentos.

Não estamos vendo literalmente as galáxias, mas suas representações, imagens criadas a partir de números que tornam acessíveis à nossa compreensão a natureza mais aproximada possível da visão dessa realidade. O fato de sabermos disso é que dá o valor de modificação na cultura, na nossa relação com o cosmo.

A produção de novas tecnologias se relaciona com as novas configurações no mundo natural e social, ao mesmo tempo em que provoca essa incessante transformação no homem, no seu corpo, no seu pensamento, na sua percepção e na sua ação.

O desenvolvimento dessas tecnologias parece estar em sintonia com o avanço do conhecimento dos meios naturais de comunicação humana. Como disse McLuhan (1911-1980), há meios que são extensões do homem.

A máquina fotográfica é um destes meios. Ela é uma simulação técnica da parte óptica do sistema visual humano. Esta etapa refere-se ao pensamento de que vemos com os olhos, o que não é falso, mas também não é totalmente verdadeiro, pois vemos através de todo um sistema visual, do qual os olhos fazem parte, além do que a imagem se constrói na mente, e é assim também com o olfato, a audição, o paladar e o tato. O avanço do conhecimento sobre esses sistemas humanos, também foi acompanhado de equivalentes tecnológicos, tal como o vídeo, simulando através do *"target"* a transformação da informação luminosa em elétrica, função que a rodopsina, uma substância química, exerce na retina. A computação com o registro digital dessa informação que trabalha com o sistema binário vai criar uma semelhança com a função binária, de excitação e inibitória nas sinapses, local de contato entre neurônios, na transmissão de impulsos nervosos de uma célula para outra.

As mídias que fazem referência ao verbal, ao visual e ao sonoro foram surgindo e sendo modificadas no tempo. Os artistas sempre se utilizaram dessas mídias como meio de produção poética e se tornaram os exploradores do potencial comunicacional desses aparatos, subvertendo as funções originais e revelando possibilidades que nem mesmo os engenheiros que projetaram essas mídias poderiam imaginar. Como exemplo, podemos ressaltar as fotocopiadoras que são utilizadas pelos artistas com os mais diversos tipos de soluções para a produção de imagens a partir de um "original", inclusive tirar uma cópia.

Nessa cronologia do surgimento desses meios percebemos três etapas no relacionamento entre as linguagens verbal, visual e sonora.

33.1.1. Primeira etapa: especificidade

A primeira etapa caracteriza-se pelo desenvolvimento de cada forma de expressão, através da construção de linguagens e tecnologias específicas para o verbal, o visual e o sonoro.

O início da história da escrita, da pintura e da música é constituído pela busca de aparatos e materiais próprios para o desenvolvimento de cada linguagem. A linguagem verbal (escrita) possui uma história fascinante acompanhada pela pesquisa de vários suportes que facilitaram a sua disseminação, indo das placas de pedra até o papel e a máquina de escrever. A linguagem visual foi sendo construída principalmente pela pintura, até chegarmos aos elementos mínimos, ao mesmo tempo em que vimos surgir aparatos ópticos como a lupa, o microscópio, o telescópio e a câmara escura. Da mesma forma aconteceu com a linguagem sonora, seguida de equipamentos como o telefone, o gramofone, o rádio e o gravador de som. A fotografia é um processo especificamente visual que desenvolveu uma produção artística explorando todas as possibilidades existentes nesse meio.

Linguagem, suporte e pensamento sempre estiveram intimamente conectados numa mútua influência.

[Ir para o sumário](#)



VISUAL



**VERBAL
(ESCRITA)**



SONORO

Mídias específicas

33.1.2. Segunda etapa: hibridismo

Embora o teatro seja um evento multidisciplinar, é o cinema que dá início a outra etapa tecnológica das mídias, possibilitando a coexistência da imagem e do som num mesmo meio, e criando a necessidade do trabalho em conjunto com profissionais de diversas áreas.

Esta etapa de transformação caracteriza-se pelo hibridismo tecnológico dos meios de captação, armazenamento e reprodução de sons e imagens, que permitem o surgimento do diálogo entre os códigos visual, sonoro e verbal. Esse diálogo vai ser mais explorado no vídeo, mais acessível aos artistas, permitindo o surgimento de várias linguagens híbridas, embora tenha sido uma tarefa árdua de pesquisa e procura de uma nova linguagem nesse meio. Este desafio os artistas das áreas específicas enfrentaram-no das mais variadas formas, o que contribuiu para a exploração do meio e o surgimento de novas modalidades

como a videodança, a videoescultura, a videoinstalação, a videoperformance, que se distinguem da simples documentação (registro) videográfica da dança, da escultura, da instalação ou da performance. No vídeo, a liberdade de composição entre texto, imagem e som, ganha uma nova amplitude, embora a não utilização de todos esses elementos também passe a ser pensada como um recurso poético.

Com essa hibridação de mídias é exigido dos artistas um pensamento híbrido, levando em conta as relações entre o visual, o sonoro, o verbal e o corporal na linguagem específica *para* ou *da* mídia hibridizada. Na maioria das vezes, o trabalho com hibridação de mídias solicita uma ação de equipe, com especialistas e artistas de várias áreas.

33.1.3. Terceira etapa: integração

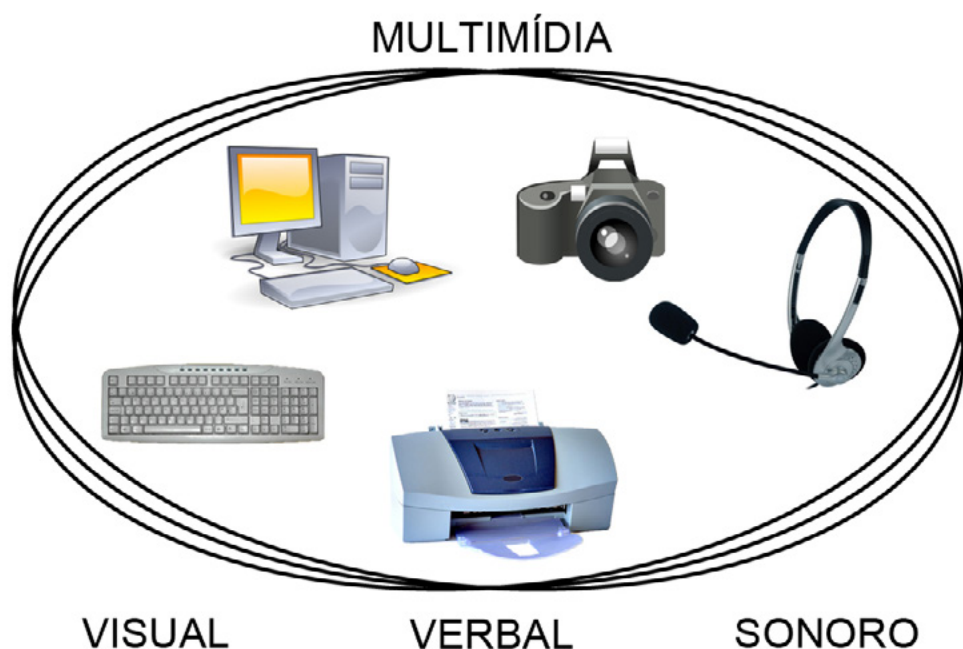
Com a tecnologia digital, acontece uma unificação técnica dos códigos. Imagens, sons, palavras e informações em geral são armazenadas, acessadas e modificadas num mesmo sistema. Até mesmo o odor, que nunca teve aparatos tecnológicos, já pode ser decodificado (Fapesp, 2002), permitindo o reconhecimento de várias substâncias por um nariz artificial, como é utilizado na indústria de alimentos para reconhecer a qualidade de certos produtos, a bordo de estações espaciais para detectar gases ou até na medicina para detectar câncer.

Com uma tecnologia que opera com o código visual, sonoro e verbal no mesmo sistema, surge a possibilidade da hipermídia, que é a combinação desses códigos num diálogo não linear, integrando as linguagens e abrindo um novo universo tanto para os artistas das linguagens específicas, quanto para os que já trabalhavam com essa integração. A hipermídia está presente na Internet quando clicamos em uma palavra e surge um som, ou clicamos numa imagem e surge um texto.

Na multimídia em computação nenhuma linguagem mais se encontra pura, **Nota 75** pois a imagem transforma-se em som, a palavra transforma-se em

[Ir para o sumário](#)

imagem, o som transforma-se em palavra e vice-versa. Nessa nova mídia, os três códigos ganham uma forma diferente de existência, pois tanto no espaço como no tempo as possibilidades de coexistência são diversas, principalmente a da leitura não linear. Vemos surgir nesse contexto várias modalidades de arte, explorando o universo da tecnologia digital, e interagindo equipamentos de todos os tipos de linguagens.



33.1.4. Níveis de integração

Cada geração é formada dentro de um contexto tecnológico, através do qual opera toda a aprendizagem, aquisição de conhecimento e comunicação. Quando muda essa tecnologia essa geração passa por um impacto que as novas gerações desconhecem, pois já nasceram dentro desse novo contexto. A linguagem e os códigos, com que estávamos acostumados a trabalhar e a pensar, encontram outra materialidade e funcionam dentro de novos processos.

Texto e imagem integram-se no mesmo espaço há muito tempo, seja na forma da pintura oriental, do jornalismo ou da poesia visual, encontrando outros níveis de integração no cinema, no vídeo e na computação. Assim aconteceu também com o som e a imagem desde uma simples relação de coexistência, produzindo redundâncias ou complementaridades, até a montagem de ambos na busca de significados. A relação entre os códigos foram adquirindo uma integração cada vez mais rica na medida em que os meios tecnológicos foram proporcionando maiores possibilidades de composições, seja em termos espaciais e temporais, fixas e em movimento. O hábito de vermos e ouvirmos imagens, textos e sons registrados estaticamente numa superfície foi modificado na nossa percepção que viu esses elementos ganharem movimentos, maior fluidez nas relações sintáticas intercódigos e até traduções entre linguagens nos mais diversos níveis sejam semânticos ou sintáticos. A hipermídia também está criando uma nova percepção, trazendo uma leitura não linear, diferente de todos os meios tecnológicos antecedentes, e aquecendo os links mentais através dos links hipermidiáticos, que funcionam mais próximo ao nosso pensamento, cruzando sons, imagens, palavras e sensações.

33.1.5. Sistema hipermídia: possibilidades

Os “formatos” dos produtos industriais sejam dos suportes tradicionais (papel, tela, madeira), do vídeo e de outros equipamentos que caíram nas mãos dos artistas, sempre foram alterados para conformarem-se às intenções poéticas destes. Não apenas as configurações físicas são alteradas, mas também a forma de utilização desses equipamentos, tornando o artista um amplificador das possibilidades expressivas e de uso dos meios que são criados com fins “específicos e limitados” aparentemente. Assim vimos os desenhos e as pinturas surgirem em suportes de tamanhos e formatos diversos, vimos o monitor de TV e o videocassete sendo desmontados, alterados e utilizados de todas as formas possíveis, vimos a xerografia ser explorada além da cópia para que foi destinada a produzir, e assim aconteceu com todas as mídias que surgiram.

A hipermídia em computação está conformada dessa maneira (CPU, monitor, teclado, mouse) como a conhecemos industrialmente, mas seu potencial vai além, e os artistas estão interferindo nesses periféricos, estão explorando as possibilidades de *inputs* e *outputs* de sinais, estão criando programas e também extrapolando o espaço físico da CPU. A criatividade dos artistas vai pouco a pouco penetrando nessa tecnologia que ainda não é muito acessível à maioria deles. Mas muitas obras já o fazem através de instalações onde esse sistema hipermídia configura-se de outras formas, como temos a oportunidade de vivenciar nas instalações de Couchot e Michel Bret, “A pluma e o dente de leão”, ou de Fujihata, “Beyond Pages”. A ampliação desses sistemas através da conexão na rede possibilita as teleparticipações onde espaços reais e virtuais encontram pontos nodais.

A criação de novas interfaces também vai possibilitando outras conexões com a natureza e com o corpo humano, que ganharam uma nova vitalidade poética no novo contexto formado por essas tecnologias. Poder participar do início histórico de uma poética que busca a reintegração dos sentidos humanos na obra de arte é um privilégio para todos nós.

Com a confluência das mídias, percebemos que os códigos já estão integrados, solicitando que os artistas atuem nesse novo e velho universo sem a separação das formas de comunicação humana.

No processo de desenvolvimento das linguagens e criação de aparatos tecnológicos, nós separamos os sentidos e agora começamos a reintegrá-los, tal como diz o velho provérbio taoista:

Antes de conhecermos o taoismo a montanha é uma montanha.

Quando tentamos entender o taoismo a montanha deixa de ser uma montanha,

Depois que compreendemos o taoismo a montanha volta a ser montanha.

Podemos dizer então que a hibridização das mídias tem vários modos de acontecimentos sendo que um desses modos é a convergência. A convergência se dá no momento em que as relações entre as mídias são de tal magnitude de forças que acaba gerando aproximações inesperadas com as quais outras linguagens se constroem. O exemplo mais claro é o modo como vídeo,

foto, som, plataforma de jogos, GPS e função de telefonar convergiram para um mesmo dispositivo: o telefone celular. Com ele já se gera linguagens em várias instâncias de conhecimento, inclusive o da arte.

33.2. Arte e interdisciplinaridade

A arte, por si só, já possui uma característica interdisciplinar, pois o que a caracteriza é a linguagem que utiliza, sendo os temas de que trata os mais variados possíveis. Os artistas representam suas visões de mundo, falam dos fatos que presenciam e que mais os afetam, e dessa maneira invadem todos os campos do conhecimento. O conhecimento utilizado pelo artista é mais o conhecimento tácito, adquirido com a vivência subjetiva, do que o conhecimento científico, com menos subjetividade possível, embora ambos se contaminem. Na história da pintura temos os mais variados temas para falar sobre botânica, zoologia, medicina, astronomia, etc. Para cada tema os artistas podem buscar informações nas áreas correspondentes, e muitas vezes trabalham com colaboração de especialistas dessas áreas. Podemos citar Leonardo da Vinci com Marco Antonio della Torre (anatomista), Francisco de Goya com Cyprien Gaulon (gravador), Nam June Paik com Shuya Abe (engenheiro), Robert Rauschenberg com Billy Kluver (engenheiro), Waldemar Cordeiro com Giorgio Moscati (físico e engenheiro) entre outros. Em outros casos vemos artistas com outras formações que afetam as suas produções artísticas.

Antes do surgimento e proliferação da fotografia, os cientistas necessitavam saber desenhar ou utilizar desenhistas para documentar as observações feitas na natureza. Muitos cientistas desenvolveram registros gráficos considerados obras de arte, tal como [Ernst Heinrich Philipp August Haeckel](#) (1834-1919), que foi um biólogo famoso que influenciou o Art Nouveau, estilo baseado nas formas orgânicas da natureza. Haeckel era um ótimo ilustrador, que publicou um livro com 100 desenhos de diversos organismos vivos, *Kunstformen der Natur*, [Nota 76](#) em 1904, e que serviu de referência para os artistas do Art Nouveau que se baseavam em formas orgânicas.

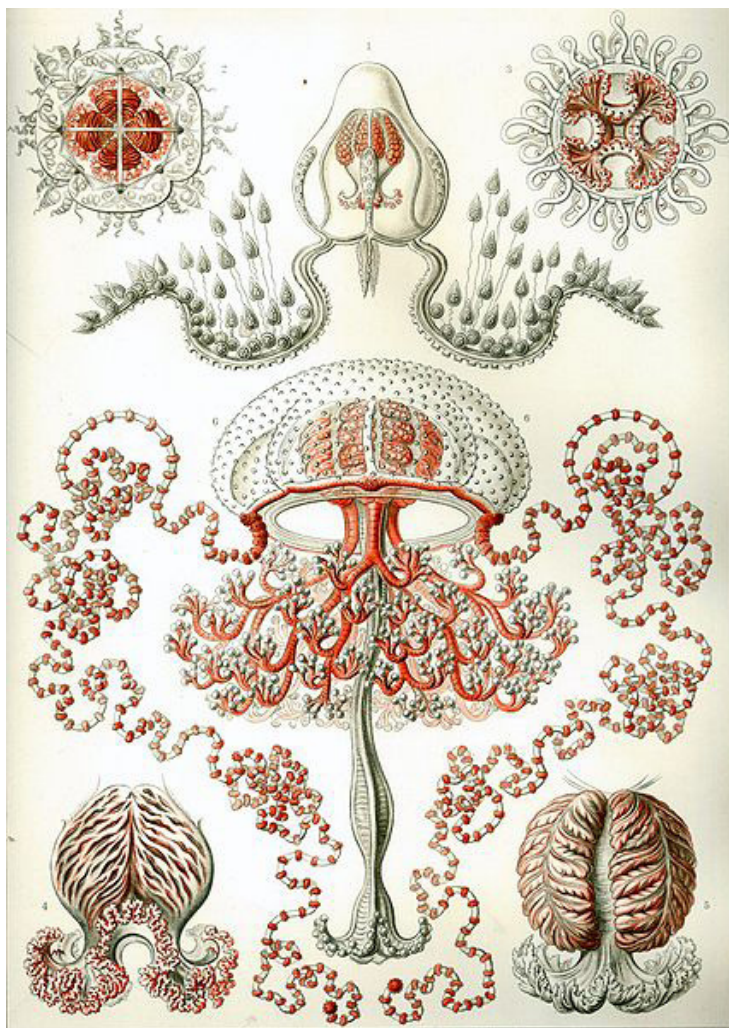


Ilustração do livro *Kunstformen der Natur*: cnidários da ordem Anthomedusae

Depois da fotografia, a ciência desenvolveu-se com equipamentos cada vez mais específicos para cada área científica, produzindo imagens com novos aspectos da realidade, que fascinam e estimulam os artistas ampliando seus mundos. Imagens científicas são expostas como arte seja de um mundo nano ou do universo, como as imagens enviadas pelas sondas espaciais. *Body Worlds*

[Mundos de corpos], uma polêmica exposição de cadáveres mantidos pelo processo da plastinação, desenvolvido pelo anatomista alemão Gunther von Hagens, apresenta [corpos dissecados como esculturas](#).

É comum vermos especialistas de outras áreas recorrendo às imagens produzidas pelas artes para explicar conceitos complexos de sua própria área, pois as obras de arte apontam para complexidades, através do recurso da subversão das linguagens representando o inexplicável pelas regras normais da linguagem. A obra de [Maurits Cornelis Escher](#) (1898-1972) é um exemplo desse fato, pois suas imagens tornam visíveis questões matemáticas só demonstráveis por uma linguagem complexa, acessível apenas pelos matemáticos.

Tanto dentro das salas de aula, como em museus de ciências a arte está presente como recurso para ensinar ciência, pois a linguagem científica específica apresenta dificuldade para representar suas complexidades para iniciantes e leigos. Uma imagem artística pode criar uma equivalência com uma informação científica, como que ilustrando ou tornando visível certas complexidades.

O diálogo entre arte e ciência acontece em vários níveis, seja através das invasões, do trabalho colaborativo ou das fronteiras borradas.

A arte pode encontrar diálogos e parcerias com outras áreas, no campo da educação e da pesquisa também. Estudar um fenômeno por vários pontos de vista é uma atividade cada vez mais presente nas escolas, onde os projetos interdisciplinares demonstram tanto a necessidade da especificidade quanto da unificação destas, como forma de um entendimento mais global dos fenômenos estudados. O fenômeno é uno e não se divide em partes, são os homens que se dividem em especialidades para cada um observar um aspecto em profundidade, porém se essas observações mantiverem-se isoladas, pouco contribuirão para a compreensão do todo. As observações de um especialista podem influenciar as observações de outro, e essas contaminações são necessárias para a ampliação do conhecimento.

A existência de equipes interdisciplinares em pesquisas científicas com a presença de artistas tornou-se algo comum, e o mesmo acontece em pesquisas artísticas com a presença de cientistas. Essas diferenças representam visões de mundo, formas de pensamento que se completam. Conhecimento científico e conhecimento tácito não se opõem, e se retroalimentam.

O século XX viu uma nova visão de mundo surgir, uma visão sistêmica, não em oposição às especificidades, mas em necessidade de relacionar estas para a compreensão de uma maior complexidade do todo. A necessidade da interdisciplinaridade se coloca presente em todas as áreas, sem que se percam suas especificidades, e sem se configurar como algo contraditório.

Como as tecnologias são pensamentos materializados, a convergência das mídias também aponta para um pensamento que representa essa visão sistêmica, com todos os elementos convergindo e se relacionando. Ao mesmo tempo em que as tecnologias contemporâneas já materializaram esses pensamentos, novas culturas com esses recursos tecnológicos estão sendo construídas através da mudança de pensamentos e comportamentos.

As mídias digitais incorporaram as mídias tradicionais e ainda apresentam nessa fase de transição referências a estas mídias, como podemos notar nos ícones existentes nos programas computacionais, porém os novos aspectos nascidos dessa montagem não correspondem mais a uma arte visual, sonora, verbal ou corporal. A arte nesse contexto trabalha com interlinguagens, o que solicita o trabalho em equipes de artistas de várias linguagens e outros profissionais. Embora o cinema, o teatro, a dança e a música tenham nas suas histórias um trabalho em equipe, as artes plásticas em geral não possuem essa característica, mas atualmente parece ser a área mais envolvida com esse novo contexto do trabalho interdisciplinar, ganhando a denominação de arte-tecnologia, mídia-arte, arte-ciência etc. Ainda é difícil imaginar um projeto como o Genoma na arte, e pouco conhecemos na história a necessidade de criação de centros de pesquisa em pintura, gravura ou escultura. A criação solitária do artista em seu ateliê é uma imagem própria de uma visão de mundo e das especificidades do processo de criação com essas linguagens.

Desde os anos 1960, notamos uma proliferação de centros de pesquisa em arte-tecnologia, reunindo artistas, cientistas, tecnólogos e teóricos, e consolidando uma característica de se produzir essa modalidade de arte. Produto do contexto do século XX, os projetos de arte-tecnologia envolvem uma visão interdisciplinar, que está relacionada com um pensamento mais complexo e utilizando uma tecnologia mais complexa também, embora esta condição seja algo presente em todas as épocas, porém com características diferentes.

Disso resultam artista coletivo, *insight* coletivo, autor coletivo, coletivo de artistas, plataformas artísticas, grupos interdisciplinares, multimídia, intermídia, hipermídia, interlinguagem, *internet*, são termos cada vez mais presentes, configurando essa nova cultura nas artes e na sociedade.

Principalmente para a arte, a vivência de novos contextos, novas culturas é um elemento essencial para que a mente do artista faça novas conexões e transforme incessantemente o material existente em sua memória, possibilitando que novas visões de mundo surjam. Nesse sentido, o contato com informações de outras áreas, seja através da literatura, do diálogo com as pessoas, ou da convivência com outras áreas ajuda a estimular esse processo. Encontramos nas biografias dos artistas vários exemplos dessa busca de informações, de curiosidade sobre os novos acontecimentos no mundo, da correspondência com cientistas e da necessidade de sentir o turbilhão cultural da época. O artista precisa estar consciente dos acontecimentos de sua época, não só na sua área, mas nos principais avanços de outras áreas do conhecimento. A célebre frase de Ezra Pound de que “o artista é a antena da raça” aponta para a necessidade do artista ter uma vivência cultural rica, alimento para novas percepções da realidade, provocando *insights* que não surgem por uma iluminação inexplicável, mas através da entrada de novas percepções e informações no seu mundo, para que aconteçam novos rearranjos dos pensamentos e da visão de mundo existente.

Um trabalho de arte em equipe com profissionais de outras áreas do conhecimento apresenta dois aspectos: o primeiro é a ampliação da visão de mundo do artista, através do contato com outras visões de mundo, e o segundo é a mudança de visão de arte das pessoas das outras áreas, uma vez que participam do processo de criação de uma obra de arte. Compreendendo a linguagem poética e como é o discurso artístico, podemos desenvolver projetos de arte com pessoas próximas ou buscar outras que tenham relação com o projeto. Nesse processo, ambas as partes ampliam suas visões de mundo e na sua própria área também. Nos próprios cursos de formação profissional podemos encontrar o hibridismo do artista e do cientista ou do engenheiro, como acontece no [Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Ciência, Arte e Cultura na Saúde, da Fundação Oswaldo Cruz \(Fiocruz\)](#) que abrange profissionais da

área da cultura, arte e educação que buscam interface com a área da saúde ou vice-versa. Na Universidade do Minho, em Portugal, na escola de Engenharia encontramos um curso de [Mestrado em Tecnologia e Arte Digital](#) preparando especialistas para atuar na indústria da multimídia, educação e entretenimento, além do campo da arte. Nesse novo contexto podemos encontrar vários cursos híbridos, combinando diferentes áreas e pensamentos, preparando novos profissionais, para que estes possam ver e construir novas realidades de acordo com nossas necessidades.

A arte sempre tratou dos mais variados assuntos de todas as áreas do conhecimento através de sua linguagem e notamos que aos poucos essas áreas começam a utilizar a linguagem da arte como um recurso para falarem de seus assuntos, assim como utilizarem artistas para participarem de seus projetos.

Para saber mais

- Sugerimos examinar os estudos sobre *cross-culture*, pois esse termo aproveita conceitos muito similares aos da convergência, embora tenha surgido na antropologia, tem sido muito aplicado a várias áreas do conhecimento. Informações podem ser obtidas em [Society for Cross-Cultural Research](#) ou [Cross-Cultural Research](#).
- No Brasil, há alguns grupos de artistas bem como coletivos formados instantaneamente operando em processos de convergência e sistemas. Alguns exemplos são: Grupo [SCIArts](#) – Equipe Interdisciplinar (desde 1996); Grupo [Bijari](#) e Grupo [Chelpa Ferro](#).
- O conceito de hibridização de linguagens é muito bem desenvolvido por Lucia Santaella (2001), portanto, recomendamos partir desta leitura para aprofundamento do conceito.

Referências bibliográficas

ARANTES, J. T. *Ressonância mórfica: a teoria do centésimo macaco*. Galileu, São Paulo, n. 91, fev. 1999. Disponível em: <<http://galileu.globo.com/edic/91/co-nhecimento1.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

ARANTES, P. *Arte e mídia: perspectivas da estética digital*. São Paulo: Senac, 2010.

BERTALANFFY, L V. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRITO, J. B. Literatura, cinema, adaptação. *Graphos*, João Pessoa, v. 1, n. 2, 1995, p. 9-28.

CARAMELLA, Elaine; et al. *Mídias: multiplicação e convergências*. São Paulo: Senac, 2009.

COHEN, R. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1980. (Coleção Debates).

COHEN, R. *Working in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COSTA, M. Corpo e redes. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no Século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora Unesp, 1997. p. 303-314.

COTTON, B. OLIVER, R. *Understanding hypermedia 2000: multimedia origins, internet futures*. London: Phaidon, 1997.

DA VINCI, L. *O código atlântico*. Tradução de Fernanda Rossi. São Bernardo do Campo, SP: Anubis. 2006.

DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Cia da Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. *O erro de Descartes*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DAVIS, Flora. *A comunicação não verbal*. São Paulo: Summus, 1979.

DESCARTES, R. *O discurso do método*. São Paulo: Abril, 1983. (Os Pensadores).

DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOMINGUES, D. (Org.). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Unesp, 1997.

DUARTE Jr., J. F. *O que é realidade?* São Paulo: Brasiliense, 2000.

ENGELS, F. *El papel del trabajo em la transformación del mono en hombre*. Moscú: Progreso, 1966. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2012.

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Nariz artificial detecta gases. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 71, 2002. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=1653&bd=1&pg=1&lg>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FAZENDA, I. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FRAGOSO, M. L. *Device Art ou Arte do Dispositivo: do design para a arte, da arte para a indústria*. Disponível em: <<http://www.arte.unb.br/6art/textos/malu.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

FRIEDBERG, A. *The virtual window: from Alberti to Microsoft*. Massachusetts: MIT, 2009.

GARDNER, H. *Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Eisentein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIANETTI, C. *Estética digital: sintonia da arte, a ciência e a tecnologia*. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.

GIANNETTI, C. Realidades e mitos na media art. *Virose*, Porto, PT, dez. 2003. Disponível em: <http://www.virose.pt/vector/b_08/gianetti.html>. Acesso em: 15 jun. 2011.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção Debates).

GOLDBERG, R. *Performance art: from futurism to the present*. London: Thames & Hudson, 1988. (World of Art).

GREINER, C. *O corpo: pistas para estudos indisciplinares*. São Paulo: AnnaBlume, 2005.

HEIM, M. *The metaphysics of virtual reality*. New York: Oxford, 1994.

HIGGINS, D. *Horizons: the poetics and theory of the intermedia*. Carbondale, USA: Southern Illinois University, 1984.

HONIGSZTEJN, H. *A psicologia da criação: um estudo sobre a criação artística e científica*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

IHDE, D. *Bodies in technology*. Minneapolis: University of Minesota, 2002. (Electronic Mediations, v. 5).

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix. 1995.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAYNE, N. *Site-specific art: performance, place and documentation*. London: Routledge, 2000.

KWON, M. *One place after another: site-specific art and locational identity*. Massachusetts: MIT, 2004.

LAURENTIZ, P. *A holarquia do pensamento artístico*. Campinas: Unicamp, 1991.

LEÃO, L. *Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

LEBEL, J. *Happening*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *Razón y palabra*, Ciudad de México, n. 41, nov. 2004. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n41/alemos.html>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

LEOTE, R. A identidade da obra de arte como corpo expandido nas estéticas tecnológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 17., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2008.

LEOTE, R. *Da performance ao vídeo*. 349 f. 1994. Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LEOTE, R. Fronteiras da percepção nas estéticas tecnológicas. In: VENTURELLI, Suzete (Org.). *Arte e tecnologia: intersecções entre arte e pesquisas técnico-científicas*. Brasília: UNB, 2007.

LEOTE, R. Multi/trans/hiper/inter/câm(bios) para um outro corpo. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 16., 2007, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2007.

LEOTE, R. *O potencial performático no meio eletrônico: das novas mídias às performances biocibernéticas*. 218 f. 1999. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LEOTE, R. Sobre interfaces e corpos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 13., 2004, Florianópolis. *Anais...* Brasília: UnB. 2004.

LEOTE, R. et al. O Potencial performático e as interfaces hipermídias. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 13., 2004, Florianópolis. *Anais...* Brasília: UnB. 2004.

LÉVY, P. *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, A. *Arte e mídia*. São Paulo: Jorge Zahar, 2007.

MACHADO, A. *Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MATURANA, H. VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: Palas Athena, 2003.

MATURANA, H. VARELA, F. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORSE, M. *Virtualities: television, media art and cyberculture*. Indiana: Indiana University, 1998.

NUNES, F. O. *Web arte no Brasil: algumas poéticas e interfaces no universo da rede Internet*. 2003. Dissertação (Mestrado em multimeios)-Universidade Estadual de Campinas, 2003.

OITICICA, H. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OSTROWER, F. *Criatividade e processo de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PAREYSON, L. *Estética: teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PLAZA, J. Arte e interatividade: autor-obra-recepção. *ARS*, São Paulo, n. 2, 2002, p. 9-29. Disponível em: <<http://www.cap.eca.usp.br/ars2/arteeinteratividade.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PLAZA, J. TAVARES, Monica. *Os processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 1998.

ROSENTHAL, M. *Understanding installation art*. New York: Prestel, 2003.

ROSSI, P. *Os filósofos e as máquinas: 1400-1700*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

ROTH, O. *O que é papel*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros passos, n. 99).

SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Anablume, 1998.

SALLES, C. A. *Redes da criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Horizonte, 2006.

SALLES, C. Olhares, lembranças e modos de fazer. In: SALLES, Cecília. *Redes de criação*. São Paulo: Horizonte, 2006.

SANGIRARDI Jr., F. C. *O revolucionário romântico*. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1985.

SANTAELLA, L. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Thompson, 2004.

SANTANA, I. *Corpo Aberto: Cunningham, dança e novas tecnologias*. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2002.

SCHAPIRO, M. Apêndice: a carta de Einstein sobre o Cubismo. In: SCHAPIRO, Meyer. *A unidade da arte de Picasso*. São Paulo: Cosac Naify, 2002. p. 167-196.

SCHIMMEL, P. (Ed.). *Out of actions: between performance and the object, 1949-1979*. Los Angeles, USA: Thames and Hudson, 1998.

SHARP, W. Videoperformance. In: SCHNEIDER, Ira; KOROT, Beryl. *Video art: an anthology*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

SHELDRAKE, R. *A presença do passado: ressonância mórfica*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

SIBILIA, P. *O homem pós-orgânico: corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SMITH, O. *Fluxus: the history of an attitude*. San Diego, USA.: San Diego State University, 1970.

SOGABE, M. T. Instalações interativas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 14., 2005, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2005.

SOGABE, M. T. O espaço das instalações de arte. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DIGITAL ARTS, 4., 2008, Porto, Portugal. *Anais...* Porto, PT: [S.n.], 2008.

SOGABE, M. T.; FOGLIANO, Fernando. O observador na ciência e na arte. In: VENTURELLI, Suzete (Org.). *Arte e tecnologia: intersecções entre arte e pesquisas tecno-científicas*. Brasília: UnB, 2007.

SOGABE, M. O corpo do observador nas artes plásticas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 16., 2007, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: Udesc, 2007. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/161.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

SPANGHERO, M. *A dança dos encéfalos acesos*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

TEIXEIRA, J. G. (Org.). *Performáticos, performance e sociedade*. Brasília: UnB, 1996.

THOLEN, G. C. In between: time, space and image in cross-media performance. *Performance research*, v. 6, n. 3, 2001, p. 52-60.

TORI, R.; KIRNER, C.; SISCOUTO, R. *Fundamentos e tecnologia de realidade virtual e aumentada*. Belém, PA: [S.n.], 2006. Disponível em: <http://www.pcs.usp.br/~interlab/Fundamentos_e_Tecnologia_de_Realidade_Virtual_e_Aumentada-v22-11-06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2011.

UEXKÜLL, J. A teoria da Umwelt de Jakob von Uexküll. *Galáxia*, São Paulo, n. 7, abr. 2004, p. 19-48. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/1369/852>>. Acesso em 15 jun. 2011.

VASCONCELOS, E. M. *Complexidade e pesquisa interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURELLI, S. *Arte – espaço – tempo – imagem*. Brasília: UnB, 2004.

VIEIRA, J. A. *Metaciência como guia de pesquisa: uma proposta semiótica e sistêmica*. Rio de Janeiro: Mérito, 2008.

Créditos das imagens Nota 77

pg.435, figura, *Albrecht Dürer, Máquina de desenhar (detalhe)*, Semeiosis, s. d. Licença: [Creative Commons – Atribuição – Não comercial 3.0 Brasil](#). Disponível em: <http://www.semeiosis.com.br/imagens-camera/>. Acesso em: 18 out. 2013.

pg.458, pintura, *The lamentation over the dead Christ*, Andrea Mantegna, 1475-1478. Domínio Público. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mantegna_Andrea_Dead_Christ.jpg. Acesso em: 18 out. 2013.

pg.460, figura, *Esquema indicando relação artista / obra*, Milton Sogabe, s. d. Arquivo pessoal.

pg.481, figura, *Relação público / obra*, Milton Sogabe, s. d. Arquivo pessoal.

pg.482, figura, *Esquema do sistema de uma instalação interativa*, Milton Sogabe, s. d. Arquivo pessoal.

pg.496, figura, *Mídias específicas*, elaborada por André Ribeiro Buika; Núcleo de Educação a Distância da Unesp, 2013, a partir das seguintes figuras:

Figura, *Camera Obscura box18thCentury*, Autor desconhecido, 1850. Domínio Público. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Camera_Obscura_box-18thCentury.jpg. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *Lupa.na.encyklopedii*, Julo, 2007. Domínio Público. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lupa.na.encyklopedii.jpg>. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *Microscope1751*, Roby, 2005. Licença: GFDL, Creative Commons - Atribuição - Partilha nos mesmos termos 3.0 Não Adaptada. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Microscope1751.jpg>. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *Olivetti-Valentine*, Folletto, 2007. Licença: GFDL, Creative Commons - Atribuição - Partilha nos mesmos termos 3.0 Não Adaptada. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Olivetti-Valentine.jpg>. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *S&g1*, Kosmopolitat, s. d. GFDL, Creative Commons - Atribuição - Partilha nos mesmos termos 3.0 Não Adaptada. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:S%26g1.jpg>. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *Alt Telefon*, Factumquintus, 2004. Licença: GFDL, Creative Commons - Atribuição - Partilha nos mesmos termos 3.0 Não Adaptada. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Alt_Telefon.jpg. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *Radioge*, Claudre, 2006. Domínio Público. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Radioge.JPG>. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *Gramophone berliner2*, Não informado, s. d. Domínio Público. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Gramophone_berliner2.jpg. Acesso em: 18 out. 2013.

pg.498, , figura, *Multimídia*, elaborada por André Ribeiro Buika; Núcleo de Educação a Distância da Unesp, 2013, a partir das seguintes figuras:

Foto, *Shop Futuro*, Shop Futuro, s. d. Domínio Público. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Shop_Futuro.jpg. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *Canon S520 ink jet printer*, André Karwath Aka, 2005. Licença: [Creative Commons – Atribuição – Partilha nos mesmos termos 2.5](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/) Genérica. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Canon_S520_ink_jet_printer.jpg. Acesso em: 18 out. 2013.

Figura, *Computer-aj aj ashton 01*, Open Clip Art Library, s. d. Domínio Público. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Computer-aj_aj_ashton_01.svg. Acesso em: 18 out. 2013.

Foto, *Computer keyboard with danish layout*, Bjarke Walling, 2006. Domínio Público. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Computer_keyboard_with_danish_layout.jpg. Acesso em: 18 out. 2013.

Figura, *P camera grey*, Con-struct, 2012. Licença: [Creative Commons - Atribuição - Partilha nos mesmos termos 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/) Não Adaptada. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:P_camera_grey.svg. Acesso em: 18 out. 2013.

pg.502, figura, *Haeckel Anthomedusae*, Ernst Haeckel, 1904. Domínio Público. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Haeckel_Anthomedusae.jpg. Acesso em: 18 out. 2013.

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Projeto gráfico, capa e diagramação

André Buika

Luciano Nunes Malheiro

Marco Aurélio Casson

Pesquisa de imagens

Paula Mesquita Melques

Produção e edição de vídeo

Roberto Rodrigues Francisco

Rodolfo Paganelli Jaquetto

Edição de texto

Frederico Ventura (preparação de original)

Antônio Netto Junior (normalização)

Gabriela Alias Rios (revisão)

Assessoria de comunicação e imprensa

Soraia Marino Salum

Designer instrucional

Lia Tiemi Hiratomi

Acessibilidade a material didático

Cícera A. Lima Malheiro (coordenação)

Ariel Tadami Siena Hirata (pesquisa e aplicação)

Audiodescrição

Denise Gregory Trentin

Márcia Debieux de Oliveira Lima e Lemes Soares

Marcos Leonel de Souza

Intérprete de Libras

Laís dos Santos di Benedetto

Notas Acessíveis.

Parte 1 (Notas 1)

Nota 1.

Trecho extraído do texto [Anotações para a elaboração de uma ideia de cidadania](#), de Nílson José Machado, professor da Faculdade de Educação da USP.

[<voltar para o texto>](#)

Parte 2 (Notas 2 a 11)

Nota 2.

O Novo Mundo – Tratava-se de um jornal publicado por José Carlos Rodrigues, em Nova York (1872-1889), e escrito em português. Muitos dos mais importantes escritores brasileiros trabalharam neste periódico, como Machado de Assis e Sousândrade, que era também secretário do jornal. O principal objetivo do jornal era vender produtos norte-americanos e o *american way of life* no Brasil, apresentando as instituições sociais norte-americanas como modelos para a sociedade brasileira.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 3.

Sobre Jeanne Milde, ver o texto de Patrícia de Paula Pereira (2009), “Ensino de arte nos primórdios de Belo Horizonte: a contribuição de Jeanne Milde no início do século XX”.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 4.

O livro de Rudolf Arnheim, *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*, escrito em meados do século XX, traduzido no Brasil em 1980, é ainda hoje uma importante referência no campo da arte e psicologia da percepção.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 5.

Theodoro Braga, artista e educador atuante no Pará, onde nasceu em 1872, e em São Paulo, onde faleceu em 1953. Trouxe para o campo do ensino de artes de sua época preocupações com um ideário estético fundamentado na cultura brasileira.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 6.

Sobre a relação de Mário de Andrade com a arte/educação, ver o texto de Rejane Galvão Coutinho (2009), “Mário de Andrade e os desenhos infantis”.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 7.

Escuelas al Aire Libre do México – para saber mais sobre o assunto, ver o texto de Ana Mae Barbosa, “As Escuelas de Pintura al Aire Libre do México: liberdade, forma e cultura” (1999).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 8.

Para conhecer a contribuição de Suzana Rodrigues, ver o texto de Rita Bredariolli (2009), “A liberdade como método: um projeto moderno em ação ‘pioneira’ de ensino da arte no Museu de Arte de São Paulo”.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 9.

Movimento Escolinhas de Arte (MEA) – Ver texto de Fernando Azevedo (2009), “Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa”.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 10.

Ginásios Vocacionais (São Paulo) – Ver o texto de Ilsa Kawall Leal Ferreira (2009), “As Escolas Experimentais de São Paulo na década de 1960”.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 11.

Um dos textos desse casal de pesquisadores foi traduzido no Brasil com o título de “Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças”, publicado no livro organizado por Ana Mae Barbosa (2000), *Arte-Educação: leitura no subsolo*. p.57-75.

[<voltar para o texto>](#)

Parte 4 (Notas 12 a 21)

Nota 12.

A escola, tal como a conhecemos em seus traços gerais, surgiu no contexto da Revolução Industrial, iniciado o século XVIII, na Inglaterra. Seu programa: produzir a criança para um mundo repetitivo, não mais regulado pelo relógio do sol [...] Mundo de portas fechadas, fábricas de disciplina coletiva, de rituais de seriação, de homogeneização de comportamentos e gestos, posturas corporais e mentais. Todos deviam aprender as mesmas coisas, na mesma velocidade [...] toda a hierarquia administrativa da escola seguiu o modelo da burocracia industrial. Hoje, segue o modelo empresarial” (Benedetti, 2007, p. 108-112). Para Robert Kurz (2004) o sistema de educação Ocidental, usado como meio para execução do grande projeto moderno civilizatório, não se configurou como “presente civilizador generoso”, mas parte de um processo designado como “colonização interna”. Disciplina e adestramento em função do ajuste da “vida ao ‘trabalho abstrato’[...] e à concorrência universal”, faziam parte deste sistema educacional escolar dirigido pelo objetivo da “interiorização” de um perfil capitalista de requisitos.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 13.

A *Lógica de Port-Royal*, como era popularmente conhecida a *Art de penser* foi durante muito tempo o texto mais importante sobre lógica, servindo como modelo para demais tratados sobre esse assunto. Foi criada no convento de Port-Royal na França, daí seu nome e publicada por volta de 1662.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 14.

Documento entendido aqui como dependente de “causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos por sua transmissão” (Bloch, M. apud LE GOFF, 2006, p. 534). Não pretendemos usá-lo como um “feliz instrumento” capaz de “reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros”, como uma “matéria inerte”, sobre a qual atribuímos uma fala, mas como elemento de um “tecido documental”, do qual é possível inferir “unidades, conjuntos, séries, relações”. Desta “materialidade documental”, escrevemos uma história (Foucault, 2000, p. 7-8).

<voltar para o texto>

Nota 15.

Essa e outras informações sobre a *Escola Nacional de Bellas Artes* podem ser encontradas no site <http://www.dezenovevinte.net/>.

<voltar para o texto>

Nota 16.

Cf. Carvalho, 1933.

<voltar para o texto>

Nota 17.

Essa dissertação, realizada na Escola de Comunicações e Arte da Universidade de São Paulo, ECA-USP sob orientação da professora Ana Mae Barbosa foi publicada sob o mesmo título em 2007 pela Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, Edufes: BREDARIOLLI, R. *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos Modernos de Arte e Educação*. Vitória: Edufes, 2007.

<voltar para o texto>

Nota 18.

Mil platôs não formam uma montanha, eles abrem mil caminhos filosóficos. Debate de Gilles Deleuze com Christian Descamps, Didier Eribon e Robert Maggiori, publicado no jornal *Liberación* em 23 de outubro de 1980, traduzido por Ivana Bentes e extraído de (Escobar, 1991). Disponível em <<http://rizomas.net/filosofia/rizoma/107-rizoma-e-um-sistema-aberto-deleuze-e-guattari.html>>. Acesso em: 25 abr. 2011.

<voltar para o texto>

Nota 19.

Cf. (Pimenta; Ghedin, 2002).

<voltar para o texto>

Nota 20.

Alfredo Bosi apresenta uma distinção entre o “olhar receptivo”, desprezioso, e o “olhar ativo”, aquele que se move à procura de algo, capaz de promover a distinção, conhecimento ou reconhecimento, que recorta de um contínuo, imagens e que pode “medir, definir, caracterizar, interpretar, em suma, pensar”. O olhar “ativo” seria aquele que possibilita a reflexão do que é visto. (Novaes, 2002, p.66)

<voltar para o texto>

Nota 21.

Cf. (Halbwachs, 1990).

[<voltar para o texto>](#)

Parte 6 (Notas 22 a 30)**Nota 22.**

Arte/Educação como mediação cultural e social (Barbosa; Coutinho, 2009).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 23.

Vide tópico 5.4, da parte II, “Arte como cultura e a pós-modernidade”.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 24.

Também conhecida como A noiva desnuda por seus celibatários, pode ser vista [neste link](#).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 25.

O texto deste tópico tem como base ideias contidas no texto de minha autoria “A cultura ante as culturas na escola e na vida” (2008), publicado no livro Horizontes culturais: lugares de aprender.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 26.

Informações disponíveis em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/international-instruments-clt/#c154809>.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 27.

No âmbito internacional é a Unesco que legisla o assunto. No plano federal temos o Iphan. No Estado de São Paulo, ligada à Secretaria de Cultura existe a Unidade de Preservação do Patrimônio Museológico (UPPM) e o Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat) que legisla sobre a questão. Ligada à Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo temos o Departamento do Patrimônio Histórico (DPH) e o Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (Conpresp).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 28.

O turista aprendiz foi o nome dado por Mário de Andrade ao diário escrito em sua primeira viagem etnográfica ao Norte do país em 1927 e posteriormente publicado com estabelecimento de textos, introdução e notas por Têlé Porto Ancona Lopez.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 29.

Para pesquisa, além das obras completas de Mário de Andrade e de várias obras publicadas sobre ele e sua produção, o [Instituto de Estudos Brasileiros da USP](#) mantém à disposição dos pesquisadores grande parte do seu acervo bibliográfico e de manuscritos, além de suas coleções de obras de artes e objetos da cultura popular, entre outros. O Centro Cultural São Paulo em sua biblioteca e arquivos guarda também os resultados das “Missões folclóricas” organizadas por Mário de Andrade na década de 1930.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 30.

Referência ao Departamento de Estudos de Museus da Universidade de Leicester, na Inglaterra, em especial ao trabalho de Eileen Hooper-Greenhill (1999), em seu livro *The Educational Role of the Museum*.

[<voltar para o texto>](#)

Parte 8 (Notas 31 a 76)

Nota 31.

[Palestra de Jorge de Albuquerque Vieira no Projeto Desaba.](#)

[<voltar para o texto>](#)

Nota 32.

Estudando Lucia Santaella, observa-se que o signo é bastante complexo para se definir em uma frase, mas podemos dizer, resumidamente, que ele representa algo para alguém. Assim, ao olhar para qualquer objeto de nosso cotidiano, uma geladeira, por exemplo, teremos uma relação estabelecida. É a natureza dessa relação que vai dizer para a nossa mente o que esta geladeira representa *nesse momento* de contato. Se estivermos com fome, ela poderá ser signo de fome.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 33.

Para saber mais sobre linguagem não verbal, leia Davis (1979).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 34.

O uso do termo “linguagem” neste texto, não se restringe à sua concepção dentro da linguística. Concebe-se que qualquer sistema de signos está apto a produzir linguagens, portanto, a arte, em qualquer das suas especificidades, é capaz de produzir linguagens. O que vale dizer que podemos localizar a linguagem da escultura, da pintura, do vídeo, porém a forma interna de organização dessas linguagens, que pode ser traduzida por “gramática”, não é de ordem geral. Ou seja, nem todas as esculturas se resolvem segundo uma mesma linguagem, embora pertençam à um mesmo sistema de signos.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 35.

Para entender o interpretante é necessário não confundi-lo com aquele que interpreta. O interpretante é o efeito do signo neste que o interpreta.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 36.

Gardner, 1999: 156-157, in Boden, 1999.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 37.

A tônica dessa companhia de teatro experimental é o escândalo e a agressividade.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 38.

O trabalho de Paulo Laurentiz é centrado em uma visão holárquica, que não deve ser confundida com uma visão holística sob risco de cair-se em considerações desvinculadas do cientificismo necessário para corroborar a sua tese.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 39.

Nesse aspecto é recomendada a leitura de Maturana e Varella (2003).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 40.

Para compreender melhor a questão vale à pena a visita ao texto de Laurentiz (1991), *A holarquia do pensamento artístico*, especialmente no capítulo três, onde se encontra a tese da "cooperação branda". Ali ele mostra que, nos processos criativos envolvendo tecnologias, há diversas formas de cooperação que envolvem desde o equipamento até todas as pessoas e receptores envolvidos, de algum modo, com este fazer.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 41.

Sobre a memória, encontra-se abordagens em toda a obra de António Damásio, mas mais especificamente em *O mistério da consciência* (2000).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 42.

Um bom exemplo é a obra "Menina com Bandolin" – 1910 – (100.3 x 73.6 cm.) de Pablo Picasso. Ela pode ser vista na internet no site do [Museu de Arte Moderna de Nova York](#).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 43.

As diferenças entre essas formas de arte serão apresentadas no próximo tópico.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 44.

Artistas que exemplificam esse tipo de relação: Victor Vasarely (1908-1997 – Hungria) e Júlio Le Parc (1928 – Argentina). Sobre Le Parc, há muitas informações no seu [site](#). Um bom exemplo é a obra “Muro de Lâminas Reflejantes”, 1966 (224 x 260 x 80 cm) de Julio Le Parc, cuja imagem é encontrada no mesmo site.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 45.

Conforme dissemos mais detalhadamente em outra parte, “O Potencial performático é um elemento estético relacionado à performance como linguagem e pode ser encontrado em outras linguagens, que não a performática. Ele deve aparecer com mais facilidade nas obras realizadas utilizando-se interfaces com o corpo, ali acopladas, ou a partir dele desenvolvidas, de maneira experimental” (Leote, 1999). Neste trabalho, foi desenvolvida a tese de que haveria um potencial performático capaz de aparecer em trabalhos que não fossem de performance. Ali tal potencial é conceituado e aplicado em análises de casos. A justificativa para a existência desse potencial estaria na forma como a linguagem da performance foi estabelecida aceitando as influências sociais nesse contexto. A pesquisa do doutorado seguiu a intenção de corroborar uma das conclusões finais a que se chegou na dissertação de Mestrado “Da performance ao vídeo” realizada na Unicamp.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 46.

Um dos nomes mais representativos da Performance Art, nasceu na logoslávia em 1946.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 47.

O trabalho está registrado no site do [MoMA](#).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 48.

Desde os anos 1960 o conceito de propositor tem sido utilizado para substituir o termo artista. Em geral esse termo é utilizado quando se trata de obras cuja finalização ou desenvolvimento depende da ação do público, este é também chamado de interator.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 49.

Juntamente com Rudolf Schwarzkogler, participavam de ações de natureza mutiladora e escatológica, outros artistas conhecidos pelo nome de “Ativismo vienense” ou “Acionismo vienense” (Viennese Actionism), sendo eles Günter Brus, Otto Mühl, e Hermann Nitsch. Mais informações podem ser obtidas em: <http://www.observacionesfilosoficas.net/ocorpocomoarte.html>.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 50.

Os negativos e impressões originais de Harry Schunk (1924–2006), após sua morte, foram adquiridos pela [Fundação Roy Lichtenstein](#). Ele fotografou a maioria dos trabalhos de artes performáticas da Europa e Estados Unidos. Uma parte delas em parceria com Jean Kender (1937-1983 – também conhecido como János Kender), à qual é creditada a imagem (<http://www.metmuseum.org/toah/works-of-art/1992.5112>). Para visualizar “Salto no vazio”, 1960 (25.9 x 20 cm), foto de Schunk-Kender, enfocando Yves Klein, visite o site da [Wikipédia](#), pois os direitos autorais não permitem publicação sem aquisição.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 51.

[Site de Acconci](#). Uma entrevista com Acconci, onde descreve seu pensamento relacionado à performance pode ser encontrado no site [Conceptual Paradise](#). Pode ser usado como exemplo a obra “Open Book”, de 1974.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 52.

É mais um exemplo de obras com “Potencial Performático”, conforme tese de Leote (1999).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 53.

Realizada em janeiro de 1971, na Sonnabend Gallery, em Nova York.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 54.

[Site oficial](#).

[<voltar para o texto>](#)

Nota 55.

[Site de Orlan](#). No Youtube há um [vídeo](#) com uma entrevista recente que esclarece o ponto de vista da artista. Seu nome verdadeiro é Mireille Suzanne Francette Porte.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 56.

Gilbert Proesch (1943) é italiano e George Passmore (1942) é inglês, mas trabalham juntos desde a época em que eram estudantes nos anos 1970.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 57.

Allan Kaprow (1927-2006), Nova Jersey (EUA). Outros artistas que realizaram ou participaram de *Happenings*, sem exclusividade, foram Joseph Beyus, Claes Oldenburg, Robert Rauschenberg, Wolf Vostell, Nam June Paik, Alison Knowles, Dick Higgins, Ken Friedman, Georges Maciunas, Jackson Mac Low, John Cage, Yoko Ono e George Brecht entre outros.

[<voltar para o texto>](#)

Nota 58.

Um *Flash Mob* é uma ação coletiva obtida pelo acionamento instantâneo de um grupo de pessoas, através de redes sociais tecnologizadas, como celulares e internet, com finalidades diversas, desde posicionamentos políticos e sociais até atitudes *nonsense*, como tirar o sapato e batê-lo no chão da Avenida Paulista como executado em 13 de agosto de 2003 em São Paulo por cerca de 100 pessoas na altura do Conjunto Nacional. Além disso, os *Flash Mobs* têm sido usados como estratégia de marketing de muitas marcas. Isso, vai contra o propósito da linguagem do *Happening*, tanto quanto dos *Flash Mobs*.

<voltar para o texto>

Nota 59.

Ver: <http://www.ted.com/talks/lang/por_br/ray_kurzweil_on_how_technology_will_transform_us.html>.

<voltar para o texto>

Nota 60.

É mais usado “mecanismo de Antikythera”, embora a publicação em língua portuguesa assuma *Anticítera*.

<voltar para o texto>

Nota 61.

A [Enciclopédia do Itaú Cultural](#) tem muita informação sobre esse histórico.

<voltar para o texto>

Nota 62.

[Enciclopédia do Itaú Cultural – Palatnik](#).

<voltar para o texto>

Nota 63.

Esse assunto é bem colocado por Arlindo Machado (2007).

<voltar para o texto>

Nota 64.

Ver [Web Art no Brasil](#) ou Nunes (2003).

<voltar para o texto>

Nota 65.

[Algoritmos: conceitos e definição](#).

<voltar para o texto>

Nota 66.

Ver: <<http://www.interface.ufg.ac.at/christa-laurent>>.

<voltar para o texto>

Nota 67.

Também conhecida como realidade virtual, mas nem sempre aparecendo como sinônimo desta. Ver em <<http://realidadeaugmentada.com.br>> e também [Immersive Video Gesture Control](#). No Brasil, um dos mais conhecidos estudiosos sobre o tema é Romero Tori (2006).

<[voltar para o texto](#)>

Nota 68.

Ver também: <<http://www.annabarros.art.br/trabalhos.html>>.

<[voltar para o texto](#)>

Nota 69.

Para um maior aprofundamento sobre esta relação ver o texto de Sogabe (2007).

<[voltar para o texto](#)>

Nota 70.

Scott Snibe, em "Boundary Functions", lida com esse conceito.

<[voltar para o texto](#)>

Nota 71.

Ver [Instalações interativas](#).

<[voltar para o texto](#)>

Nota 72.

Ver <<http://www.ekac.org/raraavis.html>>.

<[voltar para o texto](#)>

Nota 73.

Ver Diana l'Mito, "Zapping Zone" – 2004.

<[voltar para o texto](#)>

Nota 74.

Ver David Rockeby, "Very Nervous System" – 1986.

<[voltar para o texto](#)>

Nota 75.

Nesse ponto é importante estudar as matrizes da linguagem pensamento de Lúcia Santaella (2001).

<[voltar para o texto](#)>

Nota 76.

Formas de arte da natureza.

<[voltar para o texto](#)>

Créditos de imagens

Nota 77.

Os créditos das imagens foram elaborados a partir da consulta e observação ao que consta na [Lei n. 9.610](#), de 19 de fevereiro de 1998, LDA ou Lei dos Direitos Autorais, [Manual de Propriedade Intelectual da Unesp](#), GNU Free Documentation License (GNU FDL ou GFDL) e [Creative Commons](#) licences.

[<voltar para o texto>](#)