

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARINE BETKER

ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE: TEORIAS E PRÁTICAS

Porto Alegre

2012

CARINE BETKER

ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE: TEORIAS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de título de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS

Porto Alegre

2012

CARINE BETKER

ENSINO CONTEMPORÂNEO DA ARTE: TEORIAS E PRÁTICAS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de título de Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 20 de Dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – PUCRS

Professor Dr. João Rickli- PUCRS

Professora Dr.^a Luciana Gruppelli Loponte- UFRGS

Porto Alegre

2012

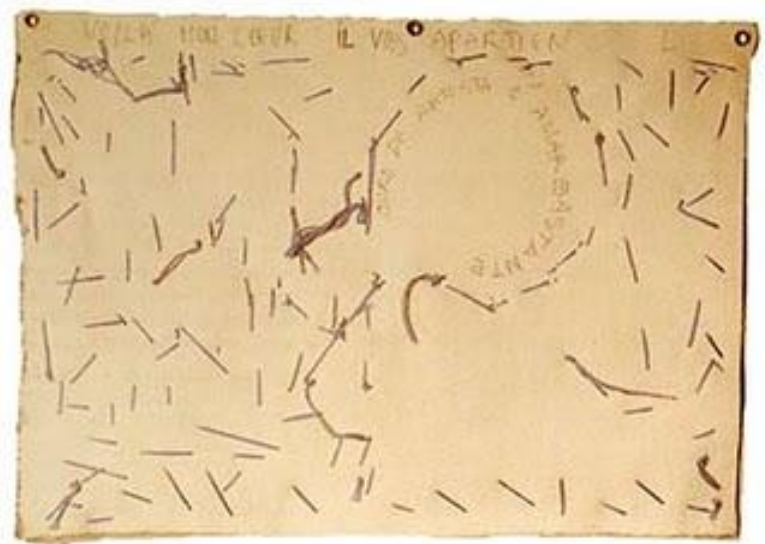
AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que participaram de alguma forma dessa pesquisa, primeiramente à minha família pelo apoio incondicional e compreensão pelas ausências; ao Professor Doutor Marcos Villela Pereira por seu olhar sempre atento e questionador; à Maria Lucia Strappazon e à Ana Lúcia Pompermayer, sem as quais essa pesquisa assumiria outra forma; e não poderia deixar de mencionar um agradecimento especial aos amigos que sempre me incentivaram.

Temos a arte para não morrer da verdade.

Friedrich Nietzsche





Leonilson

Voilà mon Coeur, 1990 (frente na página anterior, e verso nesta página)

bordado, cristais e feltro sobre lona

22x30cm

foto: Edouard Fraipon

Resumo

Esta dissertação apresenta o resultado da pesquisa desenvolvida com o intuito de observar o modo como o ensino da Arte Contemporânea, tem se desenvolvido na prática, com o objetivo de levantar possíveis potencialidades para educação nesta área. Primeiramente, realizo um recorte de artistas e obras, na busca por construir uma delimitação para o que pode ser compreendido como Arte Contemporânea, amparada principalmente pelas teorias de Anne Cauquelin e Arthur Danto, e, acompanhando os referenciais de Terry Eagleton e Thierry de Duve sobre experiência estética. Destino um olhar especial para as produções dos artistas brasileiros Leonilson, Hélio Oiticica e Arthur Bispo do Rosário, os quais formaram a base para os projetos de ensino observados para a pesquisa. Em seguida, apresento um apanhado das teorias que tem sido norteadoras do ensino da arte contemporânea, tendo como principais referenciais as teorias de John Dewey, Arthur Efland, Luiz Guilherme Vergara, Mirian Celeste Martins e Ana Mae Barbosa, pensando justamente na articulação entre o campo da teoria e o da prática. Para a pesquisa de campo, foram acompanhadas as aulas de duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, que atuam nesta disciplina. Uma delas atua na EJA, e a outra nas séries finais do Ensino Fundamental, em ambos os casos o público é composto principalmente por adolescentes, provenientes da periferia da cidade. As observações ocorreram no período compreendido entre abril e setembro de 2012, somando um total de 28 encontros, nos quais as professoras desenvolveram projetos de ensino sobre arte contemporânea, relacionados com visitas à exposições, e, encerrando com eventos representativos das produções dos alunos, ocorridos nas escolas. A análise dos dados foi desenvolvida com base na observação e busca de pontos de potência dos projetos, levando em consideração os referenciais de Pierre Bourdieu e Michel Foucault. Utilizo a metáfora do Labirinto como modo de representar a complexidade existente tanto no processo de ensino contemporâneo da arte, como na arte contemporânea.

Palavras-chave: Ensino da arte, arte contemporânea, teorias e práticas.

Abstract

This dissertation presents the results of research carried out in order to observe how the teaching of Contemporary Art, has developed in practice, with the goal of raising possible potential for education in this area. First, realize a cut of artists and works, seeking to build a boundary for what can be understood as Contemporary Art, supported mainly by the theories of Cauquelin Anne and Arthur Danto, and, following the references of Terry Eagleton and Thierry de Duve on aesthetic experience. Target a special look for the productions of artists Leonilson, Hélio Oiticica and Arthur Bispo do Rosario, which formed the basis for the observed teaching projects for research. Then I present an overview of the theories that have been guiding the teaching of contemporary art, having as main references the theories of John Dewey, Arthur Efland, Luiz Guilherme Vergara, Mirian Celeste Martins and Ana Mae Barbosa, thinking precisely the articulation between field theory and practice. For field research, classes were accompanied by two teachers of municipal schools of Porto Alegre, who work in this discipline. One operates in the EJA, and another in the final grades of elementary school, in both cases the audience is mostly teenagers, from the outskirts of the city. The observations took place in the period between April and September 2012, for a total of 28 meetings in which teachers developed teaching projects on contemporary art-related visits to exhibitions, and concluding with events representing the students' productions, occurred in schools. Data analysis was developed based on observation and search for points of power projects, taking into consideration the benchmarks of Pierre Bourdieu and Michel Foucault. I use the metaphor of the labyrinth as a way of representing both the complexity existing in the teaching of contemporary art, as in contemporary art.

Keywords: Teaching art, contemporary art, theory and practice

SUMÁRIO

Um mapa e alguns fios	12
1. Diante do labirinto começo a caminhar	16
1.1 Por onde caminho	18
Porto Alegre e a arte contemporânea	19
Sobre a Rede Municipal de Ensino: um olhar tecido na Rede	21
2. Vislumbrando um labirinto: a Arte Contemporânea	25
2.1 Tateando- Contatos com a Arte Contemporânea	33
2.2 Será um friozinho na barriga? A experiência estética	37
2.3 Artistas e seus labirintos	41
2.3.1. Leonilson: Labirintos de si.....	42
2.3.2. Hélio Oiticica: Aspiro ao Grande Labirinto	47
2.3.3 Arthur Bispo do Rosário: O Senhor do Labirinto	50
3. Ensino da Arte, alguns dos fios que podem guiar a saída do labirinto	56
3.1 Girando o fio é que se forma o novelo: A criatividade, a imaginação e as metáforas no ensino da arte	58
3.2 O novelo precisa de um rótulo? Cultura Visual e outros diálogos	61
3.3 Como usar o fio: conhecimento sensível	66
3.4. "Atenção: percepção requer envolvimento"- A mediação no ensino da arte	70
4. No caminho, encontrei dois novelos. Pesquisa de campo- relato e análise.....	79
4.1 As aulas da professora Tita	85
4.1.1 Construindo repertório, ou: quantos mapas é preciso?.....	88
4.1.2 Viver a arte: percorrer os corredores	97
4.1.2.1 Esboçando uma porta- o desenho em um "campo ampliado"	104
4.1.3 Contemplando o horizonte construído.....	107

4.2 As aulas da professora Ana	112
4.2.1 Construindo repertório, ou: quantos mapas é preciso?.....	114
4.2.2 Viver a arte: percorrer os corredores	123
4.2.3. Contemplando o horizonte construído.....	129
5. É preciso sair do Labirinto?	136
REFERÊNCIAS.....	143
ANEXOS	
Anexo A – Letra da música “João e Maria”	148
Anexo B – Modelos das autorizações da pesquisa	149
Anexo C – Roteiros das entrevistas.....	153

“Caminhando”

Faça você mesmo um “caminhando” com a faixa branca de papel que envolve o livro, corte-a na largura, torça-a e cole-a de maneira a obter uma fita de Moébius. Tome então uma tesoura enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada- o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado o volta na fita de Moébius, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte que já foi feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. A obra é o seu ato. À medida em que se corta a fita ela se afina e se desdobra em entrelaçamentos. No fim, o caminho é tão estreito que não pode mais ser aberto. É o fim do atalho.

Lygia Clark (1964)

Um mapa e alguns fios.

Gosto de pensar em duas ideias como condutoras da pesquisa: o ‘caminhando’ da Lygia Clark¹, e a ideia de Labirinto². Porque, no caminhando o que se tem como posto, como óbvio e lógico nem sempre o é, é preciso ir cortando, percorrendo a superfície em torção para descobrir o que acontece depois de ter passado por ali com a tesoura. E, o Labirinto, porque me senti muitas vezes percorrendo um labirinto, em que não sabia direito como sair dele, as teorias que eu tinha em mente nem sempre davam conta da realidade que se apresentava. Ambos os conceitos são da ordem da *experiência*, e acho que esse sim foi o grande mote de todo o trabalho: saber *como as coisas acontecem*. Os modos de fazer são tão particulares, singulares, pois vão ser estruturados de acordo com as vivências de cada pessoa, por isso é tão importante saber quem fala e de onde fala.

Esse trabalho foi propulsionado, inicialmente, pelas indagações que eu tinha acerca da minha própria prática de ensino, diante do desafio constante que é trabalhar com a arte contemporânea no contexto de sala de aula atual. Havia uma grande curiosidade em relação aos modos como outros profissionais da área desenvolviam seus trabalhos, por isso fui em busca de definições acerca da arte contemporânea, buscando referência em diversos artistas e realizei um levantamento de teorias sobre o ensino da arte. Me interessava- e ainda interessa- saber os *modos*, o *como* a arte contemporânea era levada para sala de aula, como eram propostas experiências aos alunos tanto no contato direto com a arte, ou com reproduções de obras de arte; quais eram as diferenças e potencialidades desses dois modos de se relacionar com a arte, e especificamente com a arte contemporânea. Então procurei realizar a pesquisa em um contexto que é muito próximo ao meu contexto de trabalho, mas isso não era uma forma de restringir o trabalho, pelo contrário, contemplava uma busca por dialogar com uma paisagem semelhante ao de inúmeros outros profissionais da área. Havia o desejo de levantar proposições potentes para o ensino da arte contemporânea, e nesse caminho nem um pouco linear, pude constatar a importância da experiência de tê-lo percorrido, como poderá ser percebido ao longo do texto.

¹ Artista brasileira, que viveu entre os anos de 1920 e 1988, e explorou a fundo, em suas obras a participação do espectador, e os aspectos sensoriais das matérias.

² Utilizarei aqui como referência uma proposição de Labirinto como um percurso a ser percorrido, com muitos obstáculos, como um jogo, em que o uso de um fio serve como um guia para a saída do Labirinto.

Duas categorias foram eleitas como principais norteadoras do trabalho: a Arte Contemporânea, e o Ensino da Arte. Esses dois modos de perceber a arte, de se relacionar com ela, já estavam presentes em pesquisas que desenvolvi anteriormente, na monografia da graduação e depois na especialização. Sempre vivi a dualidade de *ou* ser artista *ou* ser professora, e meu pensamento acaba sendo permeado por esses dois aspectos. Primeiramente, na graduação, quando ainda não era professora, meu ponto de vista era de artista, que pesquisava arte contemporânea e suas possibilidades de envolvimento do espectador, e na sequência, na especialização, direcionei o texto para a necessidade do contato com obras de arte para as propostas de ensino da arte. O corpo envolvido como um todo, tanto na experiência artística quanto no processo de aprendizagem sempre foi um motivador da pesquisa, e aqui, procuro analisar como a teoria e a prática estão imbricadas. Confesso que levei um bom tempo para me dar conta de que o que estava pesquisando agora tinha uma relação direta com os projetos anteriores, inclusive a problemática de ser professora-artista, me sinto pertencendo a esses dois lados de uma mesma fita de Moébius.

Assim, como forma de guiar esse percurso de leitura, que por vezes parecerá um mergulho em um labirinto, forneço alguns fios condutores: em um primeiro momento apresento um pouco dos outros caminhos que percorri até aqui, e como é este 'estar aqui' morando em Porto Alegre, trabalhando e pesquisando na Rede Municipal de Ensino desta cidade. Em seguida, começo o percurso pelo Labirinto propriamente dito, é o momento em que busco fazer um recorte sobre a Arte Contemporânea, com o intuito de lançar algumas bases teóricas que são fundamentais para a compreensão deste conceito deveras complexo. Nesse momento busco o auxílio na teorias de Arthur Danto, Anne Cauquelin, Michel Archer, Thierry de Duve, Terry Eagleton, e Jerome Stolnitz, como suportes para a coleção de exemplos que compõem o repertório de artistas e obras referenciais para este trabalho. Ressalto aqui que esse foi um pequeno recorte, ou seja, um dos percursos possíveis, diante da imensidão de possibilidades que compreende o cenário da Arte Contemporânea. Neste caso privilegiei artistas e obras ou que eu tenha tido a oportunidade de vivencia-las, ou que trabalhassem de alguma maneira com a questão da efemeridade, pensando em estabelecer, dessa forma uma relação com a própria fugacidade do trabalho em sala de aula. Também dedico uma atenção especial para os artistas que foram essenciais para os projetos

desenvolvidos pelas professoras: Leonilson, Arthur Bispo do Rosário e Hélio Oiticica, aos quais tributo a forma final dessa dissertação referenciada na ideia de Labirinto.

Entrando em um novo corredor, ou melhor, capítulo, vou buscar aquelas teorias que são os fios condutores para o Ensino da Arte. Iniciando pelas proposições presentes nos PCNs, seguidos pelo referencial proposto por Ana Mae Barbosa, compondo um panorama geral sobre o ensino da arte, para na sequência explorar com maior detalhamento alguns aspectos mais pontuais que se fazem presentes no ensino da arte, os quais agrupei em pequenos subtítulos. Começando pelas referências fundamentais de John Dewey e Arthur Efland, que permeiam a maior parte do texto, vou em busca de referenciais sobre a criatividade, imaginação e metáforas. Depois, faço uma pequena explanação sobre a cultura visual, e também sobre o saber sensível. Finalizando com um estudo da mediação, tanto em sala de aula como em outros espaços não formais de ensino. Utilizo como referenciais os estudos de Mirian Celeste Martins, Luiz Guilherme Vergara e Lucimar Bello Frange, em diversos momentos desse percurso pelos temas do ensino da arte.

Construída essa base teórica, e indo em busca do *como* tem acontecido o ensino da arte contemporânea, passo para a descrição e análise da pesquisa de campo que realizei com duas professoras de Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: a professora Maria Lucia Strappazon- a professora “Tita”³, que atua no C.M.E.T. Paulo Freire, em suas aulas explorou a criação de trabalhos com base nos artistas Leonilson e Hélio Oiticica. E, a professora Ana Lúcia Pompermayer- a professora “Ana”⁴, que atua na E.M.E.F. José Loureiro da Silva, e que desenvolveu suas aulas com base no artista Arthur Bispo do Rosário. Acompanhei o desenvolvimento dos projetos de ensino destas duas professoras entre os meses de abril e setembro de 2012, compondo um total de 28 encontros, sendo 14 encontros com cada uma, nos quais realizei registros em fotografias, gravações de voz, anotações em diário de campo e realização de entrevistas, tanto com as professoras como com alunos. Por vezes as criações feitas nas aulas me passavam a sensação que novos caminhos, e paredes estavam sendo delineadas dentro desse labirinto que me encontro imersa, esse processo foi longo e instigante, e acredito que o texto que apresento é apenas

³ Essa é a forma pela qual a professora costuma ser tratada, e por escolha dela é assim que será chamada ao longo deste texto. Maiores informações sobre sua formação estão disponíveis no subtítulo que abordo as observações que realizei nas com as turmas dela.

⁴ Ana optou por eu utilizar seu nome próprio ao longo do texto. Maiores informações sobre a sua formação estão no subtítulo que descrevo as aulas observadas com suas turmas.

uma das inúmeras possibilidades de análise desse labirinto que constitui o Ensino da Arte Contemporânea. Busquei com a análise apontar os momentos potenciais dos projetos, sem me deter em julgar qual seria a melhor proposta, uma vez que são realidades diferentes, com grupos compostos por diferentes pessoas.

E, por fim, na tentativa de sair desse labirinto que me encontro imersa, realizo uma reflexão sobre todo esse percurso percorrido dentro do labirinto, revendo momentos que foram importantes para a tomada de decisões, quais mapas e fios não podem ser deixados de lado, teorias, práticas e referenciais que precisam estar presentes na bagagem. E, pensando também em como esse percurso todo de pesquisa tem repercutido na minha prática de sala de aula, como ele pode servir para o delineamento de um outro mapa.

1-Diante do labirinto, começo a caminhar.

O interesse por pesquisar o ensino contemporâneo da arte, relacionado com a arte contemporânea, surge em decorrência de uma série de experiências que tenho vivenciado enquanto professora da disciplina de artes visuais no ensino básico, e também o contato com a arte contemporânea, como apreciadora e artista. Aliado à essas esferas, encontra-se a minha trajetória profissional, na qual pude ter contato com pontos de vista diversos em relação à arte.

A atração pela arte contemporânea surge desde os trabalhos desenvolvidos durante a graduação em Ed. Artística- Habilitação Artes Plásticas na UNIJUÍ, finalizada em 2003, em que realizei minhas primeiras oficinas com alunos e o estágio em uma Escola Estadual, de São Miguel das Missões. Já residindo em Porto Alegre, passei por diversas experiências com a arte e o ensino da arte: mediadora da 6ª Bienal do Mercosul, mediadora no Santander

Cultural, oficina da Descentralização da Cultura- Prefeitura de Porto Alegre, professora substituta no Colégio de Aplicação da UFRGS, e atualmente sou professora em uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre. Durante essas experiências com o ensino da arte, sempre mantive vivo meu processo de criação artística, tendo realizado uma série de exposições individuais e algumas coletivas.

Circular por esses diferentes espaços, fez com que eu percebesse uma diversidade de discursos sobre a arte contemporânea. Sejam eles provenientes dos coordenadores pedagógicos dos espaços culturais, como era o caso no Santander Cultural e na Bienal, que mantém uma relação mais íntima com esse tipo de arte, ou, então, com os discursos dos coordenadores das escolas, e colegas professores.

Também ao participar de cursos de formação destinados para professores, oferecidos por diversos espaços culturais e universidades locais, percebia que os discursos relacionados à arte contemporânea, são diversificados, incluindo adeptos e contrários à esse tipo de arte. Ao mesmo tempo que existem profissionais apaixonados pela arte contemporânea, há professores que focam seus projetos em outros períodos históricos.

Sendo que, a participação da arte contemporânea como conteúdo ou como fundamento⁵ para a formulação dos projetos nem sempre é efetiva, apesar de ser a arte do momento que estamos vivendo⁶, que temos mais contato, principalmente ao se falar do contexto de Porto Alegre, seja via exposições ou mesmo obras públicas, intervenções urbanas, e obras em rede e *web-art*, o que a torna mais acessível, em termos de visitas e contatos cotidianos.

Sendo assim, as inquietações sobre a presença, ou não, da arte contemporânea no ensino da arte são muitas, e uma delas está ligada à concepção bastante presente no cotidiano escolar, que tenho percebido mais fortemente entre os alunos, de que a arte é puramente fazer, ou seja: desenho, pintura, modelagem, etc. que são resquícios do viés espontaneísta que vigorou por um bom tempo entre as teorias de ensino da arte, através da chamada *livre expressão*, em que “o papel do professor era dar oportunidade para que o aluno se expressasse de forma espontânea, pessoal, o que vinha a ser a valorização da criatividade como máxima no ensino da arte” (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 11). Romper com essa visão espontaneísta e/ou tecnicista da arte e trabalhar com a disciplina como uma área do saber, com conteúdos e modos de construir conhecimento tem sido um desafio constante, que alimenta cada vez mais as inquietações de quem está ligado ao ensino da arte, na busca por um ensino significativo.

De certa forma, buscarei com esta pesquisa, contribuir para a construção de um olhar sobre as práticas de ensino, que abordam a arte contemporânea, em que os professores da área possam conhecer o que tem sido desenvolvido pelos seus pares, procurando, com isso, avançar em direção à uma busca por um ensino da arte que se encontra articulado e que dialoga com a produção contemporânea da arte.

Este desejo de articulação entre arte e ensino, está intimamente ligado ao fato de também ser artista, o que não constitui nenhuma novidade no campo, pois são inúmeros os

⁵ No artigo “Arte contemporânea como fundamento para a prática no ensino de artes” Marina Pereira de Menezes defende a arte contemporânea como fundamentação para o ensino da arte, o que influenciaria na construção de uma prática do ensino da arte mais reflexiva e investigativa. (MENEZES, 2007)

⁶ Agamben (2009, p. 59) define que “A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, é essa relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos aderem a esta perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter o olhar fixo sobre ela.”

profissionais que conciliam as duas carreiras, compondo o binômio professor-artista⁷. Assim, procuro pensar a educação, e conseqüentemente as aulas de arte, como um processo criativo, o professor como autor da aula, criador de um sentido de apagamento, em que o que se sobressai/permanece é a obra em si (FOUCAULT, 2001, p.264). Ou seja, o professor assume uma postura de propositor, e o que fica são as sensações causadas pela experiência de ter tido o contato com uma obra ou vivenciado uma experiência ou ter construído algo. Para além da materialidade de um trabalho que poderá ser exposto ou guardado, o que importa para os atores desse processo- professores e alunos- é a relação que foi estabelecida, criada, a partir da arte, e que poderá frutificar em outras experiências.

Percorrer os caminhos dessas duas diferentes esferas faz com que as experiências vividas em um dos campos sejam incorporadas aos trajetos do outro, modificando o traçado inicial. Sobre esse aspecto VAZ e OLIVEIRA (2011, p.3), mencionam que:

Nossas relações com a experiência artística buscam a promoção de rupturas no perceber-se enquanto artista e no posicionar-se enquanto professor. Buscamos a desterritorialização desses papéis, aparentemente bem definidos, para deixarmos de pensar em nossas 'identidades' e passamos a assumir a transversalidade de nossas ações, entendendo que a ação do artista não é exclusiva do campo artístico, do mesmo modo que a ação do educador não é exclusiva do campo educacional.

O diálogo entre esses dois campos cada vez é maior, como poderá ser percebido pelas experiências que vem sendo desenvolvidas pelos projetos educativos de espaços expositivos, bem como na Bienal do Mercosul. O mesmo ocorre com as propostas artísticas, que cada vez mais levam em consideração o diálogo com o espectador. Os processos de criar e de educar necessitam estar cada vez mais imbricados, um deve se alimentar do outro.

1.1- Por onde caminho.

Para pensar o desenvolvimento de uma pesquisa, é fundamental compreender os contextos em que ocorrerá, uma vez que o objeto de pesquisa se refere à um recorte de tempo e espaço definidos, e que compreende os campos específicos da arte e da educação.

Estamos inseridos em um contexto social e temporal que compreende a *pós-modernidade*. Sobre a noção de pós-modernidade, com referencia à Lyotard (1998), no que

⁷ Lygia Clark é representativa nesse sentido, pois além de ser artista de renome internacional, atuou como professora na Faculté d'Arts Plastiques St. Charles, na Sorbonne. Sobre esse assunto vale lembrar as pesquisas de Loponte (2005) e, o texto "A arte de encontrar aquilo que não estamos procurando" de Élica Tessler (2002)

diz respeito ao fim das metanarrativas, constitui uma teoria adequada para dar suporte à análise do momento que vivemos, tanto na arte quanto na educação, e inclusive para o ensino da arte. O que observamos, atualmente, é justamente essa pluralidade de narrativas, de métodos e procedimentos em todos os campos. Não existe uma teoria universal da educação, da arte, ou do ensino da arte, e sim teorias aplicadas e utilizadas, muitas vezes ao mesmo tempo, e por mais contraditórias que possam parecer, acabam convivendo e estruturando novas possibilidades. Essa ausência de definições e classificações fixas é o que provoca um certo estranhamento, e a dificuldade em diferenciar o que pode pertencer ao campo da arte, partindo então desse problema, surge o desafio do ensino da arte, e mais especificamente do relacionado com a arte contemporânea. Se faz presente a pergunta: ‘Como vou construir com meus alunos um entendimento da arte que é produzida hoje e reflete esse mundo que beira o caos atualmente?’

A impossibilidade de pensar a arte isolada do contexto social é que exige essa apreciação de como a sociedade está estruturada hoje, para então criarmos relações com o campo da arte. Desta forma, procuro contextualizar o cenário da arte em Porto Alegre, e, em seguida, apresento algumas características da Rede Municipal de Ensino.

Porto Alegre e a Arte Contemporânea.

Muitos fatores impulsionaram meu desejo por escrever sobre a arte contemporânea, e em especial o seu uso em sala de aula. Inicialmente, um dos fatores de peso na escolha é o fato de residir em Porto Alegre. Levando-se em consideração o contexto do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre pode ser considerada uma cidade que se constitui como um território fértil para trocas e experiências estéticas, isso é percebido tanto em sua estrutura arquitetônica, ou mesmo com a infinidade de obras públicas e manifestações de arte urbana presentes nas ruas, quanto a partir das diversas iniciativas que proporcionam a vivência em arte. Evidentemente que existem outras capitais brasileiras que possuem uma efervescência cultural maior, mas no momento não me deterei em tais comparativos, pois o que interessa para a pesquisa é justamente pensar as possibilidades que são acessíveis para as escolas que foram o foco da pesquisa.

Esta cidade abriga, a cada dois anos, um evento de arte de grande porte, considerado o segundo maior no Brasil, que é a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, que se realiza

tradicionalmente nos Armazéns do Cais do Porto, MARGS, Santander Cultural, e em diferentes espaços da cidade, que variam de edição para edição. Para cada Bienal são apresentadas propostas curatoriais que visam o estabelecimento de diálogos com espaços tanto tradicionais, quanto “invisíveis” da cidade. Além deste evento, Porto Alegre conta com um número relevante de Centros Culturais⁸, Fundações e Museus que estão constantemente recebendo novas exposições, sendo que muitos destes espaços se dedicam à arte contemporânea. Isso sem falar nas Galerias e Ateliers com propostas alternativas e realização de cursos abertos ao público, e em sua maioria gratuitos. Há uma agenda considerável de eventos, e isso impulsiona o desejo por desenvolver projetos educativos que contemplem essas mostras, ainda mais que os espaços em sua maioria disponibilizam uma série de serviços voltados para a formação de professores.

O aspecto pedagógico da arte constitui elemento fundamental das propostas curatoriais da Bienal do Mercosul, que desenvolve um programa educativo que abrange cursos de formação para mediadores e para professores, com elaboração de materiais educativos e de apoio ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Paralelamente, e como forma de incentivar o envolvimento e a participação do público escolar na Bienal, são disponibilizados ônibus para realizar o transporte dos alunos das escolas públicas da região metropolitana. Essa mostra apresenta uma visitação em massa de público escolar, principalmente local, portanto a ênfase no projeto educativo está intimamente relacionada com esse aspecto da visitação, o que acaba constituindo uma característica particular da Bienal do Mercosul com relação às Bienais realizadas em outros lugares, como é mencionado Pablo Helguera (2011, p.5) curador pedagógico da 8ª edição do evento. Neste sentido, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tem se constituído como presença marcante na visitação, bem como parceira para o curso de formação de mediadores.

Esse tipo de ação, voltada para o atendimento principalmente das escolas públicas de Porto Alegre e da região metropolitana, também se faz presente nos programas educativos do Santander Cultural e da Fundação Iberê Camargo, sendo estes de caráter permanente. De certa forma, os professores dispõem de uma gama de possibilidades, e até mesmo de

⁸ Apenas citando as instituições de grande porte: Casa de Cultura Mário Quintana, Centro Cultural CEEE Erico Veríssimo, Fundação Iberê Camargo, MAC, MARGS, Santander Cultural.

facilidades, para proporcionar o contato dos alunos com a arte, em todos os períodos do ano.

Portanto, o contato com obras em visitas à exposições é uma alternativa para os professores desenvolverem suas aulas. E esse contato direto com a arte proporciona uma experiência de outro nível aos alunos, que ultrapassa em muito a apreciação de reproduções em sala de aula. A vivência é imprescindível. Mas quem atua diretamente nas escolas sabe que a realização dessas visitas requer muito esforço, para conseguir adequar a agenda das turmas com a agenda das instituições, e que a disponibilidade do transporte não é o suficiente para atender toda a demanda de escolas que fazem parte da região metropolitana.

A experiência estética vivenciada nas visitas a exposições de arte contemporânea também se constitui como fator que impulsionou a escolha pelo tema desta pesquisa. A Arte Contemporânea é produzida como reflexão daquilo que vemos em nosso cotidiano, em nosso tempo, ela trata do que estamos vivendo, então é fundamental instrumentalizar, e ampliar o repertório dos alunos para o que eles podem ver/vivenciar agora, para o que está presente no cotidiano deles, tornar a arte próxima da vida, aproximá-los dos artistas, desmitificando a figura do artista e a 'aura' da arte, desconstruindo a ideia de que são elementos distantes e inatingíveis.

Sobre a Rede Municipal: um olhar tecido na Rede.

Apesar do pouco tempo de atuação como professora da Rede Municipal⁹, construo meu olhar a partir de vivências. Deslocando-me pela cidade, saindo de um contexto extremamente urbano, agitado, sobrecarregado de informação visual, sonora, e especialmente repleta de muitos carros e pessoas andando apressadas, e chegando em um lugar suburbano, ora hostil, ora acolhedor, com ares interioranos, beirando o bucólico, com muitas pessoas andando no meio da rua, que praticamente não tem calçadas, cercados por cães e gatos, acompanhados por vezes de galinhas, patos, e com o sonoro cantar de pássaros.

⁹ Iniciei meu trabalho na Rede Municipal de Ensino em 04 de novembro de 2010.

Em seguida se avista uma arquitetura que é desproporcionalmente maior que a sequencia que se instala pelo horizonte do olhar, e ao redor dela muitas crianças e adolescentes, alguns caminham a passos lentos, outros correm e brincam. Enfim, saí de casa e estou chegando na escola, cenário de muitas experiências, que apenas com algumas exceções, que poderiam ser resumidas como edificantes se muitas vezes não fossem da ordem afetiva. Depois de passar o dia em um espaço desses, em que adentro em um outro mundo, pareço estar em um outro tempo, vivendo uma outra vida, mas recheada pelas vivencias já passadas. Novamente chega a hora de trilhar um longo caminho de volta ao aparente caos, e excesso da cidade, gente, muita gente é o que se vê no caminho.

A Rede Municipal de Ensino se constitui como uma forma de alcançar as bordas da cidade, lugares que se transformam com a presença das escolas, ou escolas que se transformam em pontos de referência para muitas famílias que não possuem a menor estrutura, acaba por inserir essas pessoas em diversos programas assistenciais, necessários para uma melhoria na qualidade de vida dessas pessoas. A dimensão social da educação deixa de fazer parte de um plano abstrato de pensamento, para se tornar concreta nas relações que são criadas entre as escolas e as comunidades nas quais estão inseridas. Participar das rotinas da escola, torna evidente o quanto de potência há no trabalho de educar, e, por outro lado, o quanto somos impotentes diante de situações que ultrapassam os limites da escola, que na maioria das vezes são do âmbito dos afetos.

Em relação aos professores, é observada uma gama plural de pensamentos, orientações e ideais, com metodologias muito distintas que acabam convivendo lado a lado. O que poderia se configurar como uma torre de babel, se transforma em propulsor para uma busca constante de crescimento coletivo, pois além de argumentar sobre o ponto de vista particular é necessário compreender o olhar do outro, e nos damos conta da complexidade do objeto de trabalho.

Deslocar os alunos das escolas, da periferia para o centro da cidade, para visitar exposições produz uma movimentação em seus anseios, e proporciona um modo diverso de olhar para seu lugar de origem, bem como propicia uma vivência que, se não fosse oferecida pela escola dificilmente seria elencada nas listas de interesses, e participaria da agenda desses alunos, informação esta mencionada nas entrevistas realizadas durante a pesquisa.

São pequenas viagens, mas ricas em experiências, que poderiam começar com a exploração do território da própria escola e seu entorno, tendo o professor como mediador dessa relação. A respeito desse modo de proporcionar experiência estética¹⁰, Mirian Celeste Martins (2005, p.11-12) menciona que:

Se pequenos deslocamentos como esses podem gerar novas percepções dos outros, de nós e do mundo que habitamos, imagine o que é viajar para um lugar especialmente preparado para visitas a territórios desconhecidos, descobrindo novas paisagens e objetos, novos modos de habitar nosso planeta. É assim quando entramos num museu, seja qual for seu acervo, seu patrimônio guardado cuidadosamente e revelado aos corpos viajantes da cultura.

Para que dessa viagem surjam registros, que poderão permitir a duração para além do tempo da visita, é necessário que os 'guias' dessas viagens, que entram em cena através das figuras do mediador e do professor, estejam preparados para propor relações que gerem desdobramentos daqueles momentos. Criam-se *souvenirs* da viagem, que se desdobram em diários, e que, por sua vez, irão acompanhar outras viagens, sejam elas reais ou imaginárias.

Estar em sala de aula, como professora, gera um outro tipo de relação com os 'viajantes' alunos. É uma experiência muito diferente daquela do mediador. Um tem o papel de provocar um despertar inicial, colocar pontos de interrogação pairando por sobre as cabeças viajantes. O outro, segue o caminho, podendo conduzir a viagem para outra trilha, que se desdobram em encruzilhadas e paisagens novas, ou então proporcionar o trilhar de um caminho diverso que leva de volta para casa, mas lembrando que sempre na bagagem estarão os pontos de interrogação, agora multiplicados. No final das viagens, percebe-se que um condutor não é melhor que o outro, apenas são diferentes, e que são mutuamente necessários, assim como os caminhos.

Durante a pesquisa foram realizadas duas 'viagens', duas visitas à exposições, uma com cada professora observada, que geraram reverberações em sala de aula, as quais irei explorar detalhadamente quando escrevo a análise dos projetos. A impossibilidade, ou dificuldade de proporcionar esse contato com a arte também foi um dos elementos motivadores da pesquisa, pois me perguntava sobre 'como provocar a vivência de

¹⁰ No capítulo seguinte esse conceito será abordado com maior atenção.

experiências estéticas apenas no ambiente de sala de aula?’ principalmente por este ser um problema que diz respeito à realidade da maioria dos professores.

As visitas realizadas foram às seguintes exposições: “Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio” no Santander Cultural, com as turmas da professora Ana, e “Leonilson: Sob o peso dos meus amores” na Fundação Iberê Camargo, com a professora Tita. Essas exposições, bem como os artistas que foram estudados durante o desenvolvimento das aulas, são descritos e analisados de modo mais detalhado no capítulo a seguir, em que exploro aspectos referentes à arte contemporânea.

2-Vislumbrando um labirinto: a Arte contemporânea.

“Não há arte se não há um desafio à explicação racional e se o seu significado de certo modo nos escapa.”

DANTO,(2005, p.64)

Para compreender o caminho que pretendo percorrer acerca do ensino da arte na atualidade, torna-se fundamental lançar as bases acerca do que pode ser definido como *arte contemporânea*. Este é um campo, que, com certeza, é pleno de possibilidades e ao mesmo tempo possui limitações. A primeira dualidade é a própria dificuldade em delimitar, ou melhor, categorizar o que pode ser considerado como *arte*, e acompanhada do adjetivo *contemporânea*. Se partíssemos de um olhar direto, e um tanto quanto superficial, poderíamos afirmar que a arte contemporânea é a arte produzida no nosso tempo, mas somente isso não é o suficiente para desenhar os contornos de uma definição da gama de manifestações artísticas atuais.

Neste capítulo, procuro delimitar o que pode ser compreendido como arte contemporânea, e para isso optei por um recorte que enfatiza obras e artistas referenciais para a constituição desse conceito, composto por aqueles que já são instituídos na história da arte, aliados à outros exemplos de obras que exploram aspectos do processo e da efemeridade, bem como outras com as quais pude ter contato, vivencia-las. Isto se deve principalmente pelo fato de eu acreditar que a *experiência* do contato com as obras é fundamental para a arte contemporânea, dada sua especificidade, como veremos nas páginas que seguem. Esse modo de pensar um recorte, com uma série de exemplos, é composto a partir da referência de Thierry de Duve, que menciona que “a palavra ‘arte’ não é, pois, um conceito, é uma coleção de exemplos- diferente para cada um.” (2009, p. 51) Portanto, com uma ampla gama de possibilidades de combinações, e sempre aberta à agregar novos exemplos.

Antes de entrar na delimitação da arte contemporânea, é essencial compreender a sua antecessora direta, ou seja, a *arte moderna*, que a teórica da arte Anne Cauquelin (2005, p. 27) irá descrever da seguinte maneira:

O novo, ou a modernidade, essa é a partir de agora a palavra de ordem da estética. (...) nós nos serviremos então do termo *moderno* para qualificar certa forma de arte que conquista

seu lugar (ao mesmo tempo que adota o nome) por volta de 1860 e se prolonga até a intervenção do que chamaremos de arte contemporânea. Esse posicionamento histórico, ligado à denominação 'moderno', bastará por enquanto para sugerir os conteúdos nocionais que acabamos de mencionar: o gosto pela novidade, a recusa do passado qualificado de acadêmico, a posição ambivalente de uma arte ao mesmo tempo 'da moda' (efêmera) e substancial (a eternidade). Assim situada, a arte moderna é característica de um período econômico bem definido, o da era industrial, de seu desenvolvimento, de seu resultado extremo em sociedade de consumo.

Na visão desta autora o que guiava a arte moderna era a constituição de um regime de mercado, o consumo da arte, que no momento contemporâneo transforma-se em um regime de comunicação que vai reger todo o sistema da arte. O conceito de rede desenvolvido pela autora, proporciona a compreensão de como se estrutura o regime de comunicação como fundante da arte contemporânea. Anne Cauquelin também analisa o fato de a arte contemporânea buscar cada vez mais a aproximação e comunicação com o público, e parecer que ao mesmo tempo está cada vez mais afastada ou incompreendida por ele. Isso se deveria ao fato de o público ainda ver a arte contemporânea sob a ótica da arte moderna (Idem, p.54).

Sobre essa complexidade da relação entre arte e público Luiz Guilherme Vergara (1996, p.3) traz uma contribuição significativa, propondo que, de certa forma a arte contemporânea é tida como uma língua estrangeira, apesar de toda a busca por aproximação entre arte e vida:

A arte se torna matéria filosófica, matéria mental e poética pura, pois ela conquistou o direito / responsabilidade (?) de levantar questões sobre a condição humana, a realidade, a mente humana, o meio ambiente, o pensamento, a percepção e interpretação estética. Acima de tudo a arte se constitui ou oferece um campo metafórico de experiência que reflete as transformações na relação sujeito / objeto, sujeito / mundo. E ainda assim, ela é tida como incompreensível língua estrangeira.

Na verdade o que há atualmente no cenário da arte é um pluralismo de visões e concepções, bem como a proximidade temporal com o que está acontecendo. Além disso, o próprio caráter de narrativa linear não é mais capaz de dar conta das situações atuais, o que acaba provocando a dificuldade de uma definição mais sólida acerca da arte. Para Anne Cauquelin (ibidem, p. 127):

O que encontramos atualmente no domínio da arte seria muito mais uma mistura de diversos elementos; os valores da arte moderna e os da arte que nós chamamos de contemporânea, sem estarem em conflito aberto, estão lado a lado, trocam suas fórmulas, constituindo então dispositivos complexos, instáveis, maleáveis, sempre em transformação.

Essa visão de que a arte contemporânea assume uma postura diferente da arte moderna em relação à arte do passado, utilizando-a sem restrições, também é compartilhada por Arthur Danto (2006, p.7), ao afirmar que:

A arte contemporânea, em contrapartida, nada tem contra a arte do passado, nenhum sentimento de que o passado seja algo de que é preciso se libertar e mesmo nenhum sentimento de que tudo seja completamente diferente, como em geral a arte da arte moderna. É parte do que define a arte contemporânea que a arte do passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar. O que não lhes está disponível é o espírito em que a arte foi realizada.

Em seguida, esse autor vai definir a colagem como paradigma contemporâneo, como sendo o local em que as diversas realidades se encontram, e que os museus não são mais vistos de forma negativa, mas sim como espaços em que “toda arte tem seu devido lugar, onde não há critério *a priori* sobre que aparência esta arte deve ter” (idem, p. 7). Com relação às aparências dos objetos artísticos, que muitas vezes não poderão mais ser distinguidos dos objetos banais, se faz necessário o estudo de como se deu essa introdução no campo artístico, primeiramente através de um artista que foi expoente do movimento Dadaísta, que apesar de pertencer ao período da arte moderna, mas que é essencial para a compreensão da arte contemporânea.

Trata-se de Marcel Duchamp¹¹, que foi o criador do conceito de *ready-made*, que consiste de objetos do cotidiano, ou seja, não criados para ser arte, que passam a possuir o estatuto de arte. Não é mais a transformação da matéria que determina uma obra, e sim a designação do artista de que aquele objeto, *escolhido* e não feito, passa a fazer parte dos objetos de arte. É por essa atitude, que apesar de estar situado no período da Arte Moderna, Duchamp constitui uma referência fundamental para o pensamento contemporâneo. Anne Cauquelin (2005, p. 93 -94) traz uma bela descrição sobre essa atitude de Duchamp, como sendo representativa do deslocamento da questão estética do objeto artístico para a atitude do artista:

Em 1913, Duchamp apresenta os primeiros *ready-mades*, *Roda de Bicicleta*; anos depois, em 1917, *Fonte*, no Salão dos Independentes de Nova York. Ele deixou o terreno estético propriamente dito, o ‘feito à mão’. Não mais a habilidade, não mais o estilo - apenas ‘signos’, ou seja, um sistema de indicadores que delimitam os locais. Expondo objetos ‘prontos’, já existentes e em geral utilizados na vida cotidiana, como a bicicleta ou o mictório batizado de *Fontaine (fonte)*, ele faz notar que apenas o lugar de exposição torna esses objetos obras de arte. É ele que dá o valor estético de um objeto, por menos estético que ele seja. É justamente o continente que concede o peso artístico: galeria, salão, museu. (...) Em relação à

¹¹ Artista Francês, que viveu entre 1887 e 1968.

obra, ela pode ser *qualquer coisa, mas numa hora determinada*. O valor mudou de lugar: está agora relacionado ao lugar e ao tempo, desertou do próprio objeto.

Imagem-1- A fonte - Marcel Duchamp:



Fonte: <http://www.flickr.com/photos/7354280@N04/2963060946/>

Esse deslocamento observado por Ane Cauquelin, corresponde, de certa forma, ao que Arthur Danto propõe como sendo *a transfiguração do lugar comum*, que vale não apenas para os *ready-mades*, mas para todas as obras criadas a partir desse princípio de deslocamento, que envolve um modo diferenciado de perceber e interpretar aquele objeto, que antes da ação do artista era um objeto comum, e que após o *batismo* transforma-se em objeto de arte. Nas palavras de Arthur Danto (2005, p. 190,191):

Contemplar um objeto e contemplar um objeto que a interpretação transformou em obra são coisas muito diferentes, mesmo quando a interpretação devolve o objeto a ele mesmo ao declarar, por assim dizer, que a obra é o objeto. Mas que tipo de identificação é essa? Dado o caráter constitutivo da interpretação, o objeto não era obra antes de ser interpretado. Na qualidade de um processo de transformação, a interpretação é algo como um batismo, não por dar um nome ao objeto, mas por emprestar-lhe uma nova identidade e fazê-lo ingressar na comunidade dos eleitos.

É operada uma mudança de foco do interesse da arte a partir dessas obras de Duchamp, que é citado por Paul Wood da seguinte forma: “Duchamp comentara na década de 40, que sua intenção com os *readymade*, um quarto de século antes, fora de fazer com que a arte se voltasse para o pensamento- entediado que estava com as limitações de uma arte a serviço apenas dos sentidos.” (2002, p.19). E esse deslocamento para o pensamento que irá influenciar toda uma geração de artistas posteriormente, ligados à Arte Conceitual.

Mas o *ready-made* ainda continua sendo *um* objeto, diferente do que é a proposta de Andy Warhol¹², especialmente com suas *Brillo Box*, que apela para a repetição, o excesso de exposição de uma imagem já reconhecida e banal, voltando-se para um questionamento do *produto* Arte, tornando-o assim em um marco da transição do moderno para o contemporâneo na arte.

Imagem-2- *Brillo Box*- Andy Warhol:



Fonte: <http://livelearnloveleave.com/design/top-20-andy-warhol-paintings/>

¹² Artista Estadounidense, que viveu de 1928 à 1987.

Torna-se essencial trazer Andy Warhol no contexto da Pop Art, com o intuito de compreender essa transição do moderno para o contemporâneo, observando quais são os paradigmas estéticos e conceituais que se modificam a partir da repetição da imagem e do uso do banal deslocado para a arte. Pode-se dizer que com a repetição utilizada por Warhol é que vamos nos por a pensar sobre a anestesia causada pelo excesso, quando o desejado passa a ser banal e o banal passa para o nível de desejado, bem como a relação da arte com o mercado, sendo constituída e legitimada por ele. Novamente cito Arthur Danto (2005, p.297) para esclarecer o que ocorre com a criação das *Brillo Box* :

A obra justifica sua pretensão ao status de arte ao propor uma ousada metáfora: a caixa-de-Brillo-como-obra-de-arte. E ao fim e ao cabo essa transfiguração de um objeto banal não transforma coisa alguma no mundo da arte. Ela simplesmente traz à luz da consciência as estruturas da arte, o que sem dúvida pressupõe que tenha havido um certo desenvolvimento histórico para que a metáfora fosse possível. (...) Como obra de arte, a caixa de Brillo faz mais do que afirmar que é uma caixa de sabão dotada de surpreendentes atributos metafóricos. Ela faz o que toda obra de arte sempre fez: exteriorizar uma maneira de ver o mundo, expressar o interior de um período cultural, oferecendo-se como espelho para flagrar a consciência dos nossos reis.

É uma profundidade de pensamento escondida em uma estética superficial, retirada do cotidiano, que cria uma tensão, um jogo de oposições. Ultrapassa a simples escolha e deslocamento de um objeto, pois além de escolher esse objeto o reproduz como se fosse uma máquina, confunde o espectador, que já não sabe mais qual é a caixa “original” e quais seriam as “cópias”, o que acaba abrindo possibilidade para outras criações que se utilizam da apropriação como referente.

Tanto Arthur Danto, como Anne Cauquelin, especialistas do campo da arte, tem em comum a concepção de que este é um momento fecundo na arte, que ela não está “morta”, pois como muito bem afirma Danto (com referência à Hans Belting, autor discorre sobre ‘O fim da história da arte’) o que “morre” é o tipo de narrativa histórica linear, que fica impraticável na condição atual, devido justamente à pluralidade de meios e linguagens, bem como das proposições já vistas. Portanto a arte não morreu, apenas trocou de roupa, ou melhor, de figurino. É preciso que estejamos abertos para a percepção da arte, e acima de tudo atentos, uma vez que as manifestações, acontecem bem diante de nós.

Talvez seja essa quebra da “aura”¹³ da “obra” que acabe incomodando o público, pois a obra não está delimitada, definida, pronta, posta em uma esfera de vidro, é preciso encontrá-la, completá-la, requer envolvimento, repertórios, provoca sensações que nem sempre são agradáveis, desestabilizam. Enfim, nos tiram do lugar comum, da mesmice e provocam mudanças nos modos de compreensão e percepção do entorno.

E esse lugar de ex-espectador, para citar a expressão de Celso Favaretto (1999), que deve tomar o lugar cômodo e confortável do antigo espectador-contemplador. Se para tudo o que necessitamos para viver implica uma busca, a arte também acaba nos exigindo um outro comportamento, que ultrapassa a contemplação. Que em última instância deveria ser transposto para todos os momentos da vida, não apenas aos dedicados ao contato com a arte instituída, ampliando, assim, nossas possibilidades de experiência estética.

Cabe agora acrescentar mais um artista à lista dos personagens estruturantes da arte contemporânea: Joseph Beuys¹⁴. Artista essencial, principalmente no âmbito das linguagens da *Performance* e *Happenings*, questionador dos limites entre arte e vida, declarou que “todo homem é um artista”. Beuys ultrapassa os problemas centrados no objeto, propostos por Duchamp, e depois Andy Warhol, pois seu trabalho beira a desmaterialização da arte, ou melhor, da obra de arte. E quando elas possuem materialidade, essa é repleta de significados que ultrapassam o plano material. Em suas performances é constante a busca pela aproximação da arte com a vida, suas obras seriam uma forma de recriação da própria vida. Como suporte para suas obras utilizava materiais inusitados, tais como mel, gordura animal e feltro, de um modo simbólico, ritualístico, em que cada elemento assumia o caráter de um código definido, pois geralmente estavam associadas ao desenvolvimento de alguma performance, o que Paul Wood comenta “E isso implica uma aceitação da autoridade ou, mais precisamente, da autoridade do artista concebido como um xamã. Beuys talvez ofereça, realmente, uma crítica ao materialismo da sociedade de consumo e das relações de poder.” (2002, p. 24)

¹³ Referência a Walter Benjamim, em seu ensaio de 1936 *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*.

¹⁴ Josephs Beuys artista Alemão, que viveu entre 1921 e 1986.

Imagem-3-Como explicar desenhos para uma lebre morta- Joseph Beuys:



Fonte: <http://respiracultura.blogspot.com/2011/06/como-explicar-desenhos-uma-lebre-morta.html>

Beuys acreditava no poder revolucionário da arte, e em algumas obras é explorado o viés político e social da arte, principalmente quando elabora o conceito de *escultura social*. É um conceito que apesar de não possuir uma forma estética definida, é extremamente encantador e poético, pois lida com uma infinidade de possibilidades, não engessa, fixa ou estabelece um conceito fechado, refletindo exatamente o pensamento humano, que está em constante mutação, bem como mantém-se intimamente ligado ao processo da vida¹⁵. Como pode ser percebido nas palavras do próprio Beuys (In: KUONI,1993, p.19 e 35):

¹⁵ Esse modo de pensar a vida em constante mutação, mantém estreita relação com o conceito de 'estética da existência' de Michel Foucault, porém este é um tema que requer um estudo à parte, devido à sua complexidade.

Meus objetos devem ser como estimulantes de transformações sobre a ideia de escultura, ou da arte em geral. Devem provocar pensamentos sobre o que pode ser escultura e como o conceito de escultura pode estender para materiais invisíveis utilizados por todos. FORMAS DE PENSAMENTO – como nós moldamos nossos pensamentos ou FORMA DAS FALAS – como nós formamos nossos pensamentos em palavras ou ESCULTURA SOCIAL – como nós moldamos e formamos o mundo no qual nós vivemos: ESCULTURA COMO UM PROCESSO EVOLUCIONÁRIO, TODOS SÃO ARTISTAS. Eis o porquê minha escultura não seja fixa ou acabada. Processos contínuos: reações químicas, fermentações, mudanças de cores, apodrecimento, surgimento. Tudo está em estado de mudança. Por esta razão eu tento desenvolver escultura social como uma nova disciplina na arte – primeiramente como escultura invisível, e é muito incomum olhar escultura invisível. (...) Eu quero levar a escultura nesta direção: a alienação tem que ser trocada por elementos de calor.

Os desdobramentos do trabalho deste artista, e a influência que exerce sobre os artistas contemporâneos é expressiva, e poderá ser percebida em alguns casos que serão explorados a seguir.

2.1 Tateando.

Os artistas sempre se valeram de materiais e meios criados para outros fins que não a arte para criar suas obras, e com o aumento na gama de meios e possibilidades técnicas da sociedade atual, essa gama de suportes também é ampliada no campo da arte, uma vez que os artistas assumem cada vez mais a *apropriação* de meios e materiais distintos como forma de criação. Quanto ao uso dos materiais e técnicas, Archer menciona que: “a arte recente tem utilizado não apenas tinta, metal e pedra, mas também ar, luz, som, palavras, pessoas, comida e muitas outras coisas. Hoje existem poucas técnicas e métodos de trabalho, se é que existem, que podem garantir ao objeto acabado a sua aceitação como arte.” (2008, p. IV)

Um dos aspectos da arte contemporânea, que é de certa forma algo que poderia estar associado ao fantástico e ao “genial”, é a capacidade de envolver as pessoas, não

apenas no momento da contemplação, mas principalmente nas obras que envolvem um grande número de pessoas, em seu desenrolar, no seu processo de construção. Há obras que só acontecem com a ação dos participantes. Citarei aqui como exemplo a obra “Coro de queixas”¹⁶ dos artistas Oliver Kochta e Tellervo Kalleinen, exposta na 8ª Bienal de Artes

¹⁶ Obra realizada para a 8ª Bienal de Artes Visuais do MERCOSUL-Teutônia complaints choir [Coro de queixas de Teutônia] (2011) é um trabalho em colaboração com a comunidade coral do povoado de Teutônia, que os

Visuais do Mercosul que consiste de uma performance em que a população de uma cidade interiorana, é convidada a elaborar suas queixas, sejam elas de ordem pessoal ou política, as quais são transformadas em música, e os participantes do Coral que se forma a partir desta proposta, passam a se apresentar para o público. É uma obra que articula humor e crítica, bem como envolve os desejos das pessoas, tanto dos participantes como daqueles que entram em contato com a obra. É uma obra que acaba remetendo às práticas de Joseph Beuys, e em especial ao seu texto “A Revolução somos nós” (FERREIRA, 2009, p. 300).

Também as obras de Spencer Tunik¹⁷, que convoca multidões para serem fotografadas nuas, gerando assim uma complexa composição que transita pelos territórios da performance, da fotografia e também dos conceitos de pintura. Pelo menos nos casos destes artistas, o número de pessoas envolvidas é impressionante, e também o tipo de ação a qual são convocados é igualmente complexo, suas proposições requisitam um posicionamento do participante, que o retira da rotina. E ao mesmo tempo, essa mudança é solicitada ao espectador, por mais contemplativo que seja o modo de exposição dos registros, sejam fotografias ou vídeos, é provocado um deslocamento diante do que é proposto pela obra, não somos os mesmos depois de entrar em contato com uma obra destas.

Há um fascínio pelo participar de uma experiência artística que move as “massas”, talvez tenha relação com fato da espetacularização, do acontecimento ser de grandes proporções, o que torna esse tipo de obra ainda mais instigante. Penso nisso no caso da obra “Estádio Azteca” de Melanie Smith e Rafael Ortega¹⁸, em que um grande número de pessoas é envolvido em uma ação em um estádio, para a formação de imensos mosaicos humanos, em que são formados grandes painéis com imagens fragmentadas, e que são trocadas por outras de acordo com os comandos de um coordenador, é uma ação semelhante às

reúne com a premissa de fazer audíveis suas queixas em forma de um “coro de queixas”. Em exposição encontra-se um vídeo documental que registra a *performance* realizada na cidade de Teutônia. (2011, p.78)

¹⁷ Artista Estadounidense, nascido em 1967.

¹⁸ Obra em vídeo exposta na 8ª Bienal de Artes Visuais do MERCOSUL -Estadio Azteca 2010, proeza maleable [Estádio Asteca 2010, proeza maleável] é uma monumental encenação inspirada nos mosaicos humanos realizados em cerimônias de caráter oficial, que aqui se torna uma crítica à modernidade a partir de vários ângulos: milhares de estudantes formam imagens paradigmáticas da arte do século XX, que se combinam com outras pertencentes ao imaginário histórico e cultural do México. Os dois artistas nasceram em 1965 e vivem no México. (2011, p. 54)

propostas de aberturas de olimpíadas. Ação onde cada um desempenha um papel que o neutraliza, mas que sem a ação individual a obra não aconteceria.

Outro artista que convém citar é Francis Alÿs¹⁹, artista de presença marcante em Bienais, e que apresenta em seus trabalhos uma forte influência do ativismo de Joseph Beuys, como visto anteriormente. Alÿs poderia ser classificado entre os artistas que possuem um trabalho que não gera um produto final, pois a essência da criação se encontra no processo, sua matéria é a poesia em si, uma vez que propõem ações que transformam o modo de relação com os lugares onde desenvolve suas propostas. É o caso da obra *“quando a fé move montanhas”* de 2002, obra esta que convocou 500 pessoas para mover 10 cm de uma duna em Lima- Peru, e que articula diferentes dimensões em sua composição: o envolvimento de um número considerável de pessoas na busca de um ideal; a potência de desenvolver uma ação que de fato concretiza o que parece ser impossível: “a fé mover montanhas”, o que poeticamente pode ser a conquista da liberdade e da força que a união entre as pessoas é capaz de fazer. Além desse trabalho, há uma série de outras obras/ações que realizou de modo solitário, ou que convoca a ação e o imaginário do público, como é o caso de *“Residência”* de 2011, em que propõem percursos pela cidade de Porto Alegre a serem percorridos de olhos vendados.

A obra *Oh, aqueles espelhos com memória*, (1997) de Dario Robleto²⁰, que consiste de frases que relatam ações que são possíveis de serem realizadas, mas que não são habituais. De certa forma são proposições que aguçam a imaginação do espectador, viabilizadas pelo uso da palavra. Existe uma materialidade muito singela nessas obras, que é o suficiente para dar ao espectador o acesso à um processo, que ocorrerá de modo diverso para cada pessoa, e que é a essência da obra, ou melhor a obra se constitui nesse processo imaginativo, no momento em que o artista provoca o pensamento ou olhar coisas banais como repletas de possibilidade de transformação. A transformação sempre foi algo muito presente na arte. Transformar matéria bruta em sensível, essa é a ação da arte. Antes era tinta, mármore, madeira ou papel, todas matérias palpáveis, provenientes do “mundo real” e concretas, ainda hoje existem obras sendo realizadas com os mesmos materiais e procedimentos que há milhares de anos, mas agora a matéria central das obras desloca-se

¹⁹ Francis Alÿs é Belga, nascido em 1959 e atualmente vive no México.

²⁰ Dario Robleto nasceu em 1972 no Texas- EUA.

para o sensível, para a relação com o outro, com quem observa, a transformação maior se dá num nível que é impossível de ser tocado, mas que provoca mudanças no modo de perceber essas mesmas matérias brutas.

Isso lembra um velho sonho romântico, tantas vezes sonhado, e por tantas pessoas, de que a arte é capaz de mudar o mundo. Talvez se não possa mudá-lo de todo, pode pelo menos provocar pequenas mudanças. Bem ao sabor do pensamento pós-moderno, em que não aspira-se mais à metanarrativas, que eram pretensiosamente universais, há um espírito mais realistas atualmente, somos focados em microcosmos, onde, com muito esforço, são possíveis a realização de pequenas mudanças.

Transitando das propostas que trabalham no nível do impalpável, vamos adentrar no universo dos vídeos, linguagem que vem sendo utilizada desde meados dos anos 1960, e que possui espaço garantido nas mostras de arte contemporânea. Constitui uma linguagem que vem articulando de um modo muito particular, e que tem criado certo diálogo com a imersão proporcionada pelo cinema, mas ultrapassa o sentido de narrativa. Por vezes, esse meio visa ser a forma de registro do processo de uma obra, ou então de alguma performance, mas o interesse aqui é explorar as obras que são criadas pensando justamente a relação com a imagem e o tempo específicos desse meio. A intensidade da imersão varia de acordo com o modo como a imagem é projetada, e o tempo da projeção, além da plasticidade das imagens. O artista Cao Guimarães²¹ é um dos artistas brasileiros que desenvolve sua poética através de vídeos, que são ambientados em locais bucólicos, explorando profundamente a relação do espectador com o tempo, além de capturar a atenção pela qualidade e refinamento das imagens.

Outra obra que é representativa do pensamento contemporâneo é a intervenção de Tatzu Nishi²², realizada junto ao prédio da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, como integrante do roteiro “Cidade não vista” da 8ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Essa obra provoca uma série de deslocamentos à quem se propõem a apreciá-la. Começando pelo fato de ter sido construída em um andaime, como os de construção, o que faz com que realmente seja percebida como um simples andaime, que poderia estar sendo utilizado para

²¹ Artista e Cineasta brasileiro, nasceu em 1965 em Belo Horizonte, onde vive e trabalha.

²² O Roteiro “Cidade não vista” faz parte da 8ª Bienal do MERCOSUL- 2011. Tatzu Nishi nasceu no Japão em 1960, atualmente vive em Tóquio e Berlim.

a restauração do prédio, mas depois de subir os inúmeros degraus e a cada passo ver a cidade de um modo como nunca vimos, gera um deslocamento do habitual, visualiza-se a “Cidade não vista”. Além disso, há a sensação provocada pela altitude, que desestabiliza e coloca o corpo todo em um outro estado perceptivo. E, depois desse processo de sensibilização estruturado no corpo como um todo, surge então o deslocamento entre público e privado criado pelo artista, pois quando adentramos no ambiente criado, um “quarto”, que utiliza elementos da arquitetura do prédio, que normalmente ficam expostos como ponto forte da fachada, como se fossem ornamentos por sobre a cama. Tatzu Nishi cria um jogo de deslocamentos onde o que era da ordem pública torna-se da ordem do privado, e vice versa.

É possível observar que muitas vezes as obras de arte contemporâneas acabam apontando para uma divisão em grandes focos de atuação, que podem ser divididos em temas de estudo. Estes, por sua vez podem se subdividir em procedimentos e linguagens, o que acaba formando uma rede relações, que tem por objetivo analisar como estão articulados os pensamentos/conceitos e as obras. As ramificações da arte contemporânea variam de acordo com os teóricos, podendo apresentar uma pluralidade de temas, mas é possível observar duas linhas gerais: um viés mais relacionado com o *conceitual*, e o viés da exploração essencialmente *material*, com maior apelo *estético*. Mas essa divisão não é estática, pois existem obras que articulam aspectos de ambos os eixos, apesar de em alguns momentos parecer que percorrem caminhos opostos, como fora observado nas obras e artistas analisados anteriormente.

A partir desta ‘coleção de exemplos’ de arte contemporânea que apresentei, sinto a necessidade de aprofundar um pouco mais a questão da *experiência estética*, pois é preciso saber como esse tipo de experiência em particular pode ser produzido no contato com as obras de arte, pensando que esse é um processo que vai além da apreciação, quais são os efeitos que elas podem produzir em quem entra em contato com elas? No intuito de refletir um pouco mais sobre esse aspecto é que foi desenvolvido o subtítulo a seguir.

2.2 Será um friozinho na barriga? A experiência estética.

Antes de esboçar a definição do que constitui uma experiência estética, sinto a necessidade de compor uma compreensão de cada um dos termos que compõem essa

relação. Essa elucidação inicial é fundamental, pois são conceitos complexos, e, que serão convocados com frequência, seja em relação ao ensino da arte ou as experiências com a arte contemporânea. Evidentemente não pretendo aqui aprofundar o conceito, mas apenas esclarecer alguns de seus aspectos que são pertinentes para o entendimento das proposições que surgem ao longo da pesquisa. Começamos pela definição de *Experiência*, de acordo com Dewey, é quando vivemos algo, que em alguma medida nos toca, nos instiga o pensamento acerca daquilo que tínhamos como estabelecido, e que agora não parece mais ser visto da mesma maneira. Nos sentimos modificados pela vivência, e ela não acontece isolada, como bem lembra John Dewey “vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões” (2010) p. 139) está em constante trânsito entre o sensorial e o racional.

A *estética*, assim como a experiência, também está diretamente relacionada ao corpo, aos sentidos, ao conhecimento daquilo que apreendemos através deles, seja com o contato com a arte ou com outros elementos do cotidiano Terry Eagleton (1990, p.17) apresenta uma definição esclarecedora do que podemos considerar estética:

A estética nasceu como um discurso sobre o corpo. Em sua formulação original, pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten, o termo não se refere primeiramente à arte, mas como o grego *aisthesis*, a toda a região da percepção e sensação humanas, em contraste com o domínio mais rarefeito do pensamento conceitual. A distinção que o termo ‘estética’ perfaz inicialmente, em meados do século XVIII, não é aquela entre ‘arte’ e ‘vida’, mas entre o material e o imaterial: entre coisas e pensamentos, sensações e ideias; entre o que está ligado a nossa vida como seres criados opondo-se ao que leva uma espécie de existência sombria nos recessos da mente. É como se a filosofia acordasse subitamente para o fato de que há um território denso e crescendo para além de seus limites, e que ameaça fugir inteiramente à sua influência. Este território nada mais é do que a totalidade da nossa vida sensível – o movimento de nossos afetos e aversões, de como o mundo atinge o corpo em suas superfícies sensoriais, tudo aquilo enfim que se enraíza no olhar e nas vísceras e tudo o que emerge de nossa mais banal inserção biológica no mundo. A estética concerne a essa mais grosseira e palpável dimensão do humano que a filosofia pós-cartesiana, por um curioso lapso de atenção, conseguiu, de alguma forma, ignorar. Ela representa assim os primeiros tremores de um materialismo primitivo- de uma longa e inarticulada rebelião do corpo contra a tirania do teórico.

Então, se experiência é algo da ordem do que vivemos, e que nos toca, e estética diz respeito às sensações, ao modo como percebemos, apreendemos algo, que de certa forma nos causa prazer, o resultado da soma destes dois termos pode ser considerado como um aspecto que é da ordem do viver, de algo que nos toca profundamente, provoca um prazer intenso. Mas a definição não é tão simples assim, não existem indicadores objetivos do que

seria uma experiência estética, temos apenas indícios, até porque ela acontece de modo singular.

Mais do que ver e ‘entender’ o que foi visto, o que instiga o ensino da arte, é possibilitar o encontro do olhar com o objeto artístico, e que desse encontro aconteça algo que ultrapasse uma definição possível de ser verbalizada, que essa experiência seja de outra ordem que a da racionalidade das palavras, que provoque o surgimento de emoções, de afetos. Não é preciso *explicar*, não pelo menos em um primeiro momento, mas apenas *sentir*²³. Essa dificuldade em descrever o que é da ordem da experiência estética, pode ser percebida nos relatos feitos por alguns alunos que participaram da pesquisa, sobre a visita à exposição de Arthur Bispo do Rosário: “Dava vontade de ficar olhando para ‘aquilo’”;“(...)não sei explicar porquê, mas foi o que mais gostei”²⁴. É justamente quando as palavras não dão conta, quando uma lógica óbvia parece não ser adequada, é que é possível compreender a dimensão sensível de um objeto artístico, de viver uma experiência estética. Isto não quer dizer que a dimensão racional seja dispensável, ela apenas troca de posição com o sensorial, que passa a agir em primeiro plano. É o corpo como um todo que é envolvido. Mas a razão não é excluída do âmbito da experiência estética, até porque se o fosse, o prazer no contato com obras da arte conceitual –por exemplo- seria impossível. Em seguida entra em ação os desdobramentos dessa experiência, partindo assim para o nível da interpretação do que foi vivido.

O que é preciso levar em consideração é que somos seres únicos, vivemos de forma singular, cada experiência é anexada ao nosso repertório²⁵ de modo próprio, e portanto as relações que somos capazes de estabelecer com os objetos, pessoas, e com o mundo são só nossas, não é possível haver a imposição de uma regra ou critérios fechados para a vivência de uma experiência estética. Vive-se, e cada um a seu modo. Qual a sua duração? Impossível saber, pois pode ser que reverbere por toda a vida, modificando o modo como irá perceber outras imagens e situações, ou que apenas seja acessada novamente quando se deparar com uma composição semelhante.

²³ Dewey (2010, p. 88) define o seguinte: “O ‘sentido’ abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si- ou seja, o significado das coisas presente na experiência imediata.”

²⁴ Comentários dos alunos da professora Ana, obtidos na aula após a visita à exposição, e durante as entrevistas que realizei com eles.

²⁵ Como De Duve menciona que a arte é uma coleção de exemplos (2009, p.51)

Voltando a atenção para a arte contemporânea, e pensando nos artistas abordados ao longo dos projetos, bem como no desenvolvimento da pesquisa de um modo geral, rememoro a importância do contato direto com as obras, a visita à exposição também é outro elemento fundamental para compor a experiência como um todo, os deslocamentos provocados, que fazem com que se crie uma predisposição, uma *atitude estética*- como aponta Stolnitz (2007, p. 45):

É a atitude que tomamos que determina a forma como percebemos o mundo. Uma atitude é uma maneira de dirigir e controlar a nossa percepção. Nunca vemos nem ouvimos, indiscriminadamente, tudo aquilo que constitui nosso ambiente. Pelo contrário, ‘prestamos atenção’ a algumas coisas, ao passo que apreendemos outras apenas de maneira vaga ou quase nula. Portanto, a atenção é *selectiva* – concentra-se em alguns aspectos do que nos rodeia e ignora outros.

Portanto, o fato de percorrer o espaço urbano com um objetivo não cotidiano possibilita que as experiências estéticas comecem a acontecer mesmo antes de entrar na exposição. E, em estando nesta, o contato com a obra em si, e não uma imagem na tela do computador ou uma reprodução impressa, que sempre são da ordem do plano bidimensional, faz com que os outros sentidos além da visão sejam convocados no processo de percepção da obra. Só então é possível ter presente o impacto da dimensão/escala que a obra possui em relação ao espaço em que está inserida, quais são as obras que estão próximas dela e como elas dialogam, bem como perceber a cor, superfície, textura, cheiros. Esse contato com as obras, o fato de estar na exposição que é um ambiente novo para os alunos, faz com que sejam atraídos por algumas obras, induz à um outro modo de perceber as coisas, o que convida para uma *atitude* estética, definida por Stolnitz como “a atenção e contemplação desinteressadas e complacentes de qualquer objeto da consciência em função de si mesmo” (idem, p. 49), naquele momento não há necessidade de se preocuparem com algo além do que estão vendo.

Esses contatos com as obras são acontecimentos únicos, que deveríamos buscar constantemente, pois depois que passam é difícil de serem reconstruídos. Poderíamos pensar em como seria uma vivência de uma experiência ambiental com os Parangolés²⁶ de Oiticica, ou então o que seria uma visita à colônia Juliano Moreira enquanto Bispo ainda circulava por lá. Mas essas são experiências impossíveis de serem vividas novamente, que

²⁶ Obras feitas para serem vestidas, o conceito será melhor explicitado no subtítulo ‘Hélio Oiticica: aspiro ao grande labirinto’.

nos provocam a imaginação²⁷, nos induzem à criar outras possibilidades de viver a arte, que podem não ser as mesmas, não é possível emular tais fatos, mas podem vir a ser também tão ricas quanto, apenas serão de outra ordem, pois as anteriormente citadas foram únicas, e esse é justamente uma das características da arte contemporânea.

Portanto, diante dessas proposições que são da ordem do viver, o corpo é a chave de entrada para o labirinto da experiência estética, ou melhor, o próprio labirinto, e os processos de interpretação constituem o fio condutor do caminho para a volta, percorrido entre razão e afetos, intuição e inteligência caminham juntas, esse caminho que não será o mesmo depois de termos passado por ele, nem mesmo nós seremos como antes.

2.3-Artistas e seus Labirintos.

Como falar de arte, de arte contemporânea e de ensino de arte sem ter como base artistas? Impossível não citá-los. Durante o desenvolvimento dos projetos especialmente três artistas foram fundamentais: Arthur Bispo do Rosário, Hélio Oiticica e Leonilson. Os três são brasileiros, mas com trabalhos que ecoam internacionalmente. Mais que isso, apesar de terem vivido em momentos e contextos diferentes, as afinidades que podem ser percebidas em suas obras são muitas: eles acabam contando um pouco- e por vezes muito- de suas vidas através das composições que criam, muitas vezes penetrando fundo na trama dos tecidos, em que a linha do bordado conta a união de momentos da vida; deslocam o que é banal, cotidiano, para o contexto da arte. Nos propõem a pensar o viver como poesia.

Bispo, Oiticica e Leonilson, a cor das matérias, intensas, transborda para o corpo, representam ele, e vão além: elas são o corpo, o corpo do artista, o corpo do outro, de muitos outros, dos espectadores-atores -termo criado por Lygia Clark- e, também, se tornaram o corpo dos alunos, agora criadores durante o desenrolar dos projetos. E esse corpo não se contém, ele invade o espaço, ocupa-o, busca sua transformação ao mesmo tempo que se transforma, colore sua superfície com pedaços de outras histórias. Canta, dança, ri. Acima de tudo vive, intensamente.

A pele das obras, por vezes é o que usamos como uma segunda pele: roupas, fragmentos de roupas de cama, tecidos. O desenho não acontece só com o papel, a linha é

²⁷ Para Eagleton (1993, p. 35) “ Imaginar é ter uma espécie de imagem, suspensa em alguma parte entre o sensível e o conceito, de como se sente uma outra pessoa.”

corporificada, com fios que por si próprios já são a materialidade de um viver. A cor dessas peças nem sempre foi conscientemente escolhida, era o que havia disponível, e também a sensação que aquele pigmento, daquela matéria, pulsava no olhar. Por vezes a contemplação é convocada para que vivamos um pouco de suas vidas. Mas há momentos em que o movimento, a ação, são fundamentais: só olhar não basta, é preciso agir, viver a experiência. Que não é *uma* experiência, mas sim uma experiência *singular*, no sentido de que John Dewey (2010, p.111) menciona:

Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes. Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência *singular*. (grifos do autor)

Esse viver em toda sua plenitude, intenso, é característico desses personagens envolvidos nessa história, tanto os artistas quanto as professoras, e, dos alunos. Mas cada um merece seu espaço, um olhar mais sereno, demorado. Vou andando, como que carregando um fio para guiar-nos, pois vamos percorrer alguns labirintos.

2.3.1-Leonilson: Labirintos de si.

Sobre o peso dos meus amores

Eu vejo a distância

Eu vejo os atalhos

Eu vejo os perigos

Eu vejo os outros gritando

Eu vejo um

Eu vejo o outro

Não sei mais qual amo mais

Sob o peso dos meus amores.

Leonilson, 1990

Começando com um labirinto que traz um fio que dá voltas por sobre o mundo e cria um novelo sobre si mesmo: Leonilson. As aulas da professora Tita começaram baseadas nas obras de José Leonilson Bezerra Dias, artista que nasceu em Fortaleza, Ceará em 1957, e em 1961 passa a residir em São Paulo, onde falece precocemente em 1993, aos 36 anos de idade. Ele fora escolhido para ser estudado em aula pelas questões que apresenta em seu trabalho, tanto em termos conceituais quanto formais. O fato de estar acontecendo no período de início do projeto uma exposição deste artista na Fundação Iberê Camargo, com o título de “Leonilson: sob o peso dos meus amores”, acabou ‘caindo como uma luva’ para o tema proposto para trabalhar com as turmas: *amor*. Infelizmente foram poucos os alunos da turma que puderam participar da visita, aspecto que irei abordar de modo mais atento ao desenvolver a análise das aulas. Também, é preciso esclarecer que não pretendo aqui desenvolver um inventário ou análise da obra deste artista, mas apenas apresentar alguns aspectos de seu trabalho que são marcantes, e que foram explorados durante o desenvolvimento do projeto observado.

Imagem 4- *Sob o peso dos meus amores*- Leonilson:



Fonte: <http://tecituras.wordpress.com/category/ensaios/artes/exposicoes-ensaios-sobre-arte-ensaios/>

Este artista explorou a ideia de representação do mundo, com um olhar próprio: sua poética é muito pessoal, mas além de pessoal ela é única. Leonilson trabalha com um refinamento conceitual que se manifesta em uma estética por vezes precária, brinca de ser

simples, enquanto esconde uma acidez que corta fundo a sensibilidade. Impossível não ser tocado por seus trabalhos, ainda mais quando vemos um grande conjunto de sua obra. Na delicadeza das composições que utilizam tecidos como suporte, vemos bordados de figuras simples, ou então palavras, em que o descompromisso da forma se opõe à profundidade do que está escrito. Parece ser simples, pela economia de elementos, de cores, mas não é, na medida em que provoca o pensamento acerca da morte eminente, da sua morte- como aparece em “el puerto”. Evoca esse pensar sobre a vida, sobre como os espaços, tempos, lugares e objetos estão imbricados, e podem constituir representações de si, funcionam como autorretratos, mas sem um rosto aparente.

Imagem 5: *El Puerto*- Leonilson:



Ao falar de Leonilson, voltando a atenção ao aspecto de *inventário* presente no modo como construiu suas obras, Maciel (2012, p.36-37) comenta um pouco sobre essas escolhas do artista:

Pode-se dizer que o artista recusa a monumentalidade da ordem enciclopédica, em prol de algo menos enfático e mais particular. E é nesse sentido que, com suas listas, textos, imagens, mapas e coleções, o artista nos deixa uma espécie de diário do mundo em que viveu e de sua história pessoal que culminou na doença e na morte precoce. Um diário que não se coloca propriamente sob o amparo das datas, mas se abre aos fluxos da contingência e aos desvios do acaso, configurando-se como uma tela sem moldura. A narrativa autobiográfica que ele esboça, pela via do precário e do efêmero, dá-se, assim, menos como figuração do que como fulguração do vivido. É como se nos perguntasse, entre lírico e irônico, com quantos arquivos, com quantas imagens se pode construir a história de vida de uma pessoa e em que medida os rastros biográficos dessa pessoa podem servir de referência para que seja traçado um mapa do mundo.

Assim, podemos pensar um pouco no modo como Leonilson usou os fios para nos conduzir pelo mundo, ou melhor, pelo seu mundo, o labirinto de sua vida: nos deu apenas pistas de como percorrê-lo, sem nunca ter uma resposta fechada.

Durante as aulas foram apresentadas ampliações das obras: “Ninguém” e “Leo não consegue mudar o mundo”. A primeira obra consiste de um pequeno travesseiro (22cmx43cm), em que o tecido de algodão que já é bordado originalmente (é uma fronha) recebeu a interferência de um bordado do artista, a palavra ‘ninguém’ no canto superior. Singelo e mordaz, pois o rosa delicado, desbotado do tecido de suporte, é ferido pelo ‘ninguém’ bordado em preto, e, por ser bordado, não mais será possível de ser apagado, sempre continuará ali atestando a presença de uma evidente ausência contida naquela palavra. Já na obra “Leo não consegue mudar o mundo” a composição é realizada de outro modo, mas mantendo a mesma força, evidenciada pelo uso da palavra como elemento visual e poético. Não mais um objeto, e sim uma pintura é o que vemos, uma pintura sem chassi, feita para ser pregada na parede, e que mostra como elemento central a figura de um coração humano, pairando por sobre uma imensidão de tinta vermelho-escuro, quase terroso, o título está escrito/pintado na parte superior da tela, enquanto que vemos pintadas as palavras: ‘abismo’ e ‘luzes’, acima do coração, de modo paralelo, e abaixo, ligadas ao coração vê-se as palavras ‘inconformado’ e ‘solitário’. A maneira como foram dispostas, essas palavras soam como que o sangue que sairia do coração pelas artérias, e

circulando por todo o corpo, que não vemos, apenas está subentendido. É a consciência das limitações, e da finitude que emerge na imensidão vermelha dessa obra.

Imagem 6: *Ninguém*- Leonilson



Fonte:<http://coreseamores2012.blogspot.com.br/2012/08/no-dia-12-de-abril-as-turmas-das.html>

Imagem 7: *Leo não consegue mudar o mundo*- Leonilson:



Fonte:<http://letsblah.wordpress.com/tag/leonilson/>

Com a apresentação das reproduções destas duas obras, em aula, se abre a possibilidade de ampliação de repertório dos alunos que as manusearam, olharam atentamente, uma vez que, formalmente, essas obras se apresentam fora dos padrões de uma arte mais tradicional, explorando justamente aspectos inerentes à arte contemporânea. Bem como abre a possibilidade de se pensar em como uma poética pessoal pode ser construída a partir da simplicidade, sem necessariamente um domínio técnico apurado, é olhar para o amor e modos de amar sem ficar restrito à um único modo de representação.

Pensar em *amor*, tendo Leonilson como referência, foi a provocação inicial, que deu origem a muitos desenhos, que depois se desdobraram em pinturas, bordados, aplicações tendo como suporte os Parangolés, que foram criados mesclando a referência de Leonilson, com a de Hélio Oiticica, artista que irei apresentar em seguida. Nesse amarrar de fios que foi o processo de criação dos alunos, vemos como os labirintos de um e de outro, deram origem a novos percursos. As palavras, elemento tão fortemente utilizado como plástico e poético em Leonilson, passaram a fazer parte de trabalhos, nos quais além do corpo ser mencionado, em toda sua fragilidade, agora ganha força e faz parte da construção do sentido, proposto pelo vestir e movimentar-se.

2.3.2-Hélio Oiticica: Aspiro ao grande labirinto.

O infalível é falível e o falível infalível.

Hélio Oiticica

Muito do desejo de explorar caminhos nunca antes percorridos, no âmbito da vida e da arte, pode ser percebido com essa frase de Hélio Oiticica: “ASPIRO AO GRANDE LABIRINTO”, que data de 15 de janeiro de 1961 (Oiticica, 1986 p. 26) e surge em meio às inquietudes acerca de aspectos da cor e uma profunda reflexão sobre os modos de organização existentes no mundo. Oiticica nasceu no Rio de Janeiro, em 1937, onde viveu até 1980. Era um artista que envolvia muito o corpo todo do espectador na percepção das obras, começa com a exploração da cor, depois passa para a criação de obras ambientais, em que vai explorar as ordenações do espaço, passando, por fim, a explorar o corpo e o movimento como elementos plásticos e sensoriais. Manteve uma estreita relação de amizade com Lygia Clark, com quem trocava inúmeras cartas, refletindo sobre seu trabalho. Inclusive, dos três artistas estudados nos projetos, Oiticica foi o mais envolvido em

desenvolver uma base teórica sobre seu próprio trabalho, elaborando constantemente textos, na busca por definir e refletir sobre suas proposições artísticas. No livro “Aspiro ao grande labirinto”(1986) encontra-se compilada grande parte da sua produção textual, com uma escrita que muitas vezes lembra um diário, é possível visualizar o desenvolvimento de conceitos fundamentais para suas obras.

Esse artista foi escolhido como referência para o desenvolvimento do projeto da professora Tita, principalmente por um conceito de obra desenvolvido pelo artista: o ‘Parangolé’ , o próprio Hélio Oiticica (1986, p. 65) vai assim o definir:

A descoberta do que chamo *Parangolé* marca o ponto crucial e define toda uma posição específica no desenvolvimento teórico de toda a minha experiência da estrutura-cor no espaço, principalmente no que se refere a uma nova definição do que seja, nessa mesma experiência o ‘objeto plástico’, ou seja, a obra. Não se trata, como poderia supor o nome parangolé derivado da gíria folclórica, de uma ampliação da fusão do folclore à minha experiência, ou de identificações desse teor, transpostas ou não, de todo superficiais e inúteis.(...) A palavras aqui assume o mesmo caráter que para Schwitters, p. ex., assumiu a de *Merz* e seus derivados (*Merz Bau* etc.), que para ele eram a definição de uma posição experimental específica, fundamental à compreensão teórica e vivencial de toda a sua obra.

Imagem 8:Parangolé- Hélio Oiticica Imagem 8:Parangolé- Hélio Oiticica:



Algumas das obras de Hélio Oiticica já fizeram parte de exposições em Porto Alegre, e a última vez que isso ocorreu foi em 2011, com a exposição Horizonte Expandido, que ocorreu no Santander Cultural, durante a mostra foram realizados seminários, e em um deles a obra de Oiticica foi foco de análise, nessa mostra, a obra de Oiticica vinha para criar diálogo com a arte conceitual, aspecto esse que não pode ser negado em sua obra, pois o modo de exploração sensorial presente em suas proposições é fruto de toda uma estruturação conceitual. É possível estabelecermos relações entre a sua produção, principalmente as que envolvem a ação do espectador, e as proposições apresentadas por Beuys, artista que já abordei anteriormente, e que também procura a aproximação entre arte e vida, uma quebra no isolamento do artista, propondo um modo de conceber a arte como advinda da experiência do ser e estar no mundo. O mundo é um grande labirinto, viver é percorrê-lo.

O corpo em movimento é que gera a obra, dá sentido à sua existência. Mas não o corpo do artista, é o corpo do espectador que entra em ação, a posição de contemplação é deslocada para o estado de ação. Há uma duração desse movimento, sensações que são provocadas na superfície da pele de quem veste o Parangolé, e isso é único, uma imagem não dá conta desse viver, seja uma fotografia ou um vídeo, é impossível simular a experiência. Por isso que foi tão importante a construção dos Parangolés com os alunos, e só quando os vestiram, dançaram com eles, movimentaram o ambiente em que estavam inseridos, só então é que se pode dizer que tiveram a possibilidade de viver plenamente uma experiência estética com os Parangolés. As sensações provocadas não são passíveis de emulação. Para melhor explicitar esse aspecto vivencial da obra, cito novamente Oiticica (idem, p. 71):

Toda a minha evolução, que chega aqui à formulação do *Parangolé*, visa a essa incorporação mágica dos elementos da obra como tal, numa vivência total do espectador, que agora chamo de 'participador'. Há como que a 'instituição' e um 'reconhecimento' de um espaço intercorporal criado pela obra ao ser desdobrada. A obra é feita para esse espaço, e nenhum sentido de totalidade pode-se dela exigir como apenas uma obra situada num espaço-tempo ideal demandando ou não a participação do espectador. O 'vestir', sentido maior e total da mesma, contrapõe-se ao 'assistir', sentido secundário, fechando assim o ciclo 'vestir-assistir'.

Como mencionou Oiticica, os dois aspectos são importantes: o *vestir* e o *assistir*, ambos requerem uma postura diferenciada por parte de quem participa da experiência, é preciso estar aberto para essa vivência, em ambos os momentos há uma relação espaço-

tempo em que o corpo que está naquele ambiente faz parte da ação, sobre o *vestir* Oiticica (ibidem, p.71) menciona que:

O *vestir* já em si se constitui uma totalidade vivencial da obra, pois ao desdobrá-la tendo como núcleo central o seu próprio corpo, o espectador como que já vivencia a transmutação espacial que aí se dá: percebe ele, na sua condição de núcleo estrutural da obra, o desdobramento vivencial desse espaço intercorporal. Há como que uma violação do seu *estar* como 'indivíduo' no mundo, diferenciado e ao mesmo tempo 'coletivo', para o de 'participar' como centro motor, núcleo, mas não só 'motor' como principalmente 'simbólico', dentro da estrutura-obra. É esta obra a verdadeira metamorfose que aí se verifica na inter-relação espectador-obra (ou participante-obra).

Por sua vez, o *assistir*, também faz parte da obra, complementa a ação de quem veste, faz parte da concepção de que a obra transforma o ambiente em que acontece, dá um caráter coletivo ao conceito *Parangolé*. Na definição do artista "O *assistir* já conduz o participante para o plano espaço-temporal objetivo da obra, enquanto que, no outro, esse plano é dominado pelo subjetivo-vivencial; há aí a completação da vivência inicial do vestir.(...) Aqui o espaço-tempo ambiental transforma-se numa totalidade 'obra-ambiente'." (ibidem, p. 71) Portanto, é todo o conjunto que vai constituir o *Parangolé* como uma obra: o lugar, a estrutura do *Parangolé*, a ação de vestir e as pessoas que assistem.

O estudo dos *Parangolés* como possibilidade de criação em sala de aula, já vem sendo trabalhado pela professora Tita há algum tempo, e faz parte de um projeto de parceria com Portugal, e está registrado no blog grupo, que se chama 'Comparangoleiros'²⁸. Pensando justamente na criação de ações em que os alunos sejam os participantes, que vistam as peças produzidas em aula, para que vivenciem em plenitude a proposição da criação dos *Parangolés*.

2.3.3-Arthur Bispo do Rosário: O Senhor do Labirinto.

Eu sou o próprio criador, você está falando com ele.

Arthur Bispo do Rosário

Criação é uma palavra que representa bem o espírito desse artista, que não se considerava artista. De certa forma, ele viveu à margem do mundo, e talvez por isso, criou seu próprio mundo, buscou dar uma outra ordem para a existência, e por ser dono dessa ordenação é o "senhor do labirinto". Arthur Bispo do Rosário nasceu em Japaratuba-SE, sem

²⁸ Disponível em: <http://visualnarratives.wikispaces.com/Comparangoleiros+2>

ter a data exata de nascimento, pois alguns registros trazem o ano de 1909, e outros 1911, e morreu em 1989, na Colônia Juliano Moreira, Rio de Janeiro, lugar onde passou grande parte de sua vida, e buscou criar uma ordenação para o mundo. Ainda pensando no quanto Bispo foi um criador, lembro-me das palavras de Hélio Oiticica (1986, p.22-23) sobre o que seria a criação:

A criação é o ilimitado; não adianta querer mentalizá-la. A mente tem o poder de aprisionar o que deve ser espontâneo, o que deve nascer. Dessa maneira, porém, só consegue atrofiar o movimento criativo. Precisa-se da mente, mas com isso não nos deixamos escravizar por ela; é preciso movimentar o ilimitado, que é nascente, sempre novo; faz-se.

Separar a arte da vida de Bispo, é algo impossível e, que também seria inútil, pois seu processo de criação era elemento vital, estava atrelada à construção de um sentido para sua existência. Mesmo sem ter conhecido o grande arquivo de estilos e o circuito da arte, especialmente da arte contemporânea, foi capaz de criar uma obra que apresenta inúmeros conceitos inerentes à esse tipo de arte. Ele apropriava-se de tudo o que o cercava, dando um novo ordenamento, procurando fazer uma catalogação de todas as coisas existentes no mundo. São muitas coleções de objetos, sem contar uma infinidade de peças bordadas, são lugares, cenas, e principalmente nomes de pessoas, que conheceu ou que simplesmente encontrou o nome em alguma lista. Era mais que uma obsessão, via isso como uma missão religiosa, uma necessidade.

Sua estética é específica, singular, a poética se manifesta na precariedade dos materiais com os quais construía suas obras, e em sua paleta de cores o azul é predominante, uma vez que era a cor dos uniformes e lençóis do manicômio em que estava internado. Ele desmanchava os tecidos das roupas para então ter o fio para bordar, seguir sua missão. A matéria tem corpo, tem história e tem vida. A linha de seus traçados antes de ter seu percurso encerrado nas definições criadas por Bispo, percorreu inúmeros outros espaços, fez parte da história de outras vidas, e acaba ganhando novo corpo quando é empregada na construção de objetos, ou então na grande catalogação afetiva que é seu “manto de apresentação” cobertor ricamente bordado, em ambos os lados que se é transformado num manto que ele deveria vestir no dia em que se apresentasse para Deus. O colecionismo, das mais variadas categorias de objetos de uso cotidiano, representa a catalogação das coisas do mundo, e nos remetem diretamente as proposições de Marcel

Duchamp, com seus ready-mades, que são obras que influenciaram muitos dos conceitos da arte contemporânea. A ingenuidade e singeleza das obras revelam um modo poético de ver o mundo, que toca pela profunda simplicidade. Ainda sobre os materiais utilizados por Bispo, as palavras da artista Louise Bourgeois (Apud LAZARO, 2012, p.56-57) são contundentes:

Eu adoro o azul de Bispo do Rosário porque o azul é uma das minhas cores. Fiquei fascinada ao saber que a linha azul que ele usava vinha do uniforme de seu hospital psiquiátrico. Ele tinha a capacidade de incorporar um objeto da sua vida de confinamento e transformá-lo num objeto simbólico de sua auto-expressão, mistério, beleza e liberdade.

Imagem 9: *Manto de apresentação*- Arthur Bispo do Rosário:



Fonte: Catálogo da exposição "Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio" Santander Cultural-2012

Imagem 10: *Manto de apresentação*- Arthur Bispo do Rosário (parte interna):



Fonte: Catálogo da exposição “Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio” Santander Cultural- 2012

Imagem 11: *Como é que eu devo fazer um muro no fundo da minha casa*- Arthur Bispo do Rosário:



Fonte: <http://jardimdeonzehoras.blogspot.com.br/2009/06/quando-lagrima-sorri.html>

Imagem 12: *Objetos*- Arthur Bispo do Rosário:

Fonte: <http://virzionair.com/biblioteca/work/bispo-do-rosario/>

O ato de percorrer uma exposição de Bispo nos propõem um deslocamento do ato contemplativo, é preciso ver ambos os lados de estandartes, deixar-se envolver pelos inúmeros objetos ricamente ordenados, segmentados segundo suas origens e utilidades, é um deslocamento tanto no tempo quanto no espaço, o que faz com que cada vez que se percorra uma exposição com suas obras, a experiência seja nova, é uma vivência única. E nesses percursos, a proposição de estarmos entrando em um labirinto, coloca-o diretamente em contato com características do modo contemporâneo de pensar a arte, sem nunca estar desligado da vida, na descrição de Lazaro (2012, p.55-56):

Bordar, juntar, desfiar, consertar, pregar, sobrepor, ocultar, corrigir, escrever, desenhar, dizer através do visível. Tudo era uma única sutura de ser. Por isso, sua obra, por mais visual que fosse, é mais do tempo do que do espaço, como a poesia e a música. Em sonho e realidade, é sempre um objeto que seduz o olhar do público e desperta curiosidade até os dias de hoje. Com esse pensamento, o artista desenvolveu uma nova linguagem de realizar e pensar a pintura. Seus objetos são verdadeiras 'novas' pinturas com pigmentos, já tingidos pelo tempo, em fios desfiados. É deles que o artista se apropria como matéria e técnica para expressar sua morada, desenvolvendo uma maneira de colocar sua atitude e ação dentro de seu próprio mundo.

É como se adentrássemos em um grande arquivo, que é composto pelo desejo de construir um inventário do mundo. Todas as coisas têm espaço neste inventario, das mais banais e corriqueiras, até os elementos mais afetivos, em que os nomes podem não ser evidentes, mas o cuidado com a elaboração revela a presença de sentimentos. Ver,

percorrer esses labirintos, instiga a busca por um fio que conduza por outros caminhos, e que ao final possa ser utilizado para construir um bordado, que conta a história dessa vivência.

E foi um pouco disso que aconteceu quando Arthur Bispo do Rosário, foi escolhido como base para o projeto de ensino da professora Ana, como vimos, ele é um artista emblemático para a história da arte brasileira. Primeiramente, pelo fato de ele próprio não se considerar um artista, o que gera a possibilidade de inúmeras discussões em sala de aula, principalmente porque permite a abertura da discussão sobre o que é Arte, e sobre o valor que ela assume na sociedade atualmente, e como essa noção de valor varia culturalmente, dependendo também do contexto em que as obras forem apresentadas. Sem contar o fato de que as obras de Bispo não foram criadas para circular em um mercado de arte, não são comercializáveis.

O estudo desse artista provocou nos alunos um modo novo de olhar para suas próprias histórias, além de perceber que para fazer arte o material pode ser algo que não foi criado para ser utilizado como suporte artístico, tanto é que usaram o que tinha disponível na escola para a criação de suas pequenas peças, experimentaram como é o processo do bordar, de passar horas no ir e vir da agulha, até formar a imagem que idealizaram. Não qualquer imagem, mas algo representativo de seus afetos. Viver o tempo de outra maneira, deslocar o que é banal do âmbito da banalidade para um espaço em que o olhar convocado seja outro. Criar um novo labirinto, agora entre o viver e o conhecer.

3-Ensino da arte, alguns dos fios que podem guiar a saída do labirinto.

O sentido do ensino da arte hoje perpassa uma busca pela construção de significados a partir das obras de arte e das experiências estéticas, mas também não fica restrito apenas a esse aspecto, e acaba se tornando reflexo do modo como a arte tem sido criada atualmente, bem como apresenta a mudança de paradigmas que acontece na sociedade em que vivemos. O teórico da arte Michael Archer lembra que: “a arte é um encontro contínuo e reflexivo com o mundo em que a obra de arte, longe de ser o ponto final desse processo, age como o iniciador e ponto central da subsequente investigação do significado.” (2008, p. 236) de certa forma, esse pensamento está intimamente relacionado com o modo como o ensino da arte se estrutura, construído como um processo constante, no qual muito antes de encerrar interpretações, é provocador de interesses pela busca constante de sentidos, por um interpretar e reconstruir significados com relação tanto à arte como com a própria vida, em toda sua amplitude de possibilidades, onde os mais banais eventos do cotidiano podem ser vistos/sentidos de uma outra maneira, que transcende o já estabelecido, indo em busca de uma construção de subjetividades.

Assim como no campo da Arte Contemporânea, no Ensino da Arte também pode ser percebida a multiplicidade de tendências, teóricos de diversas nacionalidades tem se dedicado ao tema, inclusive com abordagens específicas do Ensino da Arte Contemporânea. Trarei aqui, novamente, a ideia de Thierry de Duve, que afirma que o conceito de arte é composto a partir de “uma coleção particular de exemplos” (2009, p.51), assim também percebo que o ensino da arte é composto por uma coleção de concepções e teorias, que buscam referências tanto na própria arte, quanto em teorias do campo da educação. Com esse pensar, irei apresentar algumas das principais proposições que encontrei ao longo do processo de pesquisa bibliográfica e de campo.

No Brasil, Ana Mae Barbosa é a pesquisadora referência sobre o tema, publicou inúmeros livros e artigos, nos quais conta com a colaboração de diversos autores reconhecidos, tanto nacional, como internacionalmente. Constrói em suas publicações, sólida base teórica e reflexiva sobre o ensino da arte, que variam desde pesquisas históricas, como as origens do ensino da arte no Brasil e o modo como este foi se modificando ao longo do tempo, relacionando-o com as transformações teórico-metodológicas que ocorriam também em outros países, apontando as tendências contemporâneas para o ensino da arte,

acompanhadas de análises de como elas têm sido interpretadas e aplicadas no contexto brasileiro.

Através de suas intensas pesquisas, Ana Mae Barbosa, elaborou a Proposta (ou Abordagem) Triangular, com base no DBAE²⁹, na qual elabora uma visão contemporânea para o ensino da arte, que contempla três momentos: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte. Essa proposta é assim descrita por Rizzi (RIZZI, In: BARBOSA 2008, p. 337):

Valoriza por sua vez a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição relativa à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade. (...) a Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público.

A proposta metodológica apresentada no PCN- Arte (BRASIL, 1998), constitui uma forte referência aos três momentos que são sugeridos pela Proposta Triangular, para o desenvolvimento das aulas de Arte, essa referência pode ser percebida claramente no trecho que segue, extraído do PCN (BRASIL, 1998, p. 45 e p. 47):

Cada tipo de conteúdo da área pode ser ensinado nos três eixos da experiência de aprendizagem significativa do estudante de arte, quais sejam: a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar. Entretanto, cada tipo de conteúdo demanda modos de ensino e aprendizagem distintos. (...) As propostas realizadas pelo professor para concretizar situações de aprendizagem precisam combinar momentos em que o aluno realiza tarefas – fazendo, fruindo e contextualizando arte. Esses momentos devem ser alternados e combinados com aqueles em que as intenções próprias dos alunos regem suas práticas artísticas, cuja execução depende da articulação de recursos pessoais e aprendizagens anteriores. Esses dois tipos de momentos indissociáveis na prática educacional garantem que não se transforme arte em arte escolarizada. Ou seja, deve-se dar oportunidade para viver arte na escola.

Essas propostas surgem como resposta ao ensino da arte que até então contemplava a livre expressão, fruto do pensamento modernista do ensino da arte, que por sua vez se opunha ao ensino acadêmico, vigente até as primeiras décadas do século XX. Evidentemente que os avanços no ensino da arte foram consideráveis nos últimos anos, mas que ainda há muito a se conquistar nestes territórios incertos e plurais, especialmente no que diz respeito à busca de uma ênfase na vivência da arte na escola, pensando em um ensino que seja *da* arte, e não apenas *sobre* a arte.

²⁹ Arte/educação Entendida como Disciplina, abordagem sistematizada, em 1982, por Elliot Eisner, Brent e Marjorie Wilson, e Ralph Smith (Rizzi. In: Barbosa 2008, p. 336)

Pensando em investigar as proposições para o ensino da arte, e buscando percorrer o labirinto da arte contemporânea, algumas teorias podem ser vistas como mapas, ou então como os fios que servem de condutores para o percurso dentro labirinto, alguns destes fios serão apresentados na sequência, e, digo apenas ‘alguns’ pois a diversidade é enorme, e seria impossível contemplar todos os teóricos sobre o assunto, até porque o estudo não pretende focar somente o aspecto teórico do ensino da arte, mas também analisar como tem sido suas práticas.

Além de teóricos consagrados, também farei uso, nas páginas que se seguem, de autores mais recentes, uma vez que realizei uma pesquisa sobre o ensino da arte contemporânea nos Anais da Anped e Anpap, dando ênfase aos anos de 2009 e 2010³⁰. Assim, optei por agrupar as teorias de acordo com os enfoques apresentados, e afinidades temáticas. Os dois primeiros subitens dizem respeito aos modos como as obras se configuram e como esses pensamentos podem servir de base para o ensino da arte, em seguida proponho a reflexão sobre os modos perceptivos, que são necessários para a compreensão da experiência estética, e, por último, volto o olhar para a questão da mediação e sobre os espaços de contato com a arte.

3.1-Girando o fio é que se forma o novelo: A criatividade, a imaginação e as metáforas no ensino da arte.

A Arte/Educação concebida como conhecimento e expressão, pode ser subdividida em alguns temas de análise, que surgem a partir de propostas de diferentes teóricos, que vão desde John Dewey à Michael Parsons, que por sua vez refletem concepções plurais de compreender o mundo. Sobre a Arte e seu Ensino na atualidade, Ana Mae Barbosa aponta que “Através da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi observada.” (2010, p. 100)

Isso reflete algumas mudanças que ocorreram no modo de compreender a *criatividade* inserida no ensino da arte, pois enquanto vigorava a visão modernista de ensino da arte, a criatividade era concebida como fundamental, intimamente ligada ao conceito de

³⁰Essa escolha por artigos publicados em 2009 e 2010, se deu pelo fato de ter iniciado a pesquisa no primeiro semestre de 2011, e considerar que os artigos trazem discussões atuais para a área.

originalidade. Naquele período, a atuação do professor deveria evitar qualquer contato com a arte “adulta” para não interferir no processo criativo do aluno. Ana Mae Barbosa menciona que “Para a educação modernista, dentre os processos mentais envolvidos na criação, a originalidade era o mais valorizado, daí o apego do Modernismo à ideia de vanguarda.”, explicitando que “Hoje, a flexibilidade e a elaboração são os fatores da criatividade mais ambicionados pela educação pós-moderna. O conceito de criatividade ampliou-se” (idem, p. 100). A criatividade não foi deixada de lado, ou substituída pela cognição, mas agora ela assume outro valor dentro dos projetos de ensino. Conjuntamente, se faz necessária a construção de um repertório visual e conceitual acerca da arte, pois é fundamental “alimentar” o processo criativo. Surge então a reflexão sobre a importância que o *fazer* artístico tem dentro dos projetos e metodologias de ensino da arte, esse fazer está presente tanto na Proposta Triangular, como também é mencionado nos PCNs como fora visto anteriormente (BRASIL, 1998, p. 50), bem como é analisada por WILSON (In BARBOSA 2010, p. 84) como estando indissociável do processo de estruturação mental. No caso, BARBOSA afirma que: “desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores desenvolvidos pelo fazer e ver arte, e decodificadores fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.” (2010, p. 100) Assim, o fazer não é visto como algo gratuito, descolado da reflexão.

A partir destas colocações de Barbosa podemos entrar em uma problematização da questão da criatividade no ensino da arte, que Celso Favaretto vai apontar como um “mito” a ser desconstruído em favor da experiência, e principalmente do contato com obras de arte. Sobre a arte contemporânea, apontada como um fruto da radicalidade moderna, que sempre torna a questionar “o que é a arte?”, o autor (FAVARETTO. In: Revista Ibero Americana de Educação 2010, p. 232) menciona que:

Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram formas e não conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras de arte. E o que pode advir dessa maneira de pensar como matéria de ensino ou de aprendizado senão a concentração na especificidade e singularidade do trabalho dos artistas?

Como pode ser visto, contemporaneamente não há como manter um projeto de ensino voltado apenas para o aspecto da criatividade pura e simples, seria demasiado restritivo frente à pluralidade de possibilidades que constitui o panorama da arte contemporânea, e aí surgem outros elementos. Caminhando lado a lado com a criatividade, precisamos olhar para a *imaginação*, de um modo especial, pois ela tem ocupado um espaço importante nos estudos da atualidade, sendo entendida como um modo de estruturação cognitiva, e que pode vir a constituir uma alternativa para complementar o conceito de criatividade. Neste sentido, Lucimar Bello Frange (1994, p. 58) apresenta um modo de conceber a imaginação como oposta a realidade, mas que pode intervir nela:

A imaginação é oposta ao realismo. É conhecida como uma faculdade mental, mas se reconhecida como científica, é a atividade interna da mente, quando liberta das várias concepções morais e tabus sociais que constituem a realidade social. Artistas e poetas têm poder de ampliar apreensões através de seus imaginários, descobrindo, classificando, nomeando e criando 'outras' realidades, a partir do desconhecido, estabelecendo uma conexão ocidental não-dualista entre imaginação e realidade, vendo-as como partes uma da outra.

Pode ser percebida uma interligação destes elementos, essenciais justamente para se realizar o exercício de provocar mudanças na realidade, sejam elas efetivas, ou apenas no nível do desejo. Ao provocar o exercício da imaginação, estamos provocando o desejo de que as coisas, e nós também, poderiam ser de um modo diferente, são elementos que ainda não fazem parte da realidade, mas que eminentemente podem vir a ser, amplia-se o campo das possibilidades. Além disso, a imaginação está diretamente ligada à sensibilidade, podendo ser ativada pelo potencial presente em metáforas. Arthur Efland (In, BARBOSA, 2010, p. 336) descreve esse processo:

As metáforas estabelecem conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados; são encontradas em todos os campos de estudo, inclusive a arte. A projeção metafórica é o meio pelo qual o pensamento abstrato aparece. Isso é importante porque explica como o pensamento abstrato, a cognição humana, pode emergir de experiências corpóreas e sensoriais. (...) O que é tipicamente referido como a mais alta ordem do pensamento, os grandes entendimentos chamados abstratos e razão descorporalizada, têm origem a formação de imagens esquemáticas na experiência corpórea.

Assim, criatividade do modo como é entendida hoje, pode estar intimamente relacionada com a imaginação, pois para o processo criativo acontecer, necessariamente a imaginação teve que entrar em ação, constituindo um processo mental conjunto com a criatividade, e ambos estão ligados à concretização/materialização do que se projetou. Esses

pensamentos são representativos do quanto o ensino da arte articula os saberes constituídos de modo concreto e sensível com o seu viés cognitivo, é a costura entre esses aspectos que nos constituem enquanto seres humanos, e acima de tudo como pessoas. É uma forma de unir a razão e corpo.

A metáfora como foco de estudo atualmente, pode ser relacionada com o grande número de obras que articulam esse aspecto, utilizando-se de referenciais da história da arte, ou então em obras de caráter conceitual, constituindo-se em uma característica amplamente utilizada na arte contemporânea, mas isso não quer dizer que elas não faziam parte da arte produzida anteriormente. Michael Parsons, discorre especialmente sobre as metáforas visuais, como possibilidades de interpretação da arte, e aplicáveis ao ensino, uma vez que, em uma mesma obra, podem coexistir diferentes metáforas, e o mesmo não ocorre na linguagem verbal. (PARSONS, In Educação, vol. 34, nº 3, 2011, p. 292) Em sala de aula, o uso da metáfora visual pode ser percebido em diversos momentos, não apenas na seleção de imagens que são apresentadas aos alunos, mas especialmente as produções plásticas deles, que articulam referências oriundas de diversos meios, criando, assim, metáforas próprias que dialogam com imagens da arte e das suas vivências.

3.2-O novelo precisa de um rótulo? Cultura Visual e outros diálogos.

Mais um aspecto importante para o ensino da arte na atualidade, e que está interligado aos apresentados anteriormente, é o *multiculturalismo*, que poderia ser entendido como a capacidade de conhecer e respeitar o “Outro”, o que vai além de uma simples abordagem de diferentes culturas. Arthur Efland (In: GUINSBURG e BARBOSA, 2005. p.184), aborda essa questão, tratando-a da seguinte maneira:

(...) Porém, sabemos que há outras culturas além do horizonte e, assim, necessitamos de uma arte-educação internacional, na qual diferenças culturais não são simplesmente reconhecidas, mas que sejam vistas como recursos para capacitar o indivíduo a completar seu potencial. De uma maneira curiosa, a percepção humana de si permanece incompleta se não podemos descobrir como cada um de nós é o outro do ‘outro’.

Como foi dito, é preciso que consigamos construir nossa própria identidade a partir do conhecimento, e principalmente do respeito pela cultura do outro. Existem diversas formas de se construir o conhecimento em arte, a partir da multiplicidade cultural, nesta escolha entram em cena justamente o conhecimento da cultura local, para só então optar por qual abordagem será mais adequada. De certa forma, dependendo da ótica adotada, o

multiculturalismo poderia ser relacionado com a interdisciplinaridade, ou pelo menos ser foco no desenvolvimento de projetos multidisciplinares. Pois eles caminham conjuntamente com as preocupações com o meio social, ou seja: os contextos sociais, tanto de produção da arte como da origem dos alunos, aliados à uma construção conjunta, com o diálogo de diversas disciplinas.

Pensando no sentido de “multi”, seja multiculturalismo e multidisciplinaridade³¹, presente no ensino da arte, chegamos à outro assunto central, e que possui diversas linhas, que é a *cultura visual*. O tema é riquíssimo, e também polêmico, pois há uma divergência de enfoques, mas, essencialmente, a cultura visual traz para o ensino da arte, o olhar para o contexto, pensar inter-relações com imagens não apenas da arte, mas do cotidiano dos alunos como possíveis suportes de estudo. Em artigo recentemente publicado, Ana Mae Barbosa apresenta uma análise do histórico da cultura visual no Brasil, e aponta a presença de pelo menos três linhas: a cultura visual excludente; a cultura visual includente e a contracultura visual, nas palavras da autora (BARBOSA, In: Educação, 2011, p. 294):

A **cultura visual excludente**, que rejeita o passado do ensino da arte, desconhece o caminho da cultura visual nos outros campos do conhecimento e acredita ter sido plantada no Brasil no século XXI, sem antecedentes no país. Essa tendência só reconhece a cultura visual produzida por seus seguidores e alunos.(...)Quando falam de história se referem apenas à cultura visual norte-americana, pois ainda não está escrita a história da cultura visual da Espanha, país através do qual pretendem chegar aos Estados Unidos. Abominam e desqualificam tudo que foi feito em arte/educação no Brasil antes deles e chegam a afirmar que o ensino da arte no Brasil só se interessou pelo social depois que eles implantaram a cultura visual.(...) A outra linha, que denominarei **cultura visual includente**, respeita a história, busca os precursores e, especialmente, considera a cultura e as visualidades como matérias-primas da arte, e a arte como campo expandido para as outras mídias. É interterritorial do ponto de vista das teorias e plural na prática. A essa linha, declaro-me pertencer, embora admire mais profundamente a terceira, a da **contracultura visual**, que abomina o discurso verbal sobre a visualidade. Considera a cultura visual praticada até agora no ensino da arte como uma apologia da publicidade e da indústria cultural; clama por uma crítica mais contundente ao capitalismo que questione a submissão da cultura ao sistema político.

Como pode ser observado, o assunto é extremamente polêmico, mas essas polêmicas não ocorrem apenas com relação ao tema da cultura visual, o próprio ensino da arte se constitui como um campo de constante luta, seja em defesa de seu espaço, seja por teorias e abordagens que surgem. Quem está atuando no ensino formal é conhecedor do quanto é necessária a constante defesa dos espaços e horários já conquistados pela disciplina, pois não faltam ‘atividades’ que são propostas como substitutas da Arte, que

³¹ Menciono aqui esses dois aspectos ‘multi’ no sentido de que há a convivência de muitas culturas no ambiente escolar, bem como há uma busca por realização de projetos que envolvam diferentes disciplinas.

muitas vezes surgem mascaradas como propostas integradoras. Mas essa é uma discussão que ultrapassa os limites deste trabalho.

No cotidiano das aulas de arte, é impossível ignorar a presença de imagens advindas de outros campos que não a arte, e que colaboram para a constituição do campo da cultura visual. Cada comunidade na qual as escolas se inserem possui um lugar e um ambiente próprios, constituídos pelas escolhas particulares daqueles que habitam aquele espaço. E é na busca de diálogos entre esses elementos externos com os referenciais da arte, que o conhecimento e as possibilidades de criação se ampliam, a imagem proveniente da arte pode assumir uma dimensão de sentido diferente no momento em que é colocada lado a lado com um objeto de uso rotineiro dos alunos. Importa somar as referências, e respeitar suas histórias e origens.

De certo modo, abordar a cultura visual, ou qualquer outro tema, requer que saibamos observar as diferenças, os deslocamentos que são feitos, tanto temporal quanto espacialmente. Lembro-me das palavras de SOUCY “mas do mesmo modo que existem diferentes tipos de histórias, existem também diferentes tipos de mundos artísticos, e nós deveríamos levar em consideração essas diferenças quando ensinamos aos nossos alunos o conteúdo da expressão artística do passado.” (In BARBOSA, 2010, p. 46) Essa foi uma fala do autor voltada para a abordagem da história da arte, mas que se torna válida também para outros conteúdos.

Há ainda outros temas essenciais para o ensino da arte, ligados à sensibilidade e a arte como experiência, que acabam nos conduzindo para a questão da experiência estética, que já foi apresentada anteriormente. Esses temas podem ser colocados como parte daquilo que vivemos, que sentimos ‘na pele’, e que de alguma maneira nos modifica, nas palavras de Larossa “el pasar de algo que no soy yo” (2006, p. 88), que é algo que ultrapassa o definível, que a linguagem verbal não é o suficiente para descrever, não dá conta, mas que em algum momento é solicitada para estruturar a interpretação daquilo que sentimos, transpor para um outro nível o que fora vivenciado. Podendo ser a partir de obras de arte ou não. Neste momento é importante lembrar das proposições de artistas como Hélio Oiticica, Lygia Clark e Joseph Beuys, que de certa forma introduzem no campo da arte obras que são

fundamentadas na experiência, e os últimos dois, criam uma relação destas obras com o ensino da arte que operavam em suas épocas.

Seguindo conectados com a temática do cotidiano, vamos ter os artigos com as propostas que analisam o ensino da arte pelo viés da *visualidade*, tema que já vem sendo estudado no âmbito do ensino da arte já há algum tempo, principalmente desde os estudos da cultura visual, que originaram inúmeros trabalhos de pesquisa, em sua maioria baseados no pensamento de Fernando Hernández. Neste sentido, o artigo de Pillar denominado “Contágios entre arte e mídia no ensino da arte”, apresentado no 19º encontro da ANPAP, vai ser referencial, pois além de trazer esclarecimentos sobre *visualidade*, vai acrescentar o conceito de *contágio*, baseado em Landowski, para analisar situações de ensino/aprendizagem que utilizam como referência a mídia do desenho animado. Segundo Analice Pillar (2010, p.1932):

A visualidade, como um texto híbrido que envolve arte, mídia e imagens do cotidiano, é, na contemporaneidade, objeto de estudo do ensino da arte. A teoria semiótica discursiva tem contribuído para a leitura da visualidade por prestar atenção, além do conteúdo, à materialidade dos objetos visuais ao buscar analisar a produção de sentido, possibilitando um referencial teórico e metodológico para pesquisas com textos híbridos na área de artes e no ensino da arte.

Também o conceito de *contágio*, referenciado e utilizado no texto de Pillar, reflete o modo como o aspecto da comunicação pode ser percebido na arte contemporânea e no seu ensino, além de estar intimamente ligado ao conceito de visualidade apresentado, uma vez que os limites entre as linguagens e os meios estão cada vez mais tênues, nos colocando mais próximos do contato com a arte. Nas palavras da pesquisadora (Idem, p.1931-1932)

Poderíamos, então, usar o termo contágio para pensar não só a permeabilidade entre as produções da arte contemporânea e da mídia desenho animado, este encontro sensível que torna difusas as fronteiras entre estas duas áreas e promove modificações tanto na arte como na mídia; mas também este encontro do sujeito com as produções contemporâneas. (...) Outra forma de contágio presente na contemporaneidade diz respeito as fronteiras difusas entre arte, mídia e cotidiano, em que temas, processos e suportes se mesclam.

Esse modo de conceber o *contágio* acaba nos conduzindo a pensar que os projetos transdisciplinares teriam uma afinidade conceitual, principalmente no tocante à permeabilidade, no modo como cada área ou linguagem acaba penetrando, tendo contato com outras. Como é a proposta de Sandra Conceição Nunes e Sandra Regina Ramalho no artigo “A complexa busca pela transdisciplinaridade no ensino da arte”, publicado no 18º encontro da ANPAP, uma vez que fala justamente desse caráter permeável, em que as áreas

se articulam de modo interligado, apesar de as autoras apontarem apenas para a transdisciplinaridade entre as disciplinas de caráter estético- artes visuais, música e teatro- esse modo de trabalho pode ser utilizado para a elaboração de projetos mais amplos, que visem uma comunicação entre diferentes áreas do conhecimento.

Todos esses processos/procedimentos, encontram ressonâncias no que EFLAND, FREEDMAN E STHUR (2003, p. 124) citam como sendo um dos objetivos do ensino da arte: a *construção de realidades*. Ou seja, através da arte e seu ensino que seria possível a transformação da realidade em que vivemos, e que, também, implicaria no reconhecimento de outras realidades. É através do fazer experimentado pelos alunos, manipulando as matérias concretas e subjetivas, envolvidas no processo criativo em sala de aula, que esse mesmo processo poderá ser aplicado em seu cotidiano, transformando então sua própria realidade.

Por mais diversos que todos esses temas pareçam ser, todos estão articulados entre si, pois um acaba conduzindo ao estudo do outro, e podem ter suas presenças e convívios constatados no cotidiano, pois durante as aulas são realizadas proposições que articulam com a imaginação e a criatividade, e por vezes as referências externas, provenientes da cultura visual são solicitadas nesse processo. Isso acontece quando os alunos trazem para dentro de seus trabalhos ícones estampados em seus objetos de uso pessoal (cadernos, mochilas, estojos) ou que fazem parte da publicidade, mas que do modo como são representados, no contexto de seus trabalhos, acabam por se tornar algo com características próprias, até mesmo pela mudança de contexto. São frutos da pluralidade que é o mundo contemporâneo, e isso pode ser visto como paradoxal, pois a partir de elementos que estão por toda parte, como as marcas de tênis e roupas que desejam, estampam seus trabalhos pessoais, e nesse novo contexto são vistos como algo pessoal, particular a partir do desejo de construir novas realidades, imaginadas, criadas.

Todos esses aspectos analisados anteriormente, acabam refletindo os desejos que se fazem presentes nos ideais daqueles que trabalham com ensino da arte, e que buscam desenvolver um trabalho nas escolas que contribua de alguma forma para a construção de um mundo mais humano, mais afetivo e sensível. Acredito que as palavras de Arthur Efland (In: GUINSBURG e BARBOSA, 2005, p. 187) sintetizam esse pensar:

Obras de arte apresentam à nossa percepção formas de sentir criadas pelos artistas, tornando-as disponíveis para cognição. Ensinamos arte não meramente para capacitar crianças a fazerem quadros artisticamente, ou para determinar se um objeto é suficientemente bom para justificar a apreciação e o reconhecimento, mas para capacitar os estudantes a penetrar na essência de uma obra de arte. A compreensão é atingida através da interpretação de tais obras, onde a obra é vista em relação ao contexto em que está situada. Isso é possível porque uma obra de arte é sempre a respeito de alguma outra coisa que a arte! A capacidade para fazer determinações e julgamentos provavelmente não emergirá se as crianças forem deixadas de fora desses dispositivos. Levantam-se quando o ensino intencionalmente os deixa de fora no desenvolvimento do poder da mente, incluindo a imaginação, através da criação e interpretação reflexiva. Isso é o que de melhor a arte-educação pode prover, e é minha crença que as compreensões cultivadas através do estudo da arte sejam formas de deliberação que podem preparar as fundações para uma liberdade cultural e uma ação social.

E essa busca por um ensino que possibilite o cultivo de um ser humano mais atento ao seu cotidiano foi constante nos projetos das professoras que acompanhei durante a pesquisa. Esse desejo de unir os diferentes aspectos da aprendizagem e da arte, do sensível e do cognoscível, é expresso como algo possível no âmbito da arte, como é apresentado pelas palavras de John Dewey “A arte é prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo.”(2010, p. 93) Os artistas que foram escolhidos como propulsores dos projetos observados, buscavam com suas obras evidenciar essa aproximação entre arte e vida.

3.3- Como usar o fio: conhecimento sensível

Imagem 13: *Baba antropofágica*- Lygia Clark



Fonte: <http://brmenosmais.blogspot.com.br/2010/08/lygia-clark-baba-antropofagica-1973.html>

Podemos encontrar vasta argumentação sobre a necessidade de valorização do conhecimento sensível, que seria estimulado ou proporcionado pelo ensino da arte. Este

conhecimento sensível e sua relação com a educação é descrito por Duarte Jr. (2003, p. 171) de um modo bastante elucidativo:

Assim, a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano, como parece ainda ser importante para os próprios profissionais da filosofia e da ciência, os quais podem ganhar muito em criatividade no âmbito de seu trabalho, por mais racionalmente “técnico” que este possa parecer. Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique devida atenção, proporcionando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana.

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

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

O oposto também vai acontecer, com situações em que o fato de vermos uma imagem choca muito mais que o fato que acontece repetidas vezes no cotidiano, mas que no momento em que é transformado em imagem e deslocado para outro ambiente, acaba gerando uma reação diversa. É como se necessitasse de uma série de aparatos para que a

realidade seja visualizada, como nos diz Guy Debord “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens.” (1997, p.14)

A pesquisadora Josélia Salomé, argumenta acerca da importância do conhecimento sensível no ensino da arte, como sendo um modo de pensarmos na educação de forma a constituir uma sociedade mais humanizada, frente às dicotomias que nos afetam, e geram distanciamentos entre os indivíduos e os trabalhos que desenvolvem, perdendo assim a identidade. Ainda sobre esse aspecto, voltado para o aprimoramento do saber sensível e significativo, podemos recorrer ao pensamento de Kelly Valença (2009, p. 3407):

(...) é preciso que não confundamos imagem ou obra de arte com discurso. Os discursos e significados estão nos sujeitos e em suas respectivas relações com os artefatos. Logo, os significados não estão nos artefatos. Estes, não carregam discursos de forma que as pessoas possam olhar e ‘alcançar’ ou, ainda, adivinhar o que o artista quis ‘passar’ ou ‘dizer’. Muito embora os artistas tenham intenções ao elaborarem seus trabalhos, isso não garante que as pessoas percebam em consonância com o pensamento criador, nem tampouco significa que este pensamento elimine outras maneiras de interpretar. (...) quem olha, logo interpreta, é a nossa mente conectada às nossas experiências sócio-culturais. É assim que entram em cena nossos sentidos e nossos repertórios.

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

O termo *sentido* pode surgir com inúmeras significações, dependendo do contexto em que é aplicado, e aqui neste texto foi utilizado pelo menos em duas dimensões diversas, mas que se unem justamente para construir uma totalidade em relação à percepção da arte, vamos ter as duas dimensões dos *sentidos*, tanto os relacionados com a dimensão simbólica da obra, no modo como iremos “compreender/ significar” o que está sendo apresentado, como os *sentidos* sensoriais. De certa forma essas duas dimensões estão presentes em todo o processo educativo, pois a construção do conhecimento só acontece quando há a interação entre eles, é preciso que a materialidade e a afetividade caminhem juntas. Como nos diz Duarte Jr. “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE, 2003, p.13). E, assim chegaremos aos modos como a

materialidade do ambiente nos proporciona formas de comunicação, que nos tocam através de inúmeras sensações, e geram outros diálogos.

Os sentidos aqui nos remetem para o grande desafio do ensino da arte na atualidade, que é justamente a união deles com os aspectos cognitivos, é a torção necessária para a transformação de uma fita de dois lados em uma fita de Moébius. John Dewey (2010, p.88) traz uma excelente definição para ‘sentido’ nesta passagem:

O ‘sentido’ abarca uma vasta gama de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato, e o sentimental, junto com o sensual. Inclui quase tudo, desde o choque físico e emocional cru até o sentido em si- ou seja, o significado das coisas presente na experiência imediata. Cada termo se refere a uma fase e aspecto reais da vida de uma criatura orgânica, tal como a vida corre através dos órgãos sensoriais. Mas o sentido, como um significado tão diretamente encarnado na experiência a ponto de ser seu próprio significado esclarecido, é a única significação que expressa a função dos órgãos sensoriais quando levados à plena realização. Os sentidos são os órgãos pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo ao seu redor. Nessa participação, o assombro e o esplendor deste mundo se tornam reais para ela nas qualidades que ela vivencia. Esse material não pode contrastado com a ação, porque o aparelho motor e a própria ‘vontade’ são os meios pelos quais essa participação é levada a cabo e dirigida. Não pode ser contrastado com o ‘intelecto’, porque a mente é o meio pelo qual a participação se torna fecunda através do juízo [senso], pelo qual os significados e valores são extraídos, preservados e colocados a serviço de outras questões na relação da criatura viva com o meio que a cerca.

Após essa ampla definição de ‘sentido’, é possível perceber a amplitude do trabalho que contempla o ensino da arte, que busca ser plenamente *significativo*, com toda a força que o termo possui, rememorando justamente interdependência entre o que sentimos, o que chega ao nosso corpo, e que provoca as mudanças em nível cognitivo. Esse é o processo de *percepção*, está relacionada diretamente com essa concepção de sentido, ela é vista como algo que vai sendo lapidado, construído conjuntamente com as experiências, somos capazes de distinguir determinadas sensações a partir de vivências pelas quais já fomos afetados, somamos o ‘novo’ à gama complexa de ‘velhos’ que já possuímos, por isso que é possível pensar em um aprendizado com base na arte. De acordo com Gillo Dorfles (1992, p.13-14):

Desta maneira, poderemos conceber o conjunto de nossa consciência quase como uma grande pérola cultivada que veio se desenvolvendo e adensando em torno de uma semente inicial preconstituída (que será, em nosso caso, aquele *quê* a nós transmitido pelo ambiente, pelas heranças, pela atmosfera cultural) em torno da qual se depositam gradativamente as camadas concêntricas das sucessivas impressões sensoriais, até alcançar aquela última camada externa perceptiva, que é a última apenas enquanto houver momentaneamente detido o processo de acréscimo imperceptível a que estão submetidos os dados da nossa vicissitude perceptiva.

A percepção é elemento fundamental para que aconteça o estabelecimento de vínculo entre a arte e o público, é através dela que a obra passa a fazer sentido e pode gerar uma experiência estética. Pensando a percepção, e os modos de sentir como algo constante em nossas vidas, podemos pensar que o ensino da arte pode ultrapassar os limites da sala de aula. Uma vez que a pessoa tenha vivido uma experiência que tenha sido da ordem estética, essa memória poderá ser acessada no momento que for viver outras experiências, mesmo que cotidianas, mas vistas de um modo diferente, consciente, que provoque o pensamento acerca dessa vivência. Veremos a seguir algumas das possibilidades de contato com a arte, e que solicitam o pensamento acerca do perceptivo, do sensorial, e de como isso pode ser utilizado na esfera do ensino da arte.

3.4- “Atenção: percepção requer envolvimento”³² A mediação no ensino da arte.

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

-Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?-pergunta Kublai Khan.

-A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra-

responde Marco-, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

-Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde:

-Sem pedras o arco não existe.

(CALVINO, 2003, p. 81)

Os modos de entrar em contato com a arte são diversos, e a possibilidade de se viver uma experiência estética maiores ainda, pois não há um espaço determinado para que o contato com a arte ocorra, ou com algo que provoque esse tipo de experiência, qualquer lugar é eminentemente possível. Neste momento irei propor a abertura para um olhar que possa ser mais atento, para pensarmos como é possível mantermos um contato, uma relação com a arte. Inicialmente vou explorar algumas propostas para o termo *mediação*, pensando-o como uma atividade que possibilite a construção de relações entre quem vê e o objeto que está sendo visto, e esse acontecimento pode se dar tanto no espaço instituído para a arte, como é o caso de Museus e Centros Culturais como em sala de aula, e dedicar

³² Referência à obra de Antoni Muntadas.

também atenção para o espaço cotidiano, os contatos com a rua e as configurações urbanas, que muitas vezes são pequenas intervenções efêmeras.

Diante das inúmeras possibilidades de contato com a arte que temos hoje, tanto com as grandes ou pequenas exposições, bienais, galerias, quanto com propostas diferenciadas de curadoria, por vezes em espaços alternativos como bares, lojas, cinemas, e mesmo espaços públicos instituídos como destinados para a arte, como as praças e parques, ou então a própria rua, é necessário pensar como se dá esse diálogo entre as obras e o público. Esse processo, atualmente, passa a envolver a figura do *mediador*, que tanto pode ser o próprio professor ou o profissional que atua em espaços culturais, assumindo um papel peculiar, pois é ele quem deve instigar o público a perceber a obra, construir sua própria leitura, atuando como um ponto de contato entre esses dois pólos: a arte e o espectador. Mas essa ligação exige uma série de conhecimentos para ser construída, há uma complexidade que envolve a sua tessitura, para suportar o fluxo de idas e vindas por sobre sua malha. Miriam Celeste Martins (In, BARBOSA, 2003, p.56) apresenta a seguinte definição de mediador:

O termo “mediação”, segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Pode ser visto envolvendo dois pólos que dialogam por meio de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Mas, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes- alunos e professores.

É possível perceber que atualmente, há um distanciamento entre arte e público, mas que ao mesmo tempo existe o desejo de um alcançar o lado do outro, descobrir o que existe nos espaços que estão do outro lado, mas por vezes o medo e outros fatores acabam impedindo que essa experiência exploratória aconteça. É preciso que existam conexões, pontes, e elas podem ser de diferentes concepções, e formas, mas o que importa é que elas existam. Além disso, na base há a conexão, um lado e o outro- obra e público- fazem parte de um mesmo mundo, são feitos com os mesmos extratos, andam sobre a mesma terra, mas não são estáticos, estão em fluxo constante. E, acredito que a relação público e arte é

configurada desta forma. Se olharmos para a base, veremos que as obras surgem do cotidiano, das vivências dos artistas que também são público, em diferentes momentos, de outros artistas, e que estão o tempo todo em relações de troca com as pessoas que circulam cotidianamente, é um ciclo de trocas, pois é com o olhar do público que a obra adquire sentido, e o retorno desse olhar do público, respondendo com críticas e interações que alimenta a renovação do ciclo.

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

Pode-se começar pelos *espaços instituídos* da arte, que contemplam os Museus, Galerias, Bienais, portanto, as exposições em que há toda uma estrutura curatorial pensada justamente para aproximar arte e público, com estratégias para o estabelecimento de diálogos e reflexões acerca do que está sendo exposto. O mediador assume um posto mais definido neste setor. Como nos aponta Vergara “ao se propor a exibição de arte como ação cultural, se tem como objetivo criar uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural.” (1996, p. 4) Portanto, cabe ao mediador esse papel de instigador do público para a construção dessa identificação cultural.

Em seguida vamos ter o *sistema de ensino da arte*, o que corresponde às escolas, podendo estar ligado tanto nas redes formais como nas informais de ensino. Pode-se dizer que muda o foco da mediação, pois entram em cena outros objetivos, que ultrapassam a experiência estética, voltando-se para a busca da formação do indivíduo dentro de um programa mais amplo de construção de conhecimento. Aqui o mediador na verdade é o próprio professor, que vai procurar ouvir os suspiros dos alunos e escutar as perguntas, para propor outras. Além de atuar como mediador nesse processo de contato com a arte, o professor também pode ser visto como um *curador*, como aquele que seleciona e cria possíveis diálogos entre as obras, estando de acordo com o conceito de *curadoria educativa*, criado por Luiz Guilherme Vergara (1996).

Menciono o Vergara como referencial neste momento, pois concordo com sua posição sobre a importância que a mediação assume para a busca da construção de consciência acerca do que é visto. Tanto aquela realizada pelo mediador dos espaços instituídos quanto pelos professores. É essencial que as obras nos toquem, que vivamos uma experiência estética com elas, mas também essa experiência precisa ser capaz de produzir significados para quem a vivencia, para não ser uma língua estrangeira, como o próprio autor menciona. Não é uma simples tradução que cabe ao mediador realizar, mas sim a instrumentalização do público, para que consiga com o auxílio de sua própria bagagem interpretar o que está sendo proposto. Esse interpretar acaba por exigir do público uma contrapartida, que nada mais é que uma atitude, uma busca por posicionamento, um desejo em conhecer mais sobre aquilo que o tocou, ou, procurar saber mais sobre aquilo que não o tocou, não o afetou, como também pode ocorrer. É um desviar do habitual. É inclusive o que fora proposto nos projetos de ensino observados durante a pesquisa, que podem ser considerados ‘curadoria educativa’, indo em direção de uma busca por aproximar a língua estrangeira da materna, aproximar a arte contemporânea da vida.

Sobre esse desvio do habitual, no processo de mediação, ele pode vir a ser ‘facilitado’ se o espectador assumir uma atitude estética, no sentido proposto por Jerome Stolnitz “ter uma atitude organiza e dirige a nossa consciência do mundo. Ora, a atitude estética não é aquela que adotamos usualmente. A atitude que tomamos habitualmente pode ser chamada de atitude de percepção ‘prática’.” (1960, p. 46)

Ao olharmos para um histórico da atividade da mediação, iremos constatar que é bastante recente, e ainda sofre algumas resistências, pois é considerada superficial e dispensável. Sobre a atividade específica da mediação da produção contemporânea, a pesquisadora Vera Rodrigues (2009, p. 3955), vai nos colocar que:

Todos esses esforços de mediações nas recepções das obras de arte são desconsideradas, ainda, por alguns agentes desse circuito porque pensam que tais ações são desnecessárias para a percepção das obras ou, simplesmente, recusam tais atividades. De qualquer modo, é fato que se começa a ser desvelado o valor da mediação na relação da obra com seu espectador, minimizando inclusive o preconceito que envolve o binômio arte/educação. (...) Se por um lado alguns rejeitam as mediações por acreditarem em uma arte que fala por si só, por outro, há aqueles que, como nós, querem dinamizar as relações artísticas com o público, por meio de ações mediadoras. A arte não fala por si porque não é uma entidade isolada, mas uma ocorrência que deriva de um conjunto de ações humanas articuladas que contribuem para comunicar o seu modo de existência. Podemos afirmar que para haver a comunicação é necessária a troca e a interação: um modo não preconceituoso e aberto aos sentimentos e às

sensações tão requisitadas pela arte contemporânea que busca uma relação densa e uma recepção ativa.

Neste momento entra em cena o mediador como a figura que irá provocar ainda mais perguntas, e o melhor de tudo: sem dar as respostas, pois elas devem ser buscadas pelo próprio espectador. Ele é o propositos dos questionamentos, com o intuito de provocar a reflexão sobre o que está diante do espectador, provocar o pensamento sobre o que ele está sentindo e como relaciona essas sensações com seus modos de pensar.

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

“Todavia, quanto à questão sobre a participação da mediação educacional no processo de legitimação do que seja arte, não me parece que ela, em comparação com as demais instâncias do sistema, tenha até o momento uma posição muito decisiva. Para tanto, há certamente instâncias de maior poder ou prestígio: o museu, a curadoria, a história da arte, a crítica, o mercado, etc. (...) Mas tudo se passa como se a mediação recebesse pronto o que seja arte, para então torná-la mais próxima e acessível a um público abrangente.

Este autor vai estruturar sua argumentação no sentido do quanto é importante a participação do público para que a obra seja plena, que o tornar-se obra seja efetivo, para que haja uma *percepção ativa* (2010, p. 2006), é neste momento que entra a defesa da importância do mediador neste processo, que não é abordado de modo direto, mas elucidado através de tópicos que irão articular justamente a relação problemática público/arte, expressa nos subtítulos: *O artista e o público*, *A potência do público* e *O incontornável sistema*. É no segundo tópico que o autor (idem, p. 2007) nos convoca a pensar sobre a necessidade do público para a existência da obra, em suas palavras:

O fundamental dessas considerações me parece o seguinte: não é somente *para* o público que a arte existe, mas também *por* ele. E não porque lhe seja franqueado “participar” ou “interagir” com a obra, nem porque ele produz uma demanda de necessidades a serem satisfeitas. Tal como adverte o artista catalão Antoni Muntadas, “a percepção requer empenho”. Aliás, o público que faz com que a obra de arte aconteça como arte não se constitui de indivíduos que se confirmam empiricamente, tal como existem, mas daqueles que se expõem a um movimento de transformação que os excede.

Pensar que uma pessoa pode vivenciar uma experiência estética, entrar em contato com uma obra, e a partir de então passar a perceber algumas coisas de um modo diferente daquele que já percebia anteriormente, sentir que algo mudou, ou que algo pode ser

mudado, acredito que esse seja o objetivo maior de toda a discussão acerca das ações da mediação, bem como dos processos educativos voltados para a arte.

Alguns dos aspectos da mediação, como a relação entre arte e público, e principalmente sobre percepção, também podem ser sentidos nas experiências relatadas por Greice Cohn. A autora faz uma excelente análise de experiências realizadas com alunos do ensino médio, partindo da arte contemporânea, neste caso a própria pesquisadora torna-se uma mediadora. Ela problematiza como as mudanças na arte, e nos modos de percepção da arte acabam transformando os procedimentos de ensino. Para ela (COHN, 2009, p. 3323):

É neste espaço relacional entre o aluno e o mundo que se situa a arte-educação na atualidade. O ensino da Arte na contemporaneidade se propõe relacional, múltiplo, participativo, inclusivo e questionador, de forma que possa proporcionar ao seus alunos uma atitude ativa, crítica e reflexiva diante do mundo. Remete-nos, assim, à arte contemporânea, cuja abordagem se dá no espaço relacional, dialógico e indagativo existente entre obra e espectador, provocando neste uma atitude ativa, crítica e reflexiva diante de suas obras.

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

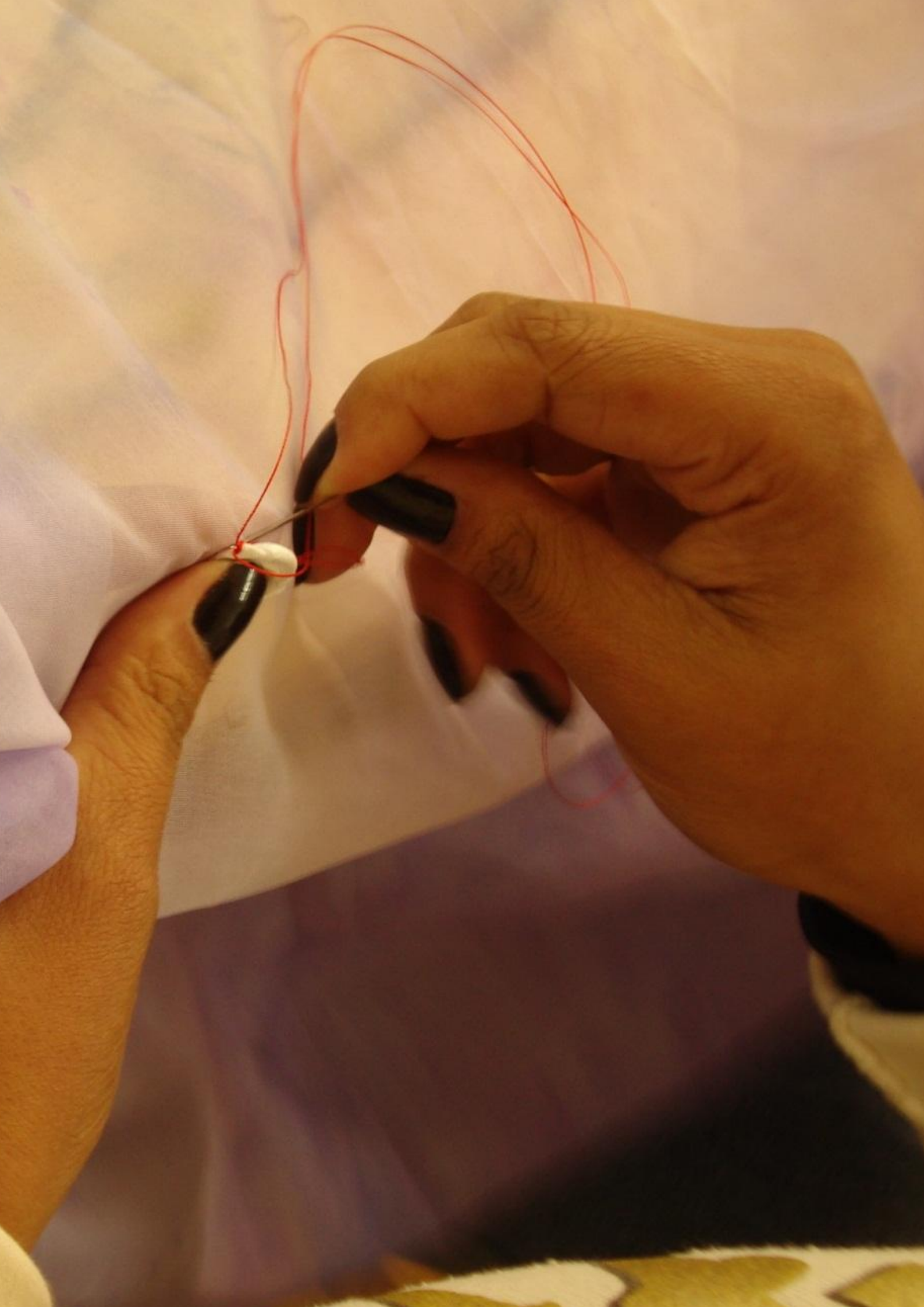
Ainda pensando essa questão do contato com a obra, Analice Pillar nos fala que: “Através da nossa interação com os textos da arte e da mídia, muitas vezes experimentamos sensações, emoções, pensamentos provocados por este contato direto, que nos contagia, nos transforma.” (2010, p. 1930) Podemos pensar nesse momento de interação como um momento frutífero para o desenvolvimento de um trabalho de mediação, elaborado muito no sentido de instigar ainda mais o espectador. E é pensando nesta característica da arte, de movimentar sensações, é que concebo como fundamental para o ensino da arte promover as possibilidades de contato com as obras em si, buscando sempre provocar nos alunos a vivência de experiências estéticas, e este é um dos aspectos que serão aprofundados nas análises das aulas das professoras Ana e Tita.

Como vimos anteriormente, no capítulo dedicado à arte contemporânea, são inúmeras as propostas de obras que exploram a efemeridade e o caráter transitório, que a obra não gera um objeto, mas sim é seu próprio acontecer, como era a proposta de Francis Alÿs, com sua obra 'La Résidence' para a 8ª Bienal do Mercosul, em que o percurso que as pessoas percorressem se constituiria na obra, bem como o próprio roteiro daquela bienal, intitulado 'Cidade não vista' propunha um desvio para o olhar habitual sobre a cidade. Isso exige outra postura para a mediação, seja ela elaborada por um mediador ou professor. A partir dessas ideias, de uma arte que está em seu acontecer, em modos de criar diálogos com os espaços pelos quais circulamos, fica a proposição para pensarmos como deslocar os alunos de seu lugar habitual para o lugar de uma vivência artística e estética, em que a materialidade não seja o elemento fundamental, mas apenas um elemento propulsor para um começo de percurso.

Pesquisar o ensino da arte é como procurar conhecer a cidade de Tecla, descrita por Ítalo Calvino, (2003, p. 121) em que o processo de construção é contínuo, e parece que nunca se chegará ao final da construção, a cidade nunca estará pronta. Isso poderia ser decepcionante, se não fosse a experiência de visualizar o projeto, que para ser visto necessita que outros modos de ver/perceber sejam ativados: é preciso olhar para o céu estrelado. Para, a partir de então, seguir a construção, e novamente contemplar o projeto que só se mostra à noite, quando o olhar descansa do excesso de informações e da disputa de outras luzes, só assim pode-se adentrar em um outro tempo.

Na página seguinte: detalhe de uma aluna da professora Tita bordando um Parangolé

Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker



4-No caminho, encontrei dois novos. Pesquisa de campo- relato e análise.

O modo como a pesquisa de campo iria ocorrer foi delineada aos poucos, ganhando novos contornos após algumas análises do projeto inicial, e resultou na decisão de que o foco da pesquisa se daria diretamente na observação das aulas de dois professores que atuassem na área, trabalhando em seus projetos de ensino com a Arte Contemporânea, procurando estabelecer um paralelo entre dois modos diversos de abordagem do ensino da arte, sendo que um deles daria ênfase para as visitas a exposições, e o outro a vivência da arte apenas em sala de aula.

Para a definição dos profissionais que seriam observados na pesquisa entrei em contato com outros pesquisadores sobre o ensino da arte, bem como com a Fundação Bienal do Mercosul, Santander Cultural e Fundação Iberê Camargo, os quais atenciosamente responderam com indicações de algumas professoras que vinham trabalhando com arte contemporânea, e levando suas turmas para visitas à esses espaços expositivos. Dentre as diversas indicações, e após analisar a viabilidade de acompanhamento das aulas, o que envolvia as possibilidades de deslocamento, a compatibilidade de horários, entre os meus horários disponíveis e os horários das turmas a serem observadas, ficaram estabelecidas as duas professoras que eu acompanharia, bem como em quais turmas seria realizada a pesquisa.

Com as professoras, escolas e turmas definidas, a sequência foi encaminhar as questões burocráticas para se efetivar o acompanhamento das aulas, iniciar a pesquisa de campo propriamente dita. O projeto foi encaminhado ao comitê científico da PUCRS, bem como foi apresentada a proposta de pesquisa para a SMED, para as escolas e para as professoras.

Ao chegar nas escolas, fui bem acolhida, tanto a direção como a coordenação das escolas demonstraram receptividade e interesse pela pesquisa, e se colocaram à disposição para o que fosse necessário. As duas instituições solicitaram que, após a finalização do trabalho, recebam uma cópia da dissertação, o que compreendo como uma forma de promover a troca de experiências entre o meio acadêmico e o contexto escolar. Mas, o interesse maior foi demonstrado pelas professoras, que me acolheram de uma forma que foi além de uma relação profissional, foram extremamente afetuosas e estiveram à disposição

para esclarecer dúvidas que foram surgindo em relação aos projetos que estavam desenvolvendo, e sempre que havia um tempo vago após as aulas observadas acabávamos conversando informalmente sobre arte, e questões relacionadas ao ensino da arte, compartilhando ideias que gostaríamos de desenvolver com os alunos, e também angústias quanto à questões relacionadas com o campo da educação de um modo geral. Os alunos também se demonstraram receptivos em todas as turmas que acompanhei, e ao longo das observações, alguns mais extrovertidos vinham conversar comigo, perguntavam se eu teria alguma sugestão para os trabalhos que estavam desenvolvendo, e queriam saber mais sobre o quê consistia a pesquisa que eu estava desenvolvendo nas turmas deles.

As observações se iniciaram efetivamente, a partir do dia 9 de abril de 2012, e acompanhei as aulas todas as semanas subsequentes, até a segunda semana de julho de 2012, momento este em que as escolas entram em recesso. Após isso, fiz o acompanhamento dos eventos nas escolas, em que foram apresentados os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, o que ocorreu em setembro de 2012, ultrapassando o tempo inicial que havia sido estimado no cronograma. Com esse tempo de acompanhamento foi possível construir um *corpus*³³ considerável para análise, constituído de anotações, gravações. E uma série ampla de fotografias, além de alguns vídeos, que foram os registros das aulas que foram sendo desenvolvidas.

Ao longo desse acompanhamento pude perceber que os projetos que foram desenvolvidos pelas professoras, se subdividiram em diferentes momentos. Esse aspecto não é descrito ou comentado por elas nas conversas iniciais, mas é algo que fica implícito à própria prática de ensino da arte³⁴, e que irei me deter mais profundamente ao desenvolver na análise do material observado de cada uma. Mas de um modo geral, em cada momento a ênfase se alternava entre o campo prático e o campo teórico, articulados através do fazer artístico e do estudo dos artistas e referenciais da História da Arte. Nos dois casos, o trabalho se iniciou por um momento de construção de conhecimentos teóricos acerca da arte e acerca dos artistas que seriam estudados, essa maneira de iniciar pelo estudo pode também ser associada à influência da Proposta Triangular, na qual estariam contemplados

³³ Para Barthes (1967, p. 96- Apud BAUER, Martin. GASKELL, George. 2004) *corpus* é “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar.”

³⁴ Influência das proposições da Proposta Triangular, mas que não se restringe apenas à esse aspecto teórico.

os eixos do *fruir/apreciar* e *contextualizar*, além de perceber também a influência das proposições de Arthur Efland. Nesse ponto dos projetos, entra a ampliação do repertório dos alunos, tanto visual quanto conceitual. São apreciadas inúmeras imagens, e alguns alunos visitam as exposições dos artistas em estudo. Em todos os momentos dos projetos houve a possibilidade de vivenciar experiências estéticas, seja com as reproduções das obras que são vistas via imagem móvel (vídeos), ou fixa (fotografias, reproduções, livros), seja o contato com as obras em si. Esse tipo de experiência evidentemente acaba acontecendo também durante as aulas práticas, pois afinal, com tantos materiais (tecidos, papéis de gramaturas e cores diferentes, fios, botões, contas, etc.) e a possibilidade de utilizar esses materiais em modos diversos de envolver o corpo, é provável que alguns desses elementos sejam percebidos de um modo diferente do que em seus usos cotidianos, e provocando inclusive a experimentação com o corpo, como foi o que ocorreu com a criação dos 'Parangolés', proposição da professora Tita, e na construção dos bordados com a professora Ana.

O tempo dedicado ao processo de criação dos trabalhos foi relativamente maior que o dedicado às discussões teóricas, mas sempre havia algum momento em que surgia questionamentos acerca do que estava sendo produzido. O fazer envolve um processo de articulação entre o racional e o emocional, sensorial, sentimental, que não são estanques, portanto o *fazer* arte não é descolado do *pensar* arte, como já vimos anteriormente nas proposições de Dewey. O modo como o encerramento de cada projeto se deu colaborou para a vivência significativa da arte, pois foram conclusões que envolveram um modo de olhar para os trabalhos produzidos, um fechamento com a participação ativa dos alunos diante da comunidade escolar, em que eles puderam perceber o caminho que percorreram, e se perceber enquanto protagonistas do trabalho.

Ao longo de todo esse processo, passei a vislumbrar a possibilidade de analisar o material dando ênfase à construção de conhecimento estético provocado pelas propostas das duas professoras e o quanto o fato de estarem trabalhando com artistas contemporâneos colaborou para isso, pois como já vimos anteriormente, no capítulo que trata especificamente da arte contemporânea, as obras dos artistas convidam o espectador a pensar sobre seu cotidiano, e observá-lo de modo diferente. Também, ao longo das observações das aulas, passei a direcionar a análise para dois aspectos principais: o quanto

de Arte e o quanto de Educação se fazia presente nas proposições, percebendo estes elementos como sendo duas faces de uma mesma fita de Moébius, como campos que são tão diferentes, mas ao mesmo tempo indissociáveis, interdependentes.

Essa opção que fiz por realizar uma descrição que contempla os diferentes momentos dos projetos, está de acordo com conceitos apresentados pelos estudos sobre análise de conteúdo, que, de acordo com Roque Moraes, o procedimento para análise de conteúdo compreende 5 diferentes etapas, que são: “1- preparação das informações; 2- unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3-categorização ou classificação das unidades em categorias; 4- descrição; 5- interpretação” (1999, p. 5) Portanto esta divisão em diferentes momentos facilita a descrição e interpretação do material.

Durante todo esse processo de observação, e de criação do *corpus* da pesquisa, fui gerando imagens, registrando o que ia acontecendo e como os trabalhos foram ganhando cada vez mais ‘corpo’, evidentemente essas imagens apresentam um grande potencial, sendo uma forma de contar, testemunhar como se deram esses processos de composição e criação, vivenciados pelos grupos.

Como ainda não estava satisfeita com o material coletado na pesquisa- gravações e anotações das aulas- decidi coletar entrevistas mais pontuais, sobre como alguns destes personagens perceberam todo esse processo de desenvolvimento dos projetos, primeiramente com os alunos que se mostraram mais envolvidos com os trabalhos, e depois com as professoras. Estas entrevistas foram em sua maioria individuais, e apenas duas foram realizadas com grupos de 3 alunos. Essas entrevistas foram significativas para os momentos finais da pesquisa, por acreditar que elas compuseram um momento importante para saber percepção dos alunos acerca do projeto desenvolvido, com isso acabei conhecendo um pouco melhor suas realidades de vida. Para George Gaskell (2004, p.73-74):

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento.(...) Deste modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades.

Assim, essas entrevistas constituíram-se em uma forma de esclarecer algumas impressões que tive sobre eles e sobre o modo como encaram a arte, e como esses estudos os envolveram, bem como eles inclusive puderam esclarecer curiosidades acerca do meu trabalho enquanto pesquisadora. Importa saber o que pensam, para pensar em modos de ensino que sejam envolventes também com outros alunos, em outras realidades, que possam criar novas possibilidades de ver o mundo.

Gostaria de lembrar aqui que a descrição e a análise dos materiais coletados nesta pesquisa, constituem apenas *uma* possibilidade de interpretação sobre o que foi observado, é um olhar específico- o meu olhar- o que não quer dizer que outras pessoas perceberiam esses projetos da mesma maneira. Também percebo como algo impossível que as palavras deem conta da amplitude que foi a experiência, e neste sentido concordo com John Berger (1999, p.9):

Mas existe ainda outro sentido no qual ver precede as palavras: o ato de ver que estabelece nosso lugar no mundo circundante. Explicamos esse mundo com palavras, mas as palavras nunca poderão desfazer o fato de estarmos por ele circundados. A relação entre o que vemos e o que sabemos nunca fica estabelecida. A cada tarde *vemos* o sol se pôr. *Sabemos* que a Terra está se movimentando no sentido de afastar-se dele. No entanto, o conhecimento, a explicação quase nunca combinam com a cena.

Talvez por estar muito envolvida com o campo, com os temas abordados e com as práticas de sala de aula, alguns aspectos fiquem sem a devida atenção. E, além disso, as duas professoras e seus respectivos projetos são específicos, em um contexto que é rico de outros tantos profissionais, por isso prefiro tratar como um estudo comparativo entre dois casos específicos, que possuem suas potencialidades e limitações, mas sem a pretensão de compor parâmetros gerais para o ensino da arte.

Passemos aos projetos: o projeto da professora Tita, que atua junto aos alunos da EJA, envolveu o estudo de mais de um artista, e a proposta de produção plástica do grupo será enviada para um projeto de intercâmbio que a escola mantém com Portugal. A produção plástica dos alunos foi inicialmente provocada pela apreciação de poesias sobre o amor, subtema gerador definido pela escola, que desembocou na criação de desenhos a partir das mesmas. Na sequência das aulas, foi realizado um estudo do artista brasileiro Leonilson, com a apreciação de reproduções de obras dele, e contato com livros sobre o artista. Alguns poucos alunos da turma acompanharam uma visita à exposição do artista que ocorreu na Fundação Iberê Camargo. Em seguida deram continuidade à criação de novos

desenhos sobre o tema e relacionando com a obra do artista, os quais serviram de base para a criação de 'Parangolés', que são obras que exploram formas e cores que são criadas para que o público possa vesti-las. Esse trabalho foi proposto no momento em que passaram a estudar o artista brasileiro Hélio Oiticica, criador deste tipo específico de obra. A produção final dos grupos se deu com a construção de "Parangolés do amor", pois o suporte/formato é em tecido, vestível, com o intuito de ser utilizado de forma performática, e que traz elementos que referenciam o conceito de amor, através de desenhos, pinturas, bordados, em imagens e palavras. A finalização do projeto aconteceu com uma ação performática em que os alunos circularam pela escola vestindo os Parangolés, com a trilha sonora composta por músicas da cultura popular brasileira, este foi um dos momentos mais significativos para os alunos, pois puderam vivenciar plenamente a experiência 'Parangolé'.

Por sua vez, o projeto da professora Ana, contemplou o estudo do artista brasileiro Arthur Bispo do Rosário, envolvendo pesquisas prévias sobre o artista, desenvolvidas em sala de aula, e uma visita à exposição "Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio", apresentada no Santander Cultural. Foram desenvolvidos trabalhos de criação de barcos de papel que carregavam em suas superfícies palavras significativas escolhidas pelos alunos, o que resultou na construção de um painel coletivo. Na sequência dos trabalhos, foram criados pequenos cartões, em que exploraram diversas linguagens, passando do desenho ao bordado, que foram unidos por costura uns aos outros criando um grande painel coletivo, tendo por referência os estandartes de Arthur Bispo do Rosário. Essa ideia de construir o trabalho final como que um estandarte surgiu no decorrer das aulas, não era algo que estava anteriormente previsto, demonstrando que a abertura à possíveis mudanças faz parte do processo de ensino da arte, até porque o processo criativo não é algo rígido, limitado, mas muitas vezes provém de respostas que precisam ser dadas à materialidade do que está sendo construído. Para fechamento do projeto foi realizada a montagem de uma exposição dos Estandartes produzidos pelas turmas que estudaram o artista, que fez parte de um evento com apresentação de outras pesquisas desenvolvidas pelos alunos, e uma palestra sobre diferentes culturas.

O modo de construção do conhecimento se deu de forma muito própria em cada caso, assim como a vivência de experiências estéticas pôde ser experimentada através de diversos meios, e em especial com os momentos do fazer artístico que ocorreram em sala de

aula. É importante ressaltar que a proposta não é comparar qual dos projetos obteve maior êxito, mas sim perceber o que cada um levantou de possibilidades próprias para o ensino da arte, na busca da ampliação do repertório desses alunos acerca dos conhecimentos referentes à arte, e, conjuntamente das possíveis vivências significativas com a arte.

Também pude constatar que não é adotada apenas uma metodologia ou teoria norteadora, mas sim há a convivência de várias, que se alternam ao longo dos diferentes momentos das aulas, articulando as experiências estéticas, criativas e teóricas. Com isso, é possível vislumbrar a complexidade e a diversidade que se fazem presentes no campo do ensino da arte, e, assim como para a tentativa de um esboço de definição do que seja a arte contemporânea, também para o ensino da arte é necessário que se faça um recorte, uma curadoria, que vai ser pautada nos referenciais e nas vivências que os profissionais que atuam na área possuem, e vão construindo em seu cotidiano, e esse é processo que está em constante transformação.

Lembrando que as observações das professoras somam 28 encontros, sendo que com a professora Ana foram 14 encontros, dos quais um foi o acompanhamento da turma na visita à exposição de Arthur Bispo do Rosário, um encontro foi para coleta de entrevistas, os demais foram observações das aulas e o evento final. Com a professora Tita a dinâmica foi a mesma: 14 encontros, sendo um o acompanhamento da visita à exposição de Leonilson, um para entrevistas, e os demais foram observações das aulas e o evento de encerramento do projeto.

Como forma de melhor compreender como se desenvolveram os projetos observados para a pesquisa, optei por fazer uma descrição específica para cada uma das professoras, ao longo destas descrições realizo uma análise do que houve de potencialidades observadas em ambas e quais foram as contribuições para o ensino da arte, que surgiram em suas práticas.

4.1-As aulas da professora Tita.

Começarei pela descrição das aulas da professora Tita, pelo fato de ter iniciado as observações com a turma dela. Tita cursou Licenciatura em Artes Plásticas e o Bacharelado em Pintura, no Instituto de Artes da UFRGS, concluindo a Licenciatura em 1987, e desde

então atua como professora de artes, no início da carreira atuou em escolas particulares, e em seguida ingressou na Rede Municipal, onde trabalha desde 1990. Também é uma mulher muito alegre e carismática, de presença marcante, se mostrou aberta para colaborar com a pesquisa desde o primeiro contato, feito via facebook³⁵, e nos posteriores via telefone. A primeira conversa pessoalmente se deu na própria escola onde atua, o que foi interessante para conhecer o espaço destinado para a sala de artes, sem a interferência da turma. Também fui muito bem recebida pela equipe da escola ao apresentar a proposta de pesquisa. Mesmo antes de encontrar a Tita pessoalmente, já pude conhecer um pouco de seu trabalho e do seu modo de pensar a arte e o ensino da arte, através de sua monografia de pós-graduação³⁶, em que explorou a questão da construção de identidades através das poses na fotografia, aliada a interferências com diversos materiais, colagem e manipulações digitais.

A escola onde ela atua é o C.M.E.T. Paulo Freire, que este ano mudou de endereço, mas ainda se encontra na região central da cidade, e estão se adaptando ao novo espaço, que segundo Tita é bem mais amplo e agradável que o antigo endereço da escola. É uma escola que possui uma trajetória voltada especialmente para o Ensino de Jovens e Adultos, sendo uma das poucas escolas da Rede Municipal que oferecem esta modalidade, e atende à públicos provenientes de diversos bairros da cidade, atendendo cerca de 1000 alunos. As turmas, especialmente as do turno da noite, tem um número reduzido de alunos em relação às realidades de outras escolas de ensino fundamental da Rede, o que torna o trabalho diferenciado. Além disso, a escola já possui uma história de relação com projetos voltados para o ensino da arte e da arte contemporânea que merece destaque. Em 2009, participou do projeto da Bienal do Mercosul, desenvolvido pela artista plástica argentina Diana Domingues que se chamava “dicionário de certezas e intuições” com trabalhos de grande formato, e logo ao entrar na escola vemos ainda alguns destes trabalhos expostos, bem como uma série de mosaicos em andamento. A professora Tita também relatou que a escola desenvolve um projeto de parceria com escolas de Portugal e Timor, em que estudam principalmente a obra o artista brasileiro Hélio Oiticica, e o grupo se chama

³⁵ O Facebook é uma rede social, com amplo uso em diversos países.

³⁶ Disponível em: <http://ged.feevale.br/bibvirtual/Monografia/MonografiaMariaStrappazon.pdf>

“Comparangoleiros”³⁷ e que a proposta é promover o intercâmbio entre as escolas através dos trabalhos produzidos. E, a turma que realizei as observações está inserida no contexto deste projeto maior dos “Comparangoleiros”.

Quanto à turma, na primeira observação que fiz, era bem heterogênea, composta por 22 alunos, sendo que destes 7 eram menores de 18 anos, e os demais com idades bastante variadas. Todos me pareceram muito atentos. Ao longo das observações, a turma foi dividida em duas, sendo que um dos grupos acolheu os alunos mais jovens, e a outra ficou com os alunos com idades mais avançadas. Optei por continuar as observações com a turma que tinha o maior número de alunos adolescentes, especialmente pelo fato de haver uma proximidade de faixa etária com os alunos da turma que eu observaria com a outra professora. Isto porque o comportamento, a participação e a receptividade em sala de aula é provável que sofra mudanças ao longo do tempo, pois de acordo com as diferentes faixas etárias, os interesses vão mudando. A turma era bastante flutuante com relação à frequência, foram poucos os alunos que estiveram presentes em todas as aulas, o que de certa forma dificultava a continuidade dos trabalhos de alguns grupos. Esse aspecto se constituiu no maior desafio para a proposta da professora Tita, mas que acabou sendo contornado, especialmente pelo fato de um pequeno grupo mais frequente funcionar como âncora para o trabalho, o que acabou estimulando os outros colegas. Outra atitude que colaborou para que essas ausências não afetassem o andamento do projeto, foi a constante atenção que a professora Tita dedicava aos alunos, sempre procurava conversar com todos os alunos dos grupos, o que não era difícil pois no final do semestre, o número médio de alunos na turma não ultrapassava 8, e o que parecia ser um empecilho de certa forma colaborou para que a professora pudesse dar atenção de modo mais individualizado para os grupos de trabalho, conseguindo ouvir o que cada um tinha para dizer.

Como já foi citado anteriormente, todo o planejamento das aulas partiu de um projeto mais amplo da escola, e está interligado com outros projetos, inclusive de outras disciplinas, portanto há uma costura entre os conhecimentos que foram construídos pelos alunos ao longo do semestre. O foco central do projeto é a criação de Parangolés com as turmas, para isso é necessário o desenvolvimento de uma série de estudos acerca do artista

³⁷ Disponível em: <http://visualnarratives.wikispaces.com/Comparangoleiros+2> e a professora criou em conjunto com os alunos um Blog, que está disponível em: <http://coreseamores2012.blogspot.com.br/2012/08/no-dia-12-de-abril-as-turmas-das.html>

Hélio Oiticica, incluindo também o estudo de conceitos da arte contemporânea e de outros artistas e linguagens que pudessem se relacionar tanto com o conceito de Parangolé quanto com o subtema gerador, que é o Amor. Utilizando algumas referências de exposições que estavam acontecendo em Porto Alegre, no momento inicial do projeto, foram estudados também os artistas Leonilson, que recebeu uma atenção maior, e de forma mais superficial Leda Catunda e Arthur Bispo do Rosário.

Para sistematizar a descrição de como foi o desenrolar do projeto, e desenvolver em profundidade a interpretação e análise dos dados, subdividi o conjunto do projeto em diferentes momentos, que são explicitados a seguir.

4.1.1-Construindo repertório, ou: quantos mapas é preciso?

Na etapa inicial do projeto foi dada ênfase à construção dos conhecimentos teóricos acerca dos temas que seriam desenvolvidos ao longo das aulas. A professora Tita optou pela forma de *apresentação* de materiais que dizem respeito aos artistas e a temática em questão, que são parte do seu acervo pessoal. Ou seja, foi ela quem construiu o repertório que seria mostrado para os alunos, realizando uma seleção prévia do material com o qual eles teriam contato. Essa seleção de materiais pode ser relacionada com o conceito de *curadoria educativa*, criado por Luiz Guilherme Vergara em 1996, no qual propõe que as atenções sejam voltadas para tornar a arte ativa culturalmente, nas palavras do próprio Vergara (1996, p.4):

Tornar arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente (...)Ação Cultural da Arte implica em dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade – isto é, formação de **consciência e olhar**. (...)Neste sentido, ao se propor a **exibição de arte como ação cultural**- se tem como objetivo criar uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural. Sem dúvida, é preciso fundamento teórico/prático para transformar a experiência estética junto as exposições em um centro de interações multidisciplinar e diversificado acessível para vários níveis de público. Isto não significa uma subtração de potência da arte per si, em favor de prioridades didáticas. Mas, pelo contrário, expandir o conceito da relação arte/sociedade segundo perspectivas já apontadas pelo John Dewey (Art as na Experience), e até mais recente Joseph Beuys.

Como podemos perceber, essa proposta foi elaborada pensando os espaços expositivos, e o modo como o que é exposto colabora para a construção de interpretações do que está sendo mostrado. Da mesma forma, quando o professor seleciona as imagens

que irão compor a aula, elas são escolhidas dentro de uma gama de possibilidades, que vão envolver desde o repertório do próprio professor, até as ponderações que este faz em relação aos alunos, aos seus possíveis interesses. Portanto, as escolhas, a *curadoria* que o professor realiza, constituem uma forma de instigar a consciência do olhar, como fora proposto por Luiz Guilherme Vergara. Nesse processo de selecionar, entram em cena as possibilidades de interpretação que serão contempladas, intermediadas pelas interpretações já realizadas pelo professor, é como Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2003, p.8) apontam:

Selecionar e combinar são, então, uma interpretação do professor-pesquisador. Não uma interpretação que cria a armadilha de responder questões, mas a interpretação que vai propor aos alunos um processo instigante de novas e futuras escavações de sentido. Interpretação entendida como um encontro “entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” Pontos de vista que, se socializados num grupo, proliferam em múltiplos sentidos.

Essa preocupação com a seleção dos artistas e das imagens e outras mídias, foi uma constante nos projetos observados, e o modo como a Tita foi conduzindo as aulas foi envolvente, o estudo de Hélio Oiticica entrou aos poucos no decorrer do projeto, assim como o modo como foi apresentado o tema e introduzido o estudo do artista Leonilson. Antes de entrar diretamente no assunto foco de estudo, ela foi propondo pequenas atividades, aparentemente desprezíveis, que conduziram para que surgissem questionamentos acerca do que seria proposto, de uma forma muito sutil se chegava ao tema de interesse.

Esses aspectos ficaram muito claros na quarta observação que fiz, aula do dia 23 de abril, essa foi a segunda aula após a visita que a turma fez à exposição do Leonilson. A aula anterior foi toda focada na discussão sobre as impressões que tiveram da exposição, e nesta aula a proposição inicial foi a escuta da música de Chico Buarque “João e Maria”³⁸. A partir desta apreciação, os alunos foram sendo questionados sobre o que percebiam como tema da música, quais memórias eram ativadas a partir dela, e como esses elementos poderiam se relacionar tanto com o ensaio de teatro que tinham acabado de assistir, quanto como o quê a letra da música propunha como visão de mundo, e com isso, como poderiam estabelecer relações com o que já haviam estudado e realizado em aula. Foi como o desenrolar de um novelo na busca de conexões entre caminhos de um labirinto. Depois dessa conversa, que

³⁸ A letra desta música se encontra no Anexo- A desta dissertação.

ocorreu de forma tranquila enquanto organizavam seus materiais, foi proposta a criação de um desenho, em que cada aluno que utilizasse como referência uma parte da música que tenha sido marcante. A professora esclarece que o que vão fazer está relacionado com o conceito de desenho de ilustração. Com essa proposição de criação, partindo de uma referência que ainda não havia sido explorada com eles- a música- os repertórios que vem sendo construídos com as imagens dos artistas, vídeos e a visita à exposição são convocados para o processo de criação, e recebem esse elemento novo.

A possibilidade de apreciação se deu em diversos momentos do projeto, não ficando restrita apenas à fase inicial, assim como houve diversas maneiras de contato com a arte, seja diretamente com as obras de arte, e também com reproduções, músicas, poemas e vídeos. Essas formas não excluem a possibilidade de que o contato com a própria produção e a produção dos colegas possa ser vista como um outro modo de contato com a arte, que pode vir a proporcionar a vivência de uma experiência estética, complexa e plena de sentido. Esses elementos todos vão constituindo a 'coleção de exemplos' deles. Vale lembrar aqui, o que já abordei anteriormente, com base em Jerome Stolnitz (2007, p. 45), que há a necessidade de uma *atitude estética*, selecionamos aquilo que nos interessa, o que chama nossa atenção e à isto olhamos de um modo diferente, estabelecemos uma relação com o objeto ou mesmo composição que nos atraiu, independentemente se o foco da atenção é uma obra de arte, elemento cotidiano ou um estudo em andamento.

O contato direto com obras de arte foi uma experiência que somente alguns alunos tiveram a oportunidade de vivenciar, apenas parte do grupo que eu estava observando foi visitar a exposição "Sob o peso dos meus amores" de Leonilson, na Fundação Iberê Camargo, e assim que a turma foi dividida, apenas duas alunas de toda a turma haviam acompanhado a visita. Essa visita proporcionou discussões produtivas em sala de aula acerca do que é arte, e em especial arte contemporânea, uma vez que instigou aqueles que foram a pensar sobre o que viram, e provocou a curiosidade dos demais em conhecer o que estava sendo relatado com tanto envolvimento pelos pares.

Selecionei falas de 3 alunos das transcrições da aula que ocorreu após a visita à exposição, eles são elucidativos para compreendermos a amplitude que foi esse contato com as obras, e como isso reverberou em sala de aula. A visita à exposição ocorreu no dia 12

de abril, quinta-feira, e as gravações foram tomadas na aula do dia 16 de abril, segunda-feira. Início pela fala da *Sandra*, seguindo a ordem de como a conversa se desenrolou:

Sandra: “Bom, a exposição só me trouxe mais pontos, porque exposição é uma coisa que mexe muito com os sentimentos, a maneira com que tu olha ela te traz um turbilhão de sentimentos, e eu como sou um pouco sentimental, assim... ela mexeu com muitos sentimentos adormecidos, tanto a exposição do Leonilson que eu adorei, e ... a gente, hoje em dia a gente está muito focado no ter e não no ser, eu acho que o Leonilson traz isso pra gente, pra gente dar uma olhada mais no ser, néh? Foi isso que as obras dele passou pra mim, essa coisa muito íntima, e ao mesmo tempo uma explosão de sentimentos. Hã... Quanto ao prédio achei lindíssimo, nunca tinha visto algo tão lindo, e as obras do Iberê um escândalo, de formas, de texturas, de cores, de como ele trabalhava, e do Leonilson aquela a maneira de trabalhar, achei ele fantástico, e o que mais me impressionou foi aquele quadro dele lá que ele fez muito simples.. com uns bordados e uns cristaizinhos...”

Tita: “era a obra Voilà mon coeur essa que tu gostou?”

Sandra: “acho que era esse mesmo o nome dela...”

A Sandra direciona sua fala para aquilo que a impressionou, que mexeu com suas emoções, e de acordo com Carl G. Jung (2001, p. 5), a sensibilidade e a percepção não ocorrem de modo isolado da cognição. Também nessa fala podemos perceber que a aluna já possui um referencial de termos específicos do campo da arte, e os emprega para descrever o que havia mais chamado sua atenção. A transcrição não revela todas as modulações da fala, mas como observei esses relatos pessoalmente, posso afirmar que o relato da Sandra estava embebido de emoção, dava para perceber o quanto aquela visita havia mexido com seus ‘sentimentos’ tanto é que ela utiliza esse termo diversas vezes. Já o João, traz uma fala repleta de incertezas:

João:” Pra mim ... depois de entrar no túnel... porque eu não compreendia aquilo ali, qual o sentido daquilo, apesar de eu não entender não deixei de ver a obra dele... a verdade é qual é o sentido? Depois gostei do rapaz que ficou falando, apesar de eu não entender aquilo ali, eu valorizo. Daqui pra frente a senhora vai nos ensinar qual o valor daquela obra ali, pra quando a gente ver de novo saber qual o valor daquela obra ali. Sobre o Leonilson, foi uma pessoa que deu uma grande contribuição para todo esse pessoal que trabalha com a arte, no meu ver ele contribuiu milhões de vezes, o ponto de vista dele ... de maneira que a vida dele...tanto é que a obra dele agora tá onde tá... como aconteceu com o Cazuzza também...E o que eu mais gostei foi daquele quadro dele que diz ‘Leo não consegue mudar o mundo’, eu entendi que ele não podia mudar a vida dele...É isso.”

Tita: “Viu como tu tem a tua interpretação, assim como cada um vai ter sua interpretação, que não tem uma interpretação fechada. Quem está aqui sabe que eu falo que a arte contemporânea não vai ter um jeito certo de entender, cada um vai entender do seu jeito. As vezes eu não vou conseguir entender ‘tim tim por tim tim’ aquilo que ele quis dizer, mas isso não quer dizer q ele não expôs seu processo criativo, colocou um sentimento pra fora... tá bom? Quem mais foi?”

Tâmi: “Ai, achei interessante, foi a primeira vez que eu fui numa exposição e que realmente prestei a atenção, tinha ido em outros lugares mas nunca dava bola ... teve várias coisas que

me chamaram a atenção um quadro do Leonilson que mostrava os vários lugares que ele ia, que era como se fosse pra ele mesmo lembrar daquilo depois...”

Tita: “Eu vi que tu olhou muito as coisas de pertinho, foi bem atenta olhando os trabalhos... tirou fotos com o celular...”

Tâmi: “O que me chamou mesmo foi a delicadeza dele, a maneira como ele via as coisas simples, e tentava transmitir aquilo para as outras pessoas também entenderem, achei bem legal.”

Tita: “O que mais te chamou a atenção então?”

Tâmi: “Na verdade foi o impacto, era muita diferença de um pro outro, do Iberê eram mais escuras mais nebulosas, a vida e a morte, os sentimentos no fim são tudo a mesma coisa, só que cada um expressava de uma maneira diferente.”

Imagem 14: Aluna na exposição de Leonilson



Fonte: arquivo pessoal - Carine Betker

Imagem 15: Alunos na exposição de Leonilson



Fonte: arquivo pessoal - Carine Betker

Nas falas dos alunos João e Tâmi, surge uma das questões que é central para o ensino da arte que é a *interpretação*. O João apresenta muita insegurança no seu discurso, como se pensasse que deveria haver ‘uma’ interpretação que fosse a correta para a arte que está ali exposta, e essa insegurança interpretativa é um grande desafio tanto para o ensino da arte formal, escolar, como para a formação de público de um modo em geral, sendo um tema que Vergara explora quando fala de *consciência do olhar* (1996, p. 4). O momento que o João começa a articular suas interpretações, que do modo como as apresenta acredita que não estivessem ‘corretas’, podemos perceber que ele inicia um processo de aprendizagem significativa³⁹, uma busca por fazer com que aquilo que estava diante dele pudesse ter sentido, o que anteriormente era negado. Nesse sentido a fala da professora Tita surge como uma maneira de ‘aliviar’ a insegurança do aluno, validando a interpretação construída por ele, tirando-o do limbo da insegurança. Além disso, essa insegurança do João, representativa da necessidade de se fixar em uma ‘resposta correta’ demonstra o quanto

³⁹ Aprendizagem significativa é uma teoria concebida por David Ausubel, na qual é enfatizado o conhecimento que o sujeito já possui, e é através deste que novas relações serão estabelecidas. Vide AUSUBEL, David P.1980.

ainda é presente em nossa sociedade o pensamento dicotômico, e este se reflete no sistema de ensino, o quanto ainda estamos pautados em atitudes ‘certas’ ou ‘erradas’, o que remete à crença de verdades absolutas, e que no ensino da arte surge com a dicotomia entre ‘razão’ e ‘emoção’.

Aqui também é possível fazer uma análise com base em Clive Bell, que nos colocará em uma problemática um tanto quanto complexa, pois primeiramente afirma que “Os objetos que provocam emoção estética variam de indivíduo para indivíduo.” (2007, p. 31) e acrescenta que “Mas é inútil que um crítico me diga que algo é uma obra de arte; ele tem de fazer que seja eu a senti-lo. E só pode conseguir fazendo-me ver. Ele tem de aceder às minhas emoções através dos meus olhos.” (idem) Partindo deste modo de perceber a relação estética, podemos constatar o quão grandiosa é a tarefa do professor, que pode ser aqui colocado no lugar do crítico, é ele quem vai aceder o *sentir* através do *ver*. É preciso encontrar formas de provocar novos modos de ver, de ir somando as experiências do ver e do sentir, para que então o crítico, ou neste caso, o professor, não seja mais necessário, que o aluno seja capaz de se emocionar sem a necessidade de alguém que mostre para ele o que pode ser visto.

Por sua vez, na fala da Tâmi traz a presença da *atitude estética*, evidenciada quando fala que “foi a primeira vez que eu fui numa exposição e realmente prestei a atenção”, e ela vai tecendo em sua fala relações entre as obras apresentadas do Leonilson, e, por fim, articula as obras dele com as de Iberê, trazendo aspectos tanto plásticos como conceituais para embasar a análise que está construindo. Essas articulações entre as obras apresentada na fala da Tâmi remete ao que Stern menciona “O que aprendemos com uma obra de arte levamos para nossa compreensão de outras obras de arte.” (2008, p. 150) é a questão da construção de repertório que fica evidente no momento da realização de uma interpretação acerca do que foi visto: “sem dúvida, não temos olhos ou ouvidos inocentes quando nos aproximamos de uma obra de arte, e precisamos levar a ela o que aprendemos sobre arte e a vida para extrair o que está à disposição para ser descoberto” (idem, p. 153).

É interessante observar que a escolha por trabalhar com o artista Leonilson, já havia sido definida pela professora antes de saber que a exposição iria acontecer em Porto Alegre. Ela havia optado por este artista pela temática de sua obra, e, por perceber relações entre a

obra dele e a de Hélio Oiticica. Ambos acabaram explorando questões da pintura, mas expandindo-a. O fato de o grupo visitar a exposição, fez com que eu ficasse refletindo se o foco inicial da observação seria modificado, e se isso seria um fator complicador do trabalho, mas na realidade acabou vindo a acrescentar elementos para a pesquisa. Digo isto porque eu havia escolhido, inicialmente, essa professora pelo fato de que a possibilidade de ela visitar exposições com seus alunos, seria mais restrito, pois as turmas são atendidas no turno da noite, e há apenas um espaço cultural que apresenta a possibilidade de visita noturna.

Antes da visita à exposição, os alunos haviam visto reproduções de obras do artista, o que fez com que alguns tivessem reações muito emocionadas durante a visita, ao encontrar em meio à tantas obras - uma vez que a exposição era composta por 365 obras do artista - justamente uma das obras estudadas. E com esse contato surgia a reação de espanto com relação às dimensões da obra, a configuração material da mesma. Geralmente o que se escuta é “nossa, como é diferente do que eu imaginava!” “não parece ser a mesma coisa”, ou como foi mencionado por uma professora, da escola onde trabalho, ao visitar esta mesma exposição, para a qual eu havia mostrado uma série de imagens das obras do artista, que ao ver a obra “voilà mon coeur” disse “mas aquela foto que tu me mostrou não tem nada a ver com isso aqui, ela não dá conta do que é a obra... isso é aqui é muito mais lindo!”. O mesmo encantamento pude ver em uma aluna, da Tita, ao olhar para a obra ‘ninguém’ que haviam visto a reprodução: “Sôra!!! Sôra!!! É o travesseirinho! Aquele que vimos na aula!” era de uma empolgação embebida em emoção. A sensação de ver eles se envolvendo pelo trabalho de um artista, que há pouco tempo eles nem tinham conhecimento de sua existência, por vezes chegou a me emocionar, pois não é uma obra ‘fácil’, que seduz pelo apelo visual ou pelo impacto das dimensões, pelo contrário, é algo extremamente simples, beirando o precário, que pode tocar profundamente. E foi o que aconteceu com a maioria deles, estavam absortos pelo que estavam vendo, queriam ver mais, sentir mais, não queriam sair daquele lugar.

Imagem 16: alunos observando a obra 'Ninguém' de Leonilson:



Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker

Esse desejo de permanência no espaço expositivo pode ter várias origens, uma delas evidentemente é a vivência da experiência estética, do prazer provocado pelo contato com a arte. O outro aspecto que percebo como forte influência e que surgiu na discussão feita na aula seguinte à visita, é a raridade do contato com a arte e com que se frequentam esses espaços. Portanto, tudo ali era novo para eles, houve um deslocamento de suas rotinas, foi uma ação, que sem o apoio da escola, não faria parte das atividades cotidianas desses alunos, como de tantos outros como veremos também nos relatos dos alunos da professora Ana.

Como a grande maioria dos alunos da turma não acompanhou a visita à exposição, o modo de ampliação de repertório que foi mais abrangente, utilizado pela professora Tita, e acredito que são as opções utilizadas pela grande maioria dos professores da área, foi a apresentação das obras através de reproduções impressas das obras, aliadas aos livros e vídeos. Cada um destes modos anexos, possui características e potencialidades próprias, se

prestando mais para alguns tipos de obras e materiais a ser explorados, dependendo do enfoque que é dado para cada um deles.

O modo como eles são apresentados pode direcionar para uma maior apropriação do material. A utilização destes materiais é de fundamental importância, principalmente para a formação de repertório, e especialmente nos casos em que o contato direto com obras de arte é restrito. Servem de suporte para a construção de conhecimento, pois é através do estímulo simples de mostrar uma imagem e abrir espaço para o debate e questionamento acerca do que estão vendo que pode se iniciar toda uma dialética entre a vida e o contexto da arte. Estes debates e conhecimentos construídos com base na visualização da produção de artistas, e de outras produções acerca do tema em estudo, é que virão compor as referências para o processo de criação que se desenvolve no momento seguinte, são as sensações vivenciadas que serão evocadas no momento da criação.

Mas como já vimos, pelos relatos de como se deu o contato com as exposições, e dado os estudos apresentados sobre os artistas e a arte contemporânea, fica evidente que os materiais utilizados em sala de aula - materiais didáticos/educativos- não substituem a vivência do contato direto com as obras de arte. São experiências de ordens distintas, cada qual com sua gama de especificidades, suas potencialidades, e ambas necessárias para a construção de um aprendizado significativo da arte, assim como os estudos teóricos não substituem as criações plásticas, nem o contrário. É preciso que o caminho seja percorrido em conjunto.

4.1.2-Viver a arte: percorrer os corredores.

O processo de criação foi o momento do projeto que consumiu a maior parte do tempo, e que proporcionou muitas descobertas para os alunos e muita gratificação para a professora, pois eles se envolveram profundamente com os trabalhos, experimentaram as possibilidades dos materiais, e ao mesmo tempo aprofundaram conceitos acerca da arte através do que estavam vivendo. Apresentaram um nível de autonomia considerável, pois assim que chegavam na sala logo partiam em busca dos materiais para dar sequência ao trabalho, atitude que nem sempre é comum no ambiente escolar.

Como fora mencionado pela professora Tita, eles acabaram vivenciando o processo criativo de um modo muito semelhante ao que é possibilitado em um atelier de arte mesmo *“só não é porque eles não vêm de livre e espontânea vontade”*, encararam o trabalho como algo diferente do que geralmente é produzido em uma ‘aula’, e também a forma como as aulas foram conduzidas permitiu que isso acontecesse, e, ao mesmo tempo, foi influenciada pelo comportamento deles. Houve uma grande empatia entre os interesses das pessoas que compunham o grupo, e isso contribuiu para a realização dos trabalhos plásticos.

As escolhas que precisavam fazer, entre formas, cores, texturas, ideias que iam surgindo entre as pessoas que compunham os grupos, imagens que eram trazidas pela Tita, e os modos como os materiais respondiam conforme iam sendo manipulados, proporcionou à eles a vivência de um processo de criação conforme é descrito por Fayga Ostrower (2004, p. 26-27):

Quando se configura algo e se o define, surgem novas alternativas. Essa visão nos permite entender que o processo de criar incorpora um princípio dialético. É um processo contínuo que se regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos concomitantes, aspectos que se encontram em oposição e tensa unificação. A cada etapa, o delimitar participa do ampliar. Há um fechamento, uma absorção de circunstâncias anteriores, e, a partir do que anteriormente fora definido e delimitado, se dá uma nova abertura. Da definição que ocorreu, nascem as possibilidades de diversificação. Cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o impulso que o criou.

E, o percorrer desse caminho, que foi o processo de criação, em muito se deu pelo tempo que fora dedicado ao trabalho. Apesar de se considerar pouco o tempo de uma aula de dois períodos, uma vez por semana o que totaliza 1 hora e 40 minutos, o fato de ter sido dedicado todo o semestre para esse projeto, fez com que esse tempo, que é exíguo, se tornasse um pouco mais elástico. Também para a professora, cada etapa constituía um novo recomeço, novas questões surgiam e decisões precisavam ser tomadas, gerando em seu trabalho de propositora, também a necessidade constante de criar novas relações, entre o que já havia sido visto e o que se pretendia fazer, para que o envolvimento com o trabalho não se perdesse.

O material que é escolhido para ser usado em sala de aula, pode ser determinante no envolvimento ou não dos alunos com o trabalho. Se for um material muito diferente, existem algumas possibilidades: a de ocorrer um encantamento com o material, uma

curiosidade por ser algo novo, ou o contrário, por ser muito novo, e talvez de difícil manipulação, provocar um afastamento, um bloqueio pela falta de habilidade técnica com o material. É necessário pesar quais são os aspectos favoráveis à exploração, bem como os desfavoráveis, antes de tomar qualquer decisão. Nesse sentido é importante conhecer o grupo com que se trabalha, saber quais são suas experiências anteriores, e seus prováveis interesses, para que se consiga envolver um número maior do grupo com a proposta. Isso é um pouco do que Fayga Ostrower(2004, p.32) alerta:

Cada materialidade abrange, de início, certas *possibilidades de ação* e outras tantas *impossibilidades*. Se as vemos como limitadoras para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das delimitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas. De fato, só na medida em que o homem admita e respeite os *determinantes da matéria* com que lida *como essência de um ser*, poderá o seu espírito criar asas e levantar vôo, indagar o desconhecido. (grifos do autor)

Sendo assim, os materiais que foram oferecidos iam ampliando o nível de complexidade do uso, ou então eram propostos novos usos, como o que observei na primeira aula, que tinham que criar desenhos raspando o papelão. Inicialmente utilizaram lápis, lápis de cor, papéis de diversos tipos, cores e gramaturas como suporte, para só depois partirem para as construções em tecido, que envolveram tanto o uso da pintura, como da costura e do bordado, compondo um outro sistema de pensamento para criar, possibilitando a ampliação da gama experiências com aqueles materiais. Afinal, a proposição era criar algo com tecido, que é para vestir, mas que não é uma roupa, e, ao mesmo tempo estão criando uma obra de arte, mas que não fica limitada à um espaço determinado por uma moldura, tela, ou folha de papel, é algo que vai além do que era conhecido pelo grupo como possibilidade de criação em uma aula de arte, como pode ser percebido nas palavras da aluna Belissa, quando pergunto se antes das aulas ela havia pensado em criar alguma coisa com aquele tipo de material, ela responde “*Não, nunca pensei nisso, no máximo uma roupinha de boneca... e olhe lá... (risos)*”

Os desenhos que foram criados com base nas obras de Leonilson, ou com os poemas e músicas, acabaram funcionando como estudos para o desenvolvimento do projeto de criação dos Parangolés. E o processo de criação desses objetos foi uma grande experimentação, desde a primeira aula que exploraram essa proposta, que ocorreu no dia 14 de maio de 2012, sendo que era a sexta observação que eu fazia da turma, nesta aula a

turma que vinha sendo avisada de que seria dividida finalmente foi dividida em 501 e 502. A classificação ficou a seguinte: 501 ficou com os alunos de faixa etária menor, mais jovens, e a 502 ficou com a 'velha guarda' que são os alunos de idade mais avançada. Optei por ficar observando a turma que concentra os alunos mais jovens, principalmente porque se aproximam da faixa etária dos alunos da outra escola, e acredito que os interesses possam ser semelhantes, enquanto que pessoas de outras gerações, se concentram de modo diverso.

A proposta da professora Tita para esta aula foi a de que iriam iniciar a elaboração dos projetos de criação dos '*Parangolés do amor*' carinhosamente nomeados pela professora. Como havia poucos alunos na turma- apenas 7- a opção foi que se organizassem em dois grupos para o desenvolvimento do trabalho. Num momento inicial ficaram discutindo ideias entre si, e trabalhando no desenho, logo pediram ajuda para a professora Tita, gostariam de ver outra vez o vídeo sobre as obras de Hélio Oiticica, mas Tita respondeu que seria mais interessante eles debaterem entre eles as impressões que tiveram do que viram, e ofereceu alguns livros como referência. O que realmente os envolveu foram as sacolas repletas de retalhos de tecidos, que eles ficaram encantados com tantas cores, texturas, brilhos, e começaram a manipular os materiais, experimentando como ficaria no corpo, ensaiando composições e sobreposições, se movimentando com os tecidos envolvendo seus corpos. Foi um momento de criação e fruição muito intenso, o grupo por estar menor, se sentiu muito a vontade para explorar os tecidos, se permitiram imaginar que eram Hélio Oiticica, que estavam realmente vestindo Parangolés, tentavam imitar os movimentos que tinham visto no vídeo. E debatiam que não podia ser nada muito '*normal*' afinal o que estão criando é '*arte*'. Foi uma aula divertida, alegre, leve, passou '*voando*', e ficaram pedindo para a professora Tita, ao final da aula, que ela solicitasse os períodos seguintes e que a outra aula inteira fosse só com ela, para que pudessem construir os Parangolés, mas como a aula faz parte de uma organização institucional maior, isso não foi possível. A aula terminou com a organização dos materiais selecionados por cada grupo, sendo colocados em sacolas, em que foi anexado o desenho/projeto desenvolvido e o molde cortado em papel pardo, juntamente com os tecidos que serão utilizados na construção das peças. Pareceu que o grupo conseguiu agora tomar identidade própria e se desinibir,

estavam mais abertos tanto para fazer questionamentos sobre o trabalho, bem como se sentindo mais seguros para criar.

Imagem 17: *alunas observando um livro com obras de Hélio Oiticica:*



Fonte: arquivo pessoal - Carine Betker

Imagem 18: *alunos explorando os tecidos:*



Fonte: arquivo pessoal - Carine Betker

Imagem 19: *Alunas projetando um Parangolé:*



Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker

Imagem 20: Aluna explorando as possibilidades dos tecidos:



Fonte: arquivo pessoal - Carine Betker

Todo esse processo de criação remete ao sentido de estar tateando pelas paredes de um labirinto, sente-se que algo está próximo, mas não é possível ver o que está um pouco mais distante, é como se fosse possível saber qual é o próximo passo, mas não tem como saber para onde este passo que será dado irá levar. Refazer o caminho de volta até é plausível, mas ficarão as marcas do trajeto que fora desenrolado. O fio nunca mais será o mesmo.

4.1.2.1-Esboçando uma porta⁴⁰- O desenho como um “campo ampliado”.

Utilizo aqui, juntamente com o termo desenho, a expressão “campo ampliado” com base na referência do texto de Rosalind Krauss “a escultura no campo ampliado”, primeiramente, porque pretendo analisar o modo como o desenho fez parte dos projetos de ensino pesquisados, e, depois, porque o modo como é concebido na contemporaneidade possibilita essa ampliação do campo específico das linguagens artísticas, e que não acontece só com o desenho. Para compreender melhor essa noção de *campo ampliado* a palavras de Rosalind Krauss (2008, p.136) são bem vindas:

Portanto, o campo estabelece tanto um conjunto ampliado, porém finito, de posições relacionadas para determinado artista ocupar e explorar, como uma organização de trabalho que não é ditada pelas condições de determinado meio de expressão. Fica óbvio, (...) que a lógica do espaço da práxis pós-modernista já não é organizada em torno da definição de um determinado meio de expressão, tomando-se por base o material ou a percepção deste material, mas sim através do universo de termos sentidos como estando em oposição no âmbito cultural.

Quanto à técnica, percebo que ela é indissociável do material, é o modo como esse material vai se transformar em alguma proposição de arte. Não houve a definição de apenas uma técnica que seria empregada na construção dos trabalhos propostos durante as aulas observadas, mas sim que cada aluno, e posteriormente cada grupo criasse seus próprios procedimentos de criação, suas próprias técnicas, baseados nas experiências anteriores, ou então no desafio que os materiais colocavam diante deles, houve, portanto, uma ampliação do campo de possibilidades para a criação.

Acredito que o termo *técnica* deveria ser aqui substituído por *linguagem*, pelo menos no que diz respeito às experiências de sala de aula. Para compor esse pensamento acerca do que é uma *linguagem* na arte, vou chamar alguns teóricos, inicialmente Mikel Dufrenne, que evidencia a liberdade presente nesse conceito : “A língua da arte não é verdadeiramente uma língua: ela não cessa de inventar sua própria sintaxe. Ela é livre porque é, para si mesma, sua própria necessidade, a expressão de uma necessidade

⁴⁰ A referência de ‘esboçando uma porta’ é proveniente de algumas cenas do filme ‘Larinto do Fauno’, em que a personagem Ophélia desenha com um giz mágico, a porta de acesso para outra dimensão, pensando assim nas possibilidades imaginativas do desenho. Essa relação com o desenho, exploro especialmente aqui na análise das aulas da professora Titã, devido ao modo como o desenho foi explorado por ela, sendo estruturante de outros desdobramentos do processo de criação dos alunos. O clip do filme está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=M09mCcVgrsA>

existencial.” (2004, p. 136). Isto porque, uma *técnica* compreende um conjunto restrito de procedimentos, em uma ordem pré-estabelecida que deve ser seguida, enquanto que a *linguagem*, engloba uma gama complexa de relações, ainda mais se trouxermos essa noção para o campo da arte contemporânea.

Até porque esses dois conceitos muitas vezes vão ser explorados a fundo, e em outras vezes se confundem e se fundem nos contextos da arte contemporânea. E, com o tempo exíguo das aulas de arte no currículo escolar, é complicado conseguir explorar a fundo uma linguagem, construir um domínio avançado, e isto nem faria sentido, pois a intenção da inserção da arte na escola não é formar profissionais da arte, e sim proporcionar a formação cultural do aluno, de um modo muito mais amplo. Portanto o que se faz em sala de aula está muito mais ligado ao conhecimento das possibilidades de criação existentes, de forma a instrumentalizar a concretização de diferentes modos de expressão.

Em um primeiro momento, durante o projeto da professora Tita, foi dada atenção maior para o processo de criação com o desenho, de um modo mais tradicional: lápis sobre papel. Essa linguagem permite que se descubra um pouco do que os alunos conhecem sobre arte, além de ser a linguagem com a qual a maioria deles tem uma certa vivência, e alguns até mais intimidade⁴¹. É uma forma de dar um “ponta pé” inicial, de encorajá-los, deixá-los mais seguros, para depois então explorar outras possibilidades, outros suportes. Mas é preciso ir além, como nos aponta Lucimar Bello Frange “Desenhar, fazer um trabalho de arte com lápis sobre papel, ou Desenhar – transcendendo lápis e papéis é abraçar impermanências; é tornar temas visíveis dentre seus esconderijos. A imagem visual pode ‘dizer’ o que não pode ser falado e do que não pode ser falado.” (1995, p. 54) E, pensando em todos os trabalhos realizados pelos alunos, realmente não seria ‘falando’ que a complexidade do grupo seria expressa, era preciso o desenho, com todas as suas possibilidades de ampliação, até chegar na ação, nos *Parangolés*.

⁴¹ Essa familiaridade com o desenho foi mencionada nas entrevistas que realizei com os alunos, nas quais afirmaram que estavam ‘acostumados a só desenhar nas aulas de artes, nos outros colégios’. E, também o desenho é uma das técnicas mais exploradas em sala de aula, desde a educação infantil, o que nem sempre quer dizer que ele seja explorado enquanto linguagem, mas esse aspecto constitui uma questão para outro estudo.

Imagem 21: *desenho de aluno, com o tema 'amor':*



Fonte: arquivo pessoal – Carine Betker

Imagem 22: *experimentações com tecidos:*



Fonte: arquivo pessoal- Carine Bekter

Imagem 23: *processo de criação dos Parangolés*



Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker

Mas quais são os limites para o desenho? Talvez nenhum. Por isso que ele aparece com tanta força nas aulas, principalmente se levarmos em consideração que ele pode surgir de diferentes maneiras, sair do suporte limitado da folha, e ocupar o espaço. Edith Derdyk (2010, p. 33-34) nos fala um pouco dessas possibilidades do desenho:

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem das cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e a sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento.

Além disso, ele carrega consigo um caráter de praticidade, é rápido, quase fugidio, e muitas vezes efêmero e temperamental. Quantas vezes vemos composições fantásticas dos alunos, que instantes depois foram parar no plano da inexistência, devido à um ataque de fúria munido de uma borracha *“não gostei, estava uma porcaria...”*. Desenhar é processo, é vivência, e também experiência estética. Para alguns pode ser um desafio, para outros uma forma de concretizar o que está no plano das ideias, mas de alguma maneira mantemos contato com essa forma de ver o mundo.

Criar algo, seja com o desenho ou explorando outra linguagem, um dos elementos que está envolvido é o desejo, seja ele estimulado para ver a peça pronta, ou seja para viver o processo de construção do trabalho, ou simplesmente o desejo de estar ali, naquele lugar, em contato com outras pessoas. Mas ele é elemento fundamental no processo de ensino da arte, não só desta área, mas em especial aqui porque se não houver o desejo grande parte do processo se perde. Novamente cito Lucimar Bello Frange, pois é extremamente elucidativa sobre o modo como o desejo se articula com o desenho: *“para desenhar eu preciso desejar, quanto mais desejo, mais eu desenho e penso sobre o desenho, tanto individual quanto coletivamente”* (1995, p. 18). Mas, para deixar o pensamento em estado de inquietude, fica a pergunta: como instigar o desejo nos alunos?

4.1.3-Contemplando o horizonte construído.

A prática de construir reflexões sobre o processo de criação, e sobre o que foi estudado era algo constante durante as aulas da professora Tita, sempre que chamada para esclarecer alguma dúvida, acabava finalizando a fala com uma pergunta, instigando o questionamento dos alunos acerca daquilo que estavam pensando em fazer, e o que era

significativo para eles. Essas conversas, que muitas vezes começavam pontuais, com um grupo, ou um aluno, às vezes acabavam se estendendo para uma discussão maior, abrindo para toda a turma. Foi a partir desse tipo de conversa que o processo de criação foi andando lado a lado com a construção teórica, era uma forma de ir aprofundando os modos de conceber a arte, o fazer deles e a ligação com os artistas que foram trazidos como referências.

Nesses momentos acontecia o exercício do pensamento crítico, como forma de pensar como as coisas poderiam ser de outro modo diverso do que tem sido, como é o modo de pensar a crítica, apontado por Michel Foucault, que o define da seguinte maneira “Afiml, a crítica não existe a não ser em relação à outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um futuro ou uma verdade que ela saberá e que não será; ela é um olhar sobre o domínio onde ela quer se fazer de política e onde ela não é capaz de fazer a lei.” (1978, p. 37) E esse exercício da crítica acontecia não apenas por parte da professora, com suas perguntas respondendo outras perguntas, mas também nos questionamentos e dúvidas levantados pelos alunos.

Ao longo das aulas, houve momentos em que surgiam perguntas como “*e agora sôra, o que a gente faz?*” a partir desta indagação inicial surgiam desdobramentos sobre o que tinha sido pensado no começo do processo de criação, e o que estava acontecendo na prática, a reflexão sobre o que era projetado, e que diante do material estava apresentando uma resposta inesperada, e isso impunha a necessidade de revisar o que fora pensado. Nesses momentos, que o questionamento surgia a partir da materialidade, as proposições que a professora fazia geralmente estabeleciam relações com aspectos teóricos, referências de outros artistas que, de alguma forma poderiam contribuir para o trabalho. A resposta não vinha pronta, com o modo específico de realizar a pintura ou costura, mas sim replicava o questionamento, conduzia o grupo a discutir sobre o que realmente queriam fazer, sobre qual a intencionalidade do uso de determinado material ou cor. Era um exercício de pensar sobre o próprio pensamento.

Essa maneira de responder as perguntas que aparentemente teriam uma resposta imediata, e simples, com uma proposta de reflexão, fez com que os trabalhos realmente se compusessem de modo muito particular, tanto é que cada grupo acabou criando suas

próprias soluções plásticas. Em cada peça criada há todo um universo de combinações e experiências das pessoas que compunham o grupo, dentro da gama de possibilidades apresentada durante as aulas, dá para visualizar que cada um pinçou os elementos que lhes interessavam de maneira própria, os recombinao e criando algo muito diferente do que era a referência inicial, mas sem perder o fio condutor da proposta.

Essa forma de pensar o processo criativo, em que os materiais superam a sua materialidade, e podem vir a propor experiências que são da ordem espacial, podem ser vistas como formas de provocar a *consciência do olhar* proposta por Luiz Guilherme Vergara (1996, p.3), aqui ele se refere à arte dos anos 1960, mas pode servir para a análise do que fora proposto no projeto da Tita:

A escultura "Site Specific" proposta nos anos 60 pelos artistas minimalistas vem também como uma materialização pioneira da relação sujeito/arte/mundo. O meu interesse aqui ao mencionar este momento é registrar o quão importante este movimento foi na expansão de fronteiras entre arte e vida. Ali se encontram as sementes do idealismo da nova escultura – a própria *desmaterialização* da arte - ou *materialização* desta como consciência no mundo. Ao mesmo tempo, estas instalações demandam um engajamento de consciência para espaço integralmente fenomenológico. A arte então quer ser construtora de consciência - a *consciência do olhar*. Os espaços (interno e externo) das instalações são fisicamente percorridos pelo sujeito. Esta situação é totalmente inédita. É extremamente interessante se aprofundar na relação arte e filosofia, no estudo deste período dos anos 60 na história da arte.

O modo como as aulas foram conduzidas fez com que sempre existisse algum elemento novo, alguma referência nova, que causava surpresa, não deixando que o tema e o conteúdo que estava em foco acabassem se tornando desgastantes ou cansativos. O modo como foram articulados os conceitos com a prática foi suave, envolvente, sendo construído concomitantemente ao processo de criação, faziam ao mesmo tempo em que iam compondo o quebra-cabeças teórico. Esse modo de articular teoria e prática, de forma constante, pode ser apontado como um elemento de potência do projeto, uma vez que o conhecimento da arte se componha conjuntamente com a experiência, de forma a ressaltar o amalgama que é a arte, o conhecimento e as sensações, opondo-se ao pensamento fragmentário que parece segmentar o corpo.

Como fechamento do projeto, no dia 18 de setembro de 2012, no turno da noite, foi realizada uma apresentação dos alunos, em caráter de performance, em que usaram os Parangolés – mantos, capas, peças vestíveis- produzidos durante o primeiro semestre. Era

aniversário de 23 anos da escola. A apresentação começou com a exibição de um vídeo, elaborado pela professora Tita, com uma seleção de imagens do processo de criação dos Parangolés, imagens estas que foram tomadas durante as aulas. Além das fotos, em alguns momentos surgiam textos breves, definindo o conceito de Parangolé, e citando os artistas que foram estudados, bem como alguns dos poemas utilizados nas aulas. As músicas de fundo também eram relacionadas com o tema abordado, sendo principalmente MPB. Após esse vídeo, tendo como trilha sonora as músicas que cada grupo de alunos escolheu, o grupo desceu a rampa da escola dançando de forma descontraída. Estavam vestidos com os Parangolés, e ostentavam as peças de uma maneira que parecia a realização de um sonho, não era simplesmente dançar com uma ‘roupa’ diferente, realmente estavam em ‘ação’⁴² com os Parangolés. Algumas alunas fizeram maquiagens, quase que construindo personagens, se permitiram ser algo que não costumavam ser. Estavam muito empolgados, eufóricos, alegres mesmo. Dançaram várias músicas, pois cada pequeno grupo tinha feito a sua seleção de músicas, e chegou um momento em que envolveram o público na dança, que fluía livremente, sem a preocupação com alguma coreografia. Havia um trânsito do espontâneo ao intencional.

imagem 24: ação com os Parangolés:



Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker

⁴² Aqui ‘ação’ está relacionado com o modo de pensar a arte como acontecimento, são aqueles momentos em que se vive a experiência que constituem a obra, ela não se encerra na materialidade do objeto, por isso se constitui como ‘arte ambiental’ nas proposições de Oiticica (1986, p. 78)

Acredito que o fechamento do projeto, da forma como foi realizado, com ênfase na ação deles, foi muito importante para os alunos, uma vez que o envolvimento em uma ação é diferente do que seria o envolvimento na montagem de uma exposição, por exemplo, o que estaria sendo exposto seria apenas o produto final de um processo de trabalho, mas sem a necessidade da presença concreta da pessoa que criou o trabalho. O corpo como um elemento constituinte da obra, dando vida à ela, e simbolizando a finalização para todo um processo de construção, é algo que envolve potencialidades sensíveis, afetivas mesmo, é experiência plena, tanto sensorial quanto conceitualmente. Digo isso porque foi uma ação que os envolveu emocionalmente, corporalmente, e por essa experiência percorrer o corpo, ela potencialmente foi relacionada com a referência de Hélio Oiticica, que tiveram durante as aulas. E também, pensando que estavam criando algo único, de modo consciente, intencionalmente, que foi construído com base em uma série de estudos tecidos ao longo do semestre, o acontecimento não era apenas um evento para que eles se divertissem. O elemento lúdico aqui faz parte da intencionalidade da proposta, ele não surge como objetivo central, nem é gratuito. Faz parte do conceito de Parangolé criado por Oiticica.

Todo o trabalho foi sendo pensado com a consciência de que haveria um momento em que daria origem a uma ação. Quando se sabe que o trabalho vai ter desdobramentos ele se torna mais envolvente, a dedicação é maior quando o olhar do outro, ou de outros - espectadores- está implicado. A responsabilidade é maior quando sabemos que o que estamos produzindo será visto, avaliado, julgado pelo olhar e pela crítica de outros, por isso, neste momento penso o quanto o resultado também é importante para todo o processo de aprendizagem em arte. Evidentemente que todo o processo de criação e construção do conhecimento é extremamente importante, mas o produto também faz parte deste processo, e de certa forma, o destino que é dado ao trabalho final, a forma como é apresentado, influencia o modo como serão encarados os trabalhos seguintes, se haverá a possibilidade de um envolvimento maior com um projeto seguinte, ou se for algo decepcionante, a resistência para uma nova produção poderá ser acentuada, ainda mais se pensarmos na realidade dos alunos, em quais são suas reais necessidades de realizar um trabalho, o que faz com que o desafio do professor seja ainda maior.

4.2-As aulas da professora Ana.

O processo de pesquisa com a professora Ana iniciou na mesma semana que com a professora Tita, apenas em dias diferentes. Com isso, pude perceber como em cada realidade os tempos de desenvolvimento das atividades acabam sendo próprios, de acordo justamente com as especificidades de cada grupo e espaço. Diferentemente do que ocorreu com a Tita, a Ana eu já conhecia pessoalmente, havia sido colega dela por um curto período, no qual as oportunidades de contato foram restritas, devido aos horários em que atuávamos na escola serem incompatíveis. Ana atua em sala de aula há 23 anos, tanto na rede privada como na pública, formou-se em Licenciatura em Artes Plásticas no Instituto de Artes da UFRGS em 1986, e em Bacharelado em Publicidade e Propaganda na FAMECOS da PUCRS em 1982. É uma pessoa alegre, com estilo marcante, muito envolvida e apaixonada pelo que faz. Esse envolvimento emotivo com o trabalho, fez com que a proposta de desenvolver a pesquisa observando suas aulas fosse recebida com muita alegria e empolgação. Logo nos primeiros contatos, o que ouvi dela foi: “que bom que vou ter alguém para compartilhar ideias sobre o meu trabalho, porque um olhar externo sempre acaba incentivando a gente de alguma maneira”. Essa frase representa a realidade vivida por muitos professores, que não dispõe de tempo para planejamentos conjuntos com outros colegas da área, ou então projetos interdisciplinares, e o trabalho parece se tornar cada vez mais solitário.

Ao conversar com ela sobre a proposta, acabei por descobrir que ambas- Ana e Tita- haviam sido colegas na graduação, e que mantém a amizade até hoje, aspecto que considero como sendo significativo para a pesquisa, pois o fato de a formação delas ser do mesmo período e instituição, faz com que os parâmetros iniciais sejam os mesmos para a estruturação do trabalho. Claro que isso depende de todos os outros percursos formativos posteriores, e as realidades nas quais atuam, mas acredito que pelo menos há uma possibilidade de nivelamento, em termos de referenciais teóricos, e vivências de transformações ocorridas no ensino da arte ao longo dos anos em que atuam. Além de atuar na Rede Municipal, a Ana também faz parte da equipe de uma escola particular, atendendo especificamente o público de adolescentes. Esse dado é significativo, no sentido de que ela traz consigo uma bagagem de experiências, de um contexto em que os materiais são de mais simples aquisição, bem como o acesso aos acervos de arte, e convívio cultural é diverso, compreendendo assim como se pode constituir repertório à partir de vivências diversas. Na entrevista que realizei com ela, o que foi apontado sobre a diferença entre a escola particular e a pública, é que na particular o ensino de arte é só mais um campo de

conhecimento dentre todos os outros que fazem parte do currículo. Já na escola pública o ensino da arte se torna um modo de expressão, onde os alunos se sentem acolhidos, e tem espaço para criar, há muito mais afetos envolvidos no processo.

As observações realizadas com a professora Ana, aconteceram sempre nas quartas-feiras, no turno da manhã, durante os meses de abril, maio, junho, julho, com um momento de entrevistas em agosto, e o encerramento do projeto com a montagem da exposição no final de setembro de 2012. Inicialmente, observei as aulas da turma C32⁴³, que era bastante agitada. A turma tinha 2 períodos de 50 minutos de aula nas quartas, e mais 1 período nas sextas⁴⁴. Mas, em função de mudanças no horário da escola, passei a observar as aulas das turmas C31 e C22, sendo um período de 50 minutos com cada uma. Essas turmas além deste período na quarta-feira, tinham mais 2 períodos nas sextas, os quais eu não pude acompanhar presencialmente, apenas a professora relatava em nossos encontros como havia sido a aula, sempre que possível mostrava os trabalhos desenvolvidos por eles.

O acompanhamento das aulas teve uma dinâmica diferente do modo como aconteceu com a outra professora observada. Começando pelo fato de que, com as mudanças de horários, acabei mudando a turma que seria o foco da pesquisa, além disso, os contextos de trabalho são diferentes, tanto com relação aos alunos e organização da escola. Mesmo sendo duas escolas da Rede Municipal e alunos com idades semelhantes, os grupos acabam se compondo de modo muito próprio, especialmente devido aos horários serem diferenciados, e os interesses daqueles que estudam durante o dia, e os de quem estuda durante a noite são bastante distintos. A escola já me era familiar, pois foi na EMEF José Loureiro da Silva, que iniciei meu trabalho quando ingressei na Rede Municipal, em novembro de 2010. Essa escola se localiza na Vila Cruzeiro, que é um bairro extremamente carente, e com índices de violência acentuados, e atende cerca de 1400 alunos, ao longo dos seus três turnos.

⁴³ C32 é um código de identificação de turma utilizado pela SMED, no caso o 'C' identifica a turma como sendo do terceiro ciclo, e o '32' corresponde ao terceiro ano do terceiro ciclo, esta turma, portanto, equivale ao nono ano do ensino fundamental.

⁴⁴ A carga horária na Rede Municipal de Porto Alegre é de 3 períodos semanais para cada área do conhecimento.

4.2.1-Construindo repertório, ou: quantos mapas é preciso?

O projeto se iniciou com a criação de corações em origami, cada aluno criou o seu com uma palavra que representasse um desejo pessoal para o ano de 2012, esses corações foram fixados em um painel da parede da sala de aula da turma, e só serão abertos no final do ano. Desta forma trabalharam a estruturação de relações entre o grupo e uma reflexão pessoal. O contato com as obras do artista Arthur Bispo do Rosário, foi sendo construído aos poucos em conjunto com a turma. Inicialmente realizaram pesquisas sobre o artista, depois a proposta era que os alunos elaborassem apresentações em power-point, para apresentar para os colegas, sobre o que haviam encontrado como respostas as perguntas iniciais, que era o roteiro do trabalho⁴⁵. A escolha por trabalhar com esse artista como referência do projeto, se deu pelo fato de ocorrer uma exposição com obras dele e que poderia ser visitada pelos alunos.

A proposta de os próprios alunos realizarem a pesquisa sobre o artista, é uma forma de se abrir para um outro campo de possibilidades, diferente do modo de apresentar o artista com referenciais já construídos pelo professor, mas que também pode ter algumas restrições, porque nem sempre a leitura do material é atenta, e a dispersão com outros conteúdos, durante a navegação na internet, que foi a forma desenvolvida, é algo frequente. Mas, ainda assim acredito que é uma proposta com um grande potencial, pois instiga a curiosidade deles, mesmo que inicialmente apresentem resistência, ou até mesmo preconceito, como foi o caso dos primeiros contatos com imagens do Arthur Bispo do Rosário, em que os comentários que predominavam eram: *“ele é louco”* ; *“é tudo Lixo”* *“ele só cata lixo”* *“Ele é o pai do Bob Marley”*. Algumas perguntas pontuais da professora, foram fundamentais para a condução do processo, para que saíssem de um estado de resistência, para uma busca mais investigativa, por saber de quem se tratava, que tipo de arte era aquela que ainda não estavam familiarizados, que conceitos estavam ali presentes e que ainda não dominavam.

⁴⁵Esse roteiro foi composto pelas seguinte ordem: 1- pesquisar imagens do artista; 2- Quem é Arthur Bispo do Rosário?; 3- O que ele fez?; 4- Porque ele fez?

Após essa pesquisa inicial, assistiram vídeos sobre o artista que foram projetados em sala de aula, selecionados pela professora. Eram documentários⁴⁶, que além de mostrar algumas obras do artista, também continham entrevistas, então puderam conhecer um pouco de como o Arthur Bispo do Rosário era, uma vez que a grande curiosidade dos alunos era em relação ao próprio artista, queriam saber como ele era. Na entrevista que assistiram a qualidade do som era baixa, e houve uma certa dificuldade de compreensão do que ele falava, o que gerou um pouco de dispersão, mas também várias perguntas. Foi um momento importante para a composição de conhecimentos gerais, uma vez que o vídeo apresentava o contexto manicomial em que o artista estava inserido, e talvez esse fosse um aspecto para ser explorado de modo interdisciplinar, se o interesse dos alunos pelo assunto persistisse. Muitos se impressionaram com as condições em que as pessoas apareciam no vídeo, e queriam saber mais da vida dele, porque não tinha família, *“como que ele foi parar ali naquele lugar?”* e sobre as obras que apareciam *“como que ele fez aquilo?”*; *“porque ele faz essas coisas?”* e se tivesse mais tempo de aula as perguntas seguiriam. Essas perguntas foram sendo respondidas pela professora, ao longo da aula, e em aulas seguintes foram retomadas.

A proposta de uso de vídeos em sala de aula pode ser um elemento de provocação importante, principalmente no caso de reprodução de obras que ultrapassam os limites do bidimensional, e neste caso específico o ponto forte do vídeo era mostrar o ambiente que o artista vivia, e como suas obras faziam parte daquele lugar, interagiam com aquele espaço e pessoas, mas continua sendo um outro modo de ver a obra, muito diferente do contato direto. O vídeo já constitui por si um modo de olhar estabelecido, é um recorte, específico de alguém outro sobre a obra e sobre o artista, e o próprio vídeo constitui em si uma obra. É importante levar em consideração sempre que outros ângulos, enquadramentos e narrativas seriam possíveis, para além do que está sendo apresentado no vídeo.

Durante as pesquisas observaram algumas imagens de modo mais atento, a maioria selecionada durante a pesquisa realizada na internet inicialmente, e que foram vistas nas apresentações. Muitas das imagens foram selecionadas por mais de um grupo, como é o caso da fotografia que mostra Arthur Bispo do Rosário com o *“manto de apresentação”*, não

⁴⁶ Esses vídeos fazem parte do acervo particular da professora, um deles está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=x9wc-XoCcw>

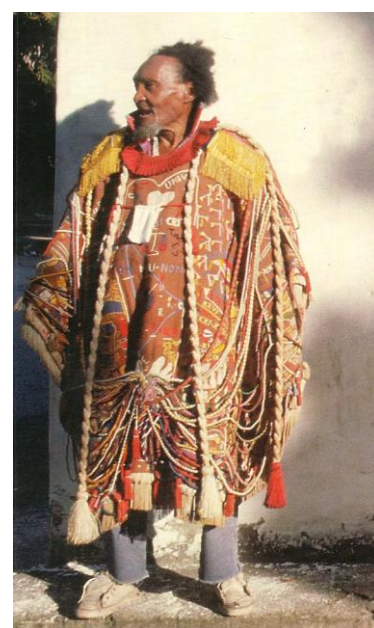
tinham disponíveis imagens impressas das obras do artista, mas isso não foi um problema, pois conseguiram visualizar um número considerável de obras nesse processo de busca de imagens, e também com os vídeos, até porque o momento mais importante de contato com as obras foi durante a visita à exposição.

Imagem 25: Arthur Bispo do Rosário com um estandarte:



Fonte: http://www.catalogodasartes.com.br/Detailar_Noticias.asp?id=7771

Imagem 26: Arthur Bispo do Rosário vestindo o Manto de Apresentação:



Fonte: http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2012/11/bispo-do-rosario.html

Das turmas que observei, a maioria dos alunos foi ver a exposição, fato que é mencionado nas entrevistas que realizei com eles, como sendo algo extremamente importante para eles pela experiência vivida em si, e, também, pela construção do entendimento acerca da obra e do artista em questão. É como se o que a professora falava antes, passasse a fazer sentido, depois do contato com as obras. Nas palavras da aluna Talita é possível perceber essa mudança de interpretação: *“A minha impressão foi que tinham muitas coisas estranhas, mas que ao mesmo tempo também eram surpreendentes. A imaginação que ele teve me surpreendeu, antes de ver a exposição eu achava que a história dele e as obras eram chatas, mas depois que eu fui me interessei pelas obras e a história dele achei muito legal.”*

Quando pergunto para a aluna Larissa, se houve alguma mudança no modo de compreender as aulas depois de ter visitado a exposição ela responde que *“sim, porque quando a gente, na minha opinião, quando a gente estava fazendo a pesquisa, a gente achava que ele era um louco, doidão...doidão mesmo. Só que aí a gente viu ao vivo, deu pra ver que ele queria passar uma mensagem pra gente”* e a colega Dieniffer complementa: *“ele fazia as coisas como ele acreditava, tudo da forma que ele via, ele queria mostrar o ponto de vista dele pra gente... com as suas obras de arte. É só tu vendo as coisas ali pra entender mesmo...”*

A visita à exposição foi algo bastante esperado, planejado pela professora e pelo grupo, até com certa ansiedade, e aconteceu em um sábado pela manhã, que era um dia bastante chuvoso, o que só vem a confirmar que o envolvimento deles com a proposta era significativo, uma vez que estavam indo em um horário que não era o habitual das aulas de artes, portanto não poderia ser considerada uma tarefa ‘obrigatória’ e o clima estava bastante desfavorável, com frio e chuva. Apesar desses fatores complicadores, ele compareceram, encontrei o grupo na entrada do Santander Cultural, estavam muito alegres, se fotografando em frente ao prédio, antes da visita, e todos com seus ‘Diários de Bordo’⁴⁷ em mãos para fazer anotações sobre o que achassem importante. E o interessante foi que realmente anotavam muitas coisas, percebi que eram fragmentos de textos que

⁴⁷ Esse foi um trabalho desenvolvido pela professora Ana, no ano anterior, baseado em um estudo do tema da 8ª Bienal do Mercosul.

apareciam bordados nas obras e alguns títulos, preferi não perguntar o que era para não inibi-los, não interferir no processo de relacionamento deles com as obras.

Nos momentos iniciais da visita estavam bastante tímidos, retraídos, mas aos poucos foram se habituando ao espaço, assim que foram recepcionados receberam um pequeno pedaço de papel pardo e uma caneta, para registrarem uma palavra que achassem significativa percebida durante a exposição. Logo nos primeiros minutos no espaço da exposição, acredito que a curiosidade em relação às obras foi aumentando, alguns se deslocaram do grupo para irem ver mais de perto algumas obras que os estavam chamando a atenção. Esses momentos de escape são fundamentais para que eles consigam ter um momento só deles com a obra, é a possibilidade de viver uma experiência estética, pois se estão se direcionando à uma obra em especial é porque de alguma maneira foram atraídos por ela, algum de seus elementos compositivos se mostrou interessante. Esse tipo de desvio pode ser muito mais produtivo do que ficar o tempo todo acompanhando o grupo e o discurso da mediação, principalmente se o tempo da visita for curto e o mediador não der um espaço, mesmo que seja pequeno, para eles explorarem as obras sozinhos. Me chamou a atenção o fato de que mesmo os que estavam se deslocando fora do grupo, estavam realmente interessados nas obras, em olhar detalhes, faziam anotações em seus diários de bordo, fotografavam. Dava para perceber o envolvimento deles com a exposição no modo como a percorriam.

Imagem 27: Alunos Visitando exposição de Arthur Bispo do Rosário:



Imagem 28: Alunos visitando a exposição , com os Diários de Bosdo:



Fonte: arquivo pessoal – Carine Betker

Uma conversa final é algo que constitui um momento importante para a troca de ideias sobre as percepções que tiveram, e no caso desta visita ela ocorreu de uma forma bastante agradável, apesar da timidez do grupo, essas percepções foram resgatadas com a realização de uma pequena construção poética, a partir dos papéis que eles receberam no início da visita. Alguns leram a palavra escrita e comentaram o porquê de sua escolha, e depois construíram barquinhos de dobradura com o papel, os quais levaram para casa. Foi um modo singelo, porém poético de carregar um pouco do que viveram ali, de um modo concreto para seus espaços privados. E, para quem já acompanhou turmas de escola visitando exposições, a hora de partir sempre é algo que não é bem recebido, pois o que mais se escuta é: *“Aaah!!! Nãoooo!!! A gente tem que ir mesmo?”* *“ah, sôra! Não dá pra ficar só mais um pouquinho?”* *“Sério que já acabou?”*

Frases como estas podem ser consideradas indicadores de que o que estavam fazendo era atrativo, fazia sentido para eles estar ali naquele momento, apesar de todas as regras que precisam ser seguidas durante a visita, entre elas a de não consumir alimentos e bebidas no espaço expositivo, o prazer estava presente, fosse ele estético ou de estar vivendo algo fora do habitual, e de forma a suprimir qualquer outra privação momentânea.

Além de ser a visita a uma exposição de arte, as obras que estavam expostas são obras contemporâneas, e com características que ressaltam a importância da vivência do

deslocamento no espaço, apesar de elas não terem sido concebidas como instalações, o modo como a curadoria as selecionou e organizou na exposição, acabou por configurar uma grande instalação, quase que na busca por reproduzir a ambientação de labirinto, do quartocela de Arthur Bispo do Rosário, em que as obras ficavam organizadas de acordo com um critério próprio do artista, que seguia sua intuição nessa elaboração, pois não se considerava um artista, dentro da concepção que temos.

Com obras que eram compostas por coleções de objetos cotidianos, muitos alunos perguntaram “*porque ele fez isso? O que ele quis dizer?*” E é interessante, que meses depois, quando os entrevisto, essas questões aparecem como algo transposto, de certa forma como algo já incorporado aos seus saberes, fazem elaborações acerca do entendimento das obras. Quando pergunto qual obra do Bispo haviam mais gostado, uma aluna aponta ‘*a coleção de colheres*’ como sendo a que mais tinha gostado, justamente uma obra que apresenta uma coleção de objetos cotidianos. Enquanto que outro aluno aponta esta mesma obra como sendo a que menos gostou, mas não por ser banal, mas por ter gostado mais das obras que apresentavam bordados, que eram mais narrativas.

Imagem 29: *Talheres*:



Pensar de forma crítica como algum elemento do cotidiano pode vir a se ‘transfigurar’ em obra de arte, como nos propõe Arthur Danto, é uma forma extremamente rica de pensar a própria realidade e vir a ampliar seu modo de ver a arte. E isso é difícil de ser sentido, vivido apenas em sala de aula, o impacto de uma coleção de colheres exposta em um corredor de escola é diferente do que o provocado pela mesma coleção exposta em um espaço instituído de arte. O contexto vai influenciar nessa percepção, e isso é algo que fora percebido já por Marcel Duchamp, no início do séc. XX com seus ready mades, como já vimos antes. Mas há algo que importa mencionar aqui, que é a questão da *atitude estética*, uma atitude diferenciada, que, de acordo com Arthur Danto (2005, p. 60-61):

(...) há algo na noção de distanciamento psicológico que, mesmo não podendo nos ajudar a delinear a distinção que buscamos, nos sugere que uma obra de arte é um objeto diante do qual só uma atitude estética é apropriada, nunca uma atitude prática. (...) Saber que uma ação está acontecendo *num* teatro é suficiente para termos certeza de que ‘não está acontecendo de verdade’.

Esse tipo de experiência é riquíssimo, e raro, pelo menos para alunos desse contexto social, pois a maioria deles só visita exposições quando estas são promovidas pela escola, isso foi relatado pelos alunos entrevistados, como menciona a aluna Larissa ao perguntar se ela costuma ir visitar exposições “*não... só com a escola mesmo, mais no Santander, com a família não, eles não são muito de arte...*”, o mesmo aparece na fala de outros colegas, que mencionam que já foram em outras exposições, mas sempre com a escola, que não é um programa que costumem fazer com a família ou os amigos.

Esse dado é algo que, na década de 1960 foi levantado por Pierre Bourdieu, em pesquisa realizada sobre a visita de museus na Europa, apontando que a escola tem um papel fundamental na construção de um hábito de visita às exposições, pois é algo que não faz parte dos costumes da família, e através da escola essa possibilidade de contato é aberta. Pierre Bourdieu levanta uma problemática, que apesar de ser fruto dessa pesquisa realizada há mais de 40 anos, continua atual, quanto às visitas aos museus e sua necessidade, seja no contexto europeu quanto no contexto aqui de Porto Alegre, ele nos provoca a pensar que “se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a *possibilidade pura* de tirar proveito das obras de arte expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a *possibilidade real* de concretizá-la.” (2007, p.69) e em seguida explora mais detalhadamente a origem dessa diferença de possibilidades:

Considerando que a aspiração à prática cultural varia como a prática cultural e que a 'necessidade cultural' reduplica à medida que esta é satisfeita, a falta de prática é acompanhada pela ausência do sentimento dessa privação; considerando também que, nesta matéria, a concretização da intenção depende de sua existência, temos o direito de concluir que ela só existe se vier a se concretizar. (idem)

Com isso, percebe-se que há a necessidade de, em algum momento, se provocar a criação de práticas culturais, e é nesse momento que é preciso que a educação entre em ação, novamente cito Pierre Bourdieu (ibidem):

O que é raro não são os objetos, mas a propensão em consumi-los, ou seja, a 'necessidade cultural' que, diferentemente das 'necessidades básicas', é produto da educação: daí, segue-se que as desigualdades diante das obras de cultura não passam de um aspecto das igualdades diante da Escola que cria 'necessidade cultural' e, ao mesmo tempo, oferece meios para satisfazê-la."

Com essas citações de Bourdieu é levantada justamente a importância da atuação da escola na formação cultural dos alunos, o que não é um papel fácil de ser cumprido, devido à inúmeros fatores que não caberiam ser mencionados aqui. Mas acredito que o professor, especialmente o profissional da arte, fundamentalmente tem o dever de lutar pela conquista do devido espaço na escola para essas atividades. Ainda assim, fico me questionando sobre como romper com esse bloqueio em relação à arte, e especialmente no âmbito escolar? Por que, mesmo depois de visitar exposições com a escola, são poucos os alunos que conseguem fazer novas visitas? Com tanta oferta de programação cultural gratuita, por que esse hábito não consegue ser criado? São perguntas que ficam pairando no ar e que precisariam de um estudo mais aprofundado.

Um aspecto importante a ser ressaltado no projeto é todo esse processo de busca por conhecimento acerca do artista antes de se realizar a visita, constitui algo extremamente importante, e que surge como uma forma de qualificar o trabalho. Dependendo da mostra e do público, é fundamental que se faça um estudo prévio do que será visto, que se construa uma predisposição estética- como já fora apontado em outros momentos do texto- para que a própria experiência estética seja possível. Esse estudo inicial não é feito no sentido de delimitar o que vai ser visto, restringir, pelo contrário, é um modo de ampliar as possibilidades de contato com as obras, de interpretação delas. Uma vez que na exposição o tempo é exíguo para tantas perguntas que surgem, e acredito que o modo como foi

conduzida essa parte do projeto foi muito produtivo, pois fez com que as perguntas mais superficiais em relação ao artista já estivessem satisfeitas quando da visita, abrindo mais espaço justamente para a fruição das obras, para a vivência da experiência estética. E potencializou a produção plástica dos alunos que se deu nos momentos seguintes, não foi um movimento estanque. Não que uma exposição não possa ser vista sem se ter algum estudo prévio, mas em se tratando de contexto escolar, essa ação é fundamental e potencializadora de desdobramentos.

4.2.2-Percorrendo os corredores.

Com o processo de criação dos alunos, se percebeu a busca pela construção de uma linguagem artística mesmo, não se explorou a ideia de uma técnica como mote principal, mas sim se estudou qual era a poética do artista, o modo como se utilizava dos materiais para dar conta do que fazia parte do seu mundo, e, com os alunos, eles próprios foram pensando como construiriam suas poéticas pessoais. Identidade e diversidade andaram juntas o tempo todo do projeto, e o corpo era algo implícito nos modos de construção dos trabalhos, a começar pela agitação e interação constante.

Na parte do projeto em que foram feitos os trabalhos com a referência direta ao artista Arthur Bispo do Rosário, foram utilizados primeiramente materiais de desenho: papéis, lápis, canetinhas, e depois os cartões coloridos e linhas para os bordados e outros elementos diversos para as colagens. O material era o que tinha disponível na sala, tais como papéis coloridos de diferentes gramaturas, fios de lã e linha, algumas contas e botões, além de canetinhas e lápis de cor. Alguns alunos mais dedicados trouxeram elementos de casa para inserir em seus trabalhos e compartilhar com os colegas, outros acabaram levando os trabalhos para concluir em casa, mas a grande maioria se limitou a usar o que era disponibilizado pela escola. Essa atenção para os materiais é importante também porque eles assumem um papel fundamental na obra de Bispo, como fora explorado no subtítulo dedicado ao artista. Ainda sobre esta questão, Élica Tessler menciona essa articulação entre os materiais que o artista seleciona e o modo como compõe sua linguagem “Os materiais presumem um léxico. Eles estão presentes para narrar uma história, e esta pode ser conferida ou recriada pelo espectador que participa ativamente do processo desencadeado

Imagem 31: *alunos na sala de artes:*

Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker

Imagem 32: *estandartes em processo:*

Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker

Penso que a materialidade, por mais efêmera ou impalpável que seja, é uma das principais substancias da arte, pois é através dela que abrimos a possibilidade de o outro entrar em contato com nosso processo de pensamento, é a matéria que é transformada/formada/moldada de acordo com a vontade de quem manipula e com a

intenção de provocar no outro sensações, que vão além da fisicalidade da matéria. Ela é o ponto de encontro dessa relação. Sobre esses modos de conceber as relações entre a arte e as pessoas, seja uma relação mediada ou não por uma *obra* Nicolas Bourriaud (2009, p.30-31) propõe que:

Para alguns, a forma artística escaparia a essa fatalidade por ser intermediada por uma *obra*. Nós, pelo contrário, julgamos que a forma só assume sua consistência (e adquire uma existência real) quando coloca em jogo interações humanas; a forma de uma obra de arte nasce de uma negociação com o inteligível que nos coube. Através dela, o artista cria um diálogo. A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta para habitar um mundo comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo, que geraria outras relações, e assim por diante, até o infinito.

Esse modo de pensar a arte, como algo que ultrapassa a concretude de um trabalho, de uma obra, representa muito do modo como o projeto foi se desenvolvendo, e é algo que se percebeu de forma mais marcante no momento que ocorreu o evento na escola, com a exposição dos trabalhos dos alunos e as ações corporais deles. Essas ações só foram possíveis devido a toda caminhada, que foi sendo construída aos poucos.

A dispersão da turma e por vezes a falta de interesse no que estava sendo proposto, acabavam provocando instabilidade na aula, em alguns momentos foi preciso que a professora Ana interrompesse suas falas para chamar a atenção dos alunos, e isso conseqüentemente afetou o tempo e o andamento das aulas. O fato de alguns alunos deixarem transparecer que estavam apenas executando uma tarefa, sem o uso de um exercício crítico acerca do que faziam era algo muito incômodo, que provocou mudanças nas proposições da professora Ana para as aulas. Mas isso não impediu o desenvolvimento do trabalho, até porque a dispersão e as conversas fazem parte do comportamento adolescente, é preciso contornar os humores dos alunos, para trazê-los para a aula novamente, encontrar formas de atraí-los, saber respeitar o tempo de cada um. E foi o tempo que permitiu a experimentação de outros modos de criação e que também proporcionou a construção dos laços necessários para o envolvimento com o trabalho, juntamente com ele vieram os resultados positivos, percebidos no envolvimento com os trabalhos no evento de apresentação.

O desenho, enquanto linguagem, sempre esteve muito presente durante todo o desenvolvimento do projeto, hora aparecendo em seu modo mais tradicional, tendo folha

A4 como suporte e o grafite como material principal de registro dos traços, e em outros momentos ele se tornou conceitual, ganhou corpo e acabou utilizando o corpo como suporte. Na verdade esse desenho mais tradicional surgiu depois dos bordados, quase como uma forma de satisfazer um desejo dos alunos, que em alguns momentos pareciam cansados da atividade que estavam desenvolvendo, pareciam querer fazer algo que fosse para aquela aula apenas, que não se estendesse, para ver logo um resultado final. Talvez essa necessidade seja típica dos dias que vivemos, em que cada vez mais as coisas parecem ser feitas para não perdurarem, tudo é muito imediato, fugaz. Entrar em um processo mais longo é promover um novo modo de olhar para o que se faz e para si mesmo. E, muitas vezes esse olhar para si é evitado, pois pode revelar ou lembrar coisas que nem sempre gostaríamos de tocar.

A frase *“sôra, mas eu não sei desenhar!”* não teve muito espaço durante o projeto baseado nas obras de Arthur Bispo do Rosário, pois o foco do projeto era outro modo de construção, que acabou explorando muito mais os elementos da cor, da superfície, e o desenho ganhou relevo com o bordado, sendo que o desafio de construir o trabalho, superou a preocupação detalhista que é constante no desenho, não havia a necessidade de um traço preciso, suave, com variações tonais, esse tipo de uso, próprio do desenho com grafite foi foco de outro momento das aulas. Mas uma frase que se repetia era *“Sôra, e agora? O que é que eu faço?”* que por vezes surgia em função de uma dificuldade em manipular o material, como por exemplo, na finalização do bordado, ou quando acabava a linha, também quando criavam uma imagem detalhada demais e não conseguiam fazer nela o que estavam imaginando, pois o material não respondia como esperavam. Nesses momentos, é que fica evidente a necessidade de familiaridade que o professor deve ter com o que está propondo, é processo de criação que só quem já vivenciou consegue ter um domínio suficiente para conduzir o desenrolar do processo, conduzir à questionamentos que levarão para a tomada de decisões. E este não é um domínio técnico puramente, mas sim uma vivência da experiência de criar algo, de ser sensível para perceber o que aquele simples pedaço de matéria que está sendo manipulado, vai logo adiante se transformar, perceber as intencionalidades implícitas no *“e agora o que é que eu faço?”* São nestes questionamentos, e no modo como são conduzidos, que reside a potencialidade para a efetivação de um ensino contemporâneo, é preciso ir além da realização de uma *“tarefa”*,

pensar a própria docência como uma forma de arte, possibilidade abordada por Loponte “Defendo uma docência artista, cujo fim *felizmente* não se atinge; uma docência baseada na invenção de si mesmo e não na autodescoberta; alimentada pela relação com os outros e vivida como prática de liberdade.” (2003, p. 79) São os anseios, as curiosidades, as dúvidas, que alimentam o processo educativo, seja ele com a arte ou não. Evidentemente, que a arte, com toda sua complexidade, provoca mais questionamentos, gera mais dúvidas, e por não ter uma resposta exata esse ciclo de novas perguntas nunca acaba.

Outro aspecto que foi marcante no projeto foi o *corpo*, mesmo sem ser o foco central, foi um elemento que surgiu com força nas duas propostas, tanto nas aulas da professora Ana, quanto nas proposições da professora Tita. Ele acaba entrando com muita força, na concepção e na execução dos trabalhos. No caso da professora Ana, é o desafio, o embate do bordado, que por vezes fura os dedos, é o envolvimento na ação de construir o trabalho. Por vezes é incômodo, mas que faz com que eles “*entrem dentro*” – nas palavras da professora Ana- dos cartões que estão bordando, estão experimentando um novo modo de dominar o corpo com o fazer do bordado. Eles conseguem se conter, silenciar, enquanto canalizam suas energias na construção passional /afetiva dos trabalhos que estão criando. O resultado final acabou por envolver nas apresentações, a ação de vários corpos, não diretamente com os trabalhos desenvolvidos com base em Bispo, mas com trabalhos que foram desdobramentos dessa proposta inicial. Penso nesse modo de envolver o corpo, como tem aparecido nas aulas, como algo que é fundamental para a arte contemporânea, que proporciona a consciência não só do olhar, como nos lembra Luiz Guilherme Vergara, mas também a consciência do corpo, como já era proposto por Oiticica e Lygia Clark, sem esquecer de todo o pensamento sobre a *arte como experiência* proposto por John Dewey.

Fica muito evidente o quanto o fazer é fundamental para a construção do aprendizado da arte, a teoria puramente não dá conta, ou melhor, não produz significados do mesmo modo, não atingem em profundidade, ficam na superfície. Acredito que as sensações provocadas pela manipulação dos materiais com os movimentos do corpo não serão esquecidas facilmente. É o tatear as paredes do labirinto, sentir seu cheiro, sua temperatura.

Esses contatos, tanto do fazer quanto do ver/viver arte, podem remetem ao modo de relação apresentado por Carlos Fajardo (2009, p.51) em seu texto “é como se o objeto fosse um sujeito” e parece se encaixar perfeitamente com o que observei durante as aulas:

Quando você olha o Davi, você olha um objeto, uma escultura. Quando você olha o cubo, você tem uma relação física com o outro. É como se o objeto fosse um sujeito, até o ponto em que você já não sabe quem está olhando quem. Quem está se relacionando com quem. É algo louco, porque geralmente você é o agente das suas ações. Querem ver um exemplo? Dudi, me dê a mão. Quem está segurando quem? Não há agente. Somos dois sujeitos em uma ação fenomenológica, física. O argumento central aqui é que todos esses acontecimentos que promoveram a transformação da arte dos anos 1960 para cá- têm a ver com o corpo e com a temporalidade, com a fisicalidade, com o seu movimento e a sua ação, com o mundo e com a sua ação em relação ao outro.

Então, o procedimento para estudar arte contemporânea, deve se pautar nesse modo de criar relações, tanto entre os participantes da aula, entre si e deles com os materiais, com a possibilidade de criação de novas relações- de ver o outro, a obra ou o material como um sujeito passível de se estabelecer um diálogo. E isso pode ser feito em sala de aula mesmo, talvez nessa experiência mais intimista, ocorrida de modo quase que fechado, no ambiente da sala de aula, em que os parceiros estão compartilhando o mesmo espaço, tanto físico quanto afetivo, é que surgem as aberturas e predisposições para a experimentação mais livre, profunda mesmo. Pois, em oposição, no ambiente da exposição, por mais interativa e atrativa que seja a obra, sempre há um ‘peso’ do espaço que abriga a obra, um ‘que’ de instituição que exige uma outra postura do visitante, existem outras pessoas que não fazem parte do grupo de convívio e que acabam, apenas com sua presença, inibindo alguns desejos de ação, portanto é a articulação da visita com o todas as proposições que foram feitas antes, e as ocorridas depois é que irão compor um projeto pleno de possibilidades, em que o desenrolar do fio conte as histórias da vida de quem o desenrola no percurso do labirinto.

4.2.3-Contemplando o horizonte construído.

No dia 29 de setembro, um sábado pela manhã, aconteceu o encerramento do projeto da professora Ana. O evento foi além da realização de uma exposição com os trabalhos dos alunos, pois também contou com a apresentação de vários vídeos produzidos pelos alunos, com base em estudos sobre arte contemporânea e o corpo como suporte, esses vídeos tinham em média 5 minutos de duração. E, após os vídeos e um breve intervalo para lanche, teve uma palestra com o ‘jornalista de aventura Airton Ortiz’, com o tema “A

diversidade cultural pelo mundo” A repercussão do evento surpreendeu a professora, pois praticamente todos os alunos estavam presentes, muitos deles estavam fazendo pinturas no rosto e corpo, empolgadíssimos e alegres em estar ali compartilhando com os colegas o que produziram, estar em contato com os colegas em um momento além da sala de aula.

O evento era direcionado justamente para os alunos do terceiro ciclo, quando cheguei estavam terminando de organizar o refeitório, que foi o local onde os trabalhos foram expostos, dispostos pelas paredes. Logo na porta do prédio que dá acesso a sala de artes e ao refeitório havia um cartaz que sinalizava o evento “Bem Vindos ao Mundo da Diversidade”, no corredor estavam vários fixados vários trabalhos desenvolvidos por outras turmas, e dentro do refeitório é que se encontrava montada a exposição, com os trabalhos desenvolvidos pelos alunos do terceiro ciclo, e dentre eles os produzidos pelas turmas que observei. E, lá estavam eles, agitados, alguns mexendo no computador para ajustar as apresentações dos vídeos, outros grupos estavam fazendo pinturas corporais e faciais, alguns andavam de um lado para o outro, ansiosamente, buscando coisas que estivessem faltando, chamando as pessoas que estavam no pátio para que viessem para a sala, enquanto outros apenas ficaram observando atentamente o que estava acontecendo.

Imagem 33: alunos fazendo as pinturas corporais:



Imagem 34: *Evento de encerramento do projeto:*

Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker

Antes da apresentação dos vídeos, a Ana fez uma breve fala sobre o projeto, e iniciou com um vídeo em que compilou imagens de todo o processo de construção dos trabalhos, desde a visita à exposição de Arthur Bispo do Rosário. Dando sequência, comentou sobre os trabalhos realizados utilizando o corpo como suporte, e então iniciou a projeção dos vídeos dos alunos. Alguns grupos realizaram seleções de imagens de tatuagens, relacionado com a ideia do corpo como suporte para a arte, eram séries de imagens extraídas da internet, e com fundo musical de influência eletrônica, em ritmo dançante, a cada imagem alguns comentários entre eles surgiam, principalmente quando a imagem mostrava alguém em poses mais sensuais mostrando as tatuagens. Depois, foram os vídeos com imagens criadas pelos alunos, em explorações de pinturas sobre seus corpos, com alterações em roupas, criando figurinos, e buscando modificar seus modos de ser cotidianos. Alguns grupos criaram cenários para os vídeos, elaboraram composições e ambientações para as tomadas de imagens, enquanto outros exploraram mais a ideia da fotografia como registro do momento que estavam vivendo aquelas experiências.

Os aspectos sensoriais surgiram como foco das fotos de alguns grupos, em que procuraram mostrar as sensações que estavam sentindo quando passavam a tinta na pele, estavam vivendo o processo criativo na pele. Pela forma como foi montada a sequência de imagens, percebe-se que a preocupação com a composição visual não era o que importava, viver era mais forte, e nisso lembro de algumas obras e proposições da Lygia Clark, que exploram justamente o caráter sensorial da arte, uma arte em ato, como era a proposição do *Caminhando*, como a própria artista mencionou “é necessário que a obra não conte por ela mesma e que seja um simples trampolim para a liberdade do espectador-autor”⁴⁸.

O que chamou a atenção foi que a maioria dos grupos fez os trabalhos em casa, e que parecia que tudo era muito divertido, realmente eles se entregaram para a proposta, fizeram o trabalho com prazer, e isso era percebido na atenção deles no momento em que era a vez do vídeo do grupo a ser projetado, pediam a atenção dos colegas, e assistiam compenetrados, e empolgados ao mesmo tempo. Um grupo fez uma série de fotos do cotidiano da escola, e depois inseriu rostos caricaturais⁴⁹ sobre as pessoas, criando uma sequência bem humorada.

Ao conversar com a Ana, ela relatou que esses trabalhos de vídeo foram desenvolvidos nos últimos dias, mas que os alunos estavam planejando há algumas aulas o que fariam. Ela também menciona que parecia que não iriam conseguir realizar os trabalhos, não iniciavam as tomadas de imagens, mas que com o evento agendado, eles acabaram se envolvendo mais, inclusive realizando os trabalhos em casa para que estivessem prontos para ser apresentados no evento.

De certa forma, o ato de compartilhar com os outros o que foi produzido, ou o que está em processo de construção, é algo que funciona como um grande estímulo para a realização da proposta. Ter uma data e um local definidos para a apresentação impõem uma responsabilidade e um prazo para as coisas acontecerem, é a necessidade do olhar do outro, para completar o ciclo do que foi produzido. Não basta fazer, é preciso socializar, abrir para o mundo as suas propostas, saber qual é o pensamento do outro acerca do que fora criado,

⁴⁸ Texto disponível em: http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17

⁴⁹ Esses rostos caricaturais, são de traços simples, e circulam em redes sociais como Facebook, com o título de ‘Memes’, geralmente ironizando fatos e gestos a partir da sobreposição desses desenhos em fotografias já bastante conhecidas.

é um modo de compartilhar de um diálogo da mesma língua, mas que ultrapassa o verbal, o instituído.

No dia do evento, os alunos eram as “estrelas” da festa, era o momento de eles se colocarem em um lugar outro, diferente do habitual. Essa mudança de ponto de vista, de poder experimentar ser espectador, e, ser criador também, pode provocar uma consciência maior das potencialidades de um trabalho quando ele é apresentado para outros grupos. Percebi que houve um crescimento no envolvimento deles com a realização dos trabalhos, desde o momento em que souberam que o que estavam criando iria ser exposto, e com os vídeos, o envolvimento foi maior, pois além do resultado da sua produção plástica, concretizada nos bordados e colagens, também eram seus rostos e corpos que estavam ali sendo expostos, e não se envergonhavam, pelo contrário estavam felizes pelo que haviam realizado.

O evento trouxe o fechamento dos trabalhos de um modo que fez com que se visualizasse o quanto a produção deles estava interligada, e isso é extremamente importante para que os próprios alunos se deem conta do quanto o que foi visto, durante as pesquisas, e depois com a visita à exposição, que esse momento inicial não era algo estanque, descolado do que estava sendo proposto como processo criativo nos momentos seguintes, foi uma forma de amalgamar teoria e prática. Um ciclo se completou com o evento, agora estão mais envolvidos para o desenvolvimento de novos projetos. Passaram por muitos momentos, de altos e baixos, dias em que a dedicação ao que estavam fazendo era maior que a vontade de conversar com os colegas, e outros, que nada parecia atrair o desejo para o trabalho, o que é natural, pois somos pessoas, e como tais os humores podem variar. A ideia de montar uma exposição foi o que os instigou novamente para a produção, principalmente quando começaram a ver os trabalhos se transformando, ganhando novas proporções, até ficarem no formato em que estão na exposição. O envolvimento deles com as aulas e com as suas próprias produções cresceu visivelmente desde as primeiras observações que fiz até o evento de encerramento.

Na página seguinte: detalhe de um dos estandartes criados pelos alunos da professora Ana.

Fonte: arquivo pessoal- Carine Betker



5- É preciso sair do Labirinto?

“Ora, trabalhar é tentar buscar pensar uma coisa diferente do que se pensava antes.”

Michel Foucault- 1984.

Ao longo destes dois anos envolvida diretamente com a construção do projeto e posteriormente com a pesquisa em si, isso fazendo um recorte temporal direcionado apenas ao período do mestrado, posso dizer que essa experiência pode realmente ser comparada com a de percorrer um labirinto, pois a cada passo realizo novas descobertas, me deparo com algo surpreendente. Imaginei, no começo que seria um percurso relativamente tranquilo, sem muitos fatos impressionantes, afinal o tema não é nenhuma grande novidade, mas realizei algumas descobertas, e pude viver, de outras formas, o encantamento com o ensino da arte, desta vez através do trabalho das professoras observadas.

Após muito tempo caminhando, vejo um elemento que se destaca na paisagem: uma grande muralha, com uma pequena porta, da qual é possível perceber que existem luzes e sons diferentes daqueles que estão ao meu redor, mas ainda não são identificáveis. Como a curiosidade é inerente ao ser humano, entro nesta porta. É assim que as coisas começam, *diante do Labirinto que começo a caminhar*, foi por onde entrei na pesquisa, trouxe o modo como cheguei até esse momento, o quanto o fato de eu estar vivendo em Porto Alegre e trabalhando na Rede Municipal de Ensino instigou o desejo por desenvolver esse trabalho, era preciso saber quem narra a história desse percurso.

Quando estou *dentro do Labirinto*, as possibilidades de caminhos parecem se ampliar a cada passo que dou, surgem corredores e mais corredores, portas, janelas, passagens para outros caminhos, e que muitas vezes dão em um beco sem saída. Sinto cheiros, texturas, visualizo o céu, e, ao mudar o foco só vejo paredes e mais paredes, até mesmo é possível sentir o gosto do cansaço e da euforia. Então vou *tateando*, e assim com essas experiências apresentadas pela arte contemporânea, que muitas vezes nos tiram inclusive o chão, que nos provocam a percorrer mais e mais caminhos, em busca de algo que não é concreto, que é da ordem do prazer. Pensar esse prazer, da arte, como algo ‘desinteressado’, de um tipo de necessidade desnecessária, que ultrapassa todos os sentidos práticos da vida, mas que de

alguma maneira dá sentido ao que é prático, transforma o banal em algo significativo, conduz para um outro modo de perceber o mundo, e talvez até em formas de transformá-lo. Esse prazer se dá com *um friozinho na barriga*, que é a experiência estética, essa relação tão complexa que surge do contato do sujeito com um objeto artístico, ou com algo que para ele possua características estéticas. São esses prazeres, esse *friozinho* ou arrepios provocados pelo contato com a arte, é que são motes para o ensino da arte. E a busca do *como* provocar isso nos alunos é que constitui o grande motivador de seguir caminhando por esses corredores, tateando sua superfície. Com isso, me deparo com os *artistas e seus Labirintos*, que vão explorar linhas, cores, espaços, e principalmente os tecidos e o corpo, em suas potencialidades materiais e subjetivas. Neste percurso por este labirinto, encontro os *Labirintos de si* do Leonilson, que fez com que os alunos da professora Tita se debruçassem sobre o tema do ‘amor’. Em outro corredor estava o *Senhor do Labirinto*: Arthur Bispo do Rosário, que no contato com sua obra proporcionou aos alunos da professora Ana o pensar sobre as linguagens da arte, sobre como criar suas próprias linguagens. Ao entrar em contato com Hélio Oiticica, aquele que *aspira ao grande labirinto*, os alunos da professora Tita uniram o ‘amor’ com a possibilidade de criação de trabalhos que envolvem a ‘ação’. E agora? Com tantos labirintos dentro desse labirinto que me encontro, o quê fazer?

Para essa pergunta não há *uma* resposta fechada, é preciso o uso de algum elemento que possa nos guiar nesse percurso. É nesse momento que surgem os *fiões*, possíveis guias para ir demarcando o percurso e conduzir de volta para a saída. Neste caso foram os referenciais teóricos do ensino da arte esses fios condutores, e como pode ser constatado no texto, foram muitos. Desde a ideia de *girando o fio é que se forma o novelo* em que abordo a imaginação, criatividade e metáforas como aspectos inerentes ao ensino da arte, passando pela cultura visual em *é preciso colocar um rótulo no novelo?* Chegando às ‘instruções’ de *como usar o novelo?* Fica evidente que o grande desafio do ensino da arte está em tentar buscar a união do sensorial com o racional, de trabalhar de forma tal a contemplar esses dois aspectos, em que o contato com a arte, que proporciona a vivência de uma experiência estética seja o propulsor para a construção do conhecimento acerca do campo da arte, em que o corpo é pensado como um todo, e não como sendo algo isolado, em que racionalidade e percepção sejam vistas em separado. Assim, com esse *novelo* composto por essa diversidade de teorias, seguimos no percurso, e ainda me pergunto *como*

encontrar a ponta do fio do novelo, já que esse novelo poderia estar no plural, ser *novelos*, vou em busca das possibilidades de perceber a cidade como um suporte da arte, e ser utilizada como um campo repleto de possibilidades de aprendizado da arte, que se pensa como algo relacionado com o cotidiano, sem deixar de ser mais um Labirinto, e assim está presente a “*Atenção: percepção requer envolvimento*”, como um modo de debater o papel da mediação no ensino da arte.

Os novelos podem ser muitos, mas agora vou seguir com dois deles, que *encontrei no caminho*, eles são personificados pelas professoras Tita e Ana. Associo-as aos novelos pois são os modos *como* conduzem o processo de ensino da arte, com base na arte contemporânea que me interessa, pois com elas os fios ganham nós, que servem de guias para o percurso. Além de guias, o pensamento da arte contemporânea impregna o modo de propor o ensino da arte: uma vez que, com suas especificidades e os seus modos de envolver o espectador, com o ensino da arte contemporâneo, é essencialmente mais envolvente. Também perde a linearidade, e convoca a participação, e nos projetos observados se deu no modo como a expectativa de que algo iria acontecer com os trabalhos que estavam sendo criados, influenciou no envolvimento dos alunos com as proposições. Isso é ir além de ter a arte contemporânea como conteúdo, é ter o *contemporâneo* e a *arte* como estruturantes dos modos de pensar o ensino, é levar em consideração a ideia de processo como uma constante do pensamento contemporâneo, em um desejo de sempre estar indo de um lugar para outro. Transformando a realidade, ou interpretando-a com outros repertórios.

Sabemos, mesmo que intuitivamente, que de algum modo, ao percorrer o Labirinto chegaremos a algum lugar. Esse lugar ou será o seu centro, ou conduzirá para uma saída. Mas o que faz com que esse percurso seja significativo, que detenha prazer e saber, são os modos como o percorremos, por isso a importância de conhecer os modos como essas professoras atuam: como conduzem seus alunos pelos *corredores*, quais *mapas* são necessários para esse percurso, e quando criam novas saídas como contemplam esse novo *horizonte construído*?

Os mapas que utilizaram com os alunos possuem uma base delineada pelo contato direto com os fios do ensino da arte, sem deixar de ser amalgamados pelos labirintos dos artistas. E, *percorrer os corredores* também pode ser descrito como o processo de percorrer

os corredores da escola, literalmente e em ambos os casos, pois na finalização dos dois projetos foram percorridos os corredores das escolas, que com a professora Ana se transformaram em espaço expositivo e uma passagem para o evento onde os corpos pintados acompanhavam os estandartes com os bordados. E, com a professora Tita, o corredor serviu de passagem para ação com os Parangolés. Todo o processo de criação que aconteceu nas aulas, esse olhar para a aula como um atelier mesmo, faz parte de um olhar que além de ser de professor *curador*, também é de professor *artista*, que possui um domínio do campo e sabe que para conduzir o processo alguns pontos precisam receber mais atenção, em que o tempo de elaboração das ideias e contato com o material são fundamentais, para que seja possível uma parada em meio ao percurso, em que se contemple o *horizonte construído*. Essa ação de contemplar, ou melhor, além disso: analisar o que foi feito, que possibilidades podemos ver através dessa janela para outro lugar que criamos, é o propulsor para continuar o percurso. É a busca por alargar os corredores da escola com a arte.

Os tropeços, os medos e as dificuldades em sala de aula existiram, mas foram possíveis de ser contornados. Vieram para trazer questionamento, crescimento, alimentaram discussões, reflexões que começavam com a inquietude dos alunos, e reverberava nas professoras. Em alguns momentos fez com que os planos mudassem de direção. Quem sabe pegar a bússola da experiência? Fazer com que um material de trabalho fosse acrescentado, ou então que mais tempo fosse destinado ao desenvolvimento dos trabalhos. Esses desvios do previsto funcionaram como mais algumas paredes que formam corredores novos dentro do labirinto.

Assim, caminhando, sem esquecer o 'caminhando' da Lygia Clark, e com esses fios que acompanham esse percurso, posso afirmar que cheguei ao centro do Labirinto. Estou aqui, com toda a experiência do percurso acumulada, com a memória impregnada das sensações provocadas pelo labirinto, e mais os elementos e pessoas que encontrei nele, com os fios e os horizontes possíveis cavados em suas paredes. Até porque esse percurso pode ser visto como uma *'arte de encontrar aquilo que não estamos procurando'*- como bem lembra Élica Tessler (2001)- encontrei inúmeras referências, teorias, bibliografias sobre arte, estética, ensino da arte, mas todas elas se encontram de alguma maneira amalgamadas nas práticas das professoras que observei, é estando em meio ao campo, ao Labirinto,

impregnada com os cheiros das paredes e das pessoas que ali estão, é que acabamos nos dando conta de que podemos *encontrar aquilo que não estamos procurando*, e ser justamente isso o que mudará o modo de *olhar para aquilo que estamos procurando*. Depois de percorrer esse labirinto, posso afirmar que o modo de pensar os modos como atuou em sala de aula mudou. Mudou para uma busca por propor percursos que sejam mais significativos, para ações em que o *prazer* não esteja distanciado do *conhecer*, que a experiência de viver a *arte* não seja subjugada às limitações da *escola*, às suas formalidades, mas sim que esta possa movimentar a escola, nem que seja alguns centímetros, como o fez Francis Alÿs com sua obra 'A fé move montanhas'.

E, é em meio à tantos elementos que foram coletados que é preciso selecionar alguns que ficarão para compor a bagagem para outros percursos possíveis, dentre eles se encontra essa listagem: o *tempo* dedicado para as aulas é fundamental, desde o seu planejamento até contemplar a ideia de que um projeto pode ser desenvolvido a longo prazo para que, então, funcione como uma pesquisa de *linguagem* pessoal, e não focado no desenvolvimento de uma *técnica*; em que se explore a questão das *vivências* artísticas e estéticas, em uma tentativa de superar a fragmentação e o pouco tempo que há no currículo escolar do modo como está posto; a busca por dissociar o mínimo possível a *teoria* da *prática*, percebendo-as enquanto amalgamadas; pensar esse fazer cotidiano como uma forma de ir descobrindo a *si mesmo*, em um fazer-se diferente do que se é; colocar a arte em *movimento*, não deixa-la engavetada, escondida, mas colocar o que é produzido pelos alunos para compor todo o cenário da escola, pensar que o ensino da arte pode ser uma constante intervenção no cotidiano de toda a escola; e, sem esquecer do papel fundamental que esta exerce como mediadora, acessibilizadora do contato dos alunos com a arte, e principalmente como *formadora* de hábitos.

Portanto, chegar ao centro do Labirinto não é um fim, e sim o início de um novo percurso, pois é preciso percorrer o caminho de volta para a saída. Mas o que será que vou encontrar nesse outro percurso, e quando sair, o que me espera? Um outro labirinto? Mas será, mesmo, que é preciso sair?

Só sei que é preciso seguir caminhando...

Na página seguinte: *Caminhando*- Lygia Clark

Fonte: <http://franabbud.blogspot.com.br/2011/09/aula-tema-caminhando-de-lygia-clark.html>



Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O quê é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argo, 2009.
- ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. Tradução: Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D. e HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda, 1980.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: Memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- _____ (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____ **In: Revista Educação PUCRS Vol. 34 Nº3- 2011**.
- BARBOSA, Ana Mae. GUINSBOURG, J. (Orgs.) **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BELL, Clive. A Hipótese Estética. In: D'OREY Carmo (org.). **O que é a arte? A Perspectiva Analítica**. Lisboa: Dinalivro, 2007.
- BELTING, Hans. **O Fim da História da Arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O Amor pela Arte: os Museus de Arte na Europa e seu público**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos. *(Re)Lendo o espaço nas ondas imaginárias do grafitti: contribuições para uma arte/educação contemporânea*. In: **Anais 33ª Reunião da ANPED**, Caxambu, 2010.
- BRASIL, PCN. 1998.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.
- CLARK, Lygia. Caminhando. In: **O mundo de Lygia Clark**. Rio de Janeiro, 1964. Disponível em: http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

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

COHN, Greice. *Arte contemporânea e ensino da arte: aproximação interação e reverberações*. In: **Anais 20º Encontro Nacional da ANPAP**, Rio de Janeiro, 2011.

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

DANTO, Arthur. **A transfiguração do lugar comum: uma filosofia da arte**. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

_____. **Após o fim da Arte: A Arte Contemporânea e os limites da História**. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo, Odysseus, 2006.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DORFLES, Gillo. **O dever das artes**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia**. Tradução: Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DUVE, Thierry de. **Cinco reflexões sobre o julgamento estético**. In: Revista Porto Arte. Porto Alegre, V. 16, Nº 27, Nov/2009.

EAGLETON, Terry. **A Ideologia da Estética**. Tradução Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

EFLAND, Arthur D. **CULTURA, SOCIEDADE, ARTE E EDUCAÇÃO NUM MUNDO PÓS MODERNO**. In: O Pós-modernismo. J. Guinsburg e Ana Mae Barbosa (organização). São Paulo: Perspectiva, 2008.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patrícia. **La educacion en el arte posmoderno**. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibéria, 2003.

EISNER, Elliot. O que pode a Educação aprender das artes sobre a prática da Educação. Currículo sem Fronteiras. V. 8, n. 2, p. 5-17, Jul/Dez 2008.

FAJARDO, Carlos. É como se o objeto fosse um sujeito. In: **Seminário Ações Singulares 2**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2009.

FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. In: **Revista IBEROAMERICANA de Educación Nº 53**. 2010.

FERREIRA, Glória. COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. O cuidado com a Verdade. In: **Ditos e Escritos V - Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

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

GUIA DA 6ª Bienal do Mercosul/Fundação Bienal do Mercosul. Tradução de Gabriela Petit (Et. Al.) Porto Alegre, Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

GUIA DA 8ª Bienal do Mercosul/Fundação Bienal do Mercosul; Ensaios de Geopoética. Porto Alegre, Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HELGERA, Pablo. HOFF, Mônica (Org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

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

JUNG, Carl Gustav. **Fundamentos de Psicologia Analítica**. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/20084883/Carl-Gustav-Jung-Primeira-Conferencia-Tavistock-Londres?fb_action_ids=402525366469436&fb_action_types=og.likes&fb_source=aggregation&fb_aggregation_id=246965925417366

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. In: Revista Arte & Ensaios, número 17, ano XV. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais- EBA- UFRJ, 2008. Disponível em: <http://www.eba.ufrj.br/ppgav/lib/exe/fetch.php?media=revista:e17:krauss.pdf>

KUONI, Carin. **Joseph Beuys in america**. New York, EUA: Editora Four Walls Eight Windows, 1993. In: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-2987-1.pdf>

LARROSA, Jorge. *Sobre la experiencia*. **Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna**. Nº19, 2006.

LAZARO, Wilson. In: LAZARO, Wilson. SEVERO, Helena. **Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio**. Porto Alegre: Santander Cultural, 2012.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Tese (Doutorado em Educação) Porto Alegre (RS): PPGEDU/UFRGS, 2005.

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

MACIEL, Maria Esther. O inventário dos dias: notas sobre a poética de Leonilson. In: CASSUNDÉ, Carlos Eduardo Bitu, Ricardo Resende, Maria Esther Maciel. **Leonilson: Sob o peso dos meus amores**. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2012.

MARTINS, Miriam Celeste(Org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista- Instituto de Artes. Pós-Graduação, v.1, n.1, outubro, 2005.

_____ ; GUERRA, M. Terezinha Telles; PICOSQUE, Gisa. **Didática do ensino da arte: A língua do mundo. Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo, FTD, 1998.

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

MENEZES, Marina Pereira de. *Arte contemporânea como fundamento para a prática do ensino de artes visuais*. In: **Anais 16º Encontro Nacional da ANPAP**, Florianópolis, 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n.37, p.7-32, 1999.

MUNTADAS, Antoni. **Outra Margem. Revista DASARTES**. Disponível em: http://www.dasartes.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=117&Itemid=238&showall=1

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

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao Grande Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 18ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

PARSONS, Michael. In: **Revista Educação PUCRS Vol. 34 Nº3- 2011**.

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

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

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

STOLNITZ, Jerome. A Atitude Estética. In: D'OREY Carmo (org.) **O que é a arte? A Perspectiva Analítica**. Lisboa: Dinalivro, 2007.

TESSLER, Élida. A arte de encontrar aquilo que não estamos procurando. In: **Periscope Magazine**. Ano 1, Vol. 1, Abril de 2001. Disponível em: <http://www.casthalia.com.br/periscope/casthaliamagazine1.htm>

_____. **Formas e formulações possíveis entre a arte e a vida: Joseph Beuys e Kurt Schwitters.** Porto Alegre: 1996. Disponível em: http://www.elidatessler.com/textos_pdf/textos_artista/formulacoes.pdf

TOURINHO, Irene. *Comitê de educação em artes visuais: uma análise das questões de pesquisa da ANAP 2008.* In: **Anais 18º Encontro Nacional da ANPAP**, Salvador BA, 2009.

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

VAZ, Tamiris. OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Professor/artista: experiências artísticas para reabitar os lugares do educador.* In: **Anais 20º Encontro Nacional da ANPAP**, Rio de Janeiro, 2011.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadoria Educativa: Percepção imaginativa/ Consciência do olhar.** São Paulo, 1996. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/93593842/Luiz-Guilherme-Vergara-VERGARA-Luiz-Guilherme-Curadorias-educativas-a-consciencia-do-olhar-percepcao-imaginativa>

ANEXOS

Anexo A- Letra da música “João e Maria” (1976) de Chico Buarque

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês
A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Eu enfrentava os batalhões
Os alemães e seus canhões
Guardava o meu bodoque
E ensaiava o rock para as matinês

Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz
E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país

Não, não fuja não
Finja que agora eu era o seu brinquedo
Eu era o seu pião
O seu bicho preferido
Vem, me dê a mão
A gente agora já não tinha medo
No tempo da maldade acho que a gente nem tinha nascido

Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?

Anexo B- Modelos das autorizações para a realização da pesquisa:***TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS***

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Carine Betker, do projeto de pesquisa intitulado “Ensino contemporâneo da arte contemporânea: teorias e práticas” a solicitar as fotografias que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotografias e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides), em favor da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Porto Alegre, __ de _____ de 2012.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto



PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a)

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente de uma pesquisa educacional, intitulada: **“Ensino contemporâneo da arte contemporânea: teorias e práticas”**. A pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre o ensino da Arte.

Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS, a pesquisa justifica-se pela necessidade aprofundar o debate sobre o ensino da Arte na escola contemporânea.

Assim, sua opinião é de fundamental importância para este estudo, uma vez que irá contribuir na identificação e reflexão das relações estabelecidas com a experiência estética e a fotografia no cotidiano, buscando assim, formas que qualificar o ensino da Arte a partir do estabelecimento de relações entre esse ensino e o contexto de vida dos alunos.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas e gravadas serão apresentadas sem identificação, ou seja, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados e a identidade dos participantes será preservada.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua auto-estima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Esta pesquisa tem por finalidade a elaboração de uma Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS e será desenvolvida pela mestranda Carine Betker, sob orientação do professor Dr. Marcos Villela Pereira.

Assinando este termo de Consentimento estará ciente de que:

1. A sua participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será em duas vias, permanecendo uma delas contigo e outra com a pesquisadora.
2. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e, se necessário responderá a uma entrevista que será gravada, não sendo obrigado(a) a responder todas as questões, podendo interrompê-la quando desejar.
3. Os dados da entrevista poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos, apresentações em eventos de Educação em geral.

4. Obteve todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
5. Sua identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.
6. Sua participação na realização desta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto pra si quanto para a instituição onde estuda. Tem total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e que fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos constantes neste termo.

Porto Alegre, ___ de _____ de 2012.

Assinatura do Participante ou Responsável

Carine Betker*

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

* Mestranda em Educação pela PUCRS.



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Célia Maria Trevisan Teixeira, Diretora da EMEF José Loureiro da Silva, autorizo a realização da atividade de observação e acompanhamento da disciplina de Artes junto à turma de 3º ano do III Ciclo, sob responsabilidade da professora Ana Lúcia Pompermayer, para a realização do trabalho de pesquisa intitulado 'Ensino contemporâneo da arte contemporânea: teorias e práticas' de Carine Betker, realizado sob orientação do Prof. Marcos Villela Pereira, para fins de trabalho acadêmico no âmbito do Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS. Informo que esta autorização está condicionada à realização da pesquisa conforme princípios de ética e responsabilidade.

Porto Alegre, 03 de abril de 2012.

Célia Maria Trevisan Teixeira

EMEF José Loureiro da Silva

Anexo C-Roteiros das entrevistas realizadas com as professoras e com os alunos:**Roteiro da entrevista realizada com as professoras.**

Como você percebe essa turma?

Qual é o contexto social destes alunos?

Como surgiu a ideia desse projeto, o que conduziu a escolha pelos artistas que foram estudados?
Quais eram os objetivos iniciais?

Como esse projeto se relaciona com os outros trabalhos já feitos, ou ainda por fazer com os alunos?

Quais os conceitos de arte que você considera mais importantes que foram abordados durante as aulas?

Como vê esse trabalho para o desenvolvimento estético dos alunos, em que ele acrescenta para a vida deles?

Quando foram escolhidos os materiais de apoio para as aulas, o que foi levado em conta?

Na tua opinião, qual deles funcionou melhor nas aulas?

E, sobre os materiais utilizados na produção dos alunos, quais foram os critérios de escolha?

Depois de desenvolver o projeto, o que foi que te surpreendeu e o que te decepcionou?

Qual será o próximo projeto para desenvolver com eles?

Roteiro para as entrevistas com os alunos que visitaram a exposição:

Gosta de Arte? Gosta de fazer arte?

O que conhece de arte? Que artistas você conhece? Quais exposições já visitou?

Você visitaria outras exposições? Qual espaço de exposição você gostaria de visitar?

O que mais mexeu com você na exposição, alguma coisa te chamou muito a atenção? Sentiu algo diferente naquele lugar?

Você acha que o fato de ter visitado a exposição mudou alguma coisa no teu modo de entender o conteúdo das aulas?

O que foi mais legal nas aulas esse ano? O que você faria diferente?

Se fosse fazer algum trabalho de arte como ele seria? Que tema abordaria, que referências teria?

Já tinha pensado em fazer alguma coisa com tecido, bordado, costura antes das aulas?

O que você achou da ideia de expor os trabalhos que foram feitos durante as aulas?

Roteiro para as entrevistas com os alunos que não visitaram a exposição:

Gosta de Arte? Gosta de fazer arte?

O que conhece de arte? Que artistas você conhece? Quais exposições já visitou?

De tudo que foi estudado até agora nas aulas de artes o que mais mexeu com você? Teve alguma coisa te chamou muito a atenção? Chegou a sentir algo diferente vendo isso?

O que foi mais legal nas aulas esse ano? O que você faria diferente?

Se fosse fazer algum trabalho de arte como ele seria? Que tema abordaria, que referências teria?

Já tinha pensado em fazer alguma coisa com tecido, bordado, costura antes das aulas?

Quais são as expectativas em relação à esse trabalho que foi feito, como você vê a ideia de ele ir para outros lugares? (pergunta específica para os alunos da EJA)

Ficha catalográfica

B563e Betker, Carine

Ensino contemporâneo da arte: teorias e práticas. / Carine Betker. – Porto Alegre, 2012.

157 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

1. Educação. 2. Arte - Ensino. 3. Arte Contemporânea. 4. Teorias e Práticas. I. Pereira, Marcos Villela. II. Título.

CDD 370

Ficha elaborada pela bibliotecária Anamaria Ferreira CRB 10/1494