

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

“PARECE, MAS NÃO É !” :

UM ESTUDO DO MOVIMENTO INTERPRETATIVO DA CRIANÇA
NO DIÁLOGO COM O TEXTO VISUAL

Sueli Ferreira

Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria de Castro Almeida

Este exemplar corresponde à redação final
da tese defendida por
Sueli Ferreira
e aprovada pela Comissão Julgadora

Data 09/12/2002

Assinatura:
(Orientadora)

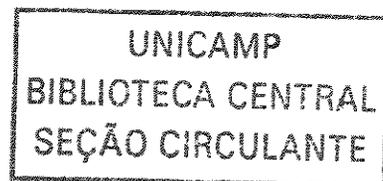
CWA Almeida

Comissão Julgadora:

CWA Almeida
Flávia do Carmo
Lucia Helena Reis
Faruque
Amorim

CAMPINAS

2002



UNIDADE	BE
Nº CHAMADA	TUNICAMP
	F413p
V	EX
TOMBO BC	53883
PROC.	124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$11,00
DATA	2010.5/03
Nº CPD	

CM00183397-7

BIB ID 290547

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8º/5447

F413p Ferreira, Sueli.
 " Parece, mas não é! " : um estudo do movimento interpretativo da criança no diálogo com o texto visual / Sueli Ferreira. --Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Célia Maria de Castro Almeida.
 Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
 Faculdade de Educação.

1. Crianças. 2. Imagens – Interpretação. 3. Arte – Estudo e ensino.
 4. Percepção visual. I. Almeida, Célia Maria de Castro. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-172-BFE

Para Célia Maria e Ana Luiza, pelos diálogos orientadores que acompanharam minha travessia na vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Gastei uma hora pensando um verso
Que a pena não quer escrever. No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade

Aproprio-me de Drummond para dizer, àqueles a quem devo gratidão, das dificuldades que encontro em transpor para esta página as palavras que pulsam dentro de mim, inundando-me de emoção.

Muitos interlocutores contribuíram com a feitura deste trabalho, acompanhando de perto minha instigante caminhada. Em diferentes espaços — familiar, acadêmico, artístico e profissional — encontrei pessoas que emprestaram seus matizes a fim de que eu pudesse iluminar, com o brilho de suas cores, algumas trilhas que se mostravam opacas.

Amados e fiéis amigos entrecruzaram suas vidas com a minha, reforçando meus ânimos, equilibrando minhas ansiedades e saciando a sede de minha alma. Impossível lembrar-me deles sem reconstruir as imagens de suas palavras e gestos. Minha memória reluz com o reaparecimento dessas imagens que deixam transparecer o amor, a paciência, a amizade, a força, a solidariedade, a atenção, a admiração e a contestação.

A todos vocês que seguiram comigo, deixo expresso o convite para ficarmos juntos em uma casa no campo, celebrando a vida. Mesmo que seja no campo do imaginário. Essa casa que construí para nos abrigar está alicerçada na poesia que ora transcrevo e que bem retrata a ansiedade deste meu momento.

Eu quero uma casa no campo
onde eu possa compor muitos rocks rurais
e tenha somente a certeza dos amigos do peito e
nada mais
Eu quero uma casa no campo
onde eu possa ficar do tamanho da paz
e tenha somente a certeza
dos limites do corpo e nada mais
Eu quero carneiros e cabras pastando solenes
no meu jardim
Eu quero o silêncio das línguas cansadas
Eu quero a esperança de óculos
e um filho de cuca legal
Eu quero plantar com a mão
a pimenta e o sal
Eu quero uma casa no campo
do tamanho ideal
pau-a-pique e sapê
Onde eu possa plantar meus amigos
Meus discos
Meus livros
e nada mais.

(Zé Rodrix e Tavito)

Brindemos à partida?

“O REAL NÃO ESTÁ NO COMEÇO NEM NO FIM; MAS NA TRAVESSIA”.

João Guimarães Rosa

RESUMO

"PARECE, MAS NÃO É!": UM ESTUDO DO MOVIMENTO INTERPRETATIVO DA CRIANÇA NO DIÁLOGO COM O TEXTO VISUAL

A interpretação da criança, ao dialogar com o texto visual, é a temática centralizadora deste estudo. Partindo do pressuposto de que a compreensão, a significação e a produção de sentido não se vinculam à análise da gramática da linguagem visual e, tampouco, dependem de regras pré-estabelecidas, investigou-se o movimento interpretativo das crianças com o objetivo de conhecer os modos de construção desses processos. Fundamentando-se em estudo de campo com crianças da 1ª. série do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo, a pesquisa apoiou-se em concepções teóricas centradas na arte e no desenvolvimento histórico-cultural do homem. A análise das narrativas orais das crianças, constituídas em atividades de interpretação de reproduções de pinturas de artistas brasileiros, possibilitou a compreensão de seus diferentes modos de perceber, sentir e construir o conhecimento em arte, através da produção do sentido.

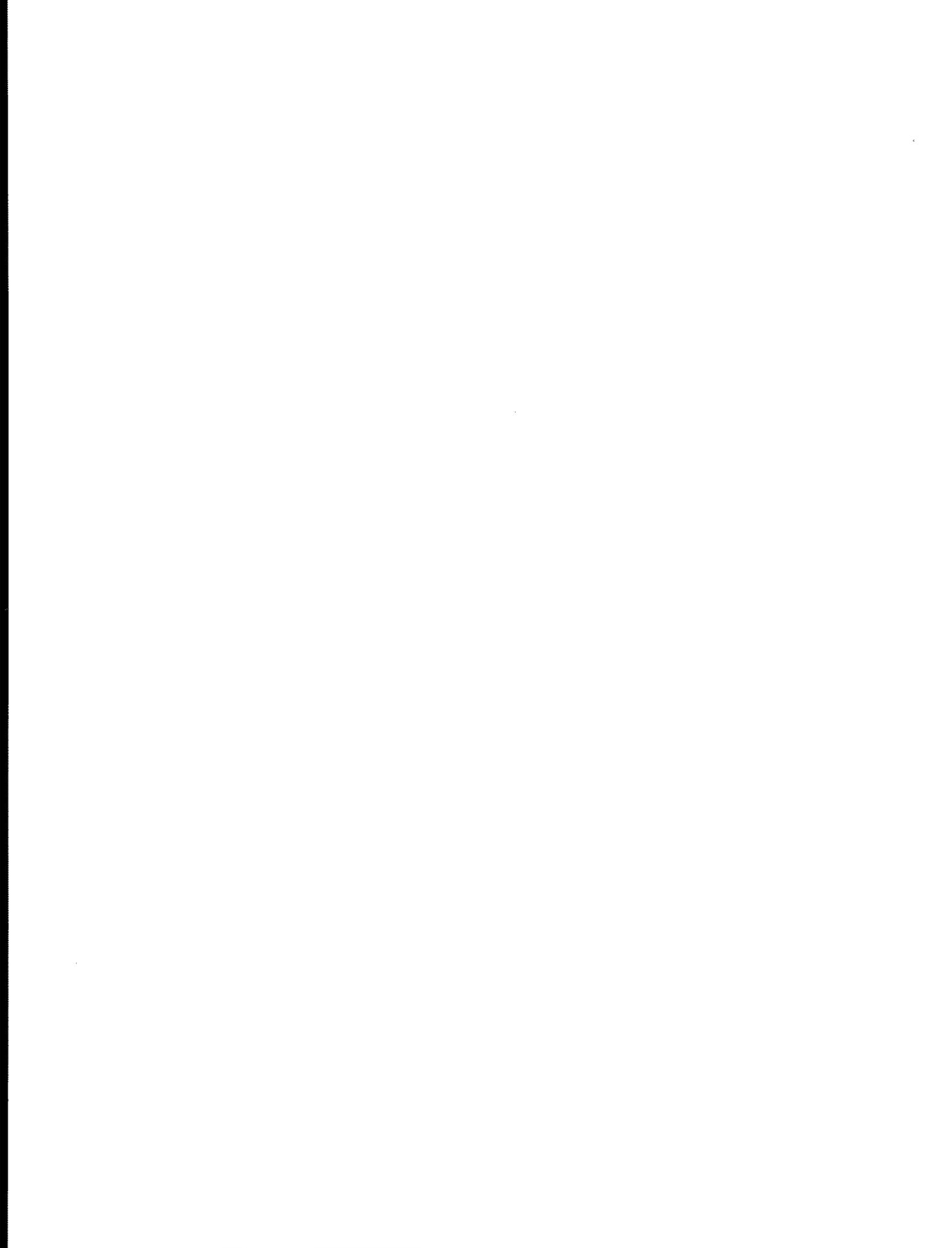
Palavras-chave: Crianças; Imagem-Interpretação; Arte – Estudo e ensino; Percepção visual.

ABSTRACT

"APPEARANCES CAN BE MISLEADING: A STUDY OF CHILDREN'S INTERPRETIVE MOVEMENTS IN DIALOGUE WITH VISUAL TEXTS."

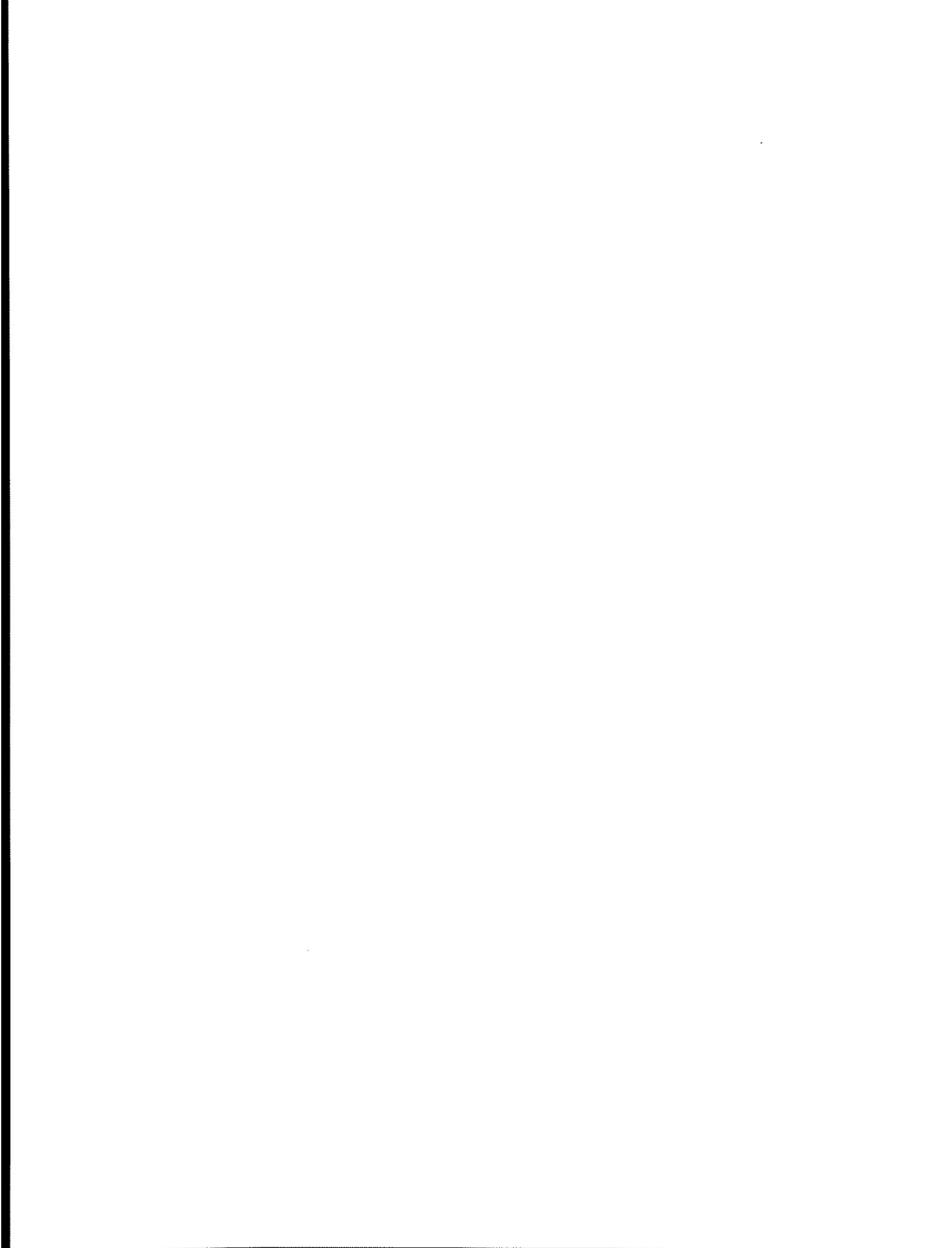
The central theme of this study is interpretation by children in dialogue with visual texts. Based upon the underlying supposition that understanding, signifying and giving meaning to something are not linked to the analysis of the grammar of visual language, neither are they dependent upon previously established rules, we investigated the children's interpretive movement, so as to learn their modes of construction of these processes. This study is supported by a theoretical framework centered in art and historical cultural human development, with field work done with elementary school first grade children in the São Paulo State public school system. We analyzed the children's oral narratives that took place during activities where they interpreted reproductions of paintings by Brazilian artists; this enabled us to understand their different modes of perceiving, feeling and constructing knowledge in art, as they gave meaning to the art works.

Key-words: Children; Image-interpretation; Art - Study and teaching; Visual Perception.



SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	XV
1 INTRODUZINDO IMAGENS: ESBOÇOS E TRAÇOS DO CONHECIMENTO DE CRIANÇAS NA ARTE DA PINTURA.....	1
1.1 Imagens de um encontro.....	7
1.1.1 Esboçando o cronograma e (re)desenhando os artefatos.....	9
1.2 Delineando a imagem do movimento interpretativo.....	12
1.2.1 Traçando as imagens dos conhecimentos das crianças na pintura.....	15
1.2.2 Exposição de desenhos dos sujeitos da pesquisa.....	26
1.2.3 Exposição de desenhos de outras crianças.....	29
1.2.4 Exposição dos desenhos preferidos.....	39
1.2.5 Apreciação de catálogos de exposições de pinturas.....	41
2 REFORÇANDO TRAÇOS E (RE) INTERPRETANDO IMAGENS: ANÁLISES DO MOVIMENTO INTERPRETATIVO DAS CRIANÇAS.....	45
2.1 Dialogando com reproduções de obras consagradas no cenário artístico nacional e internacional.....	45
2.1.1 A mediação dos significados culturais.....	47
3 DEFININDO IMAGENS DO RELATO-DESENHO: O DIÁLOGO COM O TEXTO VISUAL E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTE.....	105
3.1 As narrativas gráficas: um modo de estar no sentido.....	105
3.2 O sentido do texto visual.....	128
3.2.1 (Re)significando imagens.....	136
3.2.2 A dinâmica da abertura da obra de arte.....	146
3.3 Concluindo o desenhar.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	177
APÊNDICE A: ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ENCONTROS DAS CRIANÇAS COM A PESQUISADORA.....	187
ANEXO A: LISTA ICONOGRÁFICA DE PINTURAS SELECIONADAS PARA A PESQUISA.....	189
ANEXO B: LISTA ICONOGRÁFICA DE DESENHOS DO CALENDÁRIO UNESCO, 1997.....	191



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIG.1- AMARAL, T. <i>Paisagem com Touro</i> , 1925, Reprod. color..18x13cm	49
FIG.2- GUIGNARD, A. V. <i>Sem título</i> ,1961, Reprod. color. 13x15cm.....	51
FIG.3- PENNACCHI, F. <i>São Francisco</i> , 1984, Reprod. color. 9x18 cm.....	55
FIG.4- AMARAL, T., <i>A Feira II</i> , 1925, Reprod. color. 14X16 cm	57
FIG.5- PENNACCHI, F. <i>Os músicos II</i> , 1983, Reprod. color. 13X17 cm.....	63
FIG.6 - PENNACCHI, F. <i>O circo dos morenos</i> , 1984, Reprod. color.13X18 cm.....	193
FIG.7 - AMARAL, T. <i>E.F.C.B</i> ,1924, Reprod. color. 13,5x15cm.....	107
FIG.8 - AMARAL, T. <i>A Família</i> , 1925, Reprod. color. 13x17,5 c.m.....	109
FIG.9 - DESENHO DE TAÍS, 1999, Reprod. color. 12x18 cm	119
FIG.10- DESENHO DE FLÁVIA, 1999, Reprod. color. 11,5X17,5 cm.....	123
FIG.11- DESENHO DE TATIANE, 1999, Reprod. color. 11X17,5 cm	125
FIG.12- PENNACCHI, F. <i>Anunciação II</i> , 1984, Reprod. color. 13X16 cm.....	129
FIG.13- DESENHO DE TAUANA, 1999, Reprod. color. 11,5X17,5 cm.....	137
FIG.14- DESENHO DE RUAN, 1999, Reprod. color. 11,5X17,5 cm.....	139
FIG.15- RODRIGUES,G. <i>Retrato do Quati-Puru vitorioso</i> ,1977, Color.13X17,5cm ...	143
FIG.16- CORRADIN, I. <i>Nuvens na praia</i> , 1997,Reprod.color. 9x17,5 cm	147
FIG.17- DESENHO DE DANILO, 1999, Reprod. color. 13x17,5 cm.....	149
FIG.18- AMARAL, T. <i>2ª. Classe</i> , 1933, Reprod. color. 12x18 cm.....	153
FIG.19- Malfatti, A. <i>Interior de Mônaco</i> , 1925, Reprod. color. 13x16,5 cm	155
FIG.20- CORRADIN, I. <i>Moça fumando</i> , 1982, Reprod. color. 13x18 cm.....	159
FIG.21- PENNACCHI, F. <i>Mulheres e crianças I</i> ,1983, Reprod. color.13x18 cm.....	161



INTRODUZINDO IMAGENS: ESBOÇOS E TRAÇOS DO CONHECIMENTO DE
CRIANÇAS NA ARTE DA PINTURA

Em 2001, numa das oportunidades em que Rachel Mason — arte educadora inglesa — visitou o Brasil, ela discorreu sobre suas pesquisas e experiências com a arte e a educação. Participei desse encontro no qual se discutiram excertos de seu livro¹, e a necessidade de se recuperar a relação entre o público e o privado nos relatos de ensino e pesquisa. E concordo com ela, porque não vejo como separar a vida privada, nosso subjetivo e nosso singular, do caráter público intersubjetivo do significado, que compõe nossa pluralidade.

No movimento dialético das complexas interações sociais se desenvolve o processo de significação e atribuição de sentido às coisas da vida, possibilitando a construção de nossa significância. E, a partir do que somos, encontramos a força propulsora na busca de infindáveis compreensões. Esta tese é uma de minhas buscas, cujo relato é tal qual um desenho que faço das imagens constituídas no percurso da investigação e registradas em minha memória.

Esbocei tais imagens em três momentos: antes do contato com as crianças, sujeitos da pesquisa; durante minhas interações com elas e, por último, nas análises dessas interações. Em cada uma dessas oportunidades, as imagens, já reinterpretadas, vieram para os esboços deste relato, cujas alterações ficaram por conta do acréscimo de novos traços, significados e

¹ MASON, Rachel, *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

coloridos, para, finalmente, participarem da concretização deste meu novo desenhar, dando suporte a novas configurações.

Meus traçados construíram-se na leitura que faço da própria vida e de meu texto, bem como de todos os outros textos que interagiram comigo nos vários contextos experienciados. Assim, a mesma relação intertextual que sustenta a busca e os novos desenhos, constrói o problema que justifica esta tese. É o desenho dessa construção que apresento, a seguir.

Da interação com outros textos — no desenvolvimento de experiências profissionais, de estudos e trabalhos investigativos —, emergiram meus questionamentos. Uma emersão que se efetuou aos poucos, e não repentinamente, de modo a permitir, nos meus rabiscos e esboços, a fixação de imagens do vivido.

No trabalho de mestrado vivi a intertextualidade com crianças de quatro e cinco anos, centralizando meus estudos na questão da produção, significação e interpretação dos desenhos infantis. Na perspectiva de Vygotsky, discuti as relações entre conhecimento, realidade, figuração e imaginação, apontando possibilidades de reformulações conceituais para a interpretação da produção gráfica da criança. As experiências vividas nessa pesquisa possibilitaram-me a percepção das idiosincrasias das crianças, tanto na interpretação dos próprios trabalhos, quanto na do trabalho do “outro”.

E o devir da pesquisa de mestrado suscitou novas interrogações, desencadeando a feitura desta tese, cuja fundamentação foi construída a partir do questionamento: a interpretação da criança deve ser regida por normas pré-estabelecidas para que ela compreenda a produção simbólica da sua cultura?

As normas às quais me refiro são as comumente utilizadas nas práticas de ensino da arte desenvolvidas na escola com a intenção de reger a interpretação da obra de arte visual. Especificamente na 1ª. série do Ensino Fundamental, é comum a aplicação de regras, constituídas pela concepção de alfabetização visual, regulando a interpretação da criança na pintura. Tal prática instigou-me a formular outros questionamentos para fundamentar esta pesquisa.

Destaco o desenho desse conceito, cujo registro se fez, com veemência, nos meus rascunhos.

A alfabetização visual² — enfatizando a análise sintática dos elementos: linha, cor, forma, direção, textura, escala, dimensão e movimento — é um princípio orientador da interpretação da criança, a qual é tratada por alguns autores como fruição estética. Vejamos alguns aspectos da imagem que essa alfabetização oferece.

Em tal alfabetização, os citados elementos da linguagem visual devem ser conhecidos “decor” e incorporados tanto à mente consciente quanto à inconsciente, permitindo que o acesso a eles seja automático. O automatismo da ação é o princípio que rege essa alfabetização, cuja perspectiva fundamenta-se na técnica da aplicação de regras sintáticas para compreensão das *mensagens* visuais.

²A alfabetização visual, baseada na sintaxe da gramática da linguagem visual, analisa os elementos: ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, proporção, dimensão e movimento. Essa alfabetização implica em meios para auxiliar o homem ver e compreender aquilo que vê, acreditando que a prática exclusiva das análises formais leva ao entendimento do significado da forma visual. Donis A. Dondis defensora das análises formais, diz: [...] “A seguir vem a necessidade urgente de se buscar e desenvolver um sistema estrutural e uma metodologia para o ensino e o aprendizado de como interpretar visualmente as idéias”. DONDIS, Donis A, *Sintaxe da linguagem visual*, 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 26

O ponto de vista da imagem instigadora que apresento transparece nas publicações especializadas³ que apresentam sugestões para a orientação do ensino da arte e da interpretação.

Numa dessas publicações, um relato chamou-me a atenção: aquela autora⁴ diz que tanto na fruição das obras de arte como na de seus próprios trabalhos, as crianças de quatro e cinco anos operam com os elementos da linguagem visual e com vocabulário técnico próprio. As leituras feitas por elas das obras de Volpi e de Segall foram mediadas por perguntas, cujas respostas vincularam-se, exclusivamente, aos aspectos formais das obras. Assim, as crianças responderam que as bandeiras de Volpi estavam na diagonal e que a luz do quadro de Segall originava-se da figura de um poste pintado na obra. Seguindo essa linha de trabalho, a autora apresenta o diálogo: “Prof.: - Por que o artista usou branco nessa região e preto nessa outra? Criança A: Porque a tinta era preta. Prof.: Sim, mas o que ele queria mostrar? Criança B: Que no branco tem luz e no preto sombra”⁵. A autora explicitou, ainda, que as leituras das obras são iniciadas com a apresentação dos dados biográficos do artista e informações sobre as técnicas utilizadas (pintura, escultura, gravura etc). Também apresenta as análises das produções artísticas das crianças, ressaltando os elementos: forma, cor, luz, figura central, movimento, etc.

³ Através de cursos de formação continuada, que ministrei para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como, de diálogos com meus alunos dos cursos de graduação, pude constatar práticas de ensino da arte para as crianças da 1ª. série, relacionadas com a alfabetização comentada. Também são vários os artigos, publicados em revistas especializadas, referentes ao ensino das artes visuais e à utilização da pintura como “instrumento” na construção do saber. Em alguns deles, por exemplo, são sugeridas atividades relacionadas com a arte visual, deixando transparecer, ou explicitando, as análises formais da obra: **NOVA ESCOLA**, São Paulo, Abril: nov.1995, abr. 1996, mar. 1997, agost. 1999, fev. 2002, abr. 2002.

⁴ SZPIGEL, Marisa. “Arte em classes de pré-escola”, in CAVALCANTI, Zélia (Coord.), *Arte na sala de aula*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

⁵ *Ibid.*, p. 42.

Refletindo sobre a concepção de alfabetização visual e sua prática, questionei o poder absoluto da atração dos aspectos formais da obra: seriam eles, por si mesmos, os desencadeadores do sentido no movimento interpretativo da criança? A prática analítica, vinculada exclusivamente aos aspectos formais da obra, não exclui todos os demais fatores participativos do movimento interpretativo da criança?

Esses questionamentos levaram-me a refletir sobre as conseqüências de tal perspectiva na interação do sujeito-interpretador com o sujeito-criador, e se desdobraram em outros: A interpretação da criança, quando regida tão somente por aquela análise sintática, abre espaço para a (re)constituição de sentidos? Sob a perspectiva da sintaxe da linguagem visual, qual o tipo de relação estabelecida entre a criança e o autor da obra? Considerando que forma e conteúdo são inseparáveis na obra, não é para se valorizar esse vínculo na orientação do movimento interpretativo da criança?

Ratifico que a imagem da análise sintática da linguagem visual, ora (re)desenhada, encontra-se presente desde meus primeiros esboços, fortalecendo as figurações constituídas durante o desenvolvimento de meu trabalho investigativo.

Destaco, a seguir, o pressuposto que formulei para alicerçar a pesquisa: Os processos de compreensão, significação e produção de sentido — constitutivos do movimento interpretativo da criança da 1ª série na interação com a reprodução da pintura — não se vinculam exclusivamente à análise sintática da gramática da linguagem visual e, tampouco, dependem da regência de um conjunto de regras pré-estabelecidas.

Essa proposição fundamenta meus questionamentos e argumentações, constituindo a imagem central deste meu desenho que, na seqüência, apresenta um dos traçados que realizei durante meu contato com os sujeitos da pesquisa. Tal traçado significa o modo como desenvolvi o projeto investigativo.

Fui participante no desenvolvimento deste trabalho, o que explica ter-me desviado das meras observações e, assim, oportunizar a construção de um clima de afeto. Eu e as crianças fomos motivadas por múltiplos fatores que serviram de suporte emocional às interações concretizadas. Nos nossos diálogos, as subjetividades se desvelaram, as afetividades emergiram, abrindo passagem ao sentido e fortalecendo os movimentos interpretativos.

Durante o processo investigativo, não me afastei dos autores que centraram os estudos no desenvolvimento humano, tampouco dos que refletiram sobre a arte, explicando suas concepções. Entre os que nortearam meu desenho e a pintura desta tese, estão: Vygotsky, Luria, Bakhtin, Francastel, Eco, Scholes, Pêcheux, Manguel, Mukarovsky e Barthes. Suas concepções me acompanharam no árduo trabalho de análise das interlocuções e constituíram formas nos meus traçados, refletindo seus matizes no cromatismo dos esboços.

Este meu relato-desenho estrutura-se em três partes de forma análoga aos meus trabalhos de artista plástica, acompanhando os três principais momentos de concretização de minhas pinturas:

- De início, tal como nos meus primeiros esboços e rabiscos, apresento o conhecimento das crianças, sujeitos desta pesquisa, em relação à arte da pintura;

- A seguir, procuro a definição do conteúdo e forma do pintar, analisando os movimentos interpretativos das crianças na interação com obras pictóricas consagradas de artistas brasileiros e de artistas radicados no Brasil;
- E, finalmente, concluo o meu fazer artístico, explicitando os dados da pesquisa — matizados também com as cores dos teóricos que enredaram o trabalho — criando a possibilidade do acréscimo de outras pinceladas e sobreposições de outras tonalidades, advindas dos leitores.

Estruturado nesse formato, este trabalho ressalta imagens constituídas nos momentos que antecederam a pesquisa, interagindo-as com as que se constituíram no decorrer do processo investigativo, permitindo que todas elas sustentem a forma e o conteúdo deste desenhar.

O significado que atribuo a este desenho escrito abre-se às possibilidades dos acréscimos de outros sentidos, pelo fato de que sua concretude está inacabada. O que dou por concluído é o seu próprio vir-a-ser.

Levando na bagagem o já vivido, conhecimentos e desconhecimentos, dúvidas e certezas, bem como minha própria ideologia, parti em busca da compreensão do objeto de meu estudo. E essa partida teve que ser rascunhada e (re) desenhada, várias vezes. Neste tópico, apresento desenhos das imagens que se inscreveram nos meus esboços e marcaram, significativamente, o percurso investigativo.

1.1 Imagens de um encontro

A ansiedade levou-me à ação, enquanto a angústia, por eu não ter as definições quanto ao material a ser trabalhado na pesquisa, retraía-me. E

nesse jogo do avançar e do frear, vi-me obrigada a tomar decisões a fim de acelerar o projeto de pesquisa.

Assim, motivada pelo alento de novamente trabalhar com a arte e crianças pequenas, estruturei esta tese no final do ano letivo de 1998, quando procurei uma escola pública estadual do interior do estado de São Paulo, localizada na periferia do município.

Escolhi aquela escola por conhecer o contexto sócio-cultural das crianças carentes que a freqüentavam. Essa característica, somada às impossibilidades financeiras da escola, lhes dificultava o acesso às exposições de arte.

Como a maioria das escolas públicas deste país, o aspecto físico daquela unidade escolar era precário e deixou marcas na minha memória, tal como as do buril que grava no metal sulcos resistentes ao tempo.

O prédio da escola era tão pequeno e desajeitado quanto todos os ambientes que abrigava: salas de aula desprovidas de ventilação e carteiras confortáveis, pátio interno e cozinha sem estrutura para cumprirem suas funções, salas de serviço administrativo e dos professores reclamando outros móveis e vidros nas janelas, banheiros fétidos, enquanto que as salas da biblioteca e a de reuniões destacavam-se por mínimas diferenças. A biblioteca guardava livros com folhas pedindo por ar, como também a TV e o vídeo trancados à corrente. A sala ao lado era "pau para toda obra", acolhendo reuniões, aulas de reforço, exposições etc. Lá fora, a terra nua e degraus quebrados provocavam chorosas quedas e a quadra de esportes clamava por reformas. E tudo isso se fingia proteger por um enferrujado portão frontal, desengonçado pelos embrutecidos "abre-fecha" e que mal suportava o velho cadeado.

Essa imagem de miséria física, no entanto, encerrava um paradoxo: nesse contexto físico desalentador, o brilho dos que ali trabalhavam e estudavam, iluminava surpreendentes práticas pedagógicas levadas a efeito.

A jovem diretora desdobrava-se para dar conta, tanto das cabíveis como das absurdas exigências da burocracia do sistema educacional. Os professores encontravam apoio na dirigente para todas as atividades educativas. E como agiam! Volta e meia, criavam e participavam de projetos de estudo e pesquisa, procurando atualização e enriquecimento da prática de ensino. Os recursos humanos da escola eram o fermento que fortalecia o conhecimento das crianças.

Participando de todo movimento do ensino e da aprendizagem, as merendeiras cumpriam importante papel. Carinhosas no preparo dos simples cardápios incrementavam-nos com criatividade, sofisticando o sabor das comidas. E as crianças se lambuzavam! Para muitas delas, a única refeição do dia. E as merendeiras também sabiam que a fome prejudica a aprendizagem.

Minhas experiências profissionais com a educação me autorizam a dizer que muitas das escolas bem servidas, em termos materiais, não produzem tanto quanto aquela.

E todos os que carregavam a escola me acolheram de braços abertos. A mim e à minha pesquisa, possibilitando a constituição dessas imagens que se completam com os esboços de tantas outras.

1.1.1 Esboçando o cronograma e (re)desenhando os artefatos

Dando continuidade aos traços deste meu relato-desenho, apresento as figuras registradoras dos fatos que antecederam meus contatos com as

crianças: estabeleci com a diretora da escola e com a professora da 1ª série, o cronograma de trabalho, ou seja, um encontro semanal — de março a novembro de 1999 — de uma hora de duração, perfazendo um total de trinta e um encontros com as crianças dessa série. Elegi tal série para desenvolver a pesquisa, pelo fato de que nela o ensino de arte, ainda praticado por professores não especialistas, comumente orienta-se por regras, conforme comentei no início deste trabalho.

Com o cronograma definido, outras imagens se constituíram nos esboços, intensificados pelo preparo do material que daria suporte àqueles encontros. Fiz tudo isso muita ansiosa, posto que a experiência na investigação anterior — a do mestrado — já indicara que as certezas poderiam se transformar em dúvidas, indecisões e, até mesmo, sofrimento. E agi comprando caixas de lápis de cor, papel sulfite e apontadores e, concomitantemente, preparando outros artefatos: as reproduções de obras de pintores brasileiros e de pintores radicados no Brasil, para apresentá-las às crianças. Tais reproduções — no formato de 30 x 42cm — foram plastificadas para protegê-las dos constantes manuseios.

Abro aqui um parêntese para traçar algumas considerações que entendo necessárias, por ter apresentado às crianças apenas reproduções de obras. Sabe-se que obras originais, além de permitir aproximações com o brilho das cores, das formas, da textura, das pinceladas e da temática, possibilitam um outro modo de interação com a pintura e a história da arte. Assim, é evidente que exposições de obras originais constituem oportunidade mais significativa na ampliação dos conhecimentos e do desenvolvimento da estética. Entretanto, a impossibilidade do acesso daquelas crianças às exposições levaram-me a usar das imagens reproduzidas. Mas ressalte-se que, pelo fato de terem sido cuidadosamente preparadas, surpreenderam e encantaram os sujeitos da pesquisa, apesar

das limitações, confirmando o conceito de que a reprodução pode provocar reações estéticas compatíveis com a grandiosidade da obra.

Ainda sobre esse material, devo dizer que o reproduzido sempre acompanhou meus estudos artísticos através dos livros de história da arte, revistas especializadas, slides e vídeo. As imagens reproduzidas entusiasmavam, informavam e motivavam a imaginação, levando-me a pensar o quanto seria fantástico estar diante de uma obra original. Quando tal oportunidade surgiu, extasiei-me diante de Van Gogh, Michelangelo, Da Vinci, Goya, Velásquez, Rembrandt, e de muitos outros, mesmo consciente de que a Capela Sistina, por exemplo, cuja pintura estava prejudicada pela inexorável fuligem do tempo e pelos sucessivos restauros, não mostrava as cores originais usadas por Michelangelo. Ao apreciar aquelas obras originais, as reproduções de muitas delas e suas respectivas informações vieram à minha memória. Ocorreu como um jogo entre o autêntico e o inautêntico, onde a legitimidade do objeto artístico me proporcionou intensas sensações, enriquecendo a interação já vivida. Sem dúvida, o conhecimento mediado pelo reproduzido diferencia-se daquele mediado pelo original. Entretanto, os dois objetos podem constituir o conhecimento... e as emoções. Uma reprodução não deve ser considerada pelo que tem de diferente da obra original, mas sim pelo que tem em comum com ela. As reproduções utilizadas na pesquisa trouxeram à visibilidade o mesmo conteúdo e a mesma forma da obra autêntica, sem o apagamento do estilo dos artistas. Com tais características, a reprodução pode desempenhar funções semelhantes às da obra que lhe deu origem.

E o que reproduzi para a pesquisa? Algumas obras de oito artistas⁶ que selecionei: Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti, Inos Corradin, Alberto da Veiga Guignard, Anita Malfatti, Fulvio Pennacchi, Candido Portinari,

⁶Cf. ANEXO A, p. 189.

Glauco Rodrigues. Selecionei tais obras e, não outras, considerando serem elas: pinturas de artistas brasileiros e radicados no Brasil, consagradas no cenário artístico nacional e internacional; produções de diferentes tempos, incluindo artistas falecidos e artistas vivos e atuantes; figurativas, podendo facilitar a interação e a interpretação estética das crianças; um conjunto de pinturas que inclui a produção da mulher na arte consagrada.

Ao pensar em obras figurativas, parti do princípio de que as crianças, de uma forma ou outra, estão familiarizadas com imagens dos livros de histórias infantis, das histórias em quadrinhos, dos desenhos animados, enfim, com códigos institucionalizados pela cultura. Tais códigos representam aspecto edificante no prosseguimento das interações da criança com o universo da imagem, seja ela artística ou não. Sendo assim, o processo de interação com a obra de arte necessita levar em conta esta familiaridade, para que as imagens pictóricas não se afastem totalmente do código já construído e possibilitem uma leitura fluente da obra. O contrário poderia provocar dificuldades na compreensão da nova linguagem apresentada, impedindo a proximidade das crianças com a arte.

A partir daí, com aquelas providências já adotadas, meus esboços começaram a se delinear mais claramente. Um refletir agitado, acompanhado de linhas e pontuações apropriadas das teorias, imprimiu força ao conteúdo e à forma que se firmaram nos inúmeros rascunhos.

1.2 Delineando a imagem do movimento interpretativo

Uma das imagens que se firma neste desenhar resulta de reflexões sobre o movimento interpretativo da criança: ele tem como princípio cardinal o homem ler as coisas do mundo, continuamente, mesmo sem ter consciência disso. Tal fato, porém, não reduz a leitura interpretativa em ato estático e automatizado. Ao contrário, ele permite o avanço conceitual.

Essa leitura é atividade que envolve dinâmica mental e processo de movimento e transformação de vários aspectos do leitor-interpretador — os políticos, os históricos, os culturais, os ideológicos e os psicológicos. Assim, ao ler e interpretar a obra de arte, a criança faz uso dos múltiplos significados que conhece e que foram constituídos em suas interações sociais, dinamizando a complexidade dessa atividade.

Ressalto que um dos conceitos de leitura que fundamenta meu pensamento está apoiado em Jean Marie Goulemot⁷. Esse autor define a leitura como sendo um processo de constituição de sentidos, admitindo que o leitor, ao ler, faz emergir leituras anteriores, seus dados culturais e a “biblioteca vivida”. Isso se deve ao fato de que, na leitura, encontramos o movimento entre o cultural do leitor e o do próprio texto. Como explica Goulemot, o texto em leitura não impõe compreensão autônoma, nem mesmo o sentido. O texto oferecido ao deciframento é trabalhado pelo saber anterior do leitor.

Com esse embasamento, retomo meu enunciado anterior, afirmando que o dinamismo da leitura interpretativa da criança possibilita a compreensão da obra e a apreensão do código da linguagem artística. No entanto, tal apreensão se efetiva através da familiarização⁸ da criança leitora com essa linguagem e prescinde de lições que dizem respeito a técnicas e organização da forma. É a assídua frequência às exposições de pinturas e o constante contato com as imagens das obras — originais ou não — o que lhes possibilita a apreensão do código artístico.

⁷ GOULEMOT, Jean M. “Da leitura como produção de sentido”, in CHARTIER, Roger (Org) *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996, p.108.

⁸ Segundo Maura Penna “A familiarização com a arte só pode se construir a partir do contato e da ação sobre as manifestações artísticas em sua concreticidade: concreticidade sonora, no caso da música; visual, no caso das artes plásticas, e assim por diante”. PENNA, Maura “O papel da Arte na Educação Básica”, in PEREGRINO, Yara.Rosas (Coord), *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*, João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1995, p.21.

Portanto, o estudo da interpretação da criança não pode desprezar essa característica fundamental do movimento e dinamismo que se faz presente nas atividades humanas. Levando em conta que tudo está em movimento, vários autores — participantes do meu diálogo com as teorias —, construíram suas concepções sobre a temática centralizadora de seus estudos: Vygotsky, explicando a gênese e o desenvolvimento da consciência; Bakhtin, discorrendo sua concepção dialógica de linguagem; Mukarovsky, criando sua estética e semiótica da arte; Pareyson, construindo sua estética da formatividade; Eco, apresentando o discurso aberto da obra de arte; Pêcheux, discorrendo sobre sua concepção discursiva da Semântica; Dorfler, explanando a situação estética no século XX; e Manguel, expondo sobre a leitura de imagens. Considerando o movimento e o dinamismo das atividades humanas, tais autores encontraram apoio às suas discussões nos aspectos históricos e culturais das interações do homem com o mundo.

Firmando ainda mais esta imagem que desenho, acrescento-lhe outro traço: aquele que apresenta o movimento interpretativo da criança como sendo um fenômeno em constante relação com todos os outros ao seu entorno e um instrumento de integração à realidade.

Nessa dinâmica de relações do movimento interpretativo, a criança se constitui e é constituinte dos modos de ler e de significar. Entre as concepções que fundamentam a defesa de tal ponto de vista, destaco as de Eni P.Orlandi, as quais se apresentam como resultado de seus aprofundados estudos sobre a interpretação como elo de ligação da língua com a história na produção dos sentidos. Tais concepções estarão permeando todo este trabalho.

A interpretação, segundo a autora, é o trabalho contínuo do homem em sua relação com o simbólico, e um “gesto”. Tal conceito, defendido na

perspectiva discursiva, difere, substancialmente, do conceito defendido pela perspectiva pragmática, que focaliza a interpretação como “ato”.⁹

Em seus estudos, Orlandi diz que o gesto interpretativo constitui os sentidos, estando presente em todas as diferentes formas de linguagens, movimentando, dinamicamente, os aspectos políticos, históricos, culturais e ideológicos do sujeito interpretador. O gesto de interpretação é inseparável do homem e este interpreta as coisas do mundo, mesmo sem ter disso o conhecimento. E significando, o homem se significa. O gesto de interpretação é o espaço do possível e do efeito metafórico, no qual o sujeito interpretador trabalha para a produção do sentido¹⁰. Sem interpretação, o sentido inexistente.

Com este delinear, a imagem do movimento interpretativo se reforça e participa da constituição de outras tantas, aumentando a precisão de meus traçados.

1.2.1 Traçando as imagens dos conhecimentos das crianças na pintura

Incorporando-se a este desenho, está o traço que se refere aos conhecimentos das crianças na pintura e que passo a apresentar.

Em março de 1999 iniciei os encontros com as crianças da 1ª série escolhida. Preferi desenvolver o trabalho com os sujeitos dessa série,

⁹Explicando a ligação entre o silêncio, a incompletude e a interpretação na linguagem, Eni P. Orlandi afirma que “o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”. ORLANDI, Eni P. *A Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Petrópolis, Vozes, 1996-b, p.18.

¹⁰ Comentando sobre o conceito de gesto interpretativo, Eni P. Orlandi (1996-b) diz: [...] “Daí decorre que a forma de interpretação — leia-se: da relação dos sujeitos com os sentidos — é historicamente modalizada pela formação social em que se dá, e ideologicamente constituída. Em outras palavras, o sujeito é sujeito à interpretação e sujeito da interpretação. Concluindo: não há sentido sem interpretação [...]”. ORLANDI, op.cit., p. 146-7.

considerando que: a) as crianças estão em pleno desenvolvimento dos processos de leitura e da escrita, ampliando o conhecimento dos códigos culturais; b) as crianças dessa série e, particularmente, dessa escola escolhida, não tinham familiaridade com a pintura consagrada; c) nessa série, a leitura da obra de arte visual é comumente regida por normas que privilegiam a análise sintática dos elementos formais, conforme o apontado pela literatura especializada; d) minha pesquisa anterior — tratando do processo de significação e interpretação do desenho da criança pequena — fundamentaria as atuais investigações e estudos.

Depois que a professora da classe selecionada para a pesquisa comunicou às crianças nossos encontros semanais, elas passaram a manifestar, com ansiedade, suas expectativas: *O que a outra professora vem fazer aqui? Vai ensinar a gente a desenhar? Vai dar aula de arte? A gente vai pintar?* Tais questionamentos me foram relatados pela própria professora.

Mal sabiam as crianças o quanto eu também estava ansiosa. E, quando entrei na classe, o brilho nos olhares daqueles pequenos levaram-me a inferir que nossas interações produziram os frutos para alimentar a pesquisa, sobretudo, tendo a arte como protagonista das mediações.

Perguntas curiosas das crianças se intensificaram à medida que eu propunha e realizava ações: mudança de disposição das carteiras, colocação dos potes de lápis de cor sobre elas, distribuição das folhas de papel, explicação do que ia ser realizado, formação de grupos com quatro crianças em cada um, filmagem das atividades..., enfim, mostravam-se atentos em relação a tudo.

Algumas dessas crianças freqüentavam a escola pela primeira vez e esse fato contribuiu para o aumento de suas expectativas às minhas

propostas. Por outro lado, as que já haviam experienciado o contexto escolar, mostravam-se mais seguras e, por isso mesmo, interagiam com descontração. Até mesmo para mostrarem à câmara o já realizado.

Com intenção de investigar seus (des)conhecimentos sobre pintura e iniciar familiarização com objetos pictóricos, bem como proporcionar momentos do fazer artístico como mediadores da aproximação de nossas singularidades, propus que fizessem um desenho daquilo que mais gostassem. Disponibilizei para as crianças somente os lápis de cor e não as tintas. Avaliei que o uso das tintas poderia resultar em um desvio de minhas intenções, pelo fato de exigirem outros procedimentos metodológicos, envolvendo o ensino e a aprendizagem de princípios básicos da técnica de utilização de tal material. Evitando possíveis contratempos, dei preferência à utilização dos lápis para o desenvolvimento do desenhar e do colorir.

Tendo à disposição somente os lápis de cor, as crianças desenharam, coloriram e pintaram os espaços contornados pelo lápis preto. Nesses contornos, os vestígios ou definições dos traços mostravam: casas, nuvens, mato, árvores, coração, pessoas, barco, água, carros, teias de aranha, “casinha do sol”..., e outras tantas figuras, revelando significados que se amparavam e se completavam pelas palavras dos desenhadores.

O desenho das crianças fluía e minhas perguntas acompanhavam esse fazer, suscitando respostas que revelavam o conhecimento já constituído:

Pesquisadora: Vocês estão fazendo um desenho ou uma pintura?

João Paulo: *A pintura a gente tá fazendo. O desenho deixa pra depois.*

Pesquisadora: O que é desenho?

William: *Quando é relógio, casa, parede, nuvem...*

Pesquisadora: O que é pintura?

Taís: *Pintura é de pintá. Desenho é de desenhá.*

João Paulo: *Tudo é desenho e tudo é pintura.*

Minhas perguntas permearam todo o processo do desenhar das crianças e a insistência foi tão marcante, a ponto de provocar a expressão:

Danilo: *A professora num sabe se a gente tá desenhando ou tá pintando.*

Algumas crianças, cujos nomes mencionados são os reais¹¹, apontavam as figuras desenhadas na folha com o dedo indicador e da esquerda para a direita, tal como se estivessem lendo as palavras, mostrando o que consideravam ser pintura e o que consideravam ser desenho: as figuras definidas por contornos eram desenhos, enquanto os traços coloridos eram pinturas. As cores, além de preencher o espaço dentro do contorno, preenchiam os espaços que o cercavam.

A explicação de Taís para o que era pintura e o que era desenho diferiu da de outras crianças. Para ela, um dos corações desenhados em sua folha de papel era pintura porque se mesclava de várias cores, enquanto outro coração era desenho porque se mostrava com apenas uma cor. Para a menina, a cor era o elemento que distinguia esses conceitos.

A maioria das crianças afirmou serem pintura seus traços coloridos e, indiretamente, firmavam a função do lápis de cor: eles serviam para pintar.

¹¹ Os nomes reais dos sujeitos da pesquisa foram mantidos por não terem sido mencionados os nomes da escola e da cidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Tal procedimento teve o objetivo de preservar a identidade das crianças.

Tal conceito se contrapõe ao da literatura especializada que apresenta uma concepção ortodoxa, afirmando ser a pintura "um objeto tridimensional sumamente complexo, composto de uma série de camadas, compostas de pigmentos sustentados por algum tipo de meio aglutinante, como o óleo, a cera ou o ovo, e não somente como uma superfície colorida"¹². De acordo com essa definição, o lápis utilizado pelas crianças não era material próprio à produção de pintura. Todavia, sem entrar no mérito da questão — se o lápis de cor se presta à pintura ou apenas ao colorido —, o fato é que as crianças pensavam de modo contrário ao proclamado pelo especialista. Ratificando: para elas, os lápis de cor serviam para pintar. E não me opus a tal concepção. Mesmo porque, ainda ocorrem polêmicas no meio artístico sobre a questão de atrelar o conceito de pintura ao do material utilizado. É o material em si mesmo que permite a pintura ou é o modo de usá-lo? Se o significado do pintar fosse vinculado, de forma irrestrita, ao material utilizado, como seriam denominadas as inscrições figuradas na caverna de Lascaux ou na de Altamira? Não seriam elas pinturas, conforme considera a história da arte? Os atuais estudiosos e teóricos da arte enfatizam a pintura como a arte da cor, destacando esse elemento como o dominante do objeto pictórico. No entanto, não vinculam o conceito de pintura aos materiais utilizados. A extensa variedade qualitativa de materiais próprios para pintar e colocados, atualmente, no mercado de consumo, bem como a evolução de pinturas produzidas pelo computador, poderá colaborar no avanço de conceitos até então arraigados em nossa cultura.

Outro fator que merece atenção à compreensão do conceito de pintura das crianças, é que também fazem parte de seus contextos culturais

¹² HAYES, Colin. Guia completo de Pintura Y Dibujo: técnicas y materiales. Barcelona, J.Soto, 1980, p.18.

as revistas de pintar, onde as figuras são apresentadas sem quaisquer especificações do material a ser utilizado, ou então, contrariamente, trazem a explícita recomendação do uso do lápis de cor para pintá-las.

Acrescento uma linha nesta imagem que configura o conhecimento da criança em relação à pintura, dando-lhe mais firmeza e fortalecendo este meu desenho: nos nossos encontros que privilegiaram o desenhar, o lápis de cor era o material disponível às pinturas e como tal foi utilizado, sem quaisquer orientações técnicas de minha parte. As crianças, mantendo aquela concepção, desenharam e pintaram, demonstrando o cuidado de darem seus trabalhos por concluídos somente após estarem totalmente preenchidos pela cor, sem nenhum espaço em branco. Tal atitude provocava, no afã de pintar "*tão bonito*", o gesto de forçar os lápis sobre o papel, quase rasgando-o.

Nova imagem se constitui, apresentando meus encontros com pequenos grupos de crianças, para falarmos sobre pintura. Nesta imagem, os traços também se firmam pelo conhecimento das crianças.

A partir do segundo encontro, passamos a ocupar a sala da biblioteca e iniciei um novo trabalho com grupos menores — quatro a oito crianças—, o que não só facilitou o registro das vídeo-gravações, como também intensificou a qualidade das interações. Formávamos um círculo para falar sobre pintura e artistas pintores, sendo nossos diálogos, na maioria das vezes, motivados por uma de minhas perguntas. As crianças apreciaram de forma positiva o contexto que construímos.

Todavia, antes de acrescentar os traços de alguns diálogos, destaco uma pontuação neste desenho: a concepção das crianças sobre o que é ser artista e o que é ser artista-pintor.

Suas interlocuções deixavam transparecer que artista é aquele que trabalha na TV ou no cinema, enquanto que artista pintor é o artista ator que pinta ao desempenhar seu papel num filme ou um artista de TV que pinta durante o programa; ou ainda, o animador de programa de TV que pinta no decorrer de sua apresentação. Desse modo, foram citados como artistas pintores: Xuxa, Eliana, Angélica, e um cantor do grupo "Salgadinhos". Nessa linha de raciocínio, Thais disse conhecer um artista pintor: Leonardo Di Caprio, cujos desenhos de mulher foram realizados no filme "Titanic". Nesses diálogos sobre artistas pintores e artistas, as crianças também revelaram o sentido que atribuíam a essas palavras.

Acrescento, a seguir, os traços de alguns diálogos. Na tentativa de verificar os conhecimentos das crianças sobre outros pintores, que não os citados acima, perguntei:

Pesquisadora: Vocês conhecem algum outro homem, ou alguma outra mulher que pinta?

Caroline: *A amiga da minha mãe, a Laurinha. Ela faz tudo igualzinho. Parece a foto. Outro dia, fui na casa da Laurinha, ela me deu tinta e um quadro e eu fiz esse mesmo desenho aqui (mostrando seu próprio desenho). Ela falou que ia pendurá na casa dela, e pendurou. Ficou lindo.*

Pesquisadora: O que ela faz, depois, com os quadros, você sabe?

Caroline: *Ela vende. Pras pessoas da foto.*

Robson: *Meu pai pinta. Ele vê o desenho e faz igualzinho.*

Pesquisadora: Então ele é um artista?

Robson: *Ele não é artista. Ele trabalha de jardineiro. Outro dia ele fez um menino e o menino ficou "indêntico".*

Robson, como a maioria das crianças da 1ª série, prende-se ao realismo da imagem que, quanto mais estiver aproximada do objeto real,

mais agradará a criança. É o realismo da figuração, a característica mais incentivada na educação formal e, porque não dizer, na educação familiar. É comum o adulto estimular o desenhar da criança, por exemplo, como a representação da realidade, de modo a constituí-lo uma espécie de imagem fotográfica. Ao contrário disso, o desenho da criança está distante de tal característica de realismo. Ele é uma relação da criança com aquilo que percebe, envolvendo sua experiência subjacente com o objeto que pretende significar através dos traços.

A expressão de admiração de Robson pelo trabalho artístico de seu pai deve-se ao realismo que ele conseguiu imprimir ao desenho, tornando-o idêntico ao menino retratado. E essa mesma reação de Robson foi manifestada por outras crianças.

Os diálogos acima transcritos são imagens que se incorporam a este desenhar, trazendo as cores das lembranças das crianças. No entanto, ao fazerem parte dos meus traços, o colorido complementa-se com meus matizes.

Assim ocorreu com a imagem das lembranças de Robson. Acrescentei a ela as cores de minha memória. No meu tempo de menina, por inúmeras vezes, acompanhei minha nona ao auditório da rádio, onde ela participava do programa, cantando. E como enfeitava a melodia com seu lirismo italiano! Se me perguntassem naquela ocasião se ela era artista, penso que minha resposta seria um *Sim*, imediato, preciso, convicto e... emocionado. Para mim, até no fazer pastéis, ela transpirava arte.

Essa e outras imagens que vieram à minha memória se constituíram pela força das interações e entrelaçamentos de minha vida com a vida das pequenas crianças, configurando nossas experiências. E na continuidade

desta exposição de imagens, destaco uma figuração que representa o diálogo:

Elias: *Minha irmã pinta. Pinta "Bananas de pijama". Ela pinta num papelzão. Ela não é artista. Ela só faz.*

Pesquisadora: Quando a pessoa é artista? Pra ser artista pintor precisa fazer o quê?

Elias: *Pintá, fazê desenho, fazê pintura, fazê um monte de coisa.*

William: *Meu tio é pintor. Ele pega um quadro, vai lá fora, faz flor, árvore, passarinho...*

Jéssica: *Eu conheço um artista do grupo do "Salgadinho". Ele pintou no programa do Gugu.*

Thais: *Minha mãe pinta. Ela sabe pintá muito bonito. Até eu fiquei de boca aberta.*

Acrescento outro matiz, ao já colorido. Desta vez, é Thais que me desperta a lembrança de outra imagem: eu também ficava boquiaberta ao ver os bordados de minha mãe. Ela era uma artista. Minha admiração por sua arte perdura até hoje, fazendo com que um de seus trabalhos, bordado à mão, decore a parede de meu quarto. E participando do movimento interpretativo das crianças, também as lembranças do meu já vivido, atravessavam as imagens constituídas pelos dizeres.

Nova linha se destaca. Ela é motivada pela pequena Flávia. Sua participação nesses encontros aconteceu de forma diferenciada, dada a representação cênica que fez para explicar seu conhecimento da atividade de um artista pintor: levantou, pegou alguns lápis de cor que estavam sobre a carteira, transformou-os em pincéis, fingiu molhá-los na tinta de faz-de-conta, e fez uma das cadeiras servir de tela. Esses seus gestos eram acompanhados da sua fala, explicando como o pintor trabalhava e o que ele desenhava. Na continuidade dessa pintura teatralizada, Flávia junta os

"pinças", todos na mão direita, molha-os nas coloridas tintas imaginárias, e com eles faz um movimento circular na tela-cadeira. Disse terem sido esses os gestos de seu conhecido pintor, para fazer um arco-íris que ficou "tão lindo". Digo que o que ficou "tão lindo" foi esse modo voluntário de apresentar seu conhecimento.

Junta-se aos traços deste desenho, outra linha.

Comentando com as crianças sobre o que disseram a respeito de artista pintor e ressaltando o fato de que elas também desenhavam e pintavam, perguntei: Vocês são artistas? Ao que Jéssica acrescentou um colorido todo especial: *"Eu sou um pouco. Porque eu faço um pouco feio e um pouco bonito"*.

Nos comentários das crianças sobre suas apreciações dos objetos, as expressões "feio" e "bonito" estavam sempre presentes, deixando entrever seus gostos e preferências. Tais expressões revelam os padrões veiculados na cultura e que foram apropriados pelas crianças, representando as formas peculiares de o homem manifestar os sentimentos em seu processo de desenvolvimento histórico cultural.

O "feio" e o "bonito" fazem parte do repertório verbal da criança, significando o que lhe agrada ou desagrade ou, em outros termos, significando o que a afeta. Esses dois conceitos não são inteligíveis. São sensíveis e subjetivos. Avaliar alguma coisa, utilizando-se dessas expressões, pode ser resultado tanto de uma sensibilidade imediata, quanto de uma reflexão. Isso tem sido intensamente discutido pelos teóricos da arte. Acredito que a avaliação estética da criança esteja atrelada à sua sensibilidade imediata e não a uma atividade reflexiva, pois ela ainda não tem conhecimentos suficientes para analisar radicalmente alguma coisa ou,

até mesmo, discutir e argumentar sobre determinado ponto de vista e sobre seus gostos.

Luigi Pareyson¹³, analisando o gosto pessoal na avaliação do objeto estético, explica ser legítima a declaração do gosto, enquanto incluído na interpretação da obra e apresentando um aspecto subjetivo na leitura. Esse gosto, porém, não pode ser apresentado como juízo de valor único e universal, discriminando o objeto artístico, pois está vinculado às sensibilidades próprias de cada interpretador.

Emitindo gostos e conceitos de valor estético, as crianças participavam ativamente dos encontros, incrementando os diálogos que não só expunham seus conhecimentos sobre a arte da pintura, como também permitiam ingressos nesse universo. Isso tudo constituiu, aos poucos, as imagens que transporto para este desenhar.

Destaque-se um detalhe: minha satisfação ao saber que as crianças manifestavam ansiedade pelos encontros, alimentando ainda mais a busca. As crianças controlavam minha chegada, olhando pela porta aberta da sala de aula, pois, inevitavelmente, eu passava por ali para entrar na biblioteca. E algumas acenavam para mim, chamando a atenção da professora da classe que, compartilhando essas manifestações, vinha à porta para me cumprimentar. Assim, pude ouvir as expressões:

... Ai, que bom! Ela já chegou!

... Professora, cê vai me chamá pra ir lá?

... Eu faltei. Posso ir hoje?

... O que nós vâmo fazê hoje?

¹³PAREYSON, Luigi, *Os problemas da estética*, 2. ed, São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Enquanto meu trabalho investigativo se desenvolvia, pude perceber a imagem da atração das crianças pelo inédito, proporcionando-me o conhecimento dos fragmentos daquelas vidas infantis, que se desvelavam nos movimentos interpretativos. Registrei esses momentos através das lentes da câmara, mas, ao revê-los, lhes atribuí novos sentidos, ampliando minha percepção. Essa nova leitura compôs o meu movimento de interpretação e significação às coisas percebidas e analisadas. É a imagem deste meu próprio significar que trago para esta narrativa gráfica.

1.2.2 Exposição de desenhos dos sujeitos da pesquisa

Ressalto uma figura nos meus esboços: a construção de caminhos para a familiarização das crianças com a pintura, tendo como ponto de partida a leitura de seus próprios trabalhos. Para tal, montei uma exposição com os desenhos das crianças, na sala ao lado da biblioteca.

A lousa prestava-se como grande painel, dando suporte aos desenhos que foram expostos, segundo a altura das crianças, a fim de lhes possibilitar visão mais confortável à interpretação. Tudo isso compôs o contexto diferenciado — em relação àquelas crianças — que se pretendia criar.

As crianças, em pequenos grupos, visitavam a mostra e se surpreendiam ao ver seus desenhos expostos sem o uso dos famosos varais da sala-de-aula. Expressões "*Ai que lindo!*" eram constantemente ouvidas, acompanhadas da nítida alegria por sentirem a valorização das suas produções. A euforia refletia-se nos movimentos rápidos do instante de chegada, levando-as a percorrer, em fração de segundos, toda a lousa-painel. Esse era o comportamento à primeira mirada, com raras exceções. Superado o primeiro impacto, os olhares passaram à identificação das produções que não mostravam os nomes de seus autores. Nessa

oportunidade, descobriram que um dos desenhos estava afixado de ponta-cabeça. Fiquei surpresa com tal observação e, imediatamente, interrompi a filmagem para corrigir meu engano.

A facilidade das crianças na identificação de seus trabalhos foi motivada pelas formas configuradas por suas subjetividades individuais¹⁴. As formas desenhadas não carregavam a mesmice das reproduções mimeografadas, mas sim o modo próprio de sentir, pensar e agir de cada uma dessas crianças.

As subjetividades — construídas na vivência de relações sociais determinadas — produzem os sentidos que o sujeito atribui às experiências vividas. Desse modo, os desenhos expostos carregavam-se de sentidos, entrecruzando os do próprio autor com os dos interpretadores.

Já a identificação dos trabalhos expostos era acompanhada pelo processo de significar as figurações, dos gestos de apontar e do passar das mãos nas folhas desenhadas. Esses mesmos gestos se repetiam mais intensificados, quando as crianças esqueciam alguma palavra que pudesse significar a figura. As mãos pareciam se transformar em instrumentos auxiliares da memória, muito embora eu as tivesse alertado para não tocarem nos desenhos expostos. Irresistivelmente, também percebiam as figurações pelo tato.

A imagem de tal procedimento me faz lembrar de outra, constituída pela visita que fiz com meus alunos a uma exposição de pinturas no museu de minha cidade, na qual exercia o cargo de professora

¹⁴Comentando sobre a subjetividade social, Fernando G. Rey diz [...] "A subjetividade individual é determinada socialmente, porém, não em forma de um determinismo linear externo, do social para dentro, para o subjetivo, mas sim, em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual. O indivíduo é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, se constitui nela". REY, Fernando G. *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*, São Paulo, EDUC, 1999, p. 42.

de Educação Artística em escola pública. Diante de obras originais, também aqueles jovens procederam como as crianças. Seus olhares — insuficientes à interpretação — pareciam exigir a participação das mãos, no movimento de investigação das obras. Contrariando as regras convencionadas à visitação de obras de arte, burlaram minha vigilância para que a sensibilidade dos dedos conhecesse a textura e os materiais utilizados, e desse modo, auxiliasse o olhar na construção de uma percepção mais precisa¹⁵. As crianças da pesquisa também interagiram de corpo inteiro com as produções¹⁶.

Esta imagem ora desenhada recebe as cores que emergiram das leituras daquelas crianças, emitindo juízos de valor estético.

A (re)interpretação das crianças, quanto aos seus próprios desenhos e aos do "outro", explicitava: *Que bonito, Que feio, O meu é mais bonito que tudo...*, e, ao serem interrogadas sobre o porquê das preferências, as respostas apresentaram expressões reveladoras da relação de causa e efeito: *Gosto, porque é bonito; Gosto porque tem casinha, florzinha, abelha, mvem...; Gosto desse, porque tá bem pintado; Gosto desse, porque tem amarelo e azul; Gosto, porque sim*. Ao responderem porque consideraram este ou aquele desenho mais bonito, também citaram os elementos figurativos dos desenhos preferidos: *É bonito porque tem coração...*,

¹⁵ Merleau-Ponty explica que "A visão nunca se comunicaria diretamente com o tato, como o faz no adulto normal, se o tato, mesmo artificialmente isolado, não fosse organizado de maneira a tornar possíveis as coexistências". PONTY, M. Merleau *Fenomenologia da percepção*, São Paulo, Martins Fontes, 1999, p. 301.

¹⁶ Apresentando a importância da sensibilidade corporal na constituição do conhecimento, João F. Duarte Jr. diz que o corpo é [...] "uma complexa organização que integra, em si, tudo aquilo que nossa linguagem separou ao longo dos tempos, como matéria- espírito, corpo e mente, sensação e pensamento, razão e sentimento etc". DUARTE JR, João F. *O sentido dos sentidos: educação do sensível*, Curitiba, Criar edições, 2001, p.133.

praia..., sol...,gente... Todavia, mesmo o simples dizer, carregava-se de sentido, desvelando o que lhes afetava.

1.2.3 Exposição de desenhos de outras crianças

Outra imagem vem para esta composição figurativa. É a que representa a exposição de reproduções de trabalhos de crianças que participaram de um projeto promovido pela UNESCO¹⁷.

Com o objetivo de continuar a familiarização das crianças com a pintura, montei a exposição no mesmo formato da anterior, na mesma sala, seguindo, também, as visitas das crianças o padrão das anteriores: em pequenos grupos escolhidos pela professora da classe.

A surpresa das crianças nessa exposição foi acompanhada de repetidos gestos de alegria, manifestada no brilho dos olhares e expressões verbais reveladoras da satisfação de estar ali, vendo o inédito.

Expliquei-lhes que os trabalhos expostos também tinham sido realizados por crianças de outras cidades e escolas do Brasil, o que lhes causou surpresa. Com rapidez, viram tudo e, a seguir, repetiram a atividade, dando maior chance ao olhar e ao tatear, no processo investigativo das imagens.

As reproduções, todas plastificadas, chamaram a atenção da maioria das crianças, provocando nosso diálogo e novas imagens, cujos recortes trago para esta composição:

Elias: *Como é que eles fazem?*

¹⁷O projeto Unesco, objetivando a publicação de desenhos de crianças de várias regiões do Brasil, selecionou trabalhos que foram publicados em forma de calendário — 1997 — pela Editora Gráficos Burti (SP). Desse calendário, selecionei 10 desenhos que foram reproduzidos, plastificados no formato 29x39 cm, e expostos à visitação das crianças, sujeitos da pesquisa. Cf. ANEXO B, p. 191.

Pesquisadora: Com lápis de cor, com tinta, com canetinhas... tudo no papel.

Elias: *Eles põe no plástico?*

Pesquisadora: Ah! Eu que coloquei tudo no plástico. Pra não sujar.

O estranhamento das crianças em relação a esses trabalhos estimulou movimentos interpretativos diferenciados. Eles representavam a originalidade e a novidade, em comparação com os já vistos em exposições anteriores e cujas produções puderam acompanhar em sala de aula.

A discussão sobre os significados das figuras foi intensificada, e a expressão "*Parece, mas não é*", permeou todo o processo. Desse modo, o exprimir: "*Olha! ... um pássaro cantor*", por exemplo, desencadeava negociação dos sentidos atribuídos a determinada figuração.

O conteúdo e a forma dos desenhos expostos incentivava a leitura das crianças:

Ruan: *Esse aqui nem parece que foi feito*

Pesquisadora: Não foi feito?

Elias: *Eu acho que esse aqui foi feito na máquina*

Pesquisadora: Na máquina, por quê? O que é fazer desenho na máquina?

Elias: *Ah... é no computador.*

Pesquisadora: Nenhum desenho aí foi feito no computador. Todos foram feitos por crianças.

No decorrer da visita, as crianças admiravam os trabalhos e os classificavam em categorias: os mais bonitos, os mais coloridos, os que mostravam as figuras humanas, os que mostravam casinha, os que mostravam água, os que mostravam nuvens, os que eram diferentes. Todo

esse processo era acompanhado por minhas mediações e incentivos para que se familiarizassem, cada vez mais, com o trabalho do “outro”.

Acrescento um traço representativo do olhar atento de uma das crianças a um dos trabalhos lá expostos e que fora produzido com pintura e linha de bordar. Este traço no meu desenhado recebe o colorido das interlocuções:

J.Paulo: *É difícil! Eles fez tudo o desenho? De canetinha?*

Pesquisadora: Fizeram com canetinha... com tinta... fizeram com outras coisas também.

Ruan: *Parece que foi feito de linha!*

Pesquisadora: Foi mesmo. Esse daí, as crianças desenharam primeiro, e, depois, fizeram como se fosse bordado. Fizeram tudo com linha e costuraram um no outro, está vendo? Ao invés de as crianças pintarem as figuras, elas bordaram.

O trabalho mencionado no diálogo acima foi eleito o preferido pela maioria das crianças que visitaram a exposição, dizendo nunca terem visto algo assim. À medida que o indicavam como predileto, explicitavam o modo de sua feitura e os materiais utilizados, de acordo com minhas explicações anteriores. Explicando umas às outras as elaborações daquelas imagens, criaram justificativas para esclarecer o que todos viam.

Desse modo, a visita das crianças foi acompanhada do movimento de interpretação que sustentava seus dizeres e suas compreensões do objeto estético. As expressões constituintes do movimento interpretativo das crianças indicavam a inseparabilidade entre forma e conteúdo dos trabalhos expostos.

A fim de ilustrar tal fato, trago a imagem do dizer de Elias, pintada com as cores de suas palavras: *“Esse daqui chama mais minha atenção,*

por causa da mivem... da cor...da cachoeira... da estrada... das flores... da galinha... e do sol. De tudo que existe pra nós, se não nós morria, né”?

Destaco, ainda, outra expressão colorida, referente ao dizer de Ruan, quanto à autoria dos trabalhos expostos: *“Esse aqui nem parece que foi criança que fez. Parece que foi um adulto”*.

Ruan duvidou que o desenho apreciado tivesse sido realizado por criança, julgando que somente um adulto seria capaz de representar as figuras com tanto realismo. No entanto, tal trabalho fora produzido por criança de sua idade, que também tem limitações para uma produção realista semelhante à de um adulto ou artista, mas conta com todas as possibilidades de figurar simbolicamente os objetos concretos. O estranhamento de Ruan deve-se à diferença dos desenhos expostos com os das crianças que conhece, inclusive o seu.

A admiração das crianças pelos desenhos levava-as a duvidar de que alguns deles tivessem sido realizados por crianças da 1ª. série. Essa dúvida deu origem à construção de um jogo de adivinhação que aconteceu diante dos meus olhos, constituindo outra imagem que aqui acrescento: as crianças percorriam rapidamente a lousa-painel, apontando os trabalhos que consideravam ser realizados por crianças das mesmas idades que as delas. E a animação desse adivinhar tomou conta daqueles momentos.

Tão intensa quanto essa interação, outras aconteceram, desencadeando novos traços nesta minha composição. Um deles configura a imagem de três crianças, compondo pequeno grupo: Raissa, Jéssika e Danilo. As duas meninas visitaram a exposição, deixando transparecer a alegria que isso lhes proporcionava. Ao verem os desenhos, logo apontavam para essa ou aquela figura, atribuindo-lhes significados engraçados e imaginando as mais variadas ações para elas. Com isso, riam

muito das próprias idéias. Seus movimentos interpretativos eram acompanhados de gestos corporais para representar as ações imaginárias das figurações, dando-lhes vida e constituindo a realidade da fantasia. Um dos desenhos — cujo título era “O futebol” —, chamou-lhes atenção especial, embora desconhecessem tal titulação. Era composto por duas figuras humanas, uma à frente da outra, tendo uma delas uma bola de futebol nos pés. O fato de o desenho ter o fundo pintado com diversas cores colaborou para que Jéssika e Raíssa interpretassem um desses espaços, colorido e próximo à boca de uma das figuras, como sendo catarro que uma pessoa jogava no rosto da outra. Jéssika também imaginou que essa mesma figura tinha a perna endurecida e não conseguia jogar a bola à outra. E, tudo isso, na fantasia das duas meninas. Os gestos de Jéssika para mostrar o movimento endurecido das pernas daquela figura eram tão engraçados, que as crianças riram às gargalhadas dos movimentos corporais que a figura suscitava e que ela imitava.

Analisando o movimento interpretativo de Jéssika e Raíssa, apresento um conceito da teoria da Gestalt: o isomorfismo.

O isomorfismo, pressupondo a existência de uma unidade no universo, considera que a parte está sempre relacionada ao todo. Conforme com esse conceito, a “boa forma” proporciona à percepção visual um equilíbrio, garantindo a compreensão do significado. A psicologia da Gestalt considera “boa forma” a figura cujos elementos apresentam equilíbrio, simetria, estabilidade e simplicidade. Com esta estrutura formal, o objeto assegura a condição de ser portador de uma determinada expressão, diretamente compreensível aos olhos, ou seja, a estrutura formal garante o significado.

De acordo com esse conceito, por exemplo, uma expressão de alegria ou de qualquer outro estado emocional de uma figura humana —

cujos elementos estejam dispostos segundo os princípios da "boa forma" — estará assegurando, para os leitores de toda e qualquer cultura, aquilo que foi articuladamente enformado. Pelo princípio da "boa forma", existe um parentesco estrutural entre o padrão de estímulo e a expressão que esse padrão quer transmitir. De fato, na nossa cultura, utilizamos determinados padrões de estímulo para desenhar. Comumente, ensina-se às crianças um padrão estrutural para fazer um desenho de sol alegre ou de sol triste, utilizando-se uma linha curva com as extremidades para cima ou para baixo, respectivamente. Desse modo, o padrão de estímulo construído por alguns traços constitui-se no padrão de força da percepção visual do leitor. Porém, esse padrão construído é uma convenção cultural e, sendo assim, desvia-se do padrão da "boa forma" que traz, implícito, o princípio da universalidade¹⁸. Mesmo sem o objetivo de aprofundar, neste trabalho, as questões referentes aos aspectos estruturais da obra, devo dizer que um padrão de estímulo pode, até mesmo, sustentar a "informação" de determinados significados expressivos na arte figurativa. Contudo, na arte abstrata, cuja estrutura formal não segue nenhum padrão, os significados não estão assegurados, nem mesmo pelas convenções culturais.

Analisemos o conceito do isomorfismo gestáltico, relacionando-o com três aspectos: o trabalho do artista pintor, a percepção e a leitura da obra de arte.

Em relação ao primeiro aspecto, pode-se (re)afirmar que o trabalho do artista pintor, ao expressar um conceito em sua obra, é o de compor uma lógica estrutural compatível com o que ele pretende expressar através

¹⁸A "boa forma" é regida pelo princípio da universalidade, visto que sua organização estrutural tem a intenção de torná-la passível de ser compreendida por todos os homens, em toda e qualquer cultura. Nesse raciocínio, a "boa forma" permaneceria incólume à interpretação do leitor, expressando um significado determinado e preciso, independentemente das influências culturais que movimentam a leitura da obra de arte.

da linguagem pictórica e de acordo com o seu estilo. No caso de uma pintura abstrata ou figurativa, a expressão geradora e intencional do artista orienta as pinceladas e os traços, criando uma forma que, aliada ao conteúdo, dá para o autor, significado de suas idéias. A explicitação do desenvolvimento do trabalho do artista pode estar compatível com a concepção da Gestalt. No entanto, seria extremamente complicado afirmar que a obra de arte, por ser assim construída e concluída, represente uma “boa forma”, e garanta a percepção visual do significado, em toda e qualquer cultura, através do padrão de estímulo utilizado na criação daquela imagem.

Em relação ao segundo aspecto, os estudos da psicologia histórico-cultural de Lev S. Vygotsky¹⁹ apontam para um outro conceito de percepção, diferente do da Gestalt. Na perspectiva desse autor, a percepção não pode ser pensada como fenômeno exclusivo da visão e de modo isolado de um todo maior do qual faz parte: o todo da consciência. Nesse raciocínio, a percepção deve ser pensada não como um ato da visão, separado do significado e do sentido do objeto percebido. A percepção conecta-se, fundamentalmente, com a linguagem. É no decorrer do desenvolvimento da criança que a percepção estabelece conexões com outras funções psicológicas, produzindo importantes mudanças nas atividades mentais. Tais mudanças ocorrem pelo fato de que a percepção é parte do complexo desenvolvimento da consciência em sua totalidade. Nesse processo, à medida que a percepção forma novas conexões interfuncionais, ela se emancipa das conexões características da fase inicial do desenvolvimento, ou seja, ela se “liberta” do processo sensório-motor e das emoções imediatas. Mas todas as conexões da percepção com outras funções psicológicas estão fundamentadas na forma de pensamento

¹⁹VYGOTSKY, Lev S., *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991-b.

que predomina em cada fase. A cada etapa do desenvolvimento de seu pensamento, a criança alcança um outro nível do significado das palavras, ou seja, um outro nível da face semântica da linguagem. De todo esse desenvolver, depende o da percepção das imagens. Como afirma Vygotsky, dependendo do nível do desenvolvimento das palavras, e, portanto, do pensamento, a percepção da criança poderá ser com atribuição de sentido, ortoscópica, ou sincrética²⁰. As análises do autor apontam para um conceito de percepção, diferente daquele da “boa forma”, possibilitando outro modo de se refletir sobre o movimento interpretativo.

Quanto ao terceiro aspecto, o da leitura da obra de arte, o ponto de vista defendido neste trabalho se desvia do conceito de leitura sugerido pela “boa forma”. O conceito aqui defendido considera que a obra, ao interagir com o leitor através do processo de interpretação, poderá, ou não, ser (re)significada de modo compatível com o significado intencional do artista. Isto porque a estrutura formal não garante o significado. Na interação social é que a obra ganha o sentido, pois, para cada leitor, o significado da obra pode vir a ser outro. Reafirmo que, mesmo considerando os aspectos da criação artística já citados, o significado da obra não está garantido pela cor, forma, conteúdo, movimento ou qualquer outro aspecto formal. Entretanto, se esses aspectos formais estiverem submetidos a convenções culturais, eles poderão indiciar este ou aquele

²⁰Explicando sobre o desenvolvimento da percepção da criança, Lev S. Vygotsky discute sobre os aspectos ligados à visão ortoscópica e sincrética. Reafirmando que a percepção da criança pequena é determinada por situações globais, ele ressalta que o sincretismo da visão, ou seja, “o modo de abarcar como um todo único grupos de objetos relacionados globalmente entre si” está vinculado ao desenvolvimento da linguagem. Quanto à visão ortoscópica, que significa ver um objeto de acordo com seu tamanho, forma e cor, corretamente, apesar da dependência das condições de percepção, o autor diz que o caráter ortoscópico da visão representa a função biológica da percepção. Graças à ortoscopia, é possível a percepção de traços estáveis do objeto, independente de observações subjetivas. O autor defende a idéia de que a percepção não é estável e, portanto, exclusivamente ortoscópica. A percepção depende da atribuição de sentido. VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia da Arte*, São Paulo, Martins Fontes, 1998-b, p.22.

significado, tanto na realização quanto na leitura da obra de arte. Para isso, é necessária a apropriação das convenções culturais, por parte do autor e do leitor. Nesse raciocínio, o artista poderá utilizar um padrão de estímulo, convencionado pela cultura como portador de um determinado significado, com a intenção de que ele seja reconhecido ao ser observado. Tal prática constitui o leitor em um passivo reconhecedor das convenções culturais que apropriou, ao invés de transformá-lo em sujeito no processo de significação da obra de arte. E ainda limita o leitor tanto quanto aquela regida pelo princípio da “boa forma”.

A obra de arte é arbitrária e aberta, permitindo um outro modo de percepção da forma. Sob o ponto de vista deste trabalho, é mais significativo atentar para a gênese da forma do que à sua estrutura objetiva. E a gênese da forma está nas múltiplas interpretações que permitem trocas entre as experiências do sujeito leitor e as configurações formais do objeto interpretado. Nesse caso, o elemento percebido é desencadeador de significados momentaneamente estáveis que emergem da poética da obra aberta²¹, e não de significados absolutos.

As leituras interpretativas de Jéssika e Raíssa, por exemplo, indicam o movimento contrário ao isomorfismo: o da informalidade²². A estrutura formal do desenho observado não garantiu uma determinada interpretação, ou seja, a de jogo de futebol, conforme o seu título. A indeterminação das configurações, cuja estrutura congrega elementos que

²¹Discutindo sobre a poética da obra de arte, Umberto Eco diz que “A poética da obra aberta apresenta-nos justamente uma possibilidade histórica deste tipo: o afirmar-se de uma cultura que admite, diante do universo das formas perceptíveis e das operações interpretativas, a complementaridade de inspeções e soluções diferentes; a justificação de uma descontinuidade da experiência assumida como valor em lugar de uma continuidade convencionalizada [...]” ECO, Umberto, *Obra Aberta*, São Paulo, Perspectiva, 1991, p. 147.

²²Umberto Eco explica a obra aberta através da categoria informalidade. Contraopondo-se ao princípio isomórfico gestáltico, o autor defende a idéia da percepção como processo e análise da gênese do fenômeno estrutural à luz do fator experiência. Idem, *Ibidem*.

se inter-relacionam, abriu o campo das possibilidades interpretativas onde o informal da pintura constitui o movimento no interior da obra e o movimento da interação leitor-autor. O princípio da informalidade é diferente daquele que considera a forma como algo absolutamente estático e determinante. Enquanto o modelo da informalidade permite a percepção que pode alterar o significado da obra, considerando sua abertura, o modelo estrutural da “boa forma” incentiva a percepção fechada sem alteração do significado “informado”. E, nesta, o leitor é passivo, tendo só um caminho diante de si: o de completar sua percepção visual com o sentido que, supostamente, está dado e explícito.

Retomando as leituras de Jéssika e Raissa, reafirmo que a imaginação das duas meninas foi ativada pela informalidade estrutural da obra. O informal da pintura possibilitou a atividade construtiva, resultando na (re)constituição do significado e do sentido. Experienciando esse modo de percepção, as duas leitoras tiveram a possibilidade de evoluir as sensibilidades, sem se orientarem por regras ou titulações das obras e dos desenhos, mas pela imprevisibilidade das próprias interpretações.

Os movimentos interpretativos das crianças levam-me à reflexão sobre as regras impostas na educação escolar para orientar a percepção da obra de arte. Nesse contexto, há um reflexo do que acontece em um macro contexto da nossa sociedade.

Atualmente, tanto na arte, como em outras práticas sociais, são muitas as práticas reguladoras da percepção, resultando no conformismo e passividade do homem. Por outro lado, na ponta do outro gume, tais práticas são discutidas e questionadas.

O homem altera sua condição de sujeito ao submeter sua percepção a concepções impeditivas de sua própria exploração da realidade.

Interagindo com a arte, o homem pode conquistar a experiência e (re)criar modos de compreendê-la, desde que não esteja submetido a modelos estandardizados pela cultura ou regidos pelo princípio da “boa forma”. Experienciando a arte, o sujeito dinamiza a percepção, colocando-se por inteiro no movimento interpretativo que desvela o processo idiossincrático de ver e sentir as coisas do mundo.

1.2.4 Exposição dos desenhos preferidos

Outro rabisco junta-se a este meu desenho: a (re)exposição dos desenhos preferidos pelas crianças, ao visitarem a exposição de seus próprios trabalhos e os das crianças do projeto Unesco. À medida que os olhares percorriam as imagens que selecionaram, reafirmavam as preferências e acrescentavam outras observações referentes à forma, ao conteúdo e ao colorido, enriquecendo o movimento interpretativo. Tais observações se refletiram nos novos desenhos que propus, no mês de maio, para o desenvolvimento da temática: “Um passeio que fiz e gostei”.

Ao desenvolverem a temática, as crianças desenharam de modo bem diferenciado dos anteriores, configurando passeios em Americana, Ourinhos, Aparecida do Norte, Campinas, Rio Grande do Norte etc. Nesses desenhos, os esquemas figurativos não estavam “soltos”. Agora, desenhados intencionalmente para atender a proposta, tais esquemas apresentavam-se mais organizados no espaço da folha de papel. Refletindo sobre essa nova composição gráfica das crianças, pude concluir que a nova organização espacial resultava de experiências vivenciadas nos nossos encontros, nos quais desenvolvemos as atividades do desenhar e do interpretar.

Sem nenhuma explicação prévia de minha parte sobre os elementos visuais que constituíram as imagens interpretadas, como o ponto, a linha, a

forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a dimensão, a escala e o movimento, as crianças transformaram seus traçados, revelando o avanço de suas produções e conhecimentos. Mesmo sem a análise dos elementos visuais, elas evoluíram em suas práticas artísticas, apropriando esquemas figurativos das imagens com as quais interagiram. Se, ao contrário, tivéssemos desenvolvido uma metodologia conforme os princípios da análise da sintaxe da linguagem visual, teríamos percorrido outro caminho para a compreensão da imagem: aquele que explora os elementos visuais acima citados sob todos os pontos de vista de suas qualidades e características expressivas. A meu ver, este caminho afasta a imaginação da criança à produção do sentido, distanciando-a de suas afetividades, podendo prejudicar seu ingresso no universo da pintura e das demais linguagens visuais. Ressalto que, mesmo sem o conhecimento dos aspectos formais da obra, as crianças, sujeitos desta pesquisa, apresentaram novidades nos traçados das figurações e significaram as imagens, explicitando seus modos de ver e sentir através das interlocuções.

O novo desenho de Jéssica, por exemplo, apresentava-se diferente em relação à forma e ao conteúdo. Referia-se a uma festa de aniversário onde havia enfeites de balões no formato de coração. Ela nomeou esse desenho de "Meu amor é tão grande". Tal como na festa, os balões espalhavam-se pela folha de papel. Assim como o novo desenho de Jéssica, os de outras crianças também apresentaram sensíveis diferenças em relação aos anteriores, revelando apropriações de esquemas figurativos observados na produção do "outro" e novas disposições dos elementos gráficos nos espaços do suporte trabalhado.

Diante de perguntas como "Por que você desenhou isto?", as respostas não mais ficaram atreladas ao simples "*Porque sim*". As crianças mostravam-se ansiosas para ampliar suas respostas e justificar as

figurações desenhadas, relacionando-as com eventos da própria vida. Exemplo disso foram as figuras humanas desenhadas por Tauana, carregadas de sentido, representando sua mãe grávida de seu irmão, trazendo nos cabelos um penteado todo especial, feito por seu pai.

Nas sessões do novo desenhar, as crianças mostraram-se mais desembaraçadas, tanto na produção dos trabalhos como para falar sobre eles. Passaram a dar outra dimensão ao fazer artístico, permitindo a ampliação de minha percepção sobre seus conhecimentos em arte. Avaliei e concluí que podíamos iniciar o contato com as reproduções das obras de artistas consagrados.

1.2.5 Apreciação de catálogos de exposições de pinturas

Ressalto a imagem que representa a apreciação das crianças aos catálogos de exposição de pinturas de dois artistas italianos, radicados no Brasil — Inos Corradin e Fulvio Pennacchi.

As crianças, em pequenos grupos, iam à sala da biblioteca para continuarmos com os diálogos sobre a arte da pintura. Numa dessas ocasiões, apresentei-lhes catálogos de exposição dos dois artistas referidos, explicando suas origens e ressaltando o fato de Corradin residir na minha cidade e ser meu conhecido. Destaquei a importância dos dois artistas na história da pintura brasileira e convidei as crianças a folhearem tais catálogos, explicando suas finalidades.

Inicialmente, folhearam esses exemplares de forma rápida, tal como nas primeiras miradas realizadas nas exposições. Logo em seguida, retomaram as páginas, efetuando um olhar mais atento, o que lhes permitiu a percepção das fotos dos dois artistas. Comentaram sobre eles, mostrando umas às outras as imagens dos dois e de seus quadros e, à medida que folheavam os catálogos, indicaram, voluntariamente, suas preferências

para esta ou aquela pintura. Procedendo assim, Raíssa identificou o “Bumba meu Boi” num dos quadros de Corradin, mostrando-o à Flávia, que lhe fez uma pergunta:

Flávia: *Por que tem essa cara?*

Raíssa: *Porque é um homem.*

As enunciações de Raíssa associavam as figuras com os saberes já constituídos, permitindo o fluir do movimento interpretativo que anunciava os sentidos atribuídos às imagens: pessoas namorando, mulher fumando e esperando pelo marido, mulher esperando pelo namorado, mulher dando passagens para o marido viajar, nuvens deixadas pelo avião, pessoas esperando por algum desconhecido, enfim, os mais diversos significados para as diferentes obras.

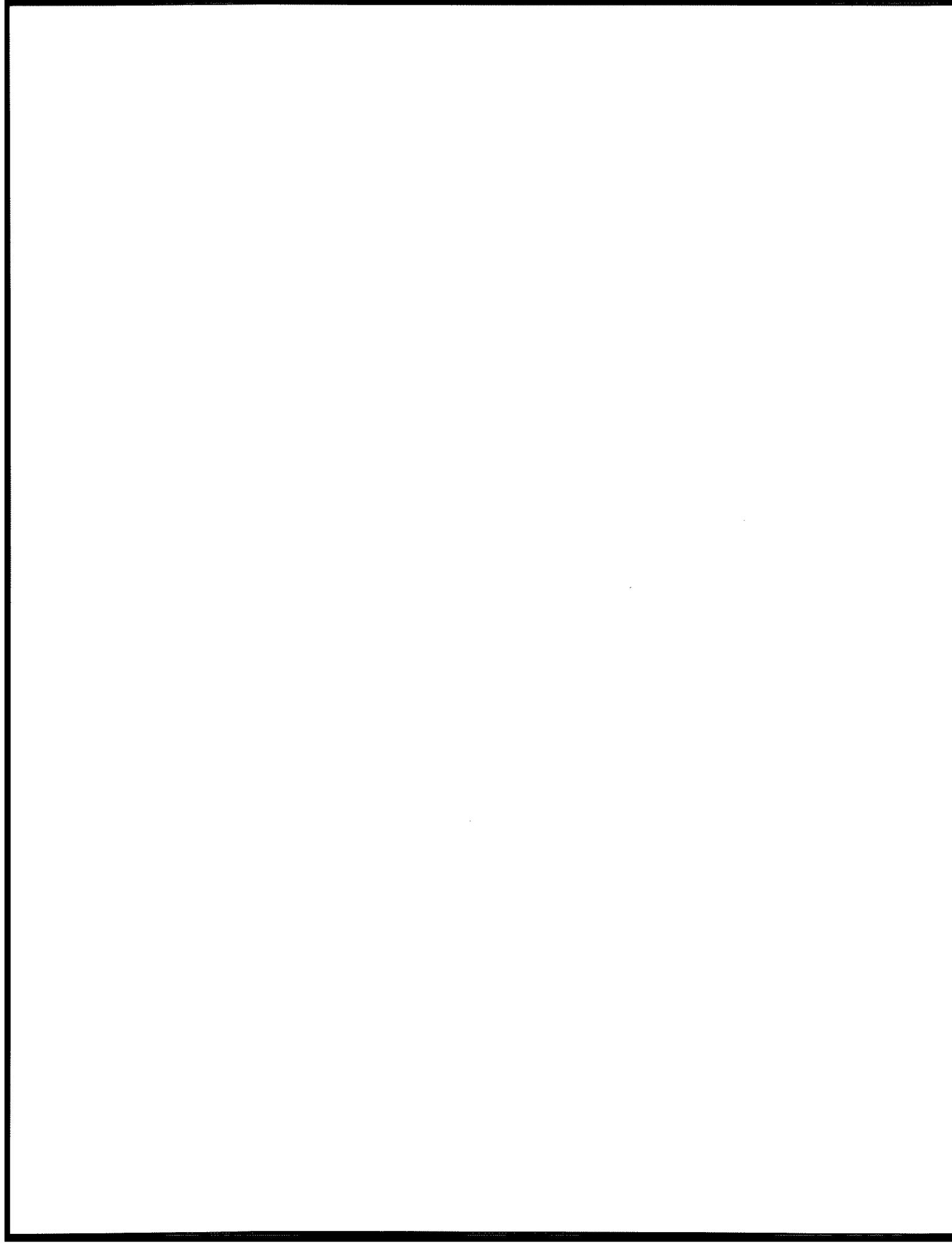
É de se destacar a atenção das crianças para a forma e o conteúdo das imagens dos dois catálogos referidos.

Raíssa e Flávia decidiram estabelecer comparações entre as figurações dos dois artistas, marcando diferenças de estilos, embora sem terem consciência disso. Flávia, vendo as obras de Pennacchi, diz que: “*Ele faz os hóme tudo direito*”, comparando-as com as de Corradin que pinta as figuras humanas diferentemente daquele artista. Compararam, também, as praias pintadas pelos dois pintores, fazendo com que a investigação dos diferentes modos de pintar contribuísse para ingressá-las no universo da pintura consagrada, mesmo com todos os desconhecimentos a respeito dos princípios básicos referentes ao estilo. Em um desses momentos, Raíssa interpretou as extremidades das casas, pintadas por Corradin, como sendo bandeiras de dois países, uma ao lado da outra, afirmando que uma delas era a da França. Enquanto que Flávia, estranhando as figurações das casas e de outros elementos do mesmo

quadro, disse: “*Às vezes o artista faz coisa errada*”. João Paulo, por sua vez, significou uma das casas pintadas pelo mesmo artista como sendo a bandeira do Corinthians e, em seguida, sugeriu-me que confirmasse com o autor tal interpretação, já que era meu amigo e morava na mesma cidade.

Em um clima de descontração, as leituras fluíam, os confrontos e as verificações das formas aconteciam, transformando as imagens em espaços de indagação e interrogação. Nessa dinâmica, os movimentos interpretativos se transformaram em processos abertos, permitindo (re) aproximações de diferentes pontos de vista, suscitados pelas leituras. As crianças aprenderam a dialogar com a obra, dialogando. Na construção desse movimento dialógico, perguntas foram formuladas a fim de esclarecer a compreensão das imagens e, por conseguinte, a construção do conhecimento em arte.

Concluindo, traço uma linha que atravessa as imagens apresentadas, imprimindo-lhes equilíbrio: a continuidade dos encontros com a pintura consagrada, ampliando a familiarização com essa linguagem artística e possibilitando a sua compreensão através dos movimentos interpretativos.



REFORÇANDO TRAÇOS E (RE) INTERPRETANDO IMAGENS:
ANÁLISES DO MOVIMENTO INTERPRETATIVO DAS CRIANÇAS

2.1 Dialogando com reproduções de obras consagradas no cenário artístico nacional e internacional

Este momento define e (re)interpreta imagens, analisando movimentos interpretativos das crianças na interação com a pintura reproduzida.

As interações com os catálogos dos artistas Inos Corradin e Fulvio Pennacchi, comentadas anteriormente, foram o ponto de partida do processo de familiarização das crianças com a pintura consagrada, abrindo caminho para as atividades ulteriores que apresentaram todos os artistas selecionados para a pesquisa¹.

Apresento a primeira exposição de reproduções das obras desses pintores consagrados, realizada na sala da biblioteca, que continuava sendo nosso espaço privilegiado.

Seguindo o mesmo padrão das outras exposições, as imagens selecionadas foram dispostas à visitação dos pequenos grupos de crianças que, pela primeira vez, aproximavam-se desses artistas. Embora os detalhes de montagem fossem repetidos, o inédito observado motivou as apreciações estéticas concretizadas.

A satisfação das crianças, por ali estarem, impulsionava a descontração, ampliando as oportunidades de interagir com aquelas

¹ Cf. ANEXO A, p. 189

imagens protagonistas das cenas constituídas pelas interpretações. E tais cenas não eram como as de um filme mudo. A dinâmica do dizer imperava naquele contexto, organizando o pensamento e explicitando os saberes.

Durante a visita, solicitei às crianças que indicassem suas obras preferidas e, à medida que isso ocorria, eu lhes apresentava o(a) artista autor(a) da obra destacada, informando dados biográficos básicos como o nome completo, a nacionalidade e a idade, ressaltando a importância de suas produções na cultura brasileira.

Destaco, a seguir, o meu esboço, colorido pela expressão de uma das crianças. Em uma das informações, apresentei Tarsila do Amaral à pequena Jéssica que, encantada com o quadro preferido, “Paisagem com Touro”, apresentou sua avaliação, construída de acordo com a lógica de seu pensamento: *“Então, por isso que ela desenha tão bonito assim. Pelo nome!... Ela é famosa”!*

A partir dessa primeira exposição, passei a solicitar das crianças a pronúncia correta dos nomes dos artistas, principalmente os dos seus preferidos. Isso possibilitou maior aproximação com o artista e o ingresso no universo da arte visual.

No decorrer das visitas, as crianças se surpreenderam novamente com a plastificação das reproduções, exigindo explicações de que aquelas imagens não eram as pinturas verdadeiras dos artistas e sim o xerox das fotografias das obras, como o das reproduções do projeto UNESCO, anteriormente expostas.

As crianças intensificavam as interações com a pintura, motivadas pelas descontrações, as quais promoviam um confronto dos diferentes modos de pintar e desenhar dos artistas. Todos esses movimentos levaram-me a preparar outro esquema de interação que pudesse viabilizar maiores

oportunidades de diálogo com a arte. Assim, as exposições que se seguiram — mostrando os quadros preferidos das crianças — foram (re) visitadas por duplas e, não mais por pequenos grupos.

2.1.1 A mediação dos significados culturais

Guilherme e Danilo, recolhendo entre as demais obras expostas as suas pinturas preferidas, sentaram para falar sobre elas, construindo a imagem que apresento, a seguir.

Os dois meninos comparavam suas preferências. A obra “Paisagem com touro”, de Tarsila do Amaral (fig. 1), foi a selecionada por Guilherme, enquanto a paisagem “Sem título”, de Alberto da Veiga Guignard (fig.2), foi a eleita por Danilo. Os dois meninos dialogaram sobre essas imagens, quando Guilherme avaliou que Guignard tinha pintado errado as cores do céu. Disse ter chegado a essa conclusão porque o tal céu não estava pintado de azul, como comumente se apresenta. Suas palavras foram acompanhadas de gestos que mostravam a cor real do céu que se deixava ver através da janela. Em seguida, perguntei:

Pesquisadora: E o céu da Tarsila está certo?

Guilherme: *É. Olha a cor do céu... (mostrando o quadro de Tarsila) Olha o dele... (mostrando o quadro de Guignard).*

Danilo: *É porque aqui tá de noite (mostrando Tarsila). Aqui tá de dia... (mostrando Guignard).*

Guilherme: *Ele tá falando assim, porque tá com ciúmes do meu. Só porque o dele é feio.*

Com essas e outras enunciações, os dois meninos continuaram a discutir sobre seus quadros preferidos, ressaltando os diferentes modos de

o artista traçar isto ou aquilo, os significados das figuras, as cores e o material utilizado para o desenho daquelas imagens. Aproveitei o momento para explicar sobre o uso da tinta e do pincel naquelas pinturas.

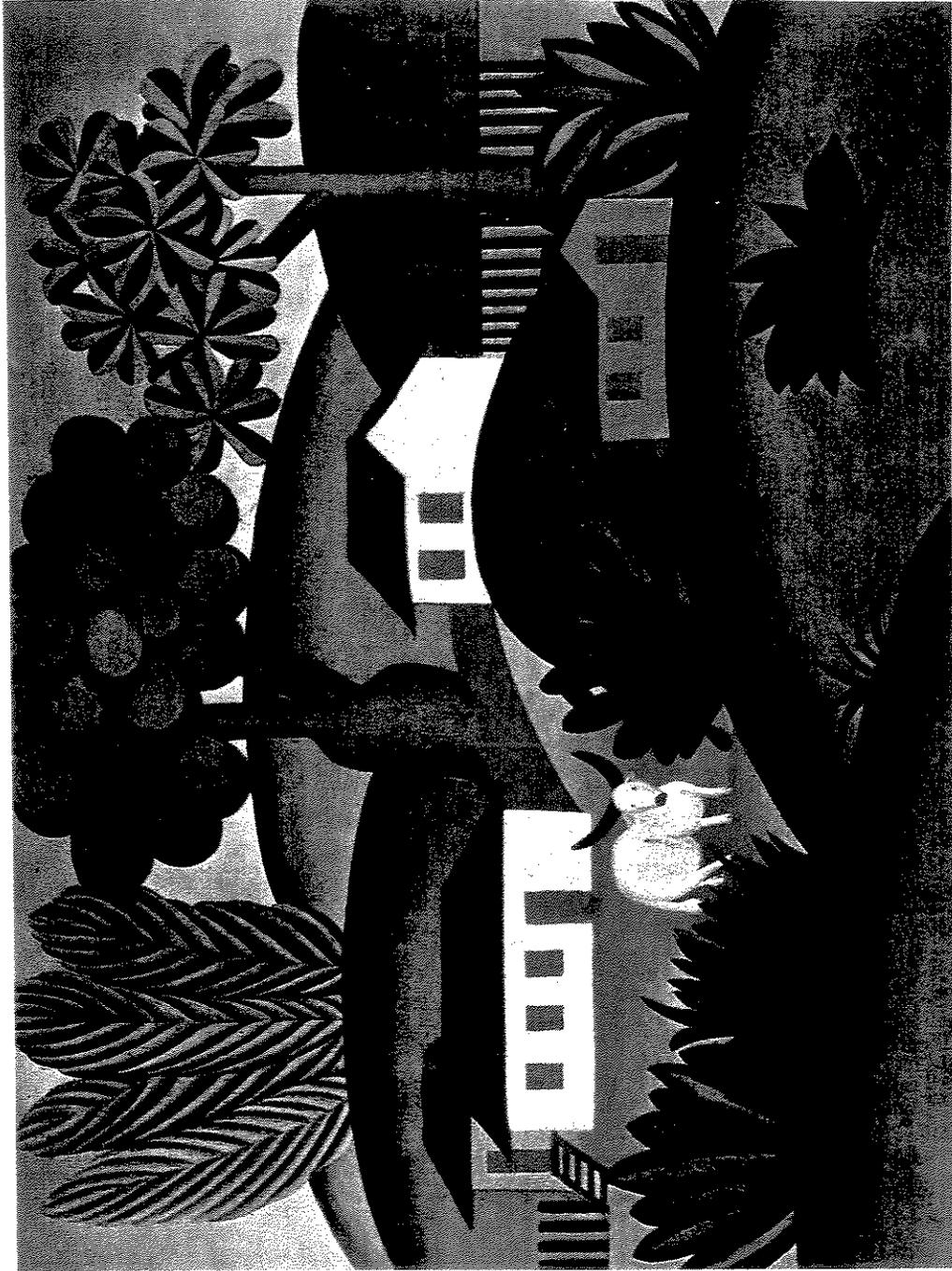
Outra pontuação se ressalta: os procedimentos adotados pelas crianças para identificação da autoria dos quadros.

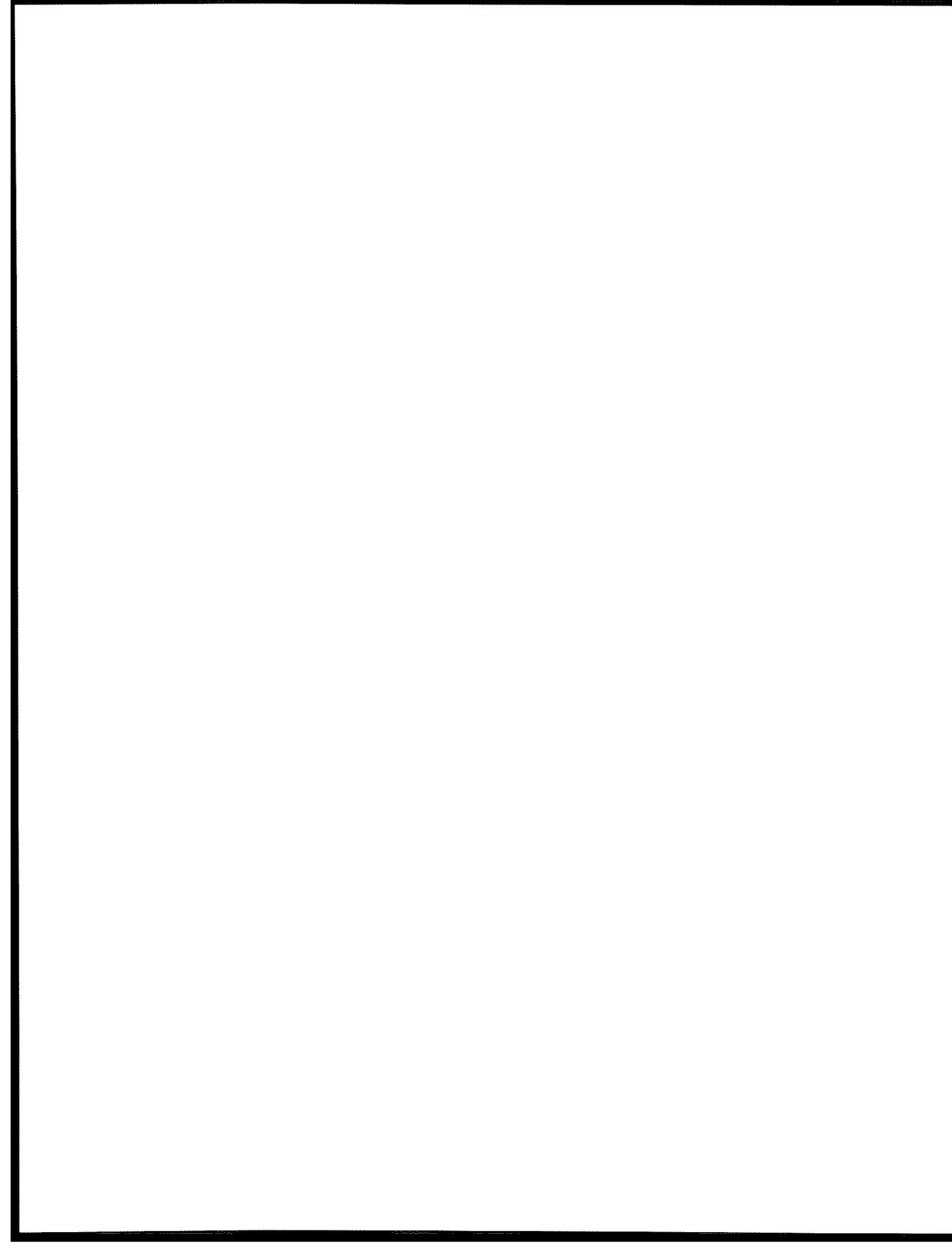
Após a interpretação dos quadros preferidos, solicitei às crianças a identificação dos outros quadros expostos, perguntando se alguns deles pertenciam aos mesmos artistas de suas preferências. Comumente, obtinham sucesso nisso, justificando as autorias pelo uso de determinadas cores, pelas figuras desenhadas de um mesmo modo, pelas características das nuvens, do céu, das casas..., enfim, pelos detalhes deste ou daquele objeto figurativo.

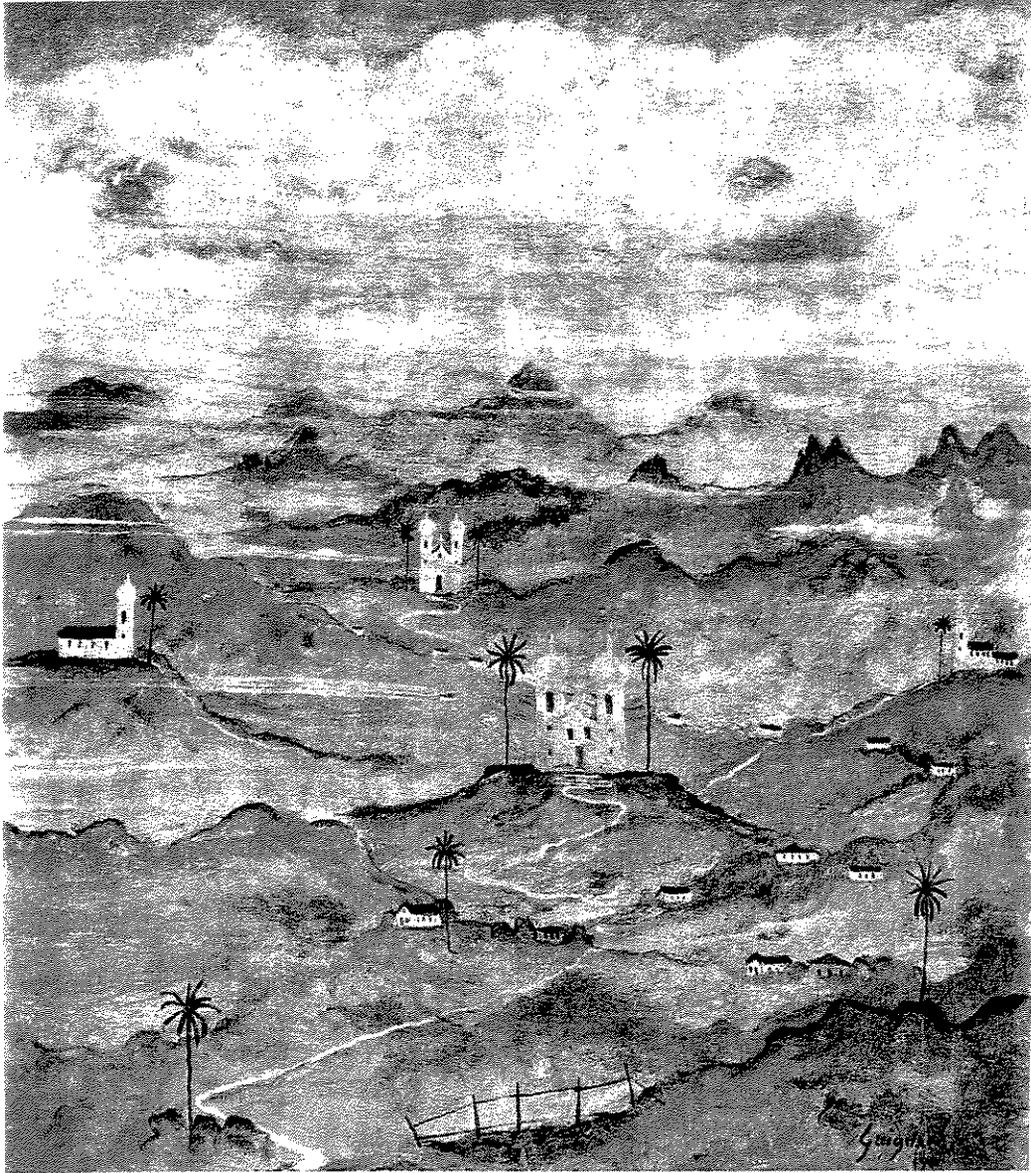
O olhar da criança para a forma e ao conteúdo da obra investiga os detalhes das figuras, comparando-os às realidades concretas e dissociando do contexto da pintura observada a imagem que a afetou, em razão de sua característica e significado atribuído. Esta imagem dissociada tem sentido para a criança e lhe é fundamental no reconhecimento da autoria. A imagem dissociada pode ser (re) associada a outra, em outros contextos pictóricos, contribuindo para o sucesso da criança nesse empreendimento.

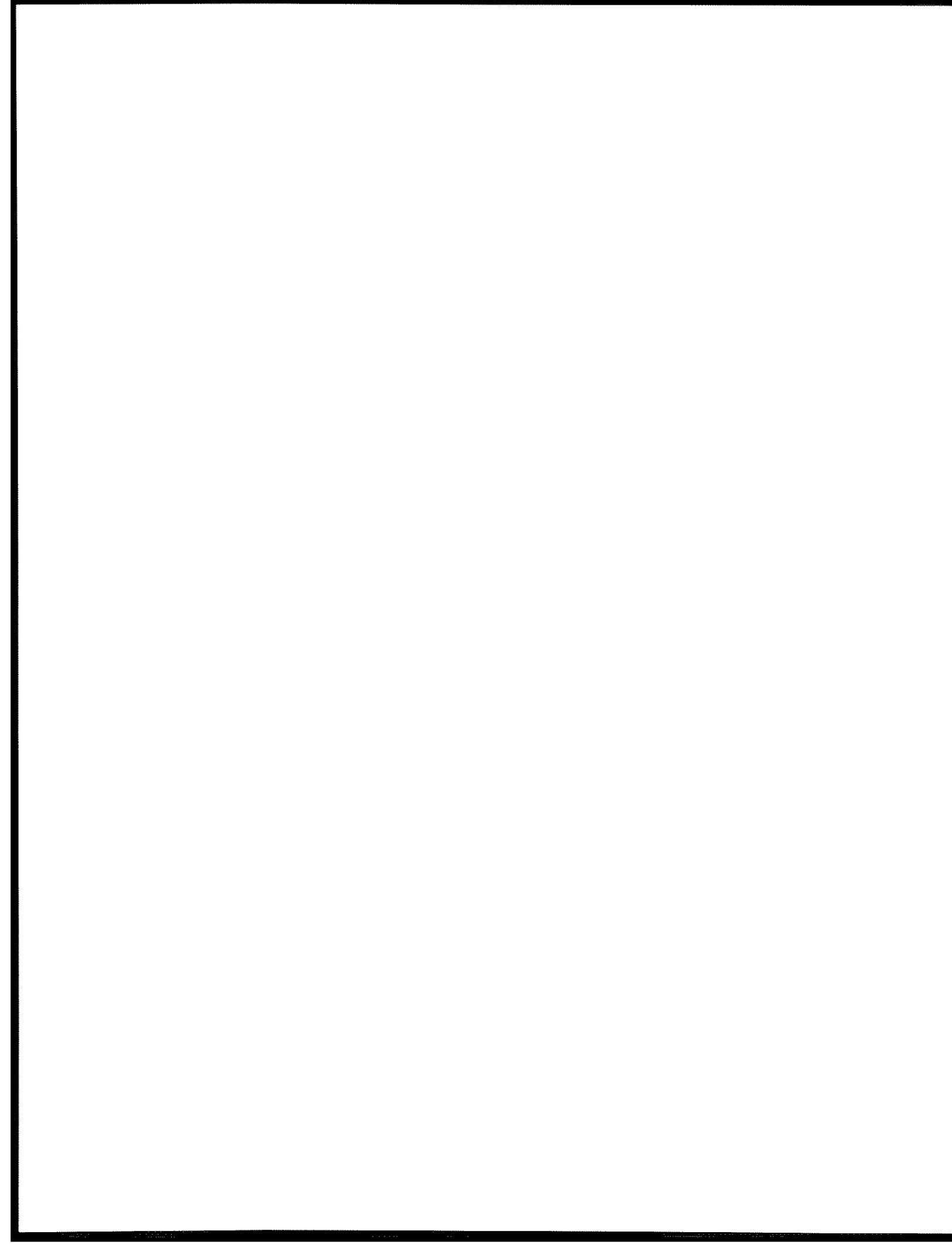
O processo de identificação da autoria da obra representa o reconhecimento do modo próprio de desenhar e pintar deste ou daquele artista, ou seja, de seu estilo. E a criança, ao obter sucesso nessa atividade, reconhece estilos, mesmo sem ter a consciência disso.

Tentando identificar a autoria, as crianças explicitaram as apropriações de alguns códigos da pintura, o que lhes possibilitou maior









compreensão das obras interpretadas. No entanto, a compreensão não se constitui apenas no decifrar dos códigos, como também, e sobretudo, nos processos de produção de sentido, da intersubjetividade e da afetividade.

Para configurar a dinâmica da compreensão, trago as interlocuções de Ruan e Flávia, ao dialogarem sobre seus quadros preferidos.

Enquanto Ruan deu preferência ao “São Francisco”, de Pennacchi (fig.3), a escolha de Flávia destacou “A Feira II”, de Tarsila (fig.4). Observando a obra selecionada pelo menino, Flávia lembrou-se de outras obras de Pennacchi vistas em encontros anteriores. As duas crianças olhavam as duas reproduções com muita atenção e silêncio, quando a menina observou:

Flávia: *Como será que eles conseguem pintá e desenhá?*

Pesquisadora: Ah...eles pintam com tinta. A Tarsila pintou esse quadro com tinta. E esse não é o quadro verdadeiro. É xerox da fotografia dos quadros deles. O quadro verdadeiro está em museu ou na casa de quem comprou. Esses quadros são bem diferentes um do outro, não é?

Flávia: *Eu acho que Tarsila... Parece que ela só pinta flor, animais, frutas, casa... Ela só pensa nisso.*

Pesquisadora: O Pennacchi e a Tarsila pintam casa de jeito diferente ou igual?

Flávia e Ruan: *De jeito diferente.*

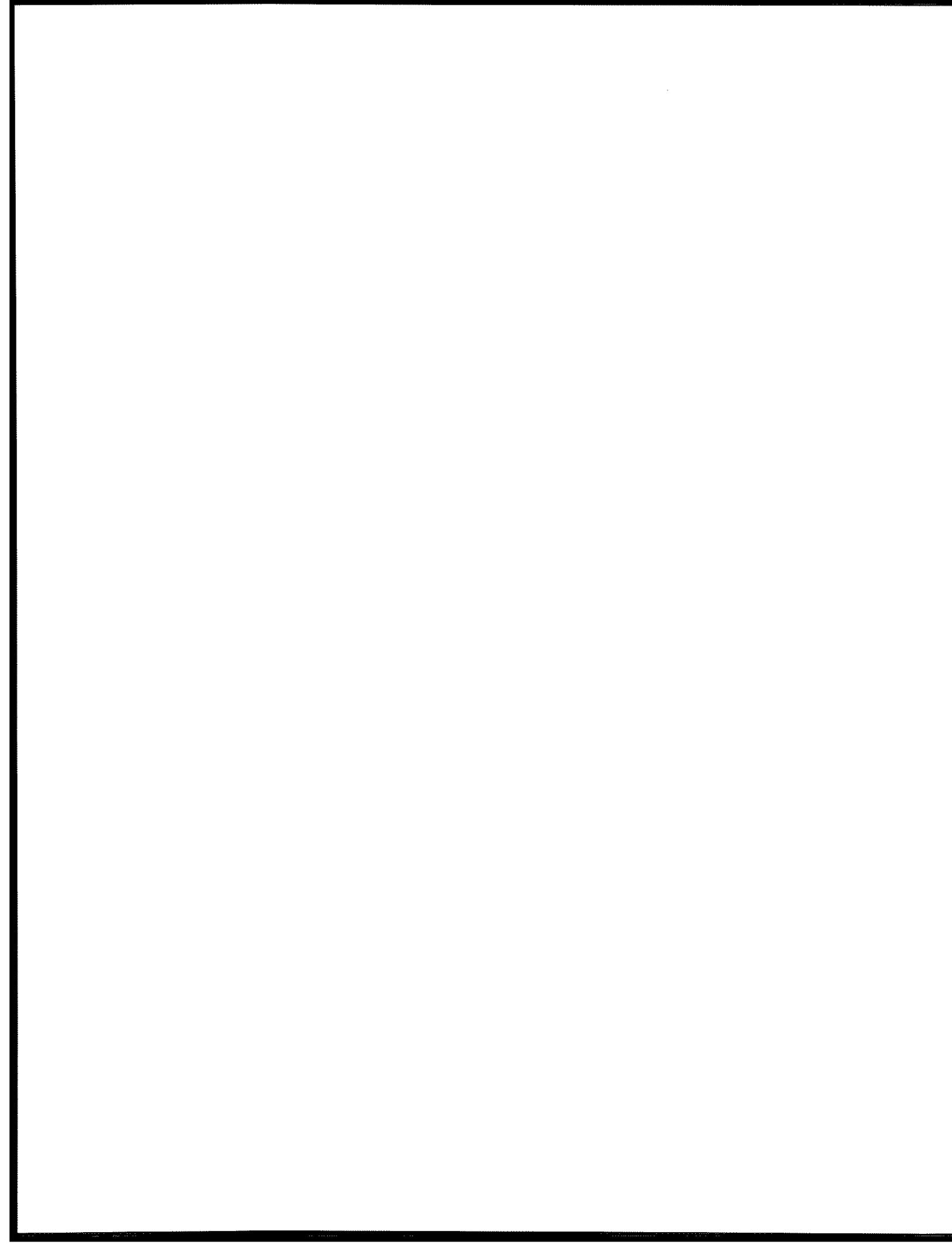
Aproveitando a oportunidade dessas interações, perguntei-lhes sobre os diferentes modos de os artistas desenharem casa, suscitando investigações do olhar para a forma e ao conteúdo das pinturas. Mesmo sem responder a pergunta, as duas crianças mostraram-se hábeis nas identificações de outras obras desses artistas. Flávia, percorrendo a exposição, identificou “A Família” como sendo de Tarsila, pela imagem das frutas, dizendo que esses elementos deveriam ser os preferidos da artista por serem usados em outros de seus quadros. Ruan também identificou o quadro “E.F.C.B” como sendo de Tarsila, dizendo ter chegado a essa conclusão devido à figura do coqueiro. Ele já observara em “A Feira II” a mesma figuração, que lhe deve ter despertado novamente o interesse e a atenção. Contudo, não é a forma em si mesma que lhe permite a identificação do objeto figurativo.

A percepção de Ruan foi mediada pelo significado que é rotulado pela linguagem e categorizado pela cultura. A identificação da obra só foi possível através do significado de coqueiro, aliado à forma. Tal afirmação, porém, merece maiores detalhes.

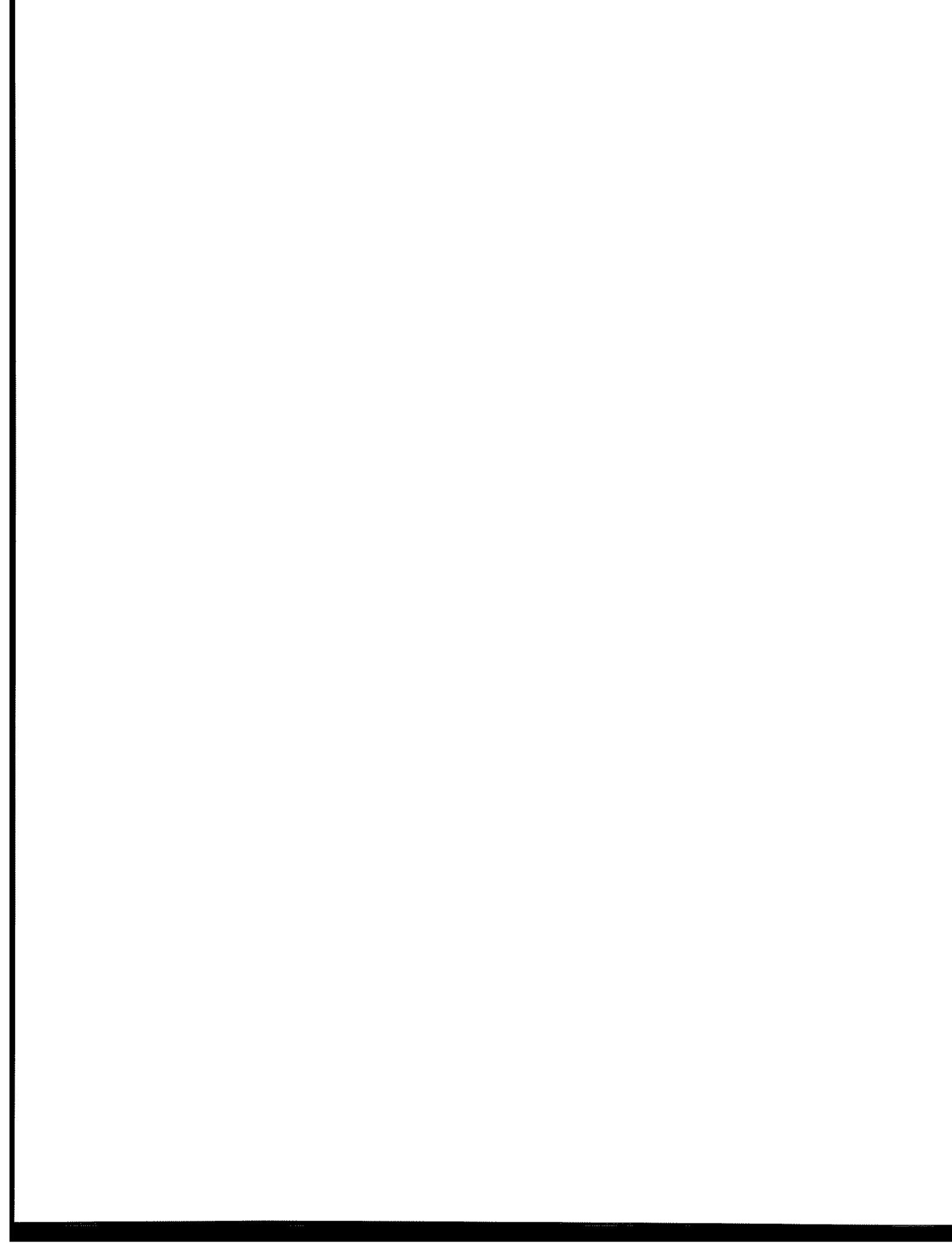
Com a intenção de explicitar, de modo mais ampliado, o processo de percepção do homem, apresento explicações de autores, cujas concepções têm em comum o destaque da importância da linguagem no processo perceptivo.

Autores da psicologia histórico-cultural do desenvolvimento humano, assim como Vygotsky, afirmam que, à medida que as crianças interagem entre si e com os elementos de seu ambiente cultural estruturado, elas constroem seus sistemas de signos que se constituem em códigos facilitadores para a decifração do mundo. Esses sistemas estão amparados no sistema básico de todos os grupos culturais: a linguagem.









É a linguagem que possibilita a organização da realidade e a construção dos instrumentos psicológicos mediadores do homem com o mundo. Tais instrumentos são representados por conceitos. O conceito de coqueiro, por exemplo, é uma representação mental e um instrumento psicológico do indivíduo para a compreensão do objeto. Assim, a palavra coqueiro é um signo mediador entre o indivíduo e o elemento concreto. Ao ver um coqueiro desenhado, a criança que conhece essa espécie de palmeira e já tem interiorizado tal conceito e os vestígios dessa imagem, reconhece a forma figurativa e a identifica como coqueiro e não como outra coisa. Sem a imagem mental, o homem que vê não pensa; a percepção do cego, por exemplo, compensa a imagem mental através do tato e da audição, para a decifração das coisas. Pode-se inferir, portanto, que a imagem e a palavra são o substrato da nossa existência.

Ainda sobre a linguagem, os estudos histórico-culturais consideram a língua como um sistema de código estruturado socialmente, fundamental para a constituição do conhecimento. Trata-se de considerá-la, não como objeto abstrato fundamental da comunicação e sim, de manifestação — a fala — constituída pela palavra. Nessa perspectiva, a palavra é o espaço de luta dos conflitos sociais, dos valores contraditórios, da ideologia.

Ilustrando a colocação da importância da palavra na formação da consciência humana, apresento a concepção de Lev S. Vygotsky² sobre a relação pensamento e linguagem. Analisando a evolução dos processos psicológicos superiores na trajetória das atividades humanas, esse autor considerou a importância da mediação dos signos na elaboração das formas de pensar e agir. Emerge de suas concepções a palavra, como o

² "As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana". VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 1991-b p.132.

signo que adquire importância fundamental no desenvolvimento do pensamento. Há uma unidade dialética entre pensamento e linguagem, e é pela linguagem que a consciência adquire nova dimensão. A palavra reflete o mundo externo em seus entrelaçamentos e relações; e, no desenvolvimento humano, à medida que a consciência do homem se desenvolve, desenvolve também a palavra. Se os significados das palavras se alteram, também se modifica o entrelaçamento das relações das palavras com a consciência. Assim, há uma variabilidade no significado da palavra e no psiquismo humano, no processo de desenvolvimento.

Como foi dito, é pela linguagem que a consciência adquire nova dimensão. Refletindo sobre isso, destaco a palavra como signo. Pensar a palavra como signo não significa considerá-la apenas como rótulo de determinados objetos ou ações. A palavra tem uma estrutura semântica que constitui o processo de sua significação. Uma mesma palavra pode ter vários significados, e é pelo contexto em que ela é empregada que são definidos seus significados mais precisos. Assim, toda e qualquer palavra é polissêmica e evoca um campo semântico.

O campo semântico — estudado por Alexandr R. Luria³ — refere-se ao significado “referencial” ou “denotativo” e ao significado “associativo” da palavra. A palavra não só indica um objeto como provoca ligações complementares, resultantes da situação imediata, da experiência anterior etc. Como explica Luria⁴, a palavra evoca uma rede de imagens e os complexos significados que a ela se associam, constituem seus campos semânticos. Aquele que fala, escolhe, de toda essa rede de significados,

³ LURIA, Alexandr R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

⁴ Explicando o campo semântico da palavra, Alexandr R. Luria diz: "Sendo assim, a palavra *jardim* pode evocar involuntariamente as palavras *árvores, flores, banco, encontro*, etc. e a palavra *horta*, as palavras *batata, cebola, pá etc.*" (grifo do autor). Ibid., p.35.

aquele significado “imediato” ou “denotativo”, considerado necessário para determinadas situações. Orientando o pensamento, as palavras desempenham seu papel no desenvolvimento humano.

Trago para o diálogo o pensamento de Alberto Manguel⁵. Esse autor, considerando a importância dos significados culturais e das palavras na constituição da percepção, não vê a possibilidade de se criar um sistema coerente para a leitura das imagens, semelhante ao criado para a leitura da escrita. Justifica esse posicionamento, apresentando os contrastes dos códigos da escrita e da imagem: enquanto o código da escrita tem um sistema que lhe é implícito e no qual os significados dos signos já são estabelecidos antes mesmo de serem registrados em todo e qualquer material, o código da imagem, por sua vez, é criado após a sua constituição, assemelhando-se à criação dos significados que o homem imagina para o mundo à sua volta. De fato, as explicações de Manguel, levam à reflexão de que a diferenciação desses dois códigos é suficientemente impeditiva à criação de sistemas similares que possam orientar tanto a percepção da escrita quanto a percepção da imagem. Deve-se considerar, no entanto, que mesmo sendo diferentes as constituições dos códigos da escrita e da imagem, ambos dependem de um mesmo processo: o da significação.

O processo de significação da obra de arte se faz na intersubjetividade e independe da forma, embora necessite dela. O movimento interpretativo, dinamizado por inúmeros fatores, imprime significado e sentido à obra, insuflando-lhe vida. Obra não lida e percebida, fenece.

⁵ MANGUEL, Alberto. *Lendo Imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

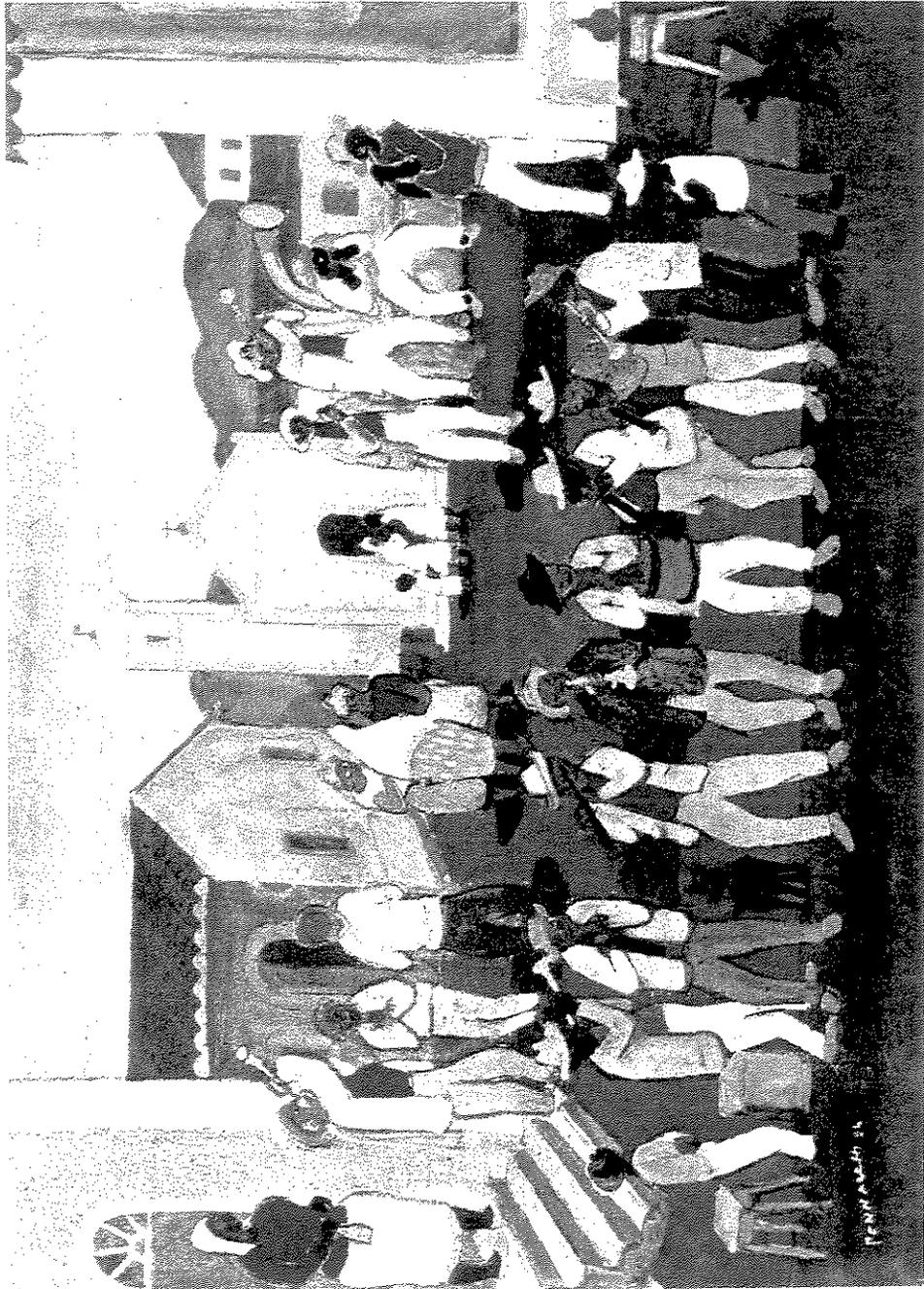
A obra percebida é, entretanto, dependente de uma atividade complexa que envolve não apenas o funcionamento dos órgãos dos sentidos. Entre outros elementos, pode-se citar a memória e a atenção como componentes dessa complexidade. A abordagem sobre a participação dessas duas atividades psicológicas na constituição da interpretação será realizada com maiores detalhes, no decorrer deste trabalho.

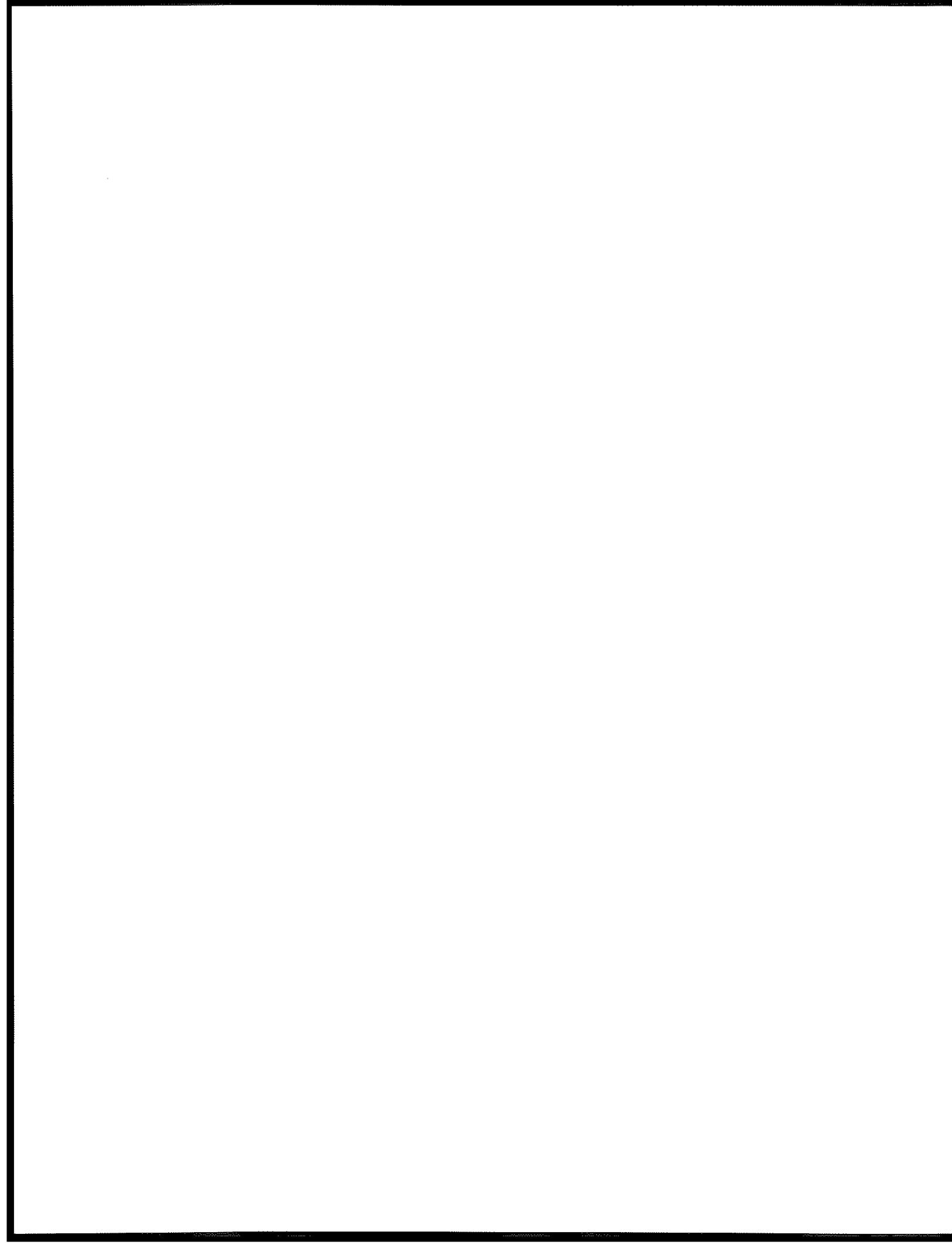
O movimento perceptivo é explicado por Alexandr R. Luria⁶, como aquele constituído pela análise e síntese do objeto perceptível, permitindo a construção de hipóteses e decisões. As características da percepção, apontadas por Luria, constituíram as respostas das crianças à solicitação para que identificassem a autoria das obras, o que lhes permitiu a exposição de conhecimentos anteriores; concentração voluntária das atenções; levantamento de hipóteses; comparação dos detalhes da figura já conhecida com o novo objeto observado, e conclusão. A partir dessas considerações, e retomando a interpretação de Ruan (Cf.p.53), pode-se ampliar a compreensão do processo perceptivo que o levou a identificar o quadro de Tarsila.

Reforçando as interlocuções das crianças no movimento interpretativo das pinturas, trago a participação de Daiana e Ana Caroline.

A reprodução da obra “Paisagem com Touro”, de Tarsila do Amaral, revelava a preferência de Daiana, enquanto que “Os Músicos”, de Fulvio Pennacchi (fig. 5), representava as afetividades de Ana Caroline.

⁶ Discutindo sobre o movimento perceptivo, Alexandr R. Luria destaca: “O primeiro traço peculiar da percepção consiste em seu caráter ativo e imediato. Como já lembramos, a percepção do homem é mediada pelos seus conhecimentos anteriores, decorrentes da experiência anterior e constitui uma complexa atividade de análise e síntese que compreende a criação da hipótese do caráter do objeto perceptível e a decisão acerca da correspondência do objeto perceptível a essa hipótese”. LURIA, Alexandr R. *Curso de Psicologia Geral*, v. 2, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991, p.41.





Iniciamos um diálogo a respeito dessas obras, com as crianças tendo à frente as reproduções prediletas. Expliquei-lhes o que era paisagem para apresentar o nome da obra e a intenção de Tarsila e, preocupada em estimular suas percepções, perguntei sobre as possíveis lembranças que a obra podia suscitar. Sobre essa pergunta, ressalto uma observação. Minhas experiências indicam que se eu tivesse perguntado, por exemplo, “O que você acha que o artista quis pintar?”, as respostas das crianças seriam as mais objetivas possíveis e vinculadas à descrição dos elementos desenhados, podendo se ouvir: “*Ele quis pintar casa, flor, nuvem, frutas, animais, etc, etc*”. Mas como minha pergunta se referiu às lembranças que as imagens podiam evocar, as respostas tomaram outro rumo: o rumo do sentido que se entrelaça com a vida.

Atenta às explicações e às figuras, o dizer de Daiana indicava o que aquela paisagem despertava em sua lembrança: uma fazenda, igual à de sua tia. Seus enunciados explicitavam as idéias, construindo dois contextos na paisagem da artista: o primeiro — constituído pela casa maior — era a tal fazenda, enquanto que o segundo — constituído pelas casas menores — formava um contexto à parte. Daiana, mostrando conhecer a dimensão de uma fazenda, atribui tal significado à casa maior e a tudo que tem ao seu entorno: as montanhas, árvores, animal, matinho, plantas etc. Ana Caroline, observando isso tudo, confirma também conhecer o que seria uma fazenda, ratificando a leitura de Daiana:

Ana Caroline - *Fazenda é isso daqui* (mostrando a casa maior e todas as outras figuras, com exceção das casas menores). *Isso são casinhas* (mostrando as casas menores).

Com esse entrecruzar, o movimento interpretativo das duas meninas liga-se ao contexto motivador das lembranças de Daiana, fazendo emergir o sentido.

Na interação com a obra, as lembranças necessitam de materialidade para significar, o que, neste caso, foi representada pela consistência significativa da obra de Tarsila, definida, não pelo domínio da forma sobre o conteúdo e vice-versa, mas pela conexão entre esses dois elementos. Essa consistência significativa é o instrumento simbólico para a interpretação de Daiana e Ana Caroline.

Nos diálogos estabelecidos, Daiana explicita que o instrumento simbólico representado por sua pintura preferida também lhe desperta outras recordações:

Pesquisadora: Quando você olha num quadro assim... numa paisagem...você lembra de mais alguma coisa?

Daiana: *Lembro.*

Pesquisadora: O que você lembra?

Daiana: *Por causa que.. lá na rua onde que eu morava... era assim...*

Pesquisadora: Ah, é?

Daiana: *Dava pra sentá na árvore... fica pegando laranja lá... brinca de pega-pega... ir na montanha... escondê no mato...*

Nesse novo movimento interpretativo, os dois contextos anteriormente constituídos unem-se para significar a rua onde Daiana morou. O novo sentido atribuído por ela deve-se às duas características do instrumento simbólico que, intimamente ligadas, possibilitam a abertura da interpretação e permitem que um dizer possa vir a ser outro: a incompletude e a multiplicidade.

A incompletude da obra é aberta à multiplicidade de significados que compõem o movimento interpretativo. Todavia, tal incompletude não se completa nas múltiplas significações. A pintura é um eterno agitar,

tornando possíveis a aproximação e o acolhimento dos interpretadores. Acolhendo a obra através da manifestação de sua preferência, a criança entrelaça as imagens com um olhar regido pelo pensamento, definindo cores, formas, idéias e sentimentos.

Os dados sensoriais da visão da pintura acolhida são tramados com as experiências da própria vida, valendo dizer que o processo de significação da obra de arte é constituído na complexa interação da materialidade artística — alicerçada na subjetividade do autor — com a percepção do interpretador, que também é fundamentada em seus conhecimentos, experiências culturais e afetividades.

Interpretando a pintura, Daiana constrói o olhar, diferenciando-o de um ato-reflexo comandado por estímulos luminosos na retina ou de um olhar que só percebe, no objeto estético da pintura, a materialidade objetiva. O que Daiana percebeu emerge da interação de sua subjetividade com a de Tarsila. Nessa intersubjetividade, a percepção de Daiana dá vida à obra “Paisagem com touro”, através do processo de transformação que comento, a seguir.

O trabalho artístico de Tarsila é a transformação de sua visão em algo visível, nascido para o mundo. Porém, o visível de Tarsila está “atapedado pelo forro do invisível”⁷, ou seja, por aquilo que a artista nos deixou para pensar ao pensar o que pensou, e que suscita a imaginação do leitor. Ressalte-se que o invisível não é o que está implícito na obra, o que está “por trás” do texto pictórico ou o que a artista deixou de revelar. O

⁷ Refletindo sobre o olhar e a visibilidade da pintura, Marilena Chauí aponta: [...] “assim como o visível é atapedado pelo forro do invisível, também o pensado é habitado pelo impensado. Este não é o que não foi pensado por outrem, nem o que, pensado por ele, não foi por ele expresso. Não é o tácito, o implícito, a entrelinha. É o que, no pensamento de outrem, porque pensado por ele, nos dá a pensar o que ele nos deixou para pensar ao pensar o que pensou”. CHAUI Marilena Chauí, “Janela da alma, espelho do mundo”, in: Novaes, Adauto (Org), *O olhar*, São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 60-1.

invisível da obra se constitui através de um processo intersubjetivo, no qual interagem, no mínimo, duas consciências: a do leitor e a do autor.

A obra de Tarsila, cuja invisibilidade lhe é inerente, carrega-se dos aspectos da personalidade da artista, das influências culturais que nortearam seu estilo e toda trama da forma e do conteúdo de sua obra, abrindo-se à (re)criação de Daiana que, com apenas sete anos vividos, também traz experiências, conhecimentos e emoções para fundamentar as transformações na leitura da obra. O entrelaçamento das duas subjetividades tornou-se possível através da interpretação de “Paisagem com touro”, que cumpriu o papel de signo mediador das interações.

Desse modo, Daiana trouxe à luz o invisível da obra, constituindo outras visibilidades: a da fazenda de sua tia e da rua em que morou. As novas imagens de Daiana carregam para si tramas complexas, evocadas pelas tramas da forma e do conteúdo da pintura interpretada, que guarda em silêncio o que Tarsila deixou para pensar. Também entro nesse jogo. Minhas análises das imagens (re)construídas por Daiana, contendo a carga do visível e do invisível, são os traçados que deixo para pensar, ao pensar o que pensei.

O processo de transformação da invisibilidade da obra em novas visibilidades é um trabalho da imaginação motivado pela lógica interna da obra de arte. Essa lógica une, de modo arbitrário, a forma e o conteúdo, compondo a unidade motivadora da consciência, que não se garante apenas pelos estímulos emergidos da materialidade da obra. Também se garante na trama de inúmeros fatores. É necessário ressaltar que a forma e o conteúdo estão carregados de emoções. Tal carga emocional interage com outra, própria do leitor, fazendo com que a somatória de múltiplos elementos com suas intrínsecas relações constituam a complexidade do

movimento interpretativo. Sobre essa carga emocional, que envolve a obra e o leitor, exponho mais à frente.

Ressalto, a seguir, o movimento interpretativo de Elias e Taís.

As duas crianças foram afetadas por obras de Tarsila: “A Feira II” e “Paisagem com touro”, respectivamente. Falávamos sobre tais pinturas, na biblioteca, quando, depois de pausada observação à “A Feira II”, Elias dirigiu-se a mim: *“Professora, meu irmão faz esse quadro em vinte minutinhos. Ele não é artista, mas faz tudo rapidinho. Ele pega um lápis, depois, coloca assim..., faz tudo o desenho”*.

E dando continuidade à sua apreciação, acrescentou: *“A Tarsila... só faltou o céu aqui (mostrando o quadro). Daí ia ficar legal”*.

Elias “completava” a pintura, ressaltando quais elementos figurativos colocaria naquela composição, de modo a torná-la mais agradável para si mesmo. Aproveitando esse entusiasmo, formulei alguns questionamentos a fim de despertar a atenção das duas crianças para as cores e as diferentes figuras dos dois quadros, embora sendo da mesma artista.

Atendendo às solicitações, as crianças apontaram as figuras que um quadro revelava e o outro não — céu, morro, teta (confundindo o touro com vaca), montanhas — ressaltando as diferenças e afirmando que Tarsila gostava de pintar com cores fortes. Taís, olhando fixamente o quadro preferido de Elias, identificou o tema da obra como uma feira, mesmo desconhecendo seu título. Explicou ter chegado a essa conclusão *“Porque feira é assim, né? E tem umas casinha na frente...”*. Quanto à obra que preferiu, Taís a identificou, tanto quanto Daiana, como sendo uma fazenda. E, admirando-a, ela afirma: *“Nesse quadro faltou só uma coisa: uma galinha e uma lagoa”*.

Com essas palavras, sua imaginação agiu como projeção da emotividade, completando o quadro de Tarsila e criando as imagens que julgava faltar. Contudo, essa complementação de Taís só foi possível porque os elementos formais da obra também evocaram a fantasia. É provável que se naquele momento Taís fosse solicitada a desenhar uma fazenda, a partir dessa sua leitura da paisagem da artista, a galinha e a lagoa seriam figuradas na composição.

Ao identificar o quadro preferido por Elias, como sendo uma feira, Taís despertou-lhe a imaginação e criação do relato fictício sobre sua visita a uma feira chinesa acompanhado de seu pai. A partir daí, os limites da reprodução da obra foram extrapolados, assim como toda a pintura extrapola os limites de sua moldura e de seu suporte, ao abrir-se às interpretações. A percepção de Elias, no momento em que criou a realidade fictícia, não se regeu exclusivamente pelas formas da obra “A Feira II”, pelas cores fortes da artista, pelas imagens que poderiam ser reproduzidas em “vinte minutinhos” por seu irmão, ou ainda, por um quadro sem montanhas. O elemento regente de sua percepção foi a experiência com uma feira. Essa realidade vivida foi a que ele metamorfoseou.

A imaginação de Elias o transportou para a tal feira chinesa:

Elias: *Eu alembro que eu táva indo com o meu pai... quando eu tinha cinco anos. Daí..., eu passei nesse lugar e só via chinês. Daí...Daí...Eu só via chinês e eu peguei e falei: “Pai, aqui é a China?”. Ele falo: “Ah, é”. Eu falei: “Eu não sabia que a China era tão bonito assim”.*

Pesquisadora: E era a China?

Elias: *Eu acho que era.*

Taís, atenta a esses enunciados, também interpretava “A Feira II”, dizendo que nela havia animais, como o “passarinho” desenhado no

quadro. O menino, que já afirmara não haver animal na feira, apropria-se da idéia de Taís, criando outra história, na qual vai à feira, acompanhado da mãe. E sobrepõe, com as palavras, novas cores no movimento interpretativo:

Elias: *Professora, quando eu fui na feira com minha mãe, eu vi animal de todo tipo... leão...*

Pesquisadora: Leão... na feira que você foi com sua mãe?

Elias *Só que táva amarrado no poste. Mas só que ele era manso. Podia passá a mão nele [...] E uma girafa desse tamanho, ó... hehê...(mostrando o tamanho com as mãos).*

Os sentidos atribuídos por Elias surpreenderam Taís que, mesmo tendo dito nunca ter visto leão na feira, termina concordando com ele. A história continua, agora de forma compartilhada, com as idéias das crianças se completando ou se contrapondo. E “A feira II” de Tarsila transforma-se na imprescindível fonte de criação da realidade fictícia, porquanto os olhares sempre recorrem a ela para o fluir das fantasias.

A dinâmica desse processo ganha força pela narrativa, que pode ser analisada em dois momentos: um anterior às informações do leitor a respeito da obra e do artista, e outro, posterior a elas. No primeiro momento, a narrativa é realizada nos termos da própria experiência do leitor, enquanto que, no segundo momento, ela é completada com o conhecimento técnico e histórico, interagindo com as narrativas já constituídas. Em um e outro momento, o que foi narrado não é exclusivo ou definitivo, pois depende das circunstâncias que lhe dão origem.

As circunstâncias que geraram as narrativas de Elias e Taís foram configuradas a partir das informações que dei a respeito da obra e do artista, contando, basicamente, com o poder de força das imagens da

pintura reproduzida. No entanto, se esses leitores eventualmente vierem a tomar conhecimento da fase “pau brasil”, desenvolvida por Tarsila em 1924 e 1925 — cujas cores “caipiras” rosas e azuis preenchem frutas, plantas tropicais e a “melancolia” das cidadezinhas brasileiras⁸— eles poderão perceber outros detalhes nas imagens de “A Feira II” e “Paisagem com touro”, bem como elaborar novas associações.

Ao serem solicitados a identificar a autoria dos outros quadros ali expostos, Elias tenta reconhecer os de Tarsila e, parando para olhar um Pennacchi, afirma: *“Esse aqui não é, porque tem uma nuvem bem diferente”*.

Como outras crianças da pesquisa, eles identificaram a autoria de alguns quadros pelas imagens figurativas que os impressionaram e próprias do estilo de cada um daqueles artistas. Conforme já apontado, tais imagens foram relacionadas com outros contextos pictóricos, através de um pensamento complexo, produzindo acertos nos reconhecimentos. Essas atividades, porém, compõem apenas uma parte do todo do movimento interpretativo.

Outro fator integrante da interpretação é o efeito poético da obra de arte. Para abordá-lo, recorro à psicologia da arte de Lev S. Vygotsky.

O efeito poético da obra de arte é característica que a distingue dos demais processos intelectuais. A poeticidade da pintura não está garantida na própria forma. Essa não é construída para que a expressão verbal a traduza por palavras, obedecendo ao mecanismo de explicitação de uma imagem evidente. O efeito poético e enigmático garante-se pelo distanciamento da imagem daquilo que deve significar, assegurado pelas

⁸ ARTE NO BRASIL, São Paulo: Abril, n. 35, 1980, p. 697-703.

“sete léguas da verdade e inverdade”.⁹ A eliminação desse distanciamento representa o fenecer da obra. A vida da obra se alimenta do efeito enigmático que produz, energizando a imaginação. Tal atividade mental é que possibilita o distanciamento da imagem interpretada e a criação de nova realidade.

A imaginação de Elias e de Taís, ao interpretarem suas pinturas preferidas, é o distanciamento que garante o efeito poético das obras de Tarsila. E essa mesma garantia é dada pelos movimentos interpretativos das outras crianças, cujas subjetividades interagiram com o sentido construído na interação com a pintura.

A construção do sentido se alicerça no poder de contágio dos mínimos detalhes de uma pintura, como a variação de tonalidades de uma cor, a distribuição da forma colocada acima, abaixo, à direita ou à esquerda, um matiz, uma linha, uma textura, a colagem de um elemento, etc. Cada mínimo contido e tramado no limite material da obra compõe o significado intencional do artista, correlacionando-se com todos os outros e contribuindo para que a arte comece onde começa a forma.

A constituição da forma só é possível pela emoção do artista que é a mola propulsora do encontro de solução nas correlações dos detalhes e da construção de um processo regido sob a fórmula: “da emoção da forma a algo que a sucede”.¹⁰ A emoção específica da forma — que emerge da afetividade do autor — é condição necessária à expressão artística e ao sentido.

⁹ O efeito poético da obra de arte é assim destacado por Lev S. Vygotsky: [...] “entre o enigma e a decifração há sete léguas de verdade e inverdade. Se destruímos essas sete léguas desaparecerá todo o efeito do enigma”. VYGOTSKY, Lev S., *Psicologia da Arte*, São Paulo: Martins Fontes, 1998-b, p.52.

¹⁰ VYGOTSKY, Lev S., op. cit., 1998-b, p. 43.

A fórmula citada foi pensada por Vygotsky, defensor da idéia da participação imprescindível dos aspectos emocionais nas análises de uma teoria psicológica da arte. O mesmo autor ressalta que a explicação para as operações intelectuais do interpretador não pertence à psicologia da arte, de forma irrestrita, pois tais operações resultam como conseqüência da complexa interação social da obra com seus leitores. Nessa interação, o conteúdo da obra de arte pode ser modificado pelo psiquismo do interpretador, confirmando que o significado do enigma não é objetivo, mas aquele que depende dos resultados dos diálogos com o leitor. O suscitado fundamenta o sentido que o leitor atribui à obra.

Retomando a interpretação de Elias como exemplo do efeito enigmático da obra, pode-se afirmar que sua feira chinesa foi construída a partir da fórmula acima destacada, sugerida por Vygotsky. A emoção de Tarsila, enformada de modo intencional, enredou as construções imaginárias do menino leitor.

O ponto de vista de Vygotsky difere do de Susanne K. Langer¹¹, por exemplo. Essa autora defende a idéia de que o significado da obra e o sentimento que ela apresenta podem ser intuídos pelo leitor através da contemplação, pois tanto a abstração quanto a interpretação têm o caráter intuitivo. Assim, contemplando a obra de arte, o leitor abstrai de forma “espontânea e natural” o sentimento expresso pelo artista.¹² Na linha desse raciocínio, pode-se dizer que o sentido está determinado pela obra de arte, tão claramente, tornando possível a fácil percepção do leitor. Para isso, basta contemplar e intuir. A autora diz, ainda, que a arte é “visualização

¹¹ LANGER, Susanne K., *Sentimento e forma*, São Paulo: Perspectiva, 1980.

¹² Em seus estudos sobre a relação entre o sentimento e a forma, Susanne K. Langer diz que “Toda cognição de forma é intuitiva; todo relacionamento — distinção, congruência, correspondência de formas, contraste e síntese em uma *Gestalt* total — pode ser conhecido apenas pela introvisão direta, que é a intuição.. Ibid. p. 392.

que o artista faz do sentimento”.¹³ E se tal visualização for “distorcida”, a arte será “pobre”. Para Langer, arte “pobre” é aquela que falha em expressar uma intuição devido ao uso de um símbolo “errado” e que pode destruir uma visão, contradizendo a imaginação do artista e sua finalidade de simbolizar idéias. A arte “pobre” resulta de uma inabilidade técnica do artista para simbolizar o sentimento de modo correto¹⁴. As afirmações de Langer também explicitam que pintar e ver são a mesma coisa para o artista e, por esse motivo, ele deve dominar a técnica para simbolizar corretamente seus sentimentos. Com isso, o procedimento técnico do artista permitirá que as interpretações sejam corretamente intuídas. O conceito de arte da autora, explicado através do simbolismo e da intuição, desvia-se do conceito de arte como linguagem, que ora defendo.

Estando de acordo com o pensamento de Vygotsky¹⁵ — quando afirma que o significado do enigma da obra de arte não é objetivo e depende do psiquismo do sujeito que interage com ele —, e não com o pensamento de Langer, fundamento minhas argumentações, trilhando o caminho da compreensão da arte como linguagem e comunicação e não o da arte como símbolo compreendido através da intuição do sentimento. Uma coisa é defender a emoção que está presente na constituição da obra como impulso para a constituição de outras emoções. Outra é defender que o sentimento constituinte da arte deva ser simbolizado de forma correta para garantir sua correta intuição. Nesta última posição, não existe o sujeito que interpreta e atribui sentidos e, sim, o decodificador intuitivo e

¹³ LANGER, Susanne K, op.cit., 1980. p. 401.

¹⁴ Expondo sobre o simbolismo da arte Susanne K. Langer diz: “Uma ferramenta com a qual não se está familiarizado, um instrumento musical inadequado, mas também uma mão fisicamente incontrolável, podem contradizer a imaginação e, nos momentos iniciais de uma idéia despontante, podem erradicá-la desapiedadamente. O resultado é um produto pobre, indefeso, bastante sincero, mas confuso e frustrado pela resistência do meio ou pela pura falta de liberdade técnica”. Op. cit., p. 402.

¹⁵ VYGOTSKY, Lev S., op. cit., 1998-b.

contemplador que, corretamente, deve decodificar o que está explícito na obra, submetendo seus sentimentos aos que dela emanam.

Afirmo, acima, que compreendo a arte como linguagem e comunicação. Ressalto, no entanto, que o conceito de comunicação defendido neste trabalho desvia-se do defendido pelo Romantismo. O conceito romântico de comunicação era totalmente subordinado à expressão e aos sentimentos. Entendo a comunicação como um processo decorrente de princípios de uma linguagem socialmente constituída, compactuando com o pensamento de Maura Penna¹⁶, ao tratar a arte nessa perspectiva. Como comunicação, a arte também é expressão. Porém, uma expressão constituída não só para a satisfação particular do autor, como também, para a mediação entre a consciência do artista e a consciência do interpretador.

Retomando novamente o movimento interpretativo de Elias, é possível perceber que sua consciência foi mediada com a de Tarsila também pelos aspectos expressivos da obra, de modo a constituir seu movimento interpretativo como uma prática social significativa.

Enquanto prática social significativa¹⁷, o movimento interpretativo dimensiona o leitor como sujeito que constitui e é constituído. Analisando

¹⁶ Explicando a arte como comunicação e expressão, Maura Penna diz: “[...] Neste sentido dizemos que a arte é uma linguagem, ou melhor, as diversas formas de arte são linguagens. Se a arte, enquanto um fenômeno humano e cultural é universal, pois que presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, ela se realiza diferentemente, conforme o momento da história de cada grupo, de cada povo. [...] Assim, se a arte é um fenômeno universal, enquanto linguagem é culturalmente construída, diferenciando-se de cultura para cultura. Inclusive, dentro de uma mesma sociedade — como a nossa, a brasileira —, de grupo para grupo, pois podemos pensar na cultura e na arte eruditas e nas diversas formas de arte e cultura populares, com sua imensa variedade”. PENNA, Maura “O papel da Arte na Educação Básica”, in PEREGRINO, Yara.Rosas (Coord), *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*, João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1995, p. 18.

¹⁷ Discutindo sobre a participação do sujeito nas práticas sociais, Ana Luiza B. Smolka diz que: “Nessas práticas, o sujeito — ele próprio um signo, interpretado e interpretante

as interações constituídas até aqui relatadas, posso afirmar que, interpretando as obras, as crianças produziram o sentido, interagiram com o “outro” no processo de significação e constituíram a si mesmas aprendendo coisas, apropriando esquemas figurativos, construindo conceitos, negociando sentidos e narrando as experiências, de modo a ultrapassar o simples dizer. Os dizeres das crianças trouxeram as marcas das vivências sociais, representando as relações afetivas com a cultura e integrando os aspectos cognitivos e emocionais no movimento interpretativo.

Trazendo a emoção para a interpretação do objeto estético, as crianças interagiram com as obras de modo diferenciado daquele proposto pela alfabetização visual com ênfase na análise sintática da linguagem. Os movimentos interpretativos próprios das crianças iniciaram a familiarização com a pintura, servindo de andaime à construção de todo e qualquer conhecimento técnico que possa ser constituído posteriormente, específico dessa linguagem.

Essa constatação leva ao pensamento de que a ênfase nos princípios técnicos da obra pode direcionar a interpretação da criança da 1ª. série a caminhos outros, impedindo a constituição do movimento interpretativo como prática social significativa. Mesmo ao chegar o momento do ensino da técnica, exigem-se redobradas atenções. Sobre essas ponderações, encontramos inúmeras reflexões na literatura especializada.

em relação ao outro — não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas”. SMOLKA, Ana Luiza B., “O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais”, in: **CADERNOS CEDES**, Campinas, SP, n. 50, p. 26-40, 2000, p. 37.

Alguns autores apresentam questionamentos sobre a aprendizagem de técnicas¹⁸ ressaltando que, como um fim em si mesma, ela não resulta em aprendizagem significativa. A aprendizagem da técnica pode trazer resultados significativos, quando não impede a expressão e a iniciativa dos alunos e se concretiza através da mediação do professor, realizada pelo diálogo.

Com base em conceitos como esse, os aspectos afetivos das crianças mereceram toda minha atenção, permitindo-me a percepção de que os seus dizeres interpretativos ultrapassaram o simples dizer. Exemplo disso são as narrativas de Ana Caroline e Daiana. Desenvolvendo a leitura da obra “Os músicos”, de Fulvio Pennacchi, elas coloriram essa prática com os matizes singulares de suas emoções.

As duas crianças interagiram com a referida obra, eleita por Ana Caroline como sua preferida. Perguntei a elas sobre as lembranças que as imagens poderiam evocar e, passando as mãos sobre a reprodução para mostrar essa ou aquela figura desenhada, Ana Caroline rememorou o bairro onde residiu:

Ana Caroline: *Eu lembro... nessa casa... igualzinha a casa, só que não tinha isso aqui. Eu lembro dos cachorro [...] As pessoas, assim... ficava assim...*

Daiana: *Cantando...*

Ana Caroline: *É. Porque tinha esse daqui (mostrando as montanhas)...daí as pessoa ficava assim... só que era*

¹⁸ Comentando sobre as práticas desenvolvidas nas escolas, Célia Maria C. Almeida aponta para as que enfatizam a técnica pela técnica, dizendo: “Nada contra a aprendizagem de técnicas, pois o domínio delas é fundamental para a execução de qualquer trabalho. O problema surge quando a técnica se transforma em um fim em si mesma, quando a expressão e iniciativa dos alunos são relegados a um segundo plano e a atividade passa a ser mecânica, desprovida de sentido para os alunos”. ALMEIDA, Célia Maria C., “Concepções e práticas artísticas na escola”, in: FERREIRA, Sueli (Org), *O ensino das artes: construindo caminhos*, Campinas, SP, Papirus, 2001, p.27.

mais grande... daí as pessoa ficava em cima das montanha ... e ficava cantando.

Daiana acompanhava atentamente o enunciado de Ana Caroline, intervindo algumas vezes para ajudar a amiga. Como ela já havia interpretado “Paisagem com Touro” — seu quadro preferido — novamente, lembrou-se da fazenda de sua tia, ao interpretar Pennacchi. E o passar das mãos na pintura reproduzida foi o gesto que acompanhou, o tempo todo, suas expressões:

Daiana: *Lembro muito da... que minha tia morava assim em fazenda. E era assim a gente. Todas pessoas era assim... (apontando as figuras do quadro) mas aqui não era fazenda... a minha tia tinha uma casona, mesmo. Ai... eu, minha prima, minha colega, ficava nadando ali no rio... só dava vira vorta, andava ali e nadava. Ai... essa daqui... (mostrando uma figura do quadro) minha avó era assim... ela tinha aqui ó... assim... ela andava assim... ela tinha cadeira de roda por causa que as perna dela era fraca... ela não sabia andá de bicicleta e um menino pegou ela e colocô na descida que nem uma montanha... ela desceu e ela sortô a mão... o menino mandou ela sortá a mão... que nem nessa escola que desce... aí ela sortô, porque o pé dela táva doendo... ela sortô e desceu ... e ela na garupa. Ai ele táva indo... ela caiu. Ela táva naquele monte de altura, assim... aí ela foi ... vindo um carro... e ela bateu no carro. Ela ficô aleijada.*

Pesquisadora: E essa mulher que está no quadro... essa daí que é sua avó?

Daiana: *Parece. Porque ela vestia assim... tinha saia... essa daqui parece minha tia, também (indicando uma imagem da obra). Os menino ficava cantando... mas ele era pequeno, desse tamanho assim... que nem esse (apontando uma figura da pintura). Ele ficava assobiando na porta da minha tia. Ai eu fui pra igreja e ele ficô assobiando pra mim. Esse daqui... parece meu priminho. Esse daqui ó... (mostrando a*

imagem) é o marido dela. Esse daqui é marido da Rosângela (indicando uma figura da obra). A minha tia.

E a história de Daiana não pára por aí. O que transcrevo neste trabalho é um excerto de sua narrativa, apresentando seu já vivido. Mesmo carregadas de fantasia, suas palavras se fundamentavam no experienciado.

Entusiasmadas com a prática da leitura daquelas imagens, Ana Caroline e Daiana, afirmavam serem tão alegres quanto as de *"Paisagem com touro"*. Segundo as duas meninas, a pintura de Tarsila era mais silenciosa que a de Pennacchi por não apresentar o desenho de figuras humanas. O silêncio da obra da artista, no entanto, só era interrompido por um único barulho: o do touro. Assim, com os pensamentos tramados na fantasia, percorreram o caminho poético e enigmático da pintura apreciada.

O mesmo caminho poético mostra-se na obra de Pennacchi, desencadeando movimentos na memória de Daiana, fazendo-a percorrer as "sete léguas de distância" entre a imagem da pintura e a da sua imaginação, para narrar as lembranças dos familiares, enlaçando com seus afetos o vínculo da imaginação com a memória.

Tal vínculo, porém, não significa a fusão dessas duas atividades mentais. A imaginação é um aspecto peculiar da memória e não se subordina a ela. Elas mantêm relação dialética na constituição do pensamento, permitindo conexões que facilitam a construção de uma nova realidade no movimento interpretativo. As expressões verbais da criança indicam o trabalho ativo da unidade imaginação e memória que, alicerçada pelo já vivido, combina, na percepção atual, as experiências anteriores.

Com base na unidade desses dois processos mentais, as imagens da obra de Pennacchi suscitaram as lembranças de Daiana, possibilitando o

enlace da fantasia com a realidade, o qual é fortalecido pela vida afetiva da interpretadora.

Levando em consideração o estado emocional da criança, destaco uma observação: algumas crianças, mesmo recebendo incentivos, mostraram-se desinteressadas em aplicar maior dinamismo aos movimentos interpretativos. Identificaram esta ou aquela figura, sem estabelecer conexões entre elas, não desenvolvendo, portanto, a narrativa. Atribuíram significados às imagens, apenas descrevendo o que os olhos viram.

Tal procedimento indica que essas crianças detiveram-se, exclusivamente, na forma da imagem — nos aspectos “anatômicos” da obra —, sem estabelecer a mínima conexão entre os elementos da composição pictórica e, assim, valorizar os aspectos “fisiológicos” da obra¹⁹, os quais constroem as tramas que articulam a leitura. A pintura as afetou de um modo diferente.

A criança energiza a interpretação, imprimindo-lhe as marcas do que lhe afeta, ou dizendo de um outro modo, fixando-lhe os traços de sua subjetividade. Daiana, como se pode perceber, deu vida à obra através da fantasia, tramando essa realização com as emoções que fazem emergir o repertório interiorizado. É esse o modo de a criança interagir com o texto visual e construir o alicerce para posterior conhecimento dos aspectos formais da obra.

Embora a abordagem da emoção seja tão complexa quanto sua constituição, ela se torna imprescindível no desenvolvimento da temática

¹⁹ A participação dos aspectos anatômicos e fisiológicos da obra de arte é ressaltada por Lev S. Vygotsky. O primeiro desses aspectos trata dos artifícios técnicos utilizados pelo artista, enquanto que o segundo refere-se à compreensão teleológica dos papéis respectivos que desempenha cada artifício técnico à constituição da trama do relato da obra. VYGOTSKY, Lev. S., op. cit., 1998-b.

desta pesquisa, até mesmo por ser comum, no ensino de arte, a referência ao desenvolvimento da sensibilidade da criança. E o que isso significa?

A sensibilidade da criança interpretadora da obra de arte visual pode ser explicada através da análise dos conceitos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky²⁰. De acordo com esse autor, a emoção é um sistema de relações que interagem com os estímulos de modo reflexo. A emoção não surge por si mesma. Ela é sempre dependente de um estímulo externo que a antecede e, portanto, pode ser considerada como reação. O estímulo externo referido tem como característica a transitoriedade: aquilo que nos emociona hoje pode não nos emocionar amanhã. O adulto, entretanto, possui potencial para controlar suas emoções, enquanto que a criança ainda não sabe agir desse modo.

Acompanhando as emoções, estão as sensações. Ao sentirmos um cheiro, ao experimentarmos o sabor de um alimento, forçosamente estaremos ligados a um prazer ou a uma rejeição. Do mesmo modo na arte. Sabemos das sensações ao vivenciarmos as cores, os sons, as formas, e todos os outros elementos das expressões artísticas verbais ou não-verbais. Uma forma ou uma cor, por exemplo, podem nos excitar, provocar repulsa, ternura, alegria ou sofrimento. Ratificando a presença do sentimento na arte, estão as expressões: cores frias, cores quentes, voz suave, voz terna, voz ríspida ou brusca. Não há nenhuma vinculação entre a cor e a temperatura. Mas, ao falarmos que o vermelho é quente e que o azul é frio, essas cores produzem um efeito que nos faz lembrar essas temperaturas sobre nós.

Desse modo, a emoção regula e orienta nossa reação, chamando-nos à ação ou impelindo-nos a renunciar a ela. A alegria e a repulsa, por

²⁰ VYGOTSKY, Lev. S., op. cit., 1998-b.

exemplo, são dois sentimentos que podem levar à continuidade ou à desistência de atividades e, quanto mais estiver ligada à emoção, mais forte será o comportamento humano. As práticas desenvolvidas pelas crianças, até aqui analisadas, configuram-se segundo essas reações emocionais.

O ensino de arte preocupado com o sentimento tem a atenção voltada para as ações que deixam vestígios do emocional, dando oportunidade para se repensar os estímulos que as provocaram. É recomendável que a comunicação de alguma coisa nova atinja o sentimento, a partir da consideração de que tal fato possibilita a memorização e a apreensão do conhecimento. A experiência, quando colorida pela emoção, é sempre lembrada com mais intensidade do que qualquer outra, podendo-se equiparar a atuação da emoção com a do pensamento.

Nessa linha de raciocínio, pode-se considerar o diálogo com o texto visual como constitutivo da compreensão e do conhecimento, desde que desenvolvido através de um processo que possibilite o interpretador sentir a obra. Para o desencadeamento desse processo, faz-se necessário despertar a afetividade para o objeto pictórico — que, no nosso caso, é o objeto do saber —, estimulando a sensibilidade fértil e as reações emocionais da criança. Essas preocupações podem desencadear práticas motivadoras da atenção da criança para a constituição de novas apropriações das coisas da cultura.

A motivação da aprendizagem, através da estimulação da sensibilidade afetiva, leva em conta a variação dos estados psíquicos do prazer e da dor, resultantes de dois afetos: o amor e o ódio. Esses afetos dão origem aos demais e constituem-se como matrizes psíquicas da vida afetiva. Entre esses dois afetos extremos, colorimos a ação, pensamento, imaginação, memória e as demais atividades mentais. Ligados à

consciência, os afetos possibilitam as expressões verbais e não verbais, que mesmo podendo ser controladas pela cultura e pelo social, não são por eles castradas. Valorizar a emoção, no ensino da arte, é oportunizar seu extravasamento através das múltiplas possibilidades do fazer artístico. A leitura da obra de arte é uma dessas possibilidades.

Destacando, ainda, a importância do sentimento na feitura e na leitura da obra de arte, retomo concepções de Vygotsky. Sua “Psicologia da Arte”²¹, escrita entre 1924 e 1926, apresenta polêmicas discussões com os formalistas russos que estudam a forma artística como algo independente das emoções e renunciam à contribuição da psicologia para construir uma teoria da arte. Vygotsky, mesmo se opondo à psicologia tradicional de seu tempo, focaliza a obra de arte como psicólogo, afirmando que a arte deve ser percebida como produto social e cultural.

Mesmo considerando que Vygotsky não concluiu algumas reflexões por ele desenvolvidas devido a sua morte aos 38 anos, suas idéias ainda provocam reviravoltas e o repensar de concepções tradicionalistas ainda imperantes nos meios artísticos e educacionais. Uma de suas notáveis explicações diz respeito ao efeito social da arte. Analisando um texto literário e destacando a interação entre a emoção da obra e a emoção do leitor, esse autor apresenta seu conceito de catarse. Explicando esse fenômeno, Vygotsky oferece uma original concepção — mesmo que articulada no início do século XX — sobre o papel das emoções na arte. É essa concepção que exponho, a seguir.

O uso do termo catarse é utilizado desde Aristóteles, em sua “Poética”. A psicologia da arte de Vygotsky utiliza-se desse termo para designar a descarga das emoções, acumuladas pelo leitor afetado por uma

²¹ VYGOTSKY, Lev S. op. cit, 1998-b.

obra artística. Nesse caso, a obra atua como tensão e ponto de partida para a análise do fenômeno catártico, que não só descarrega essa tensão, como transforma os sentimentos. A sugestão do autor para a compreensão da catarse é que a propriedade objetiva da obra de arte seja o ponto de partida para análise e não o indivíduo que vive a experiência. Vygotsky explica o funcionamento da catarse, analisando uma obra literária de Ivan Bunin, intitulada “Leve Alento”, que conta a história da vida e da morte de Ólia Mieschérskaja — uma colegial de vida desregrada, que é morta numa estação de trem —, definindo o material formal do conto como sendo os personagens e as circunstâncias que os envolvem, bem como os outros acontecimentos narrados. Esse material constitui a linha argumental básica do conto, cuja sequência e organização constituem a trama do texto literário. A trama é o princípio gerador do texto literário, tornando a composição dos elementos desse texto tão importante quanto à composição dos sons em uma melodia ou a composição da forma e da cor em uma pintura.

Vygotsky ressalta que o estudo da forma literária não se deve reduzir a um simples relato dos elementos técnicos formais. Tais elementos devem ser analisados por seus objetivos funcionais que, por sua vez, são compreendidos pela análise do “material biográfico” que aparece no conto. Procedendo à análise desse material, em “Leve Alento”, o autor o define como “turvo”, afirmando que a vida descrita no conto é apagada, carecendo de sentido, do começo ao fim da obra. Todavia, esse material literário oferece, no final, exatamente o contrário: uma sensação de liberação ao leitor. É esse o seu ponto mais característico, permitindo que o material da história se organize e perca as conexões com a vida real, construindo uma outra realidade.

Analisando passo a passo as conexões e as desconexões do texto literário em questão, Vygotsky aponta para o fato de que a chave enigmática do conto está em seu próprio título “Leve Alento”. E quando, no final do texto, a professora de Olía (já morta) rememora o seu dizer sobre um “suave alento”, expressando “Agora este suave alento se dissipa de novo no mundo, neste céu nublado, neste vento frio de primavera...”, ela esclarece que a trama, dominada pelo tema, supera o material da obra. Tal superação possibilita uma reação estética específica, pela qual o leitor experimenta a liberação e a transformação dos sentimentos suscitados na descrição realista de uma vida, para o seu contrário, ou seja, para uma sensação elevada: a de um leve alento. Nesse movimento, a reação estética conduz à catarse. O alento, ressaltado no dizer da professora de Olía, foi o sabor que ficou para o leitor, organizando todas as descrições textuais anteriores e dando-lhes novo significado retórico: o do suave alento para a vida e para a morte. Essa contraposição de sentimentos, essa catarse, fundamenta-se na oposição entre a estrutura da forma e o conteúdo da obra.

Considerando que forma e conteúdo da obra implicam divergência interior, Vygotsky diz que se pode, através da forma, apagar ou até mesmo destruir o conteúdo. O autor confirma que foi exatamente isso que fez Bunin: o leitor é colocado, no início da obra, diante do túmulo de Olía, fazendo com que o tempo todo ele saiba da história de uma vida já extinta e, somente mais tarde, tome conhecimento de como foi morta. Esse ritmo de composição literária destrói tensões emocionais do leitor, inerentes aos episódios, fazendo com que ele desenvolva outros sentimentos ao ler e interpretar os acontecimentos narrados na obra. Assim, a leitura de “Leve Alento” se dá por curvas, por saltos artificiais da narração, por conexões e não em linha reta. A estrutura da obra de Bunin destrói as impressões diretas do leitor, transformando-a em sentimento oposto.

Pelo exposto, e como confirma Vygotsky, “toda obra de arte implica uma divergência interior entre conteúdo e forma”,²² suscitando uma reação estética fundamentada pela emoção. Os leitores da obra de arte vivenciam suas emoções de modo peculiar, construindo, com a fantasia, uma unidade que fundamenta toda e qualquer arte, e cuja peculiaridade está em suscitar emoções opostas, pondo em choque impulsos contrários. Com isso, a obra destrói emoções do conteúdo e da forma, possibilitando a liberação da emoção suscitada, como em um processo de autocombustão e constituindo a catarse da reação estética.

A partir da exposição do fenômeno da catarse, pode-se avaliar a importância do jogo emocional que é composto pela emoção da forma e do conteúdo em interação com os sentimentos do leitor. Conforme o exposto acima, a unidade motivadora da consciência do leitor está na união arbitrária da forma e do conteúdo.

Também na pintura tal arbitrariedade se faz presente, baseando-se no fato de que os elementos da obra dependem de várias experiências, resultantes do caráter alusivo de todo e qualquer pormenor. Assim, não é o conjunto de uma pintura que lhe dá o sentido, mas a correlação de cada um de seus elementos. Tal correlação é realizada não só pelo artista, como também pelo interpretador. O que implica dizer que qualquer alteração na forma — realizada durante a feitura da obra ou durante a interpretação — altera o conteúdo.

Não é, pois, paradoxal afirmar que o efêmero e o transitório da forma e do conteúdo é que garantem a significação da obra. A partir desse raciocínio, pode-se dizer que os elementos da arte têm a marca da correlação, da integração e não da igualdade e adição. Isso torna a arte sempre heterogênea, possibilitando associações e combinações de seus

²² VYGOTSKY, Lev S., op. cit., 1998-b, p. 272.

elementos constituintes. E não posso deixar de ressaltar que todas as possíveis conexões dos elementos da obra de arte, constituídas pelo movimento interpretativo, são impulsionadas pela vida afetiva do leitor e regidas pela contradição que existe entre a forma e o conteúdo.

A forma da obra não é projeção sensível de uma imagem estável. Ela é uma construção onde os materiais são utilizados para subordinar alguns fatores formais a outros, combinando-os e fazendo-os interagir, para que a obra possa evocar uma imagem que é tão transitória quanto a própria estrutura da obra. A forma é mais uma organização dinâmica do material do que uma referência significativa e estática. Considerável é a afirmação de Pierre Francastel ²³ ao dizer que o significado da obra está na imaginação do interpretador e nas memórias diferenciadas de cada um, e não na obra.

A impossibilidade de a forma aprisionar o significado da pintura já indica sua contradição com o conteúdo, apontando que a obra vive dessa luta e não de uma união harmônica entre esses dois fatores estruturais. Por essa mesma contradição, a arte pode apresentar o “feio” ou o “belo” através de um retrato ou de uma obra realista, figurando, de forma admirável, um objeto que se apresenta como “feio” na realidade, ou vice-versa. Desse modo, a impressão do real é metamorfoseada pela pintura que, por sua vez, destrói a origem emocional da forma e do conteúdo para liberar a emoção do interpretador.

Para concluir a exposição sobre a importância da emoção no movimento interpretativo, retomo o de Daiana, esclarecendo que a análise que dele faço encontra-se distante da intenção de enquadrá-lo como reação catártica. Porém, valho-me das relações emocionais que a obra estimula, para interpretá-lo.

²³ FRANCASTEL, Pierre, *Imagem, visão e imaginação*, São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A paisagem de Tarsila — apresentando um touro, as casas simples pintadas com as cores “caipiras”, as montanhas e as plantas compondo a “melancolia” das cidades brasileiras, e enquadrando as figurações numa perspectiva cubista — abriu-se para liberar o sentido atribuído por Daiana: a fazenda de sua tia com montanha, mato, bicho, e o bairro em que morou onde ela brincava de pega-pega, se escondia no mato e se sentava na árvore para chupar laranja. Enquanto os músicos de Pennacchi se transformam em seus primos, tia, marido da tia, avó com cadeira de roda... e cantadores.

A narrativa de Daiana indica que os sentimentos da forma e conteúdo das pinturas dos dois artistas explodem para dar passagem aos sentimentos da leitora. Pelo emocional, a criança interage com a obra e, nesse processo, os estímulos — representados pelas imagens — provocam uma reação estética transformadora da realidade dos artistas para a realidade da ficção.

Acrescento neste meu esboço a imagem que representa as concepções dos formalistas sobre a forma e o conteúdo da obra de arte. Essa imagem conecta-se com as já traçadas.

O jogo emocional, apontado por Vygotsky e presente no movimento interpretativo de Daiana, nem sempre foi considerado pelos estudiosos das reações humanas. No Formalismo²⁴, por exemplo, o conteúdo da obra não era tratado e discutido, enquanto que a forma era entendida como ligada ao material e com disposição artística capaz de suscitar um preciso efeito estético. O postulado dos formalistas separava conteúdo e forma, valorizando os materiais e os artificios como os

²⁴ Formalismo foi o nome dado à Escola de crítica literária, surgida na Rússia em 1916 e que estendeu suas atividades até 1930. Os Formalistas propunham métodos de análise da forma da obra de arte dizendo que ela perde o seu efeito estético caso lhe seja destruída a forma. Para os Formalistas, a obra de arte é forma pura. Portanto, renunciavam as categorias usuais de forma e conteúdo, substituindo-as por outras duas: forma e material.

determinadores da forma artística. Para eles, a arte não tem conteúdo. Assim, a linguagem na literatura, o som na música e a imagem na pintura, eram por eles considerados como os materiais fundamentais, determinadores da composição da obra. No Formalismo, a arte era um procedimento e um jogo da forma.

Em relação ao sentimento, os formalistas o consideravam como material da representação, transformando-o em “detalhe da máquina artística, acionado pela correia da forma artística”.²⁵ Com um princípio antipsicológico para a construção de uma teoria da arte, os formalistas estudavam a forma artística como algo completamente independente e dissociável de idéias e sentimentos. Esses estudiosos consideravam ser a essência da forma a superação da sentimentalidade.

Atualmente, com os conceitos avançados por outras inúmeras teorias, pensa-se a forma e o conteúdo não como elementos dissociáveis, mas como unidade. Em se tratando da forma e o material que ela enforma, podemos dizer que esses elementos se correlacionam sem o domínio de um sobre o outro. É certo que a forma se correlaciona com o material de modos diferentes, pois uma coisa é esculpir em bronze e outra é modelar em papier mâché ou argila. No entanto, a forma não se submete ao material. Ela dialoga com ele no processo do fazer artístico. Nesse processo, o artista utiliza-se do material para dar forma à sua emoção, personificando-o. E a percepção desse material pronto não é um prazer auferido pela arte, pois o objeto artístico não é hedônico, ou seja, não encerra o prazer em si mesmo. Havendo prazer na percepção, ele será constituído na interação do leitor com a obra através do processo complexo apontado.

²⁵ Vygotsky, Lev S. op.cit., 1998-b, p. 63.

As novas concepções descortinam outras possibilidades de interação da criança com a obra de arte. Trilhando o caminho dos aspectos emocionais e considerando-os como constitutivos do sujeito autor e do sujeito leitor, abre-se a perspectiva de refletir a interpretação como construtora do sentido que fundamenta o conhecimento em arte.

Dando continuidade à apresentação dos movimentos interpretativos das crianças, apresento as interações de Joilson e Felipe com suas pinturas preferidas: “A Feira II”, de Tarsila e “O Circo dos morenos” de Pennacchi (fig.6).

As imagens das interações desses dois interpretadores diferem das de Daiana e Ana Caroline. Enquanto as reações estéticas das duas meninas deixaram vestígios do já vivido, as dos dois meninos se prenderam na objetividade, identificando esta ou aquela figura, sem o desenvolvimento de uma narrativa. Joilson e Felipe não se entusiasmaram em dialogar com objetos pictóricos, mesmo com todas as minhas tentativas de estímulo. Insistentemente, pediram para que eu os deixasse desenhar. Penso que, se nesse momento eu tivesse proposto o desenho a partir da temática das obras selecionadas — como o fiz posteriormente —, Joilson e Felipe teriam tido maior entusiasmo para interagir com elas. Analisando seus dizeres, percebe-se que tampouco interagiram entre si durante a interpretação. Isso indica que as crianças são afetadas pela arte de modos diferentes. Enquanto umas são motivadas à construção da fantasia e correlação dos elementos da pintura, outras simplesmente apresentam uma descrição das formas figuradas. Desses momentos, também se pode inferir que se o objeto artístico fosse hedônico e garantisse o prazer em si mesmo, certamente as reações de Joilson e Felipe seriam outras.

Reafirmo, contudo, que o movimento interpretativo não se garante numa relação objetiva, que pode ser representada pelo esquema:

materialidade da obra \Rightarrow leitor. A interpretação garante-se por outro esquema que pode ser assim representado: leitor \Leftrightarrow autor.

No esquema leitor \Leftrightarrow autor, a interpretação é constituída pela interação entre a subjetividade do leitor e a do autor do texto visual e regida pelo sistema psicológico da imaginação e memória do leitor. Ativando esse sistema estão as imagens que atuam como signos instauradores do sentido, conectando-o com a subjetividade do leitor.

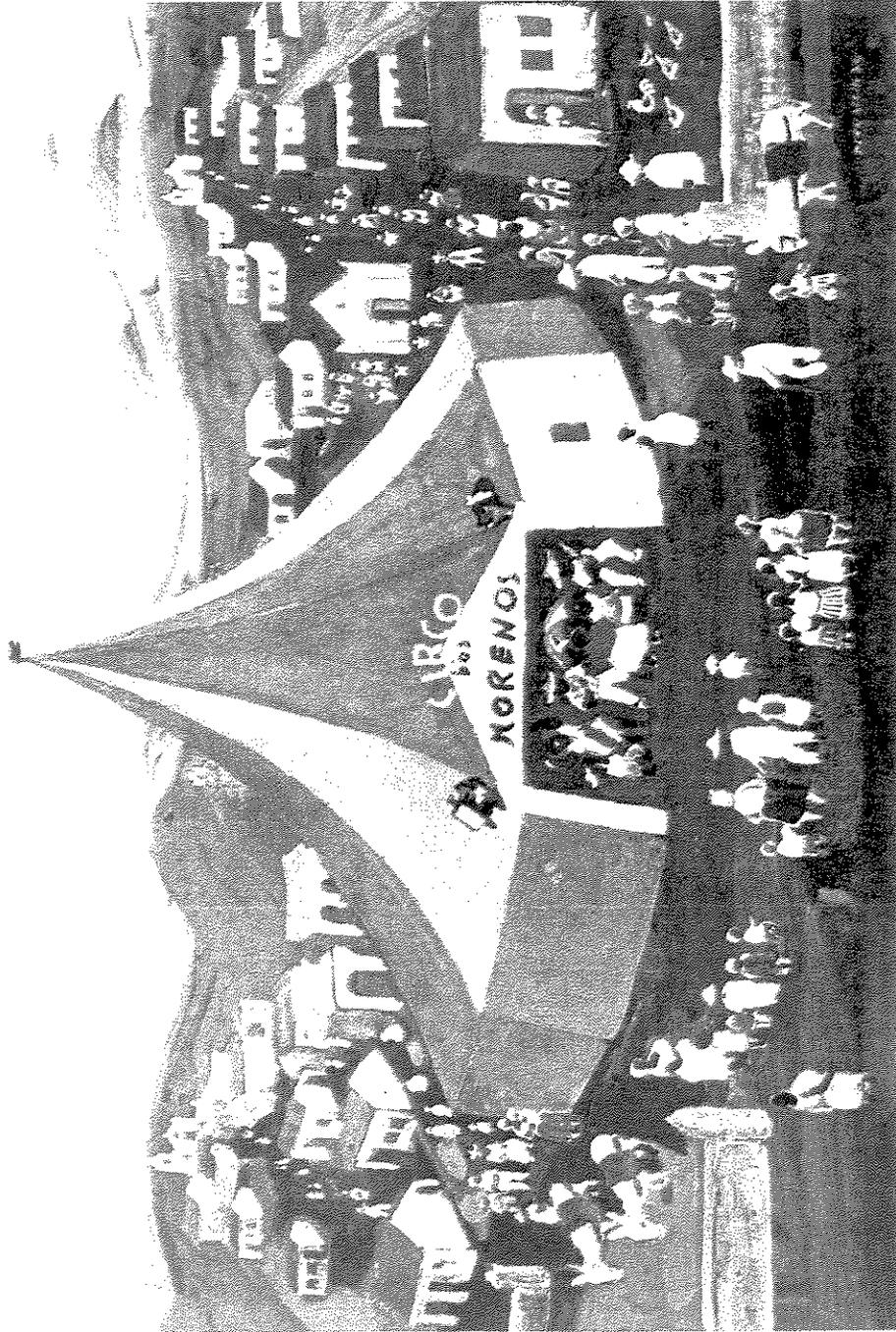
A subjetividade, como já aponte, é constituída pela cultura. E os dizeres das crianças, desenhados até aqui, oferecem indícios dos aspectos culturais que entram na corrente do movimento interpretativo.

A cultura relaciona-se com a ação humana, fazendo com que o molde cultural imponha padrões aos sistemas simbólicos, à linguagem, à narrativa, e a todas as demais atividades. Assim, a mente humana é formatada pelos aspectos culturais que conferem significado à ação e subjazem na interpretação do sujeito.

O sentido que as crianças atribuem às coisas é, inexoravelmente, dependente dos universos culturais que deixam marcas nas ações, nos dizeres e nos sentimentos. Decorre daí que a cultura subjaz na narrativa da criança interpretadora, transformando as interlocuções em instrumentos significativos para indicar suas experiências sociais. Ao interagir com a pintura, a criança deixa entrever os aspectos culturais que se tornaram internos ao seu organismo. Todos os homens são cultura interiorizada.

Explicando o processo de interiorização da cultura, Vygotsky²⁶ aponta para a natureza social, histórica e cultural dos processos mentais superiores. Esses processos são constituídos na dinâmica da interação do

²⁶ VYGOTSKY, Lev. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.





homem com seu mundo cultural. Isso significa dizer que a interiorização da cultura não acontece de forma passiva, mas de forma transformadora. O indivíduo transforma as atividades externas ao seu organismo e as interações com o “outro” em atividades internas e intrapsicológicas. Nesse movimento, os processos interpsicológicos se transformam em intrapsicológicos.

No jogo complexo de transformação de ações externas em ações internas, o papel da interpretação é fundamental. As ações externas do sujeito são interpretadas pelo “outro”, de acordo com os significados culturalmente constituídos. A partir dessa interpretação do “outro”, o sujeito passa a significar suas próprias ações, desenvolvendo processos psíquicos internos, que também podem ser interpretados pelo próprio sujeito. Para a interpretação de suas próprias ações, o sujeito também utiliza mecanismos estabelecidos pela cultura, possibilitando que os significados culturais sejam a ele incorporados. Mediando todas essas relações do sujeito com o “outro” e do sujeito consigo mesmo, está a linguagem, considerada por Vygotsky como o signo fundamental da comunicação entre sujeitos e que permite a interpretação do mundo.

Interpretando o seu mundo cultural, o sujeito lhe atribui significados e sentidos, fundamentados na sua vida afetiva. Como vimos, a criança constrói o sentido a partir do que lhe afeta, engendrando a imaginação e fazendo emergir sua idiosincrasia. A interpretação é o que torna a vida do homem uma realidade, subjetivamente dotada de sentido²⁷. A interpretação da realidade está entre os homens e as coisas, construindo a trama de significados que os homens tecem entre si, e servindo de referência para lidar com o existente. Pode-se dizer que o mundo da realidade é originário do pensamento e da ação do homem e construído na

²⁷ BERGER, Peter. L. e LUCKMANN, Thomas, *A construção social da realidade*, Petrópolis, Vozes, 1985.

intersubjetividade. Interagindo com o “outro”, o homem interpreta, cria realidades, significa e é significado. As coisas só ganham vida e significado através das interações sociais do homem.²⁸ Em si mesmas, as coisas nada são. Tramados em tais interações, os significados — componentes essenciais das palavras — diferem de uma cultura para outra e estão em constante transformação²⁹, regendo a mediação semiótica do sujeito com o mundo.

Os significados das palavras medeiam a percepção, conforme o já ressaltado. Todavia, amplio aqui tal abordagem, apresentando o conceito e a significância do sentido da palavra nas atividades psíquicas do leitor.

No processo de transformação do significado da palavra, o que se altera não é só a estrutura semântica, mas também os sistemas de processos psíquicos que a compõem. Há, por trás das palavras, uma série de imagens imediatas na memória, correspondentes às situações vividas pelo homem, fazendo com que as lembranças do já vivido possam edificar os sentidos das palavras. Vejamos.

O significado da palavra “moto”, por exemplo, pode ter sentidos diferentes para este ou aquele indivíduo, dependendo das experiências de cada um com esse veículo. Considere-se que essa palavra tem, atualmente, o significado dicionarizado como meio de transporte motorizado. Entretanto, vários são os sentidos que esse significado pode ter, variando deste para aquele indivíduo. Para um, a palavra pode evocar lembranças

²⁸ Discorrendo sobre as interações pessoais e os significados das coisas, Dulce M. Critelli diz que “Em si mesmas as coisas não são coisa alguma. Elas só são o que são porque podem acoplar múltiplos significados que não lhes são intrinsecamente inerentes, mas lhes vêm desde o mundo, dos relacionamentos interpessoais”. CRITELLI, Dulce M. *Análítica do sentido*, São Paulo, Brasiliense, 1996, p.43.

²⁹ A transformação do significado da palavra no desenvolvimento de uma língua, é explicada por Marta K. Oliveira, através da análise da transformação da palavra *Mancebo*, na língua portuguesa. OLIVEIRA, Marta K., *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, São Paulo, Scipione, 1993, p. 49.

desagradáveis, se ele, eventualmente, sofreu um acidente de moto, e, para outro que não viveu essa situação, o termo pode evocar lembranças agradáveis. Assim, experiências diversas evocam lembranças distintas e promovem diferentes conexões dos indivíduos com as palavras. Daí, os diferentes sentidos que um mesmo significado pode ter.

O sentido é explicado por Vygotsky através de sua concepção sobre o significado da palavra. Nessa concepção, vinculam-se a cognição e a afetividade, a partir da análise dos dois componentes da palavra: o significado e o sentido. O significado é construído por um sistema de relações objetivas instituídas pelo processo de desenvolvimento da palavra numa determinada cultura. Tal significado é relativamente estável e compartilhado pelas pessoas que o usam. Já o sentido diz respeito às experiências afetivas do indivíduo. Assim, ele é subjetivo, referindo-se ao significado da palavra para cada indivíduo e ao contexto em que ela é utilizada.

Pelo sentido, ficam expressos os motivos afetivos e pessoais do sujeito. Segundo Vygotsky, "o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido".³⁰ Para um significado, múltiplos são os sentidos.

A explicação do conceito de significado e de sentido também é ressaltada por Alexandr Romanovich Luria³¹. Ele expõe suas idéias, dizendo que o significado da palavra é constituído objetivamente ao longo da história e que, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, compreendido como o elemento que separa do significado os aspectos afetivos e experienciais do sujeito.

³⁰ VYGOTSKY, Lev S., op. cit., 1991-b, p.125.

³¹ LURIA, Alexandr R. op. cit., 1987.

Pelo exposto, pode-se inferir que a interpretação não implica só trama de significados, mas também trama de sentidos. A interpretação — estruturando e tramando a realidade — permite a abertura do significado para dar passagem ao sentido que, por sua vez, dá colorido aos significados com os matizes próprios do sujeito leitor. Muito embora tenhamos o aspecto subjetivo presente na interpretação — o sentido —, há que se considerar o aspecto plural ou, em outros termos, considerar que toda interpretação de um sujeito carrega as interpretações de outros sujeitos, pelo fato de que, ao nascermos, já temos um repertório de interpretação à disposição para ativar o pensamento.

Essa afirmação nos remete ao vínculo do movimento interpretativo com o movimento dialógico. Para isso, tomo como princípio norteador o conceito de dialogia de Mikhail Bakhtin,³² que concebe como unidade do mundo as múltiplas vozes que participam do diálogo com a vida. É essa polifonia de vozes que rege o movimento interpretativo e a compreensão da obra de arte.

À medida que interagimos com o “outro”, constituímos o modo próprio de ler a vida. E, tendo a pluralidade como princípio básico da construção das singularidades, nos envolvemos com as múltiplas vozes que acompanham esse nosso processo inter-relacional com as coisas. Ao vermos um artefato e tomarmos consciência de sua existência, estabelecemos relação dialógica com ele, pois tal artefato passa a existir não mais em si e para si, como também para nós. A relação dialógica envolve sempre, e no mínimo, duas consciências. A dialogia é uma relação com o sentido³³.

³² BAKHTIN, Mikhail, *Estética da criação verbal*, São Paulo, Martins Fontes, 1992.

³³ Refletindo sobre a estreita compreensão do dialogismo, concebido como discussão, polêmica e paródia, M. Bakhtin (1992) ressalta: “Estas são formas externas, visíveis, embora rudimentares, do dialogismo. O crédito concedido à palavra do outro, a acolhida

Tomemos a interação com a pintura como exemplo de relação dialógica. A atitude complexa do artista pintor entra na composição da imagem, constituindo-a, tornando impossível dissociá-lo de sua obra. Desse modo, a obra representa a consciência do autor. E o leitor, ao tomar consciência de um quadro e compreendê-lo, interage com essa consciência outra, através do diálogo.

O diálogo com a obra de arte é polifônico. Isto significa dizer que as inúmeras vozes que constituíram o artista e o leitor deixam-se transparecer no processo do interdiscurso, resultando na constituição de outra voz. Nesses entrelaçamentos das duas consciências, portanto, as vozes são multiplicadas.

Para Mikhail Bakhtin, o caráter polifônico das interações exibidas pela linguagem, é o que fala do “eu” que se realiza no “nós”. Considerando essa trama intersubjetiva, posso afirmar que ela fundamenta o processo de significação da obra, fertilizando as circunstâncias que o acompanham. Desse conjunto de situações, emerge o sentido. O autor ressalta³⁴ que a compreensão de um quadro é inseparável da palavra. A palavra, utilizável como signo interior, é o material semiótico da consciência, ou seja, do discurso interior. Esse discurso, embora acompanhe todos os signos não-verbais, não os suplanta. Isso significa que nenhum quadro, mesmo

fervorosa dada à palavra sacra (de autoridade), a iniciação, a busca do sentido profundo, a *concordância*, com suas infinitas graduações e matizes (sem restrições de ordem lógica ou reticências de ordem puramente factual), a estratificação de um sentido que se sobrepõe a outro sentido, de uma voz que se sobrepõe a outra voz, o fortalecimento pela fusão (mas não a identificação), a compreensão que completa, que ultrapassa os limites da coisa compreendida, etc. Estas relações específicas não podem ser resumidas a uma relação puramente lógica, ou a uma relação puramente factual. É aqui que se encontram em toda a sua *integridade*, posições, pessoas (a pessoa prescinde de revelação extensiva: pode manifestar-se por um único som, revelar-se por uma única palavra), justamente *vozes*”. (grifos do autor). BAKHTIN, Mikhail, op. cit., p. 350.

³⁴ M. Bakhtin afirma que “Todas as manifestações da criação ideológica — todos os signos não-verbais — banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas, nem totalmente separadas dele”. BAKHTIN, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec, 1995, p. 37 e 38.

apoiado nas palavras, pode ser substituído por elas, pois não existe um substituto verbal para o objeto pictórico. No entanto, esse objeto, quando compreendido, interpretado e equipado com um sentido, acaba compondo a unidade da consciência. E ela, a consciência, tem o poder de abordar a obra de arte, verbalmente. Completando este raciocínio, retomo a notável afirmação de Vygotsky, referindo-se ao desempenho das palavras no desenvolvimento do pensamento: “Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.³⁵

Do exposto, pode-se inferir que a compreensão da imagem de um quadro se faz, opondo a ela a imagem de um novo sentido que passa a ser o elo de ligação entre o artista e o interpretador da obra. Compreender a pintura é criar algo novo para reavivá-la através do processo dialógico.

O processo dialógico caracteriza o sistema de sentidos, visto que é na relação das consciências que a afetividade ganha nova dimensão. Bakhtin afirma que o sentido nasce do encontro entre sujeitos e que esse encontro se refaz eternamente. O estudo da dialogia, portanto, imprime um caráter ao sistema dos sentidos, abrindo caminho prospectivo para a constituição e a compreensão do movimento interpretativo.

Retomo as imagens de Daiana com a intenção de ampliar a apresentação do conceito de dialogia. Por ocasião da interpretação dos quadros de Tarsila e Pennacchi, a consciência de Daiana dialogou com as consciências dos dois artistas, criando realidades da fantasia e reavivando as obras. A consciência de Daiana tem a tonalidade de sua pouca experiência social, significando dizer que ela ainda não tem potencial de conhecimento para construir diferentes edificações imaginárias e correlacionar, de um outro modo, os elementos das obras que interpretou.

³⁵ Vygotsky, Lev S. op. cit., 1991-b, p. 132.

De acordo com sua subjetividade, ela (re) significa a obra, lembrando-se da fazenda de sua tia, da rua em que morou e do tombo de sua avó.

Nesse processo dialógico, um pouco do passado é trazido para o presente através dos conhecimentos de Daiana sobre Tarsila e Pennachi. O mínimo de conhecimento adquirido no processo de interação com a pintura, até então desenvolvido, foi suficiente para que ela pudesse reportar-se ao material utilizado, às cores fortes, à importância dos dois artistas na cultura brasileira, suas nacionalidades, suas preferências no uso deste ou daquele elemento figurativo e seus diferentes modos de pintar. Ao entrecruzar sua singularidade com as desses artistas, Daiana comentou sobre tudo isso de forma reduzida, porém, significativa. Dialogando com eles e mediada pelas informações que acompanharam nossos diálogos, Daiana pôde valorizar aquelas produções.

O entrecruzar das crianças com as pinturas, fortalecido pelo processo dialógico, ofereceu as interlocuções que analiso. Ressalto algumas delas, neste meu traçado, refletindo o emocional de Jéssica e Tatiane ao interpretarem “Paisagem com Touro”:

- Jéssica: *Portão na estradinha... Legal! ... Eu queria tá aqui dentro!*
- Pesquisadora: Você queria estar aí dentro, é?
- Jéssica: *É. Saindo daqui...(passando a mão sobre o quadro)*
- Pesquisadora: Mas você pode entrar aí dentro, não pode?
- Tatiane: *Pode.*
- Pesquisadora: Como?
- Tatiane: *Entrando! ... A gente faz...*

- Jéssica: *A gente faz... A gente mesmo, aqui* (movimentando o dedo indicador sobre a imagem).
- Tatiane: *Ai... a gente pega... e faz a gente... faz a cabeça...*(fazendo a figura humana com os dedos sobre as imagens) *e a gente entra dentro como se fosse o carneirinho* (referindo-se ao touro).
- Jéssica: *Eu não queria ser carneirinho, não. Por causa que eu queria ser um coelhinho.*
- Tatiane: *Tem um coelhinho aqui* (mostrando o quadro “A Feira II”).
- Jéssica: *Eu adorei esse desenho aqui* (passando as mãos em “Paisagem com Touro”).

Trabalhando criativamente a imaginação, as duas meninas construíram um modo de entrar na paisagem. E o touro — signo que já se transformara em bode, vaca, girafa, boi, cabrito... e em tudo que “parece mas não é” —, ganha um novo significado: o de carneirinho.

Entrar na obra é uma ambição do imaginário de Jéssica. No entanto, a atividade de sua imaginação interage, dialeticamente, com outras funções psicológicas. Nesse movimento, destaca-se a atenção voluntária como atividade mental que exerce importante papel na prática interpretativa.

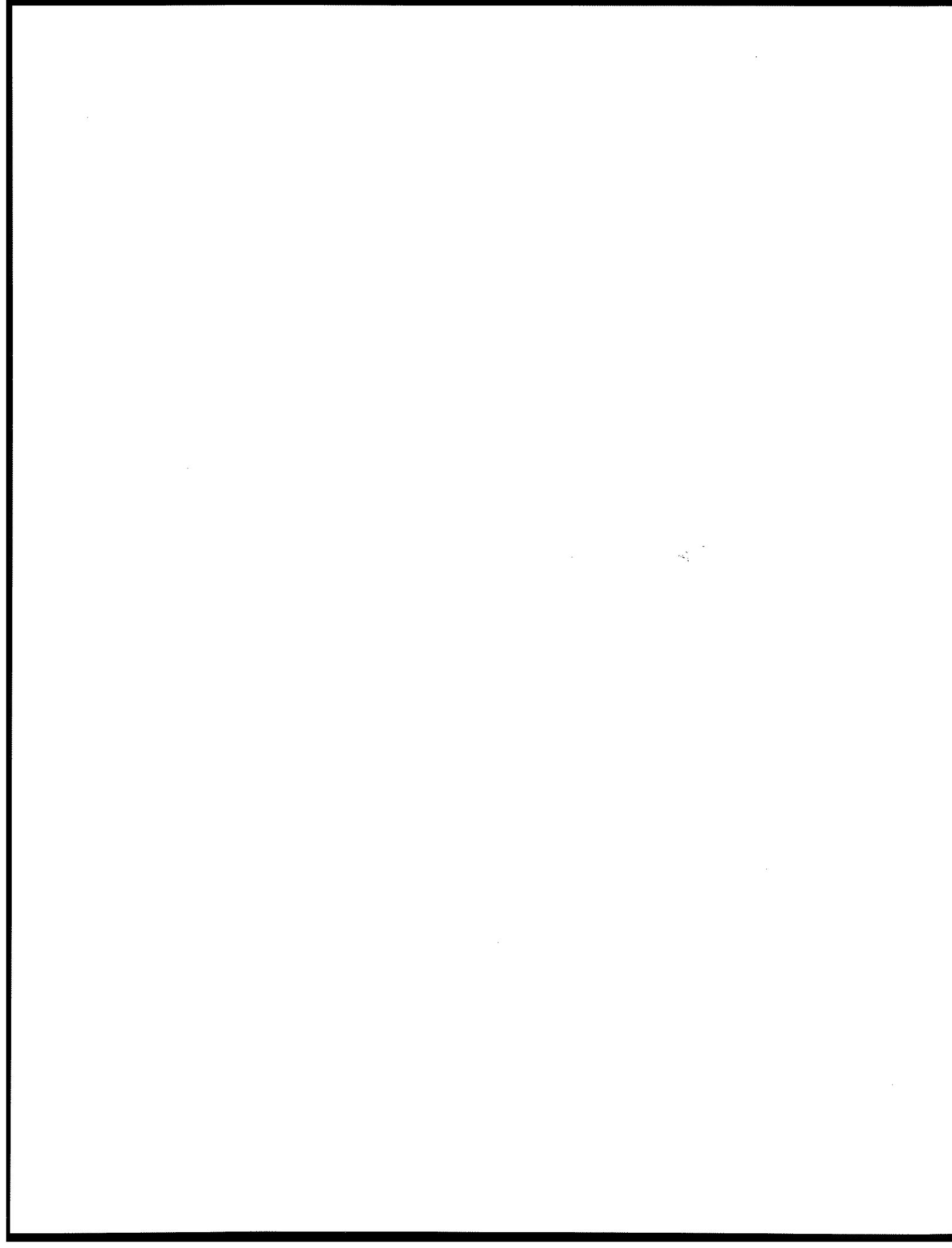
A atenção voluntária de Jéssica é despertada pelo interesse a uma das figuras do quadro, desencadeando-lhe o desejo de entrar nele, conforme evidencia sua narrativa. Como a minha atenção se dirigia às suas palavras, perguntei: “Mas você pode entrar aí dentro, não pode? Como?”

Meu questionamento também despertou o interesse de Tatiane, que passou a participar da construção imaginária de Jéssica. As duas meninas

interagiram, durante todo o tempo que interpretaram as obras, trocando idéias e prestando atenção, uma na fala da outra.

Esse processo interativo e dialógico estimulou as emoções, construindo as soluções para entrar na obra: o desenho de si mesmas nas imagens de Tarsila, para lá ficar, como se fosse um carneirinho ou um coelhinho. Enquanto o pensamento de Jéssica permitiu o emergir da idéia, o de Tatiane a amplia, completando a fantasia e enriquecendo o diálogo com a obra. E a imagem, protagonista dos encontros e estimuladora das reações compartilhadas, engendra os dizeres, intensificando a familiarização com a pintura a cada momento em que é percebida.

As interlocuções de Jéssica e Tatiane indicam que a emoção ativa e norteia o imaginário. Acredito que qualquer explicação ou pergunta ligada à sintaxe da gramática visual, questionando o equilíbrio da composição, a luminosidade, o uso e a posição de linhas retas ou curvas, as tonalidades, o tema, etc, seria castradora da admirável solução simbólica que as duas meninas criaram para entrar na obra. A linguagem da pintura dialoga com a linguagem interior da criança, de modo a despertar-lhe o internalizado. Trabalhando o internalizado, a lembrança reaviva experiências que são (re) elaboradas à criação de um novo contexto.



DEFININDO IMAGENS DO RELATO-DESENHO:

O DIÁLOGO COM O TEXTO VISUAL E A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO
EM ARTE**3.1. As narrativas gráficas: um modo de estar no sentido**

Iniciando novo momento deste trabalho, destaco a imagem da exposição exclusiva de Tarsila, que montei na biblioteca, também usando a lousa como painel. Nessa exposição, estavam quatro de suas obras, que foram preferidas pelas crianças durante a visita à exposição de todas as pinturas que selecionei para a pesquisa.

Organizei a visitação, separando as crianças em quatro grupos, de acordo com suas preferências às obras “E.F.C.B.” (fig.7), “A família” (fig.8), “A Feira II”, e “Paisagem com Touro”. Pelo fato de essa visitação ter ocorrido em setembro, tais obras já eram familiares a todas as crianças.

O primeiro grupo visitante dessa exposição era formado por dois meninos e quatro meninas, cujas preferências recaíam sobre a pintura “Paisagem com Touro”.

A visita se iniciou com minha explicação de que todas as pinturas expostas pertenciam à mesma artista e representavam as preferências da classe. As imagens, entretanto, não os surpreenderam. Eles se lembraram de tê-las visto em outros encontros, identificando-as como sendo de Tarsila. Convidei as crianças a se aproximarem do quadro de suas preferências e, como todas se dirigiram à mesma obra e ao mesmo tempo,

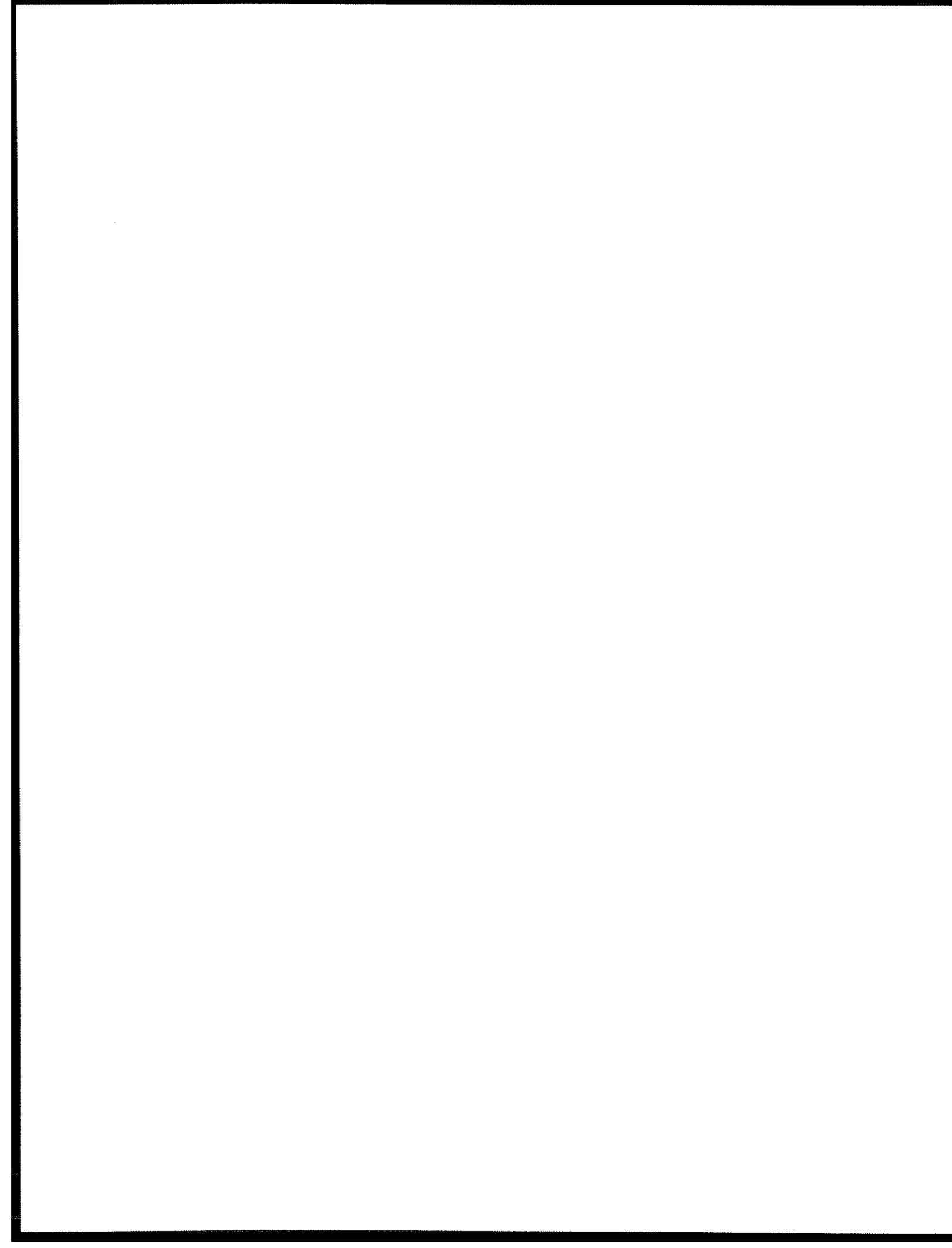
isto foi motivo de muitos risos, fazendo com que a descontração continuasse a ser a marca registrada dos momentos interativos.

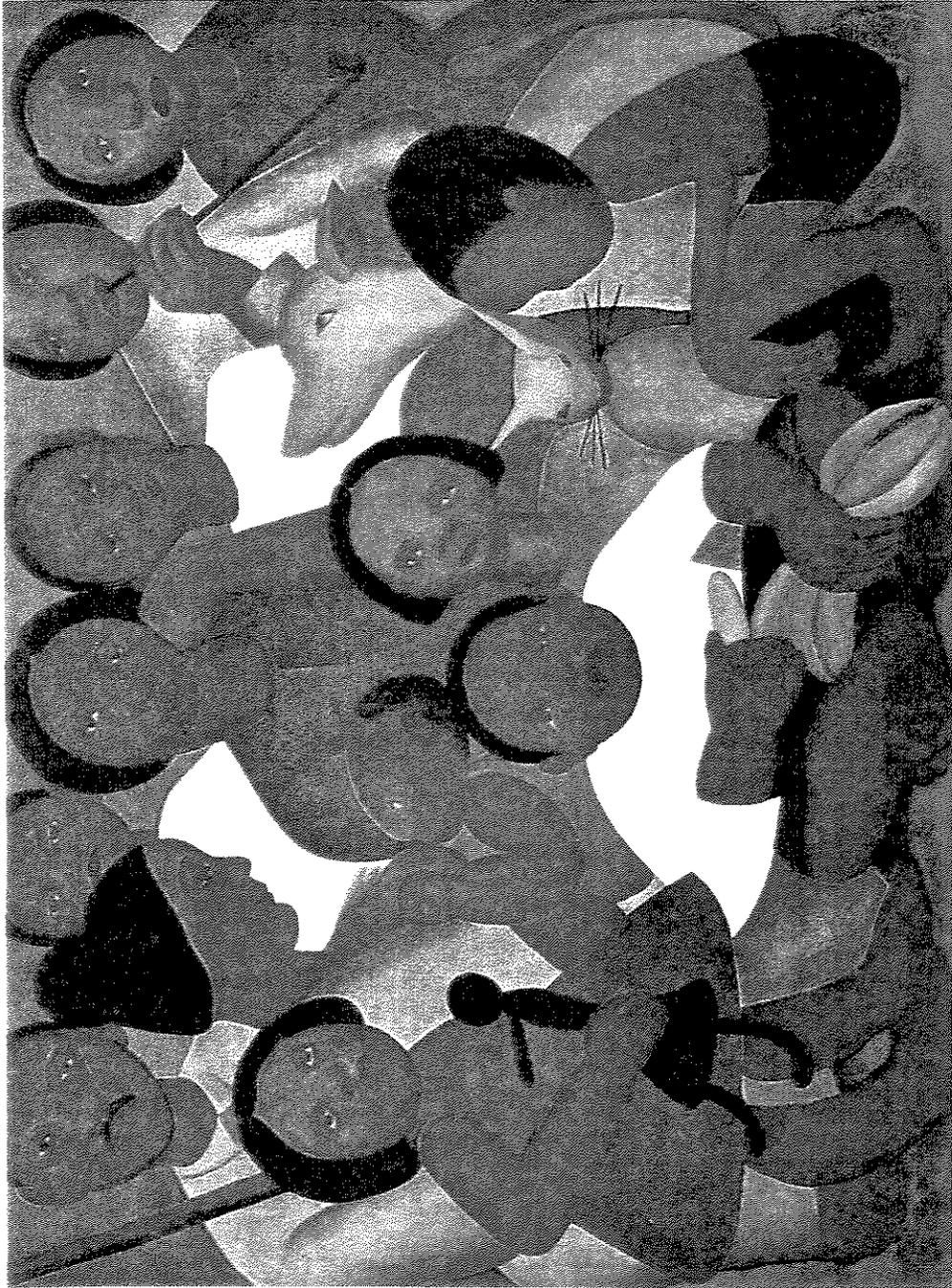
Com a intenção de impulsionar o movimento interpretativo, perguntei por que preferiram “Paisagem com Touro”. A presença deste ou daquele elemento figurativo na pintura era a justificativa apontada pelas crianças, em resposta à minha pergunta. Mostrando tais elementos, uns para os outros, interagiram com a pintura e entre si, trazendo para as interlocuções as lembranças que eles suscitavam. Mas, os novos dizeres não apresentavam diferenças significativas dos de outros momentos.

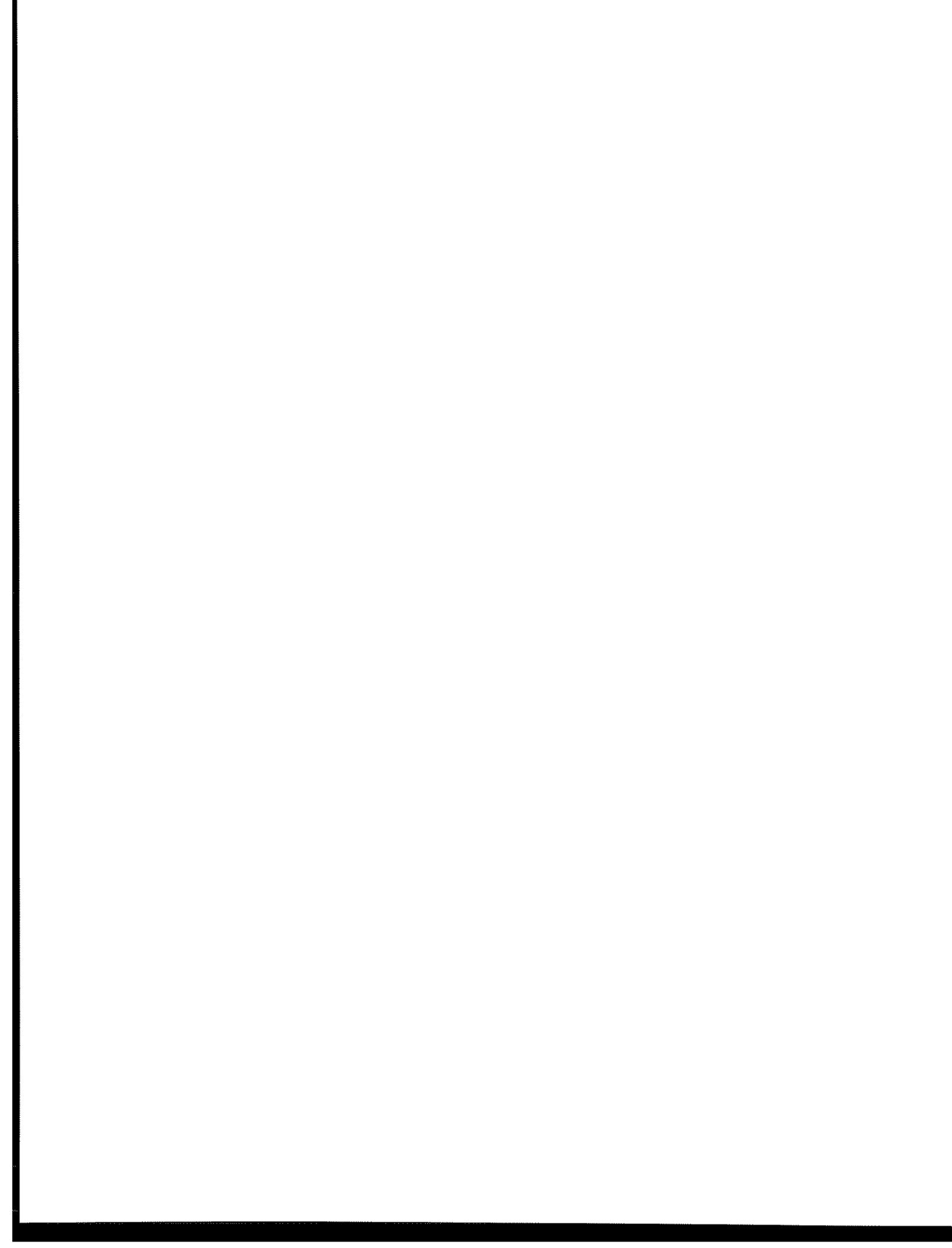
Esqueceram-se por alguns instantes da minha presença e instituíram um “jogo” de tomar para si as imagens figuradas nas pinturas expostas. Analisando as imagens dessa brincadeira, pude perceber os múltiplos indícios do conhecimento artístico das crianças que elas ofereceram. À medida que o jogo se desenvolvia, os leitores se empolgavam, repetindo o nome da artista, comentando as cores usadas, observando a “repetição” de algumas figuras em alguns quadros, destacando o modo de a artista pintar o céu, comentando o material utilizado na pintura, etc. Entusiasmadas em tomar “posse” das figuras, interagiram com as obras de forma lúdica e significativa.

O sentido das figuras se firmava nas palavras que acompanhavam a tal brincadeira: “*Este boi é meu*”, “*Esta casinha é minha*”, “*Eu quero esta fazenda*”, “*Eu quero este que parece um castelo*”, “*Eu fico com esse trem*”, “*Eu quero esse também*”, “*Eu quero esse porque é da natureza*”. Atribuindo vários sentidos às figuras as crianças rejeitaram, unanimemente, a obra intitulada “*A família*”. E, quando perguntei por que ninguém queria para si as figuras desse quadro, foram unânimes em afirmar: “*Porque ele é o mais triste*”. Jéssika acrescentou: “*Porque é feio*”. Daiana respondeu, justificando: “*Porque tem rato*” (referindo-se a









uma figura com vestígios de um gato). Estendendo sua fala, ela ressaltou: “*Até o nenê tá com cara de triste... O gato tá bravo e só o canguru tá alegre*”. Destaco, no entanto, que no quadro referido não há nenhuma figura com vestígio de canguru. Porém, é essa a significação dada por Daiana a uma daquelas formas figuradas.

A rejeição ao quadro “A família” deve-se ao aspecto cultural da interpretação. É convencionada, na nossa cultura, a atribuição do sentido de tristeza às figuras desenhadas sem a expressão de um sorriso. Nesse raciocínio, o sorriso é interpretado como símbolo da alegria. E é por conta dessa convenção que as crianças apreciam muito colocar um sorriso no sol, na árvore, na lua, e em todas as figuras nas quais desejam atribuir um significado de vida e uma expressão emocional, como já apontamos na primeira parte deste trabalho. Para elas, a ausência do sorriso em uma figuração, significa tristeza. Na obra em questão, as figuras humanas mostram seriedade, com exceção da mãe que amamenta seu filho e está desenhada de perfil, esboçando um leve sorriso que pode passar despercebido aos interpretadores. Pensando de acordo com as apropriações, as crianças foram afetadas pelo fato de os elementos estruturais dessa obra estarem enquadrados em padrões convencionados pela cultura. Tal enquadramento lhes suscitou um dos múltiplos sentidos possíveis: o de tristeza. O sentido de “feio”, que neste caso vincula-se à “triste” expressão, constitui-se, também, em uma espécie de código cultural que a criança interiorizou e do qual faz uso para significar tudo aquilo que não lhe agrada.

Observando essas reações estéticas das crianças, fiz uma proposta para que escolhessem outro quadro, além de “Paisagem com Touro”. Cinco crianças aceitaram minha sugestão, com exceção de Jéssika, que não abriu mão de sua preferência. A menina afirmou que não trocava aquela

obra de Tarsila por nenhuma outra pintura que tinha visto até então. Queria, até mesmo, que eu a presenteasse com aquela reprodução para que ela pudesse levar para casa e enfeitar o ambiente da sala.

Taís, aproximando-se do quadro “E.F.C.B.”, permaneceu por alguns instantes com o olhar fixo na pintura, dizendo:

Taís: *Uma firma... do lado da [...], Eu lembro de onde meu pai trabalha... Lá na firma...Lá no Varjão. É tudo assim.*

As outras crianças se calaram para ouvi-la, mas suas palavras pararam por aí. Seus olhares continuaram firmes naquela obra, acompanhando o movimento de suas mãos que deslizavam por todo o quadro. Essa imagem que se apresentou para mim, indica o interesse das crianças pelo dizer de Taís que sempre se mostrou motivada pelas obras, dispensando-lhes um olhar diferente do das outras crianças. O olhar de Taís era reflexivo, estimulando as locuções. Agora, porém, ela reagia de um outro modo. Provavelmente por estar em um grupo maior, resolveu parar de falar sobre as lembranças que a obra lhe evocava. Com isso, as outras crianças continuaram a explorar todas as figuras de todos os quadros, com exceção daquele mais triste, como ressaltai. Até mesmo Ítalo e William, que sempre se mostraram pouco falantes, participaram da dinâmica instaurada pelas quatro meninas, dialogando diferentemente com as obras.

Após as apreciações das crianças, propus o desenho de uma paisagem. Fiz essa proposta por entender que o desenho pode ser o instrumento que complementa o movimento interpretativo oralizado das crianças. Compactuo com a idéia de alguns autores, como defendi em

outro trabalho¹, que a criança desenha o que sabe e não o que vê, utilizando-se do desenho como uma linguagem gráfica, baseada na linguagem verbal, expressando o significado e o sentido das coisas. Ratificando essa linha de raciocínio, considerei que as crianças da atual pesquisa poderiam, através do desenho, desenvolver um outro modo de interpretar a obra, indiciando não só o que apropriaram das imagens, como também o sentido que lhes atribuíram. Dispusemos as carteiras em roda, com o quadro “Paisagem com Touro” fazendo parte dela, e distribuímos os lápis e os papéis, para dar início à atividade.

Concretizando o desenhar, uma das primeiras perguntas das crianças se referia à possibilidade de copiar o quadro de Tarsila. Não me opus, por considerar que essa prática colabora com o avanço do conhecimento em arte. E se meu objetivo era o desenvolvimento do processo de autoria, a partir do interpretado, como impedir esse modo de interação? Mesmo porque a criança não tem habilidade desenvolvida para, literalmente, copiar uma obra, mas para imitá-la. É de se considerar, todavia, que a imitação favorece a constituição do conhecimento.

A imitação é comumente discutida e questionada na literatura especializada no ensino de arte, resultando em análises favoráveis e desfavoráveis sobre a utilização dessa prática. Em se tratando do desenho, por exemplo, são vários os teóricos que defendem a imitação como um caminho à aprendizagem. Entre eles, destaco Brent Wilson e Marjorie Wilson², afirmando que as crianças necessitam de modelos para o

¹ FERREIRA, Sueli, *Imaginação e Linguagem no desenho da criança*, 2. ed., Campinas (SP), Papirus, 2001.

² Brent Wilson e Marjorie Wilson, apresentando suas investigações a respeito do desenho infantil, afirmam que “A criança aprende a formar seus próprios signos configuracionais principalmente por meio da observação do comportamento-de-fazer-signos-configuracionais de outras pessoas, por observar inicialmente que outras pessoas fazem desenhos, verificando então, a maneira pela qual são feitos, as razões pelas quais são

desenvolvimento e a aprendizagem dos “signos configuracionais”. Esse signo é explicado pelos autores como sendo o desenho dos objetos, que é aprendido por um processo semelhante ao da aprendizagem dos signos verbais. Através da imitação dos modelos existentes na cultura, a criança apreende os signos configuracionais que servirão de base para suas futuras criações em artes visuais.

Na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, a imitação também é defendida como sendo a atividade que tem importante papel no desenvolvimento da criança. Imitando, a criança revela suas possibilidades intelectuais, podendo alcançar novos níveis de desenvolvimento. Ao explicar o seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o autor destaca que a criança, quando auxiliada pelo “outro”, pode fazer mais do que faria sozinha. O que a criança aprende hoje, de forma partilhada, ela pode fazer sozinha, amanhã. A imitação — como forma partilhada e cooperadora na constituição do saber — é indispensável para que a criança avance no campo do conhecimento.

O desenhar das crianças, imitando os traços do “outro”, apresentou significativas mudanças em comparação com o desenho realizado no início da pesquisa. Intencionadas a imitar os artistas, se apropriaram de esquemas figurativos e das disposições espaciais dos elementos utilizados nas obras, transformando as figurações realizadas em desenhos ulteriores. E é de se ressaltar que, durante essas atividades onde a imitação imperava, não foram apenas os artistas os imitados. As crianças também imitavam os traços de seus pares, evoluindo seus próprios desenhos.

feitos, as situações nas quais são feitos, a variedade de signos configuracionais feitos e as diversas formas que tais signos tomam em nossa cultura. Sim, estamos dizendo que, sem modelos para serem seguidos, haveria pequeno ou nenhum comportamento de realização de signos visuais nas crianças”. WILSON, Brent e WILSON, Marjorie, “Uma visão Iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças”, in BARBOSA, Ana .Mae, *Arte-Educação: leitura no subsolo*, São Paulo, Cortez, 1997. p. 61.

A imitação, portanto, permitiu o avanço na atividade do desenhar, oportunizando a interação dos processos intelectuais das crianças, gerando a aprendizagem. Contudo, é importante destacar que as novas figurações — enriquecidas pela imitação — tiveram como ponto de partida os traços já interiorizados. A criança aprende o novo a partir do que já sabe fazer. O desenho de Taís, por exemplo, imitando “Paisagem com Touro”, pôde ser realizado a partir dos esquemas figurativos que ela já havia apropriado.

Com a intenção de copiar, as crianças imitavam as figurações e construíam novos modos de significar graficamente os temas propostos, notadamente diferentes dos anteriores. Posso afirmar que os desenhos alcançaram outro nível de desenvolvimento através da imitação, constituindo-se instrumentos de familiarização com a arte e construção da autoria.

A autoria dos desenhos, a partir do diálogo com a obra, imprimiu outra dimensão aos movimentos interativos com a pintura. Mesmo desenvolvendo a mesma temática do artista, a criança dinamizou o processo de significação. Ela movimentou-se no campo do significado e do sentido para constituir e ser constituída.

Ampliando essa abordagem, retomo as análises dos momentos em que as crianças iniciaram o desenho imitativo de “Paisagem com touro”.

A proposta do desenho de uma paisagem, pela primeira vez, vinculava-se à anterior interpretação verbal da obra. Em outros encontros, as crianças desenharam sem a presença de qualquer pintura. Agora, ela se destacava na roda, suscitando os mais variados sentidos. Sem me opor à prática da “cópia”, esclareci que ela poderia ser feita de acordo com a vontade de cada um. Também expliquei que o quadro estava ali para que pudessem, a partir daquela paisagem, desenhar uma outra. O verbalizado

poderia ser, agora, desenhado, constituindo as narrativas gráficas. E as crianças demonstraram ter entendido minha proposta.

Dando continuidade aos desenhos, os olhares se movimentavam entre o quadro e a folha de papel, orientando o pretense reproduzir. No entanto, os traçados elaboravam outras formas, criando elementos que inexistiam na obra de Tarsila. Esses traços originais das crianças se referiam aos sentidos que elas atribuíram ao tema interpretado. A maioria dos sentidos verbalizados estava presente nos trabalhos das crianças-autoras. Exemplo dessa presença é a narrativa gráfica de Ítalo. Afirmando copiar Tarsila, ele construiu seu desenho, seguindo a mesma composição formal da artista. Porém, enriqueceu o seu fazer artístico inserindo novos elementos para reforçar o seu sentido de paisagem: o sol entre duas montanhas, acompanhado de um arco-íris e estrelas. A inserção dessas novas figuras, não deixa de revelar as apropriações das crianças às figuras constantemente reproduzidas nos livros infantis e nos desenhos estereotipados usualmente utilizados nas escolas.

Desenvolvendo a mesma atividade, Daiana referiu-se à Tarsila, comentando: *“O céu dela tá muito azul”*. A partir dessa observação, figurou um céu que ocupava grande parte da folha de papel e recebia um azul mais suave. No entanto, o novo espaço celeste marcou-se com a singularidade da menina. Nele, muitos pássaros brincavam, deixando transparecer o sentido atribuído pela autora.

Cada criança reagia de modo diferente, na tentativa de “copiar” a obra. Jéssica falava muito durante o desenhar, levantando várias vezes para aproximar-se do quadro e observar alguns detalhes. Voltava rápido para sua carteira e traçava com rapidez, como se reproduzisse, fielmente, as formas da artista. Numa dessas idas e vindas, ela comenta: *“A Tarsila inventa cada coisa!”*

Essa expressão, que me soou muito preocupada, referia-se à casa que a artista pintou de branco. A dificuldade de Jéssica estava em resolver o problema: como pintar de branco, na folha branca de papel? Embora eu lhe tivesse sugerido o uso do lápis branco e, até mesmo, outra cor, Jéssica criou uma solução para sua “cópia”: fez o contorno da casa usando o lápis preto sobre o branco da folha, e pintou de azul somente a porta e as janelas (como no quadro), mantendo a mesma cor marrom para o telhado. Resolvido o problema: sua casa estava branca tanto quanto a de Tarsila. E deu um toque todo especial em seu desenho, criando um arco-íris e uma árvore diferente. O desenvolvimento do desenhar empolgava Jéssica, que chamava a atenção de Taís, o tempo todo, solicitando sua aprovação para as semelhanças das cores do seu desenho com o da artista: *“Dá um close no meu, Taís”*.

As crianças, ao mesmo tempo em que diziam copiar o quadro, deixavam de olhar para ele. Entretanto, no momento em que os olhares se fixavam nos próprios trabalhos, as mãos imprimiam no papel o sentido atribuído, completando o diálogo com a obra. As figuras desenhadas e inexistentes na pintura da artista instauravam o modo próprio de sentir aquela paisagem tarsiliana.

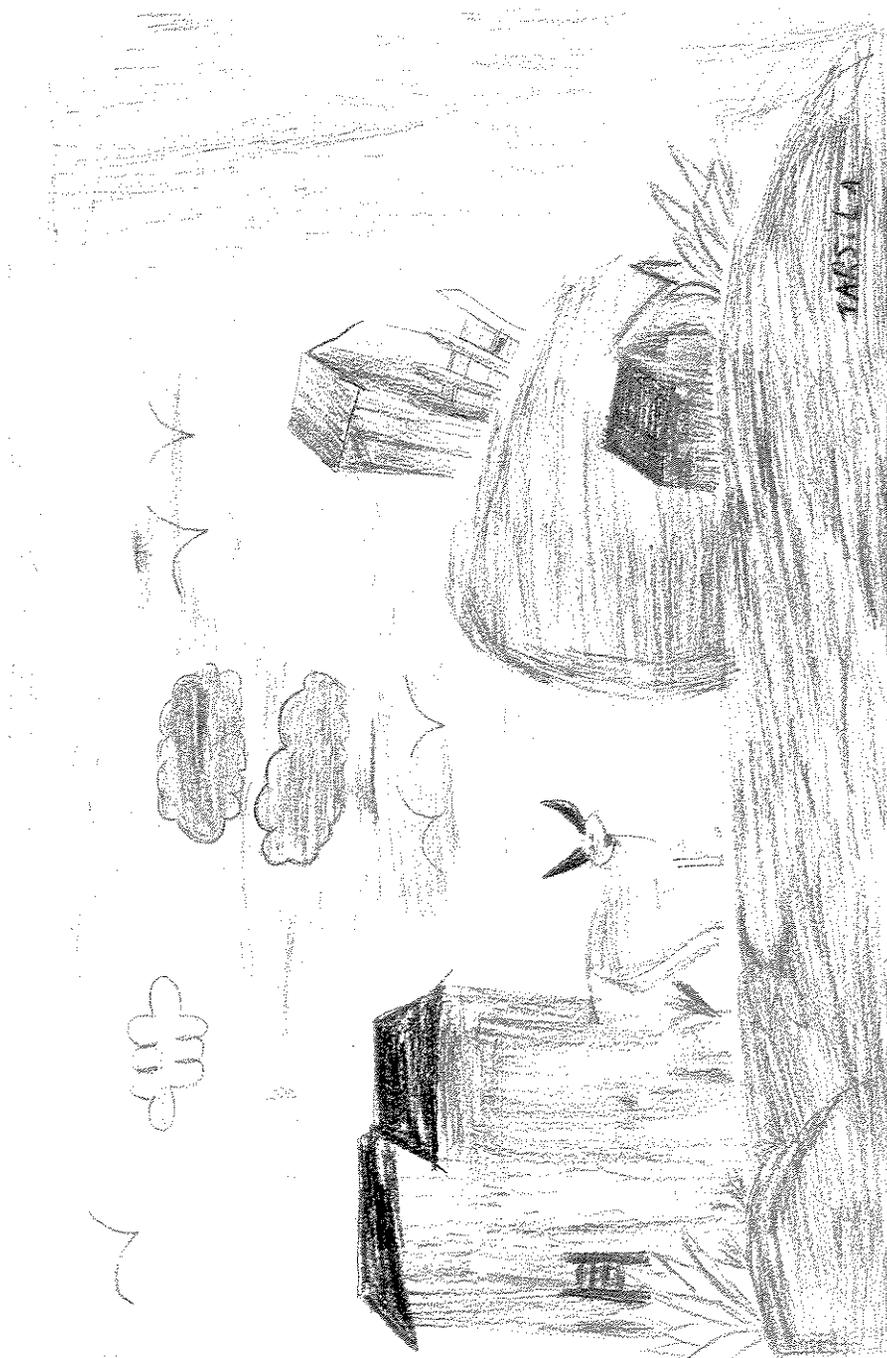
No decorrer da atividade, quando o silêncio imperava, Jéssica o coloria, renovando sua admiração por Tarsila: *“Ela é uma artista”!* Ao que Taís retrucou: *“Se ela é uma artista, ela sabe fazê de tudo”*. E os comentários de Jéssica não pararam por aí. Levantando-se várias vezes para acompanhar o desenho de Taís, destacou: *“A Taís parece a Tarsila. Porque ela pinta igual”*.

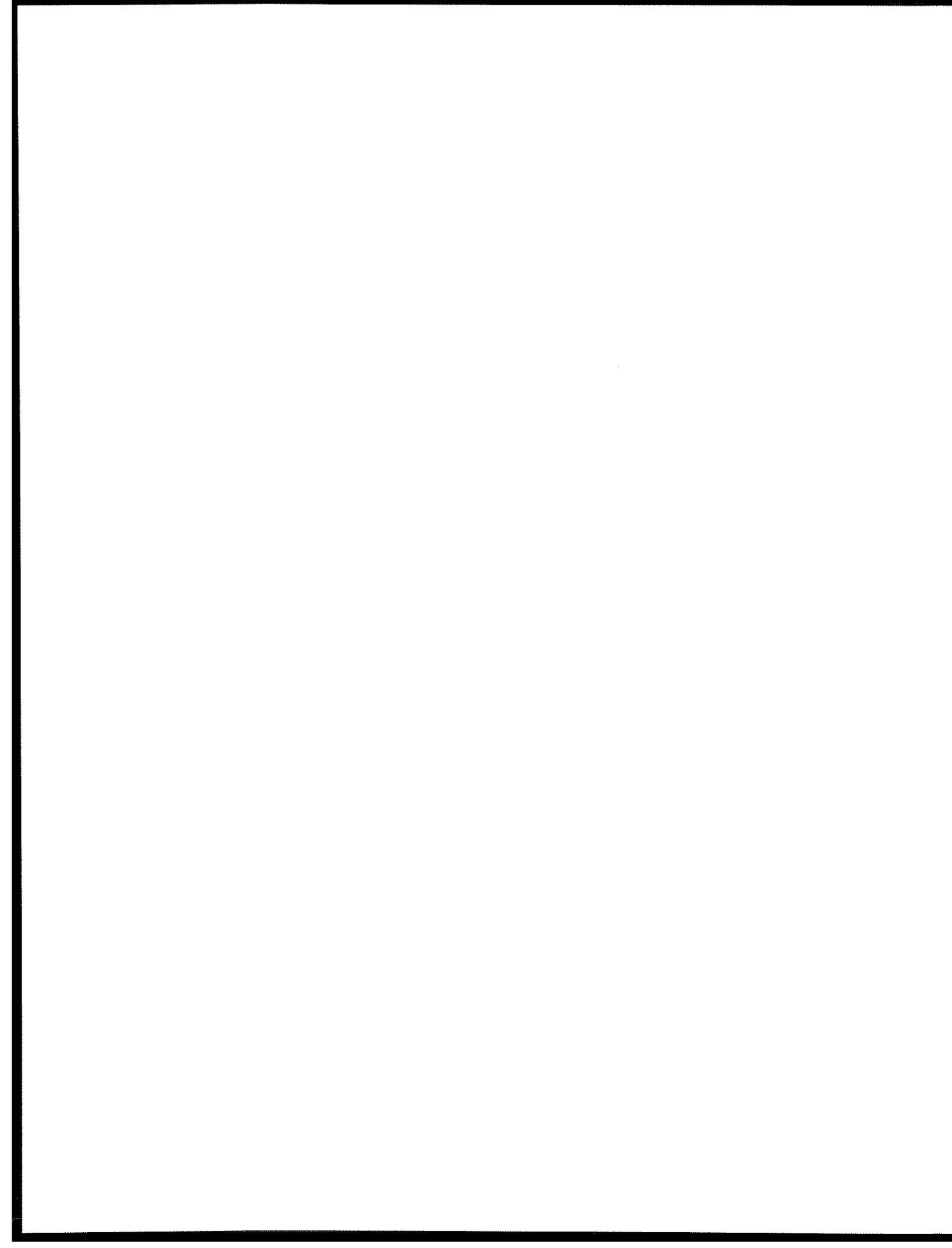
Esse enunciado de Jéssica despertou a atenção de outras crianças. Daiana, levantando de sua carteira para olhar o desenho de Taís, concordou com a avaliação. Enquanto isso, Taís não desviava o olhar da “Paisagem

com touro”, atenta aos mínimos detalhes das imagens. Com esse procedimento, colocou no seu desenho até mesmo a assinatura de Tarsila (fig.9). Isso não a faz abandonar sua posição de autora. Sua autoria se firma no acréscimo daquilo que lhe faz sentido para significar uma paisagem: nuvens, sol e pássaros. Ao mesmo tempo, Taís deixou de desenhar vários elementos figurativos presentes na obra da artista. O desenvolvimento desse processo de significação caracteriza o desenhar como um outro modo de estar no sentido. Narrando graficamente, as crianças também interagiram com Tarsila. Ao darem por encerrado suas produções, colocaram-nas ao lado da obra interpretada, comparando: “*Tá igual, né?*”

Após a visita desse grupo, outro compareceu à essa exposição exclusiva. Ele era constituído por dois meninos e três meninas, cujas preferências recaiam sobre “A Feira II”.

A visita iniciava-se, como já apontei, com minhas explicações sobre essa exposição particularizada. O novo grupo visitante também se mostrou familiarizado com as pinturas de Tarsila e, prontamente, identificou a obra preferida, mencionando a temática utilizada pela artista e reconhecendo, na imagem, a apresentação de uma feira. Embora tivessem observado as demais pinturas, fixaram os olhares na preferida, comentando sobre as figuras desenhadas. Assim, rapidamente, Elias recorda suas aventuras nas feiras a que foi com seu pai e sua mãe, despertando a atenção dos colegas. O ânimo de uma criança contagiava a outra, fortalecendo as interações com a obra. Porém, nessa visita, nenhuma novidade emergiu das interlocuções que se constituíram. As crianças, praticamente, repetiram o que haviam falado sobre essa pintura, em outras ocasiões.





Propus, a seguir, o desenho de uma feira, a partir da obra de Tarsila. Do mesmo modo que o grupo anterior, sentaram-se em roda, tendo a “Feira II” como integrante do grupo. Expliquei, novamente, as intenções de colocar a obra destacada no círculo, ressaltando que essa presença significava a da artista. Enfatizei que os desenhos não precisavam ser uma “cópia” daquela pintura, podendo, cada qual, desenhar a feira que quisesse.

Enquanto as crianças construía suas narrativas gráficas, perguntava-lhes sobre suas possíveis experiências com uma feira. Com exceção de Joilson — que só a conhecia através da TV — todas a freqüentavam, vez ou outra. E enquanto a narrativa gráfica se desenvolvia, comentavam sobre essas experiências.

Destaco de tais comentários o dizer de Elias, dialogando comigo:

Elias: *Professora, eu fui numa feira, mas que só tinha caminhão... carrinho... Minha mãe comprou um (...) pra mim.*

Pesquisadora: Era uma feira de brinquedos?

Elias: *Era.*

Pesquisadora: É verdade. A feira não precisa ser só de frutas e legumes, né?

As palavras de Elias me levaram a imaginar que seu desenho apresentava esses brinquedos. Ao investigar isso com as lentes da câmara, percebi outra coisa: a preocupação e o esforço em imitar as frutas do quadro de Tarsila.

As conversas se desenrolavam e os olhares permaneciam firmes no quadro. Em alguns momentos, as crianças levantavam de seus lugares para se aproximar da pintura e contar os legumes e as frutas ali representados, procurando imprimir fidelidade à “cópia”. Analisando esses desenhos, percebe-se que muitas de suas figuras, indicativas das frutas e dos legumes, são quantitativamente desenhadas segundo a obra observada, ocorrendo o mesmo em relação às figuras das casas e das plantas.

Os desenhos de Flávia (fig.10) e Tatiane (fig.11), revelando a preocupação em compor uma narrativa de acordo com os princípios formais de Tarsila, mantiveram as mesmas posições dos elementos figurativos que as utilizadas na obra.

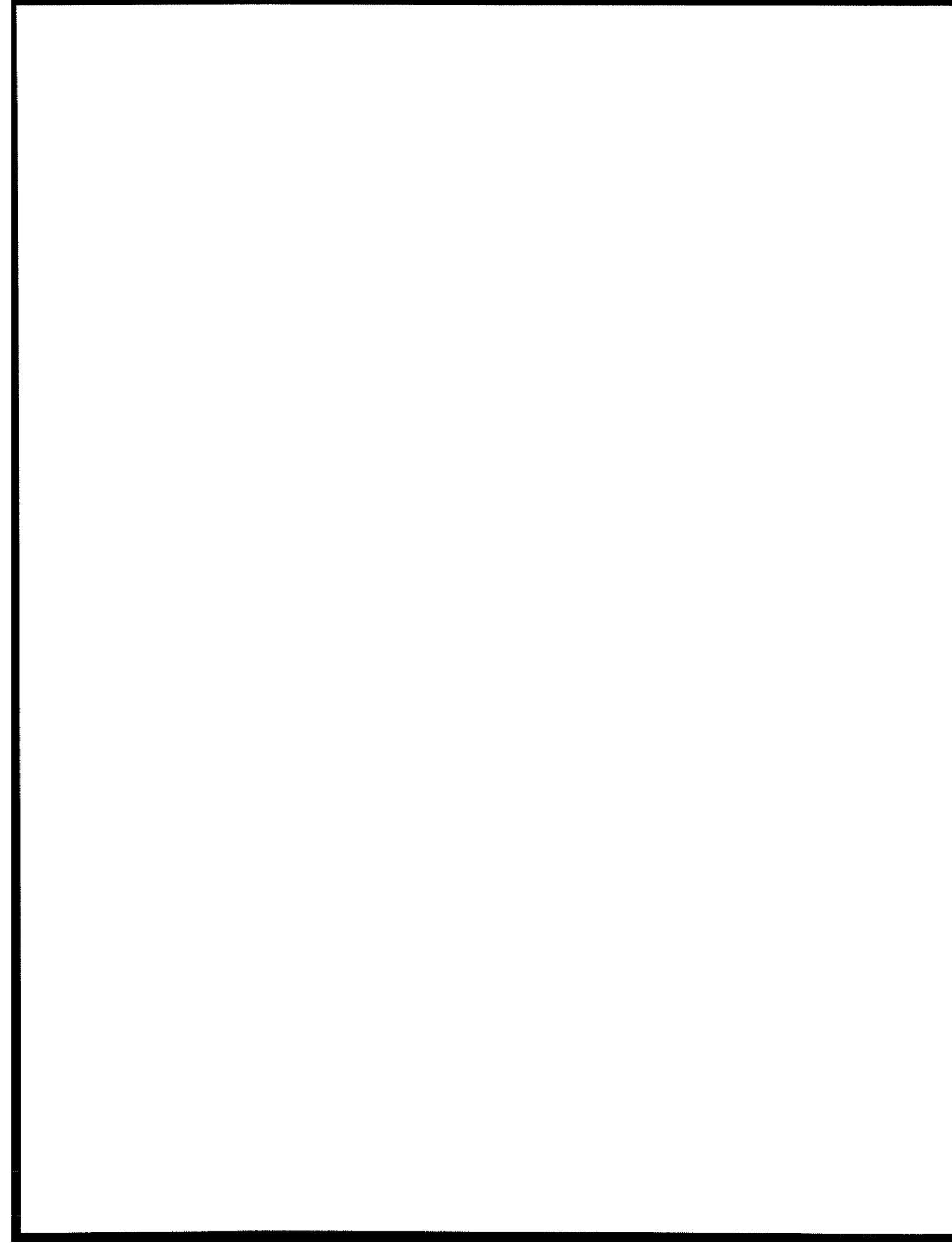
Os trabalhos das duas autoras também foram acrescidos do brilho dos sentidos. Flávia, além de apresentar uma banca de flores de modo singular, enriqueceu suas imagens com pássaros e um sol irradiante.

Tatiane, por sua vez, configurou as flores conforme o esquema que conhecia, imprimindo-lhes um caráter original, deixando no papel as marcas de sua subjetividade: o acréscimo de figuras humanas no cenário de sua feira.

Conversando comigo enquanto desenhava, Elias tinha os olhos fixos no quadro que se destacava. Mostrava-se ansioso por não saber desenhar abacaxi, quando lhe sugeri e o incentivei a copiar o da artista. Como se estivesse tomando uma decisão contrária ao seu desejo, disse: *“Acho que vou tê que copiá”*.

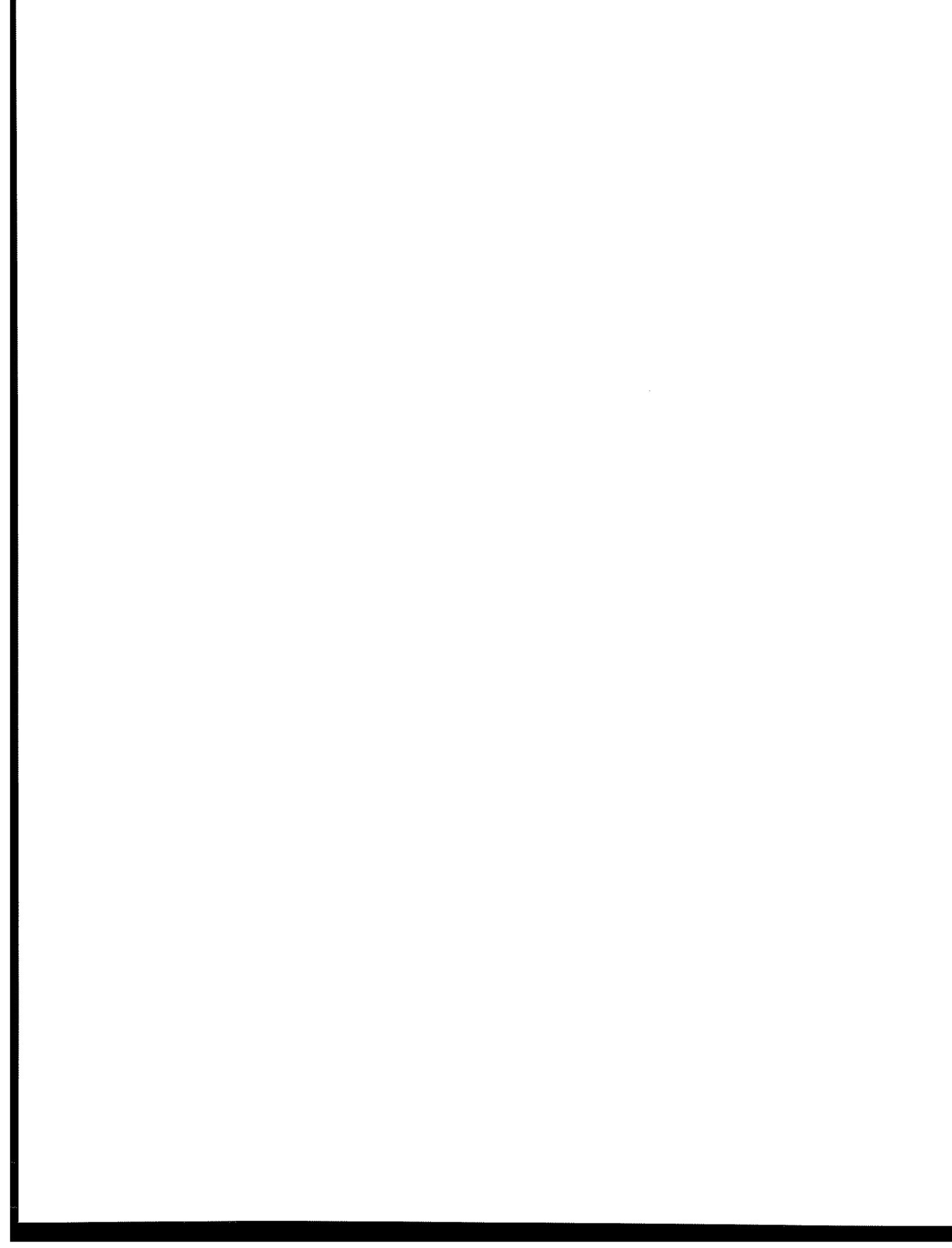
Pondo em prática essa intenção, Elias configura seus abacaxis, pintando-os de verde, mesmo afirmando que eles estavam *“quase maduros”* e, por isso mesmo, tinham sido pintados de cor amarelada, pela artista. Dando seqüência ao nosso diálogo, ele ressalta:







Handwritten text, possibly a title or description, written vertically along the right side of the sketches. The text is partially obscured by the sketches themselves.



- Elias: *Professora, eu já comi um melão azul.*
- Pesquisadora: Não diga! Mas existe melão azul?
- Elias: *Minha mãe trouxe pra mim. Eu tirei toda a casca dele... pinteí de azul... e comi.*
- Pesquisadora: Ah! Você pintou de azul. Mas com o que você pintou de azul? Com tinta?
- Elias: *Não. Com lápis de cor.*
- Pesquisadora: Verdade que você pintou o melão de azul e comeu?
- Elias: *Não. Depois de feito. Eu pinteí de azul e comi.*

Penso que o sentido do meu dizer impediu, de certo modo, o prosseguir da fantasia de Elias, pois nossas interlocuções a respeito do tal melão azul se interromperam. O que ele me explicava é que havia pintado um melão de azul e depois o comeu. Obviamente, sem a casca pintada. Porém, minha intervenção quebrou o ritmo de sua imaginação. Outro questionamento poderia ter possibilitado a continuidade da narrativa e, até mesmo, impulsionado a figuração da tal fruta azul. Nem sempre as palavras promovem a construção do imaginário da criança. Dependendo do contexto, os sentidos podem suscitar reações inesperadas, interrompendo o pensamento criador.

Analisando as enunciações de Elias e comparando-as com seus desenhos, concluo que ele se expressou melhor com as palavras do que com os traços. Falando, Elias atribuiu sentido às imagens que interpretou. Desenhando, se limitou a “copiar” o que viu na obra, não ousando o acréscimo de novos esquemas figurativos. Desse modo, ficou limitada a sua narrativa gráfica.

Durante o desenhar, as crianças conversavam entre si, chamando a atenção umas das outras, para as figurações que estavam “*igualzinhas*” à da artista. Flávia, sempre alegre, solicitou: “*Professora, pode cantá*”?

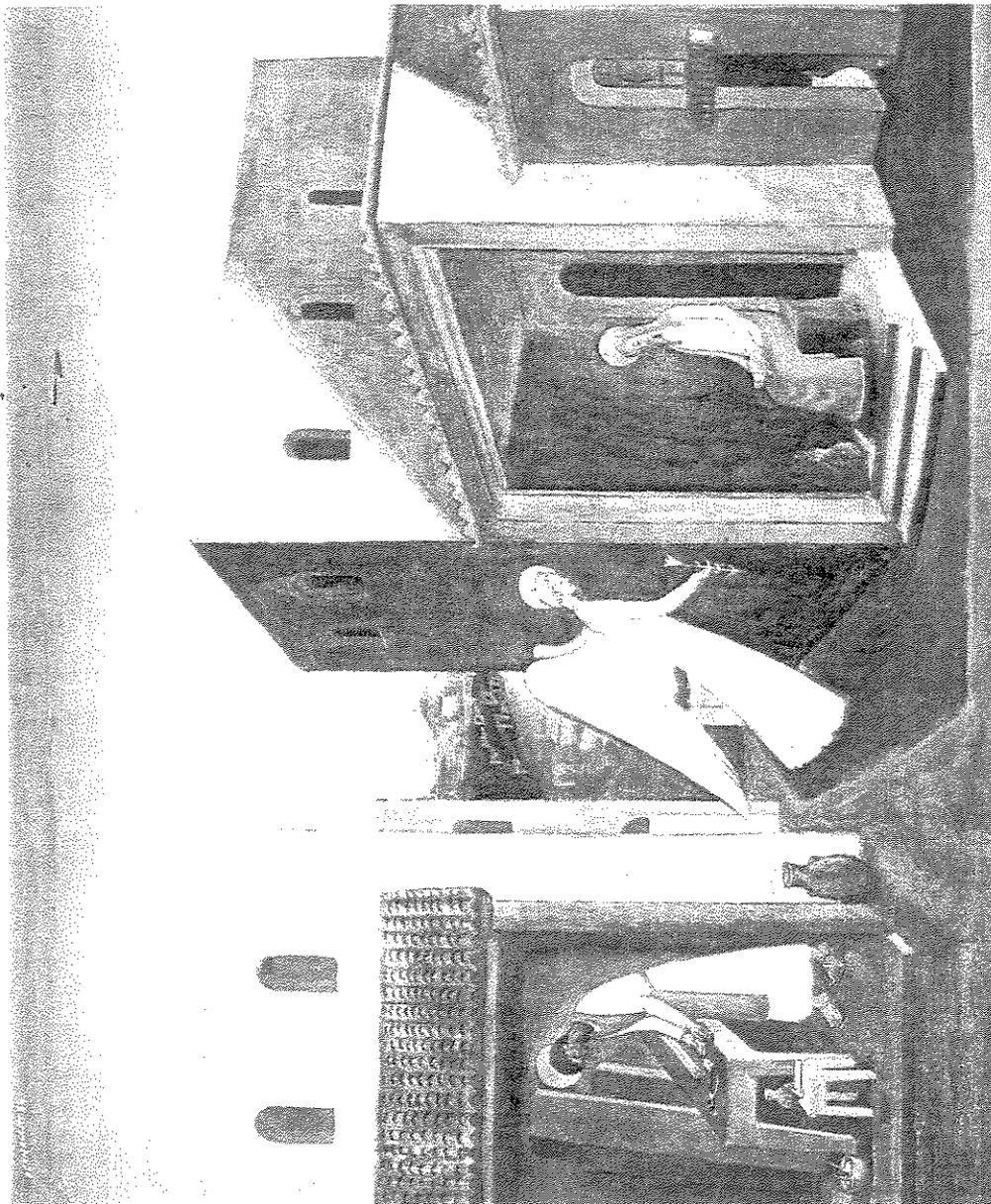
Com minha anuência, cantarolaram músicas que diziam ter aprendido na escola. Isso, porém, não interrompeu os olhares atentos à obra e, tampouco, o traçar. Enquanto a música soava, os lápis continuavam a cumprir suas funções. Analisando essa atividade e mantendo-me distanciada de uma visão romântica, destaco que a musicalidade das crianças contribuiu para a criação de um contexto apropriado à familiarização com a arte.

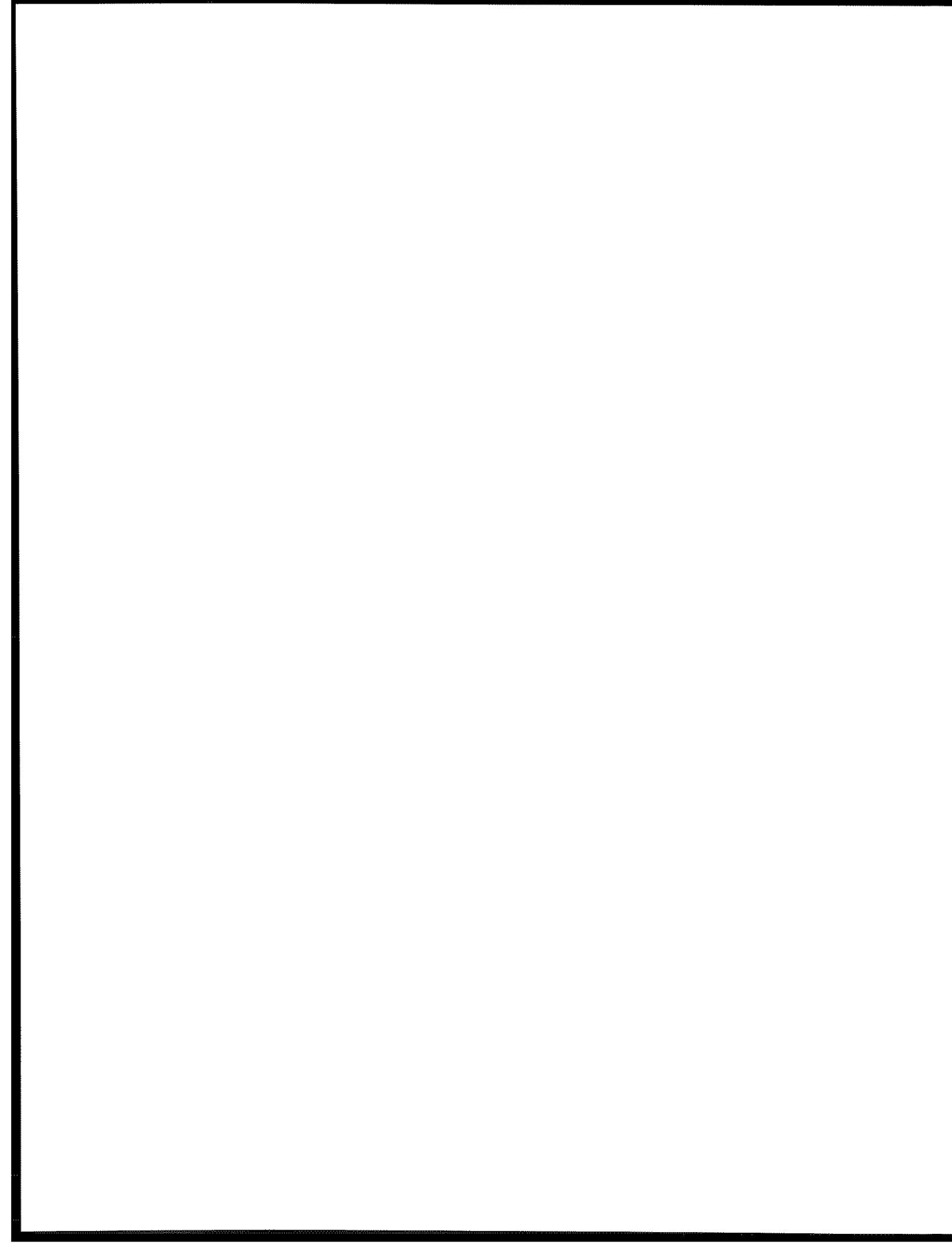
3.2 O sentido do texto visual

Prosseguindo com as mostras exclusivas dos artistas, montei a exposição com cinco obras de Pennacchi, preferidas pelas crianças ao visitarem exposições anteriores: “O circo dos morenos”, “Os músicos II”, “Anunciação II”, “Mulheres e crianças”, e “São Francisco”. Essas obras também foram expostas na biblioteca da escola, seguindo o mesmo padrão de montagem e visitação da exposição anterior.

Desenho, a seguir, as imagens da visita de outro grupo, constituído por três meninos e três meninas que preferiram uma daquelas obras do artista. Logo ao chegar, receberam minhas explicações sobre a exposição. Solicitei que cada um se dirigisse à obra predileta, apresentando-a aos demais através da interpretação.

As interlocuções constituídas pelos movimentos interpretativos dessas crianças não apresentaram novidades em relação às suas interpretações anteriores. Com exceção de Tauana. Essa menina, desde o momento que conheceu a obra “Anunciação II” (fig.12), foi afetada por ela. Reafirmava não substituí-la por nenhuma outra. Novamente diante da





pintura predileta, Tauana a olhava com muito interesse, quando sua atenção foi desviada para a interpretação de Jucerlândio à obra “São Francisco”. Complementando os dizeres do menino, Tauana disse que a imagem dessa pintura lhe lembrava o “*povo de Israel*”. Esse sentido, somado aos de seus movimentos interpretativos anteriores, evidencia a influência de sua cultura religiosa nas leituras da obra de arte. A religiosidade constitui o texto da menina que interage com o texto de Pennacchi.

Nessa intertextualidade, o movimento interpretativo ganha novas dimensões. Com a intenção de destacá-las, enfoco a obra de arte como texto, destacando a importância da interação textual na interpretação.

Os estudos e as formulações teóricas que explicam a obra de arte como texto são subsidiados pela lingüística e a semiótica. Para a semiótica da arte, é de grande utilidade considerar a obra como um texto, pois isso permite recuperar o sentido de historicidade dos códigos, a partir da consideração de que um texto sempre é texto-na-história.

O texto da obra pictórica pode ser matéria de investigação semiótica, se levarmos em conta que ele é constituído através da organização de um determinado conteúdo, segundo regras formais, cujo resultado obtido é uma sucessão de signos que os interpretadores significarão com seus próprios conteúdos, coincidindo ou não com os do artista. Decorrente dessa ambigüidade do texto pictórico emerge o sentido.

O sentido do texto visual, no entanto, só pode ser (re)construído, depois de sua verbalização. Roland Barthes³ (citado por Calabrese)

³De acordo com Roland Barthes “a investigação dos sistemas não-verbais só poderá ser feita através da linguagem verbal”, apud CALABRESE, Omar, *El lenguaje del arte*, Barcelona, Paidós, 1997. p.197.

defende a idéia de que a obra de arte é o momento constitutivo de um sistema que se constrói na relação entre a obra, a sua leitura (em um sentido lingüístico), e o texto verbal que a enuncia. Para se ler um quadro, é necessário entrar nos seus limites lingüísticos, ou seja, adentrar o espaço que produz efeito sobre a linguagem do leitor. A utilização do sistema lingüístico na leitura do texto pictórico permite que o pensamento dimensione uma outra relação com a obra: o pensamento pode discriminar, categorizar, elaborar conceitos abstratos e conclusões lógicas sobre ela, refletindo-a de modo diferenciado da percepção sensorial imediata.

Na concepção de Barthes, o texto visual é um espaço significante, examinado por um discurso que determina elementos de referência, pois o que o quadro apresenta não é o que ele mostra. Não é no visível que está seu simbolismo. O simbólico da pintura está na interação do texto do autor com o texto do leitor. E é essa interação intertextual que constitui a significância e a compreensão da obra. Significar e compreender o texto da pintura é colocá-lo em interação com outro texto, pensando um novo contexto.

Compondo o raciocínio da obra de arte como texto e da interação textual, apresento a concepção de Robert Scholes⁴, que faz da literatura o espaço de suas reflexões. Com o propósito de articular suas idéias sobre o processo de leitura e interpretação, o autor apresenta-nos, de forma descritiva, suas leituras de um quadro — “A Educação da Virgem” — cuja autoria provável é de Georges La Tour — e de uma imagem fotográfica — “Tomoko no banho” — de W.E. Smith.

A trajetória de sua leitura de La Tour acompanha o movimento de sua análise: o nome da obra, os objetos figurados, as roupas das duas

⁴ SCHOLES, Robert, *Protocolos de Leitura*, Lisboa, Edições 70, 1991

figuras humanas, a luz e outros aspectos formais. Durante e ao final de sua leitura, Scholes explicita como o texto pictórico envolve o leitor para um processo ativo, constituído de investigação e imaginação. O texto da pintura apresenta um contexto que dá indícios das coisas pintadas, permitindo a investigação e a interpretação. De acordo com esse autor, o leitor sempre permanece no exterior da obra, por ser impossível sua penetração no mundo do quadro. O texto visual, entretanto, pode penetrar em nós, através da interpretação.

A leitura de um texto visual implica a leitura de nosso próprio texto, ou dizendo de outro modo, implica a leitura e acréscimo de nós mesmos, nossos conhecimentos, nossas experiências, nossas afetividades. Com isso, trazemos o texto lido à nossa própria vida, tornando-o pessoal. E por envolver, no mínimo, duas consciências, a leitura é complexa e se constitui num movimento dialético e no “esforço conjugado de compreender e de incorporar”⁵.

Scholes aponta, ainda, que a complexidade da leitura de um texto visual exige que se extraia dele o máximo de experiência, pois ele não se resume a uma simples aquisição de informações. É importante lermos a obra com a mesma energia com que lemos a vida. Ao lermos a vida, estabelecemos conexões com os textos já memorizados e que fazem parte da rede textual que constitui nossa consciência. Assim sendo, esse movimento intertextual permite-nos a possibilidade de entrar no texto da obra, incorporar no texto lido o já vivenciado, e construir um novo contexto. Scholes também destaca que o texto interpretado é sempre produto de duas consciências. Assim, a interpretação envolve o respeito ao “outro” que existe no texto, transformando-se em ato de equilíbrio da alteridade existente entre o autor e o leitor. Tal equilíbrio é constituído a

⁵ SCHOLES, Robert, *Protocolos de Leitura*, Lisboa, Edições 70, 1991, p.25.

partir da consideração de que, na leitura de um texto pictórico, os significados não estão claramente evidenciados e, portanto, necessitam de especulações por parte do leitor.

Os significados das obras não são estáticos e diretos. Eles dependem da interpretação e estão ligados aos contextos, que sofrem alterações ao longo da história. Um texto pictórico tem existência no tempo e, portanto, não tem um único e verdadeiro significado. Por existir no tempo, ele não é completo ou perfeito a ponto de permitir uma leitura única e correta. O texto pictórico é lido e modificado através da interpretação. Interpretando, nos colocamos no texto. Esse processo construtivo de colocar o texto lido no texto da própria vida é o que Scholes considera como leitura ética⁶.

Retomo o movimento interpretativo de Tauana para concluir a abordagem sobre a intertextualidade. Como disse, sua interpretação ganhou novas dimensões a partir do momento que o texto de Pennacchi a afeta e dialoga com o seu próprio texto. É essa interação que lhe possibilita ativar a imaginação, trazendo para a leitura os componentes culturais que a constituem como sujeito. Sua religiosidade é presencial nesses processos, estimulando a preferência e a atenção aos textos pictóricos intitulados “Anúnciação II” e “São Francisco”. Como ela, todas as crianças, sujeitos da pesquisa, construíram os textos de suas vidas na cultura, utilizando-os como ferramenta para a compreensão das coisas do mundo.

⁶ Defendendo a idéia de uma ética na leitura, não isenta de problemas políticos, Robert Scholes diz: “A posse de uma ética significa a posse de certos padrões, cânones ou protocolos. Expressi-los sob forma textual é submetê-los inevitavelmente às exigências da retórica e às vicissitudes da interpretação, sujeitá-los ao regime completo da temporalidade e da textualidade. A própria ação de pensar nestes protocolos, de imaginá-los e de construí-los é também textualizá-los; tudo quanto se exprime no capítulo da ética tem de ser provisório, estando na totalidade comprometida com uma dialética histórica sem garantia de uma teleologia do absoluto à qual pretendamos ter acesso. Isto não significa, porém, que seja inevitável a nossa queda num *pathos* de consciência de desgraça. Quer dizer apenas que deveremos construir os nossos protocolos da mesma maneira que arquitetamos as leituras, as interpretações e as críticas.” SCHOLES, Robert, op. cit., 1991, p. 165 e 166.

Dando continuidade às análises da visita das crianças à exposição de Pennacchi, apresento as imagens que resultaram de minha proposta à realização das narrativas gráficas, ou seja, dos desenhos, a partir da interpretação dos quadros preferidos. Dessa vez, sentaram-se formando um semicírculo, tendo a lousa à frente, com as cinco obras do artista. Isso porque cada uma das pinturas era a predileta de cada uma dessas crianças. Destaco que Pennacchi foi o único artista que teve todas as obras expostas indicadas como prediletas pelos sujeitos da pesquisa.

Como nos encontros anteriores, esclareci que não havia necessidade de “copiar” as obras, porém, irresistivelmente, fixavam os olhares naquelas pinturas, imitando-lhes os traços. Também nesse encontro não deixei a borracha disponível para o uso das crianças. Elas consideraram como “erro” o que desenharam de modo diferente do artista, procedendo a uma auto-avaliação bastante rigorosa.

Eliminando o que consideram estar errado, as crianças perdem a oportunidade de aprender a (re)criar a figura, a partir do já realizado. De acordo com esse raciocínio, incentivei a (re)criação e a imaginação, estimulando o (re)aproveitamento daqueles traços.

Foi o que aconteceu com Tauana. Preocupada em figurar o anjo da obra “Anunciação II”, considerou um de seus traços como erro. Na ausência da borracha, fez uso da manga comprida da blusa que vestia, pretendendo, com este gesto, apagar a figura que a incomodava. Sugeri o uso do próprio lápis para “arrumar” o que ela julgava estar errado, incentivando-a a desenhar o anjo do modo que soubesse (fig.13). Mostrando resistência à minha sugestão, terminou concordando com a idéia, esquecendo-se do apagamento. Instantes depois, lhe perguntei:

Pesquisadora: Arrumou o anjo?

Tauana: *Tô tentando.*

Caroline: *Tem que tentá. Errando que se aprende.*

Com essas e outras expressões as experiências vividas, o conhecimento, e os jargões culturais internalizados, atravessavam o desenhar.

As crianças dialogavam o tempo todo, trocando idéias e mostrando, umas às outras, os traçados e os coloridos. Ruan, também atento à “cópia” (fig. 14) da obra “São Francisco”, perguntou-me:

Ruan: *Posso fazê um arco-íris... lá... no Jesus?*

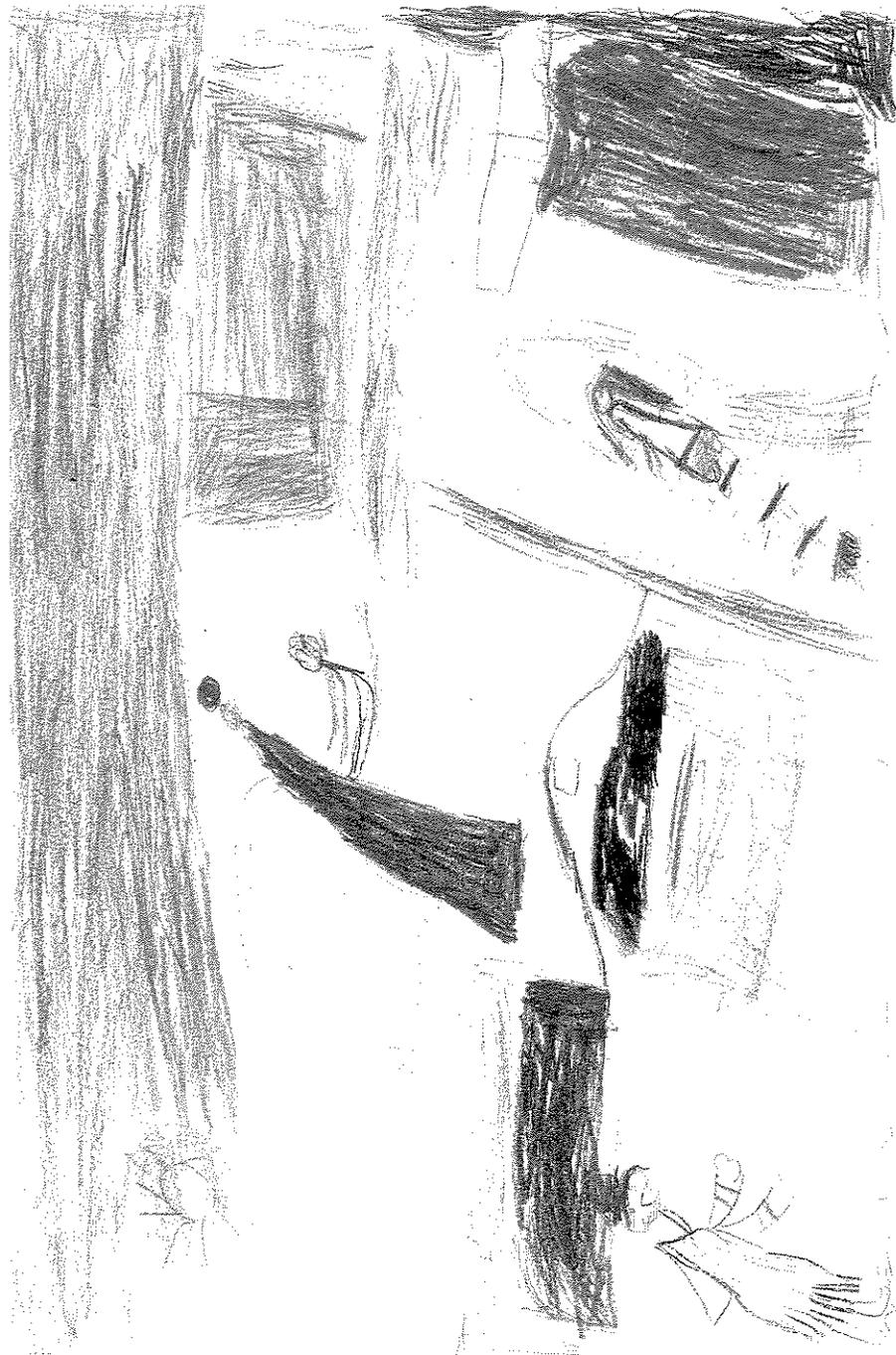
Pesquisadora: *Pode. O Pennacchi não fez, mas você pode fazer, está certo? Cada um faz o santo como quer.*

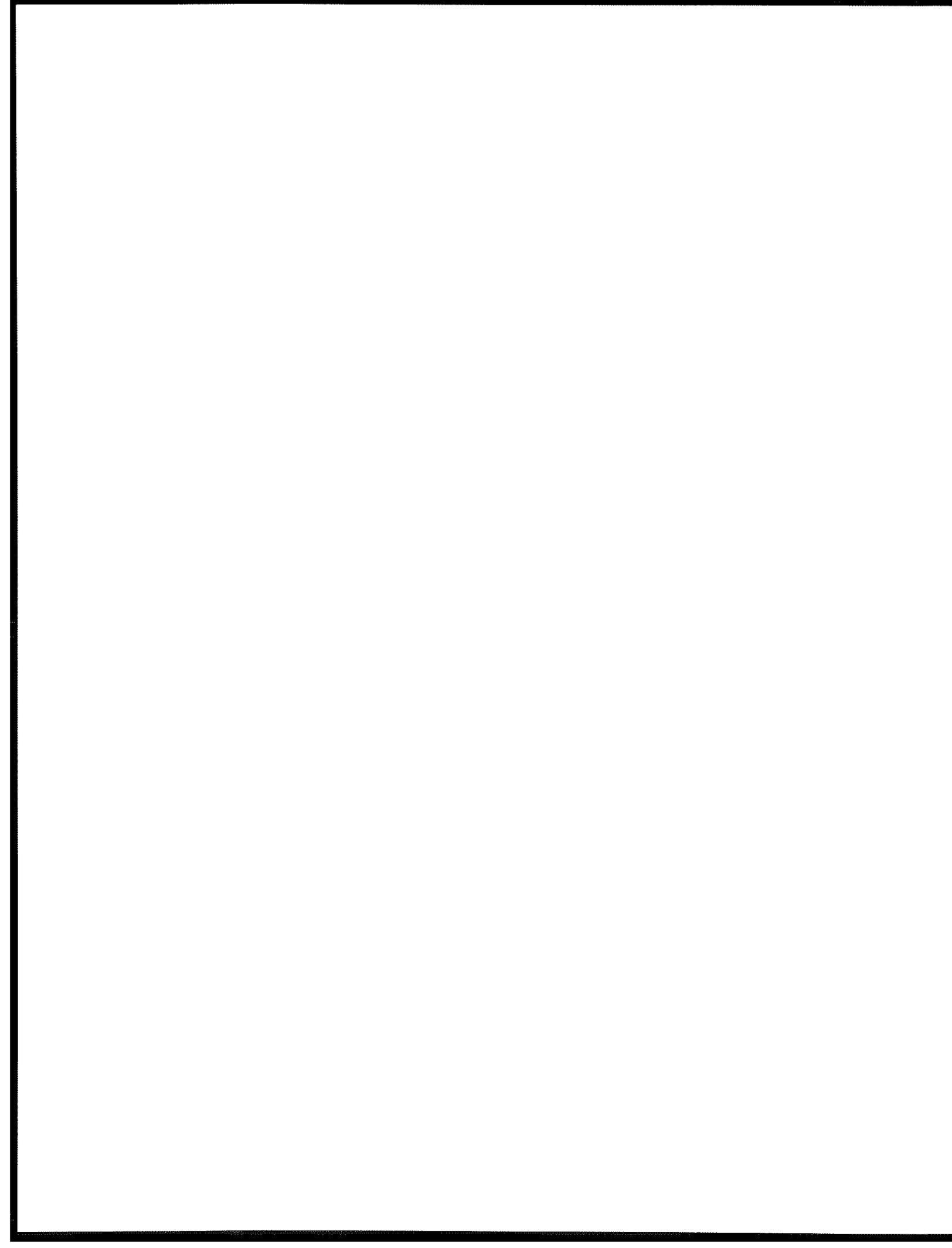
Mais tarde, Ruan admira a própria criação: *“Meu arco-íris tá bonito”!*

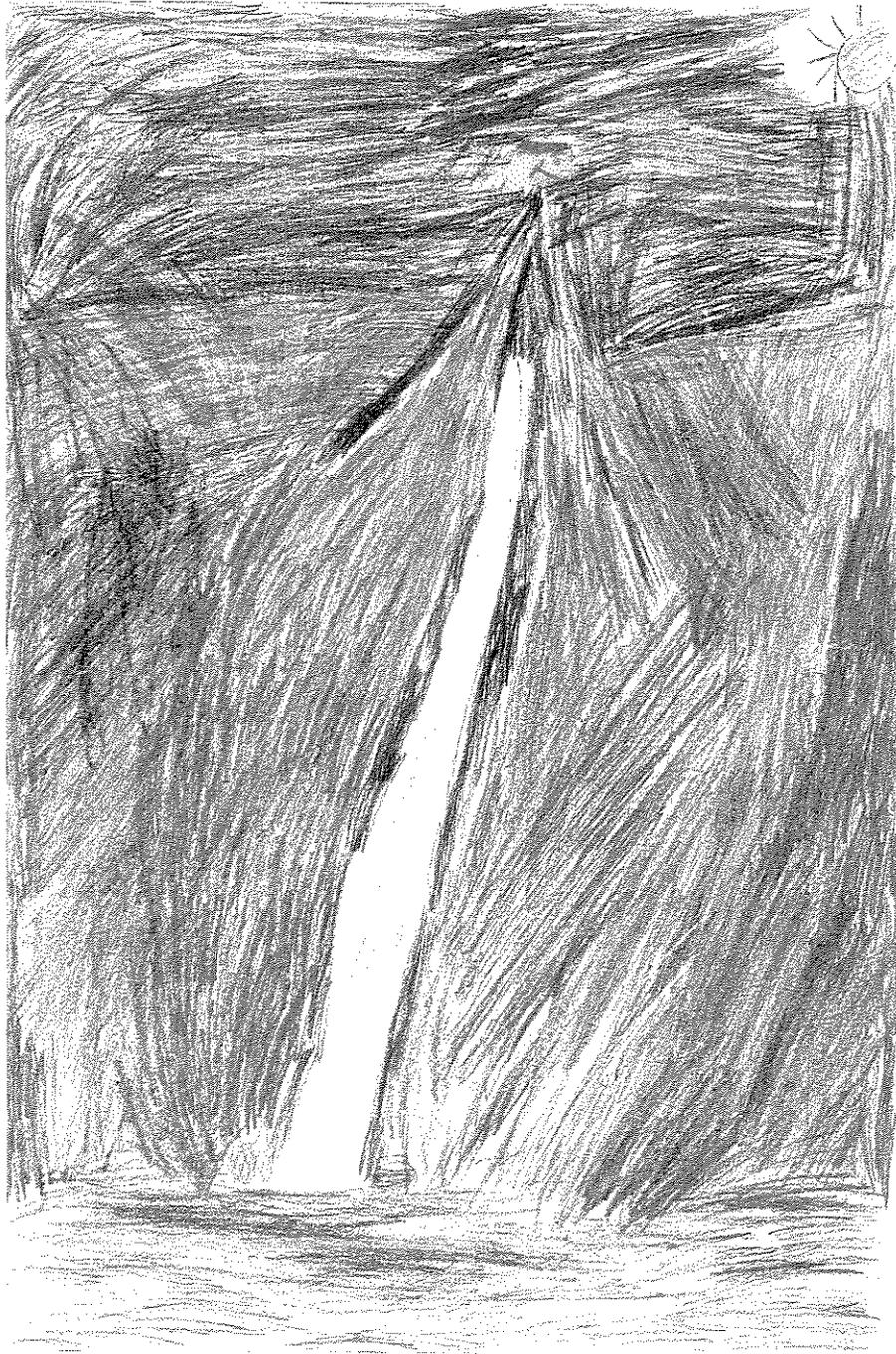
Felipe, sentado ao lado de Ruan, apropria-se da idéia e também desenha um arco-íris, ao lado do seu circo. Perguntando se podiam usar as mesmas cores do artista, as crianças pintavam “bem forte”, justificando que podiam agir assim por não precisarem economizar os lápis. Desse modo, coloriram as figuras que apresentavam os sentidos atribuídos à obra (re)interpretada. Ao finalizar o encontro, lhes perguntei qual pintura de Pennacchi era a mais alegre. E todos foram unânimes em afirmar que a alegria estava presente nas cinco obras ali expostas.

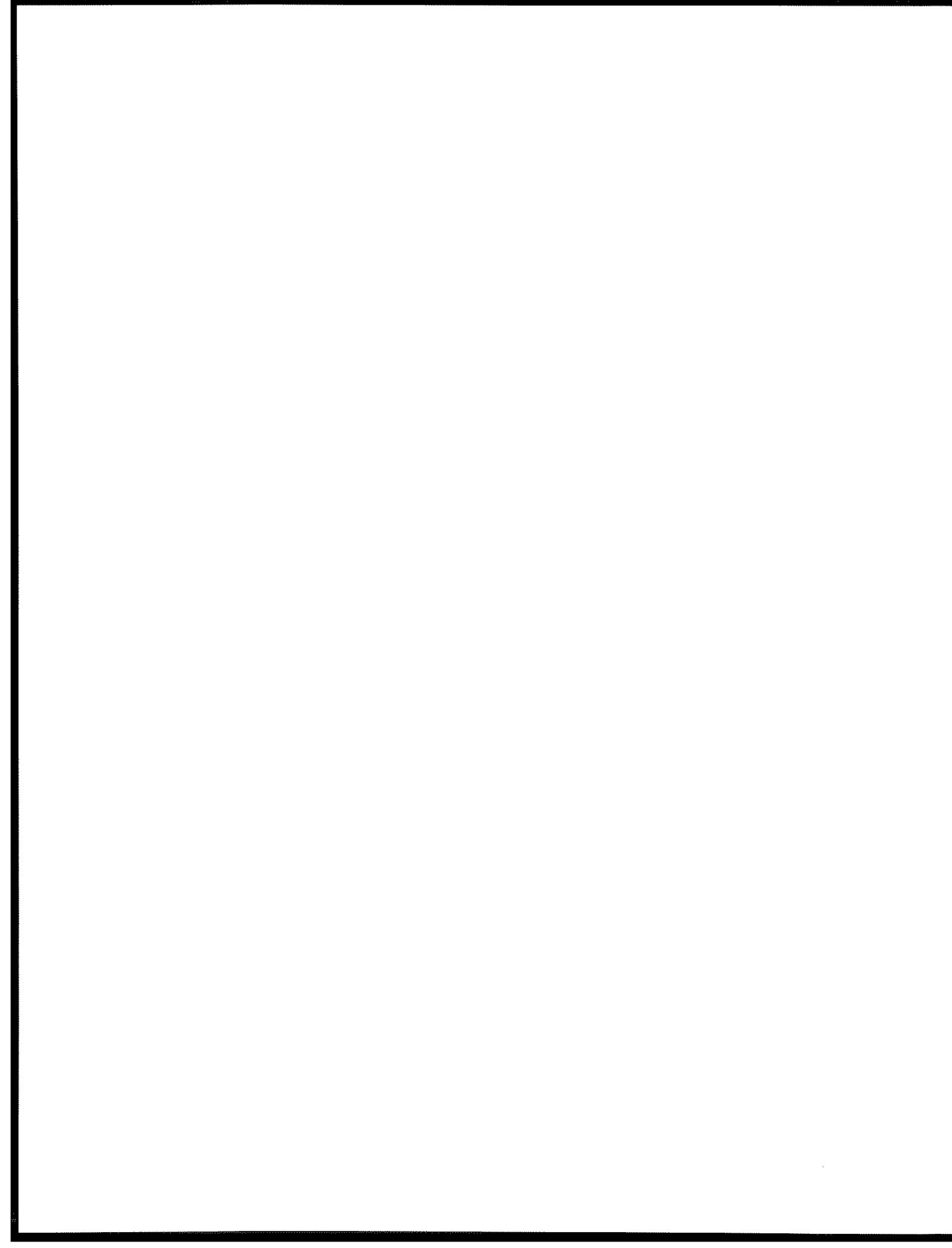
3.2.1 (Re)significando imagens

Acrescento as imagens que apresentam a visitação à mostra dos textos visuais de Alberto da Veiga Guignard, Inos Corradin, Glauco Rodrigues e Tarsila do Amaral.









Ressalto que os quadros de Tarsila foram rerepresentados para dar nova oportunidade às crianças que os apreciavam e que haviam faltado à escola no dia em que montei a exposição específica da artista. Assim, o grupo visitante da nova apresentação era constituído de quatro meninos e duas meninas.

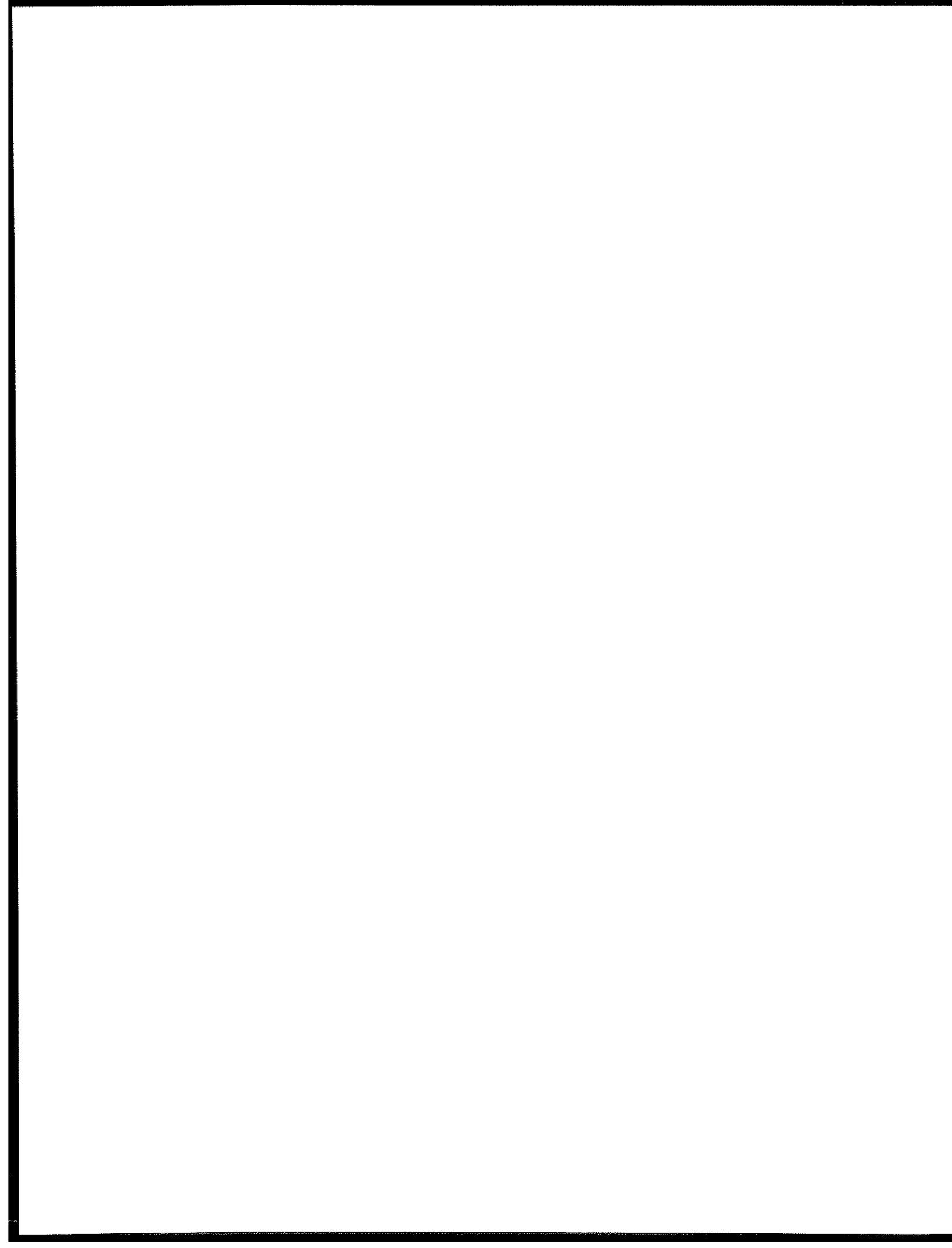
Como outros grupos, logo ao chegar demonstraram satisfação em rever os quadros preferidos juntos aos demais. Imediatamente se dirigiram às obras prediletas, explicitando o nome dos artistas. Alison, por exemplo, foi a única criança a escolher “Retrato do Quati Puru vitorioso”, de Glauco Rodrigues (Fig.15). Desde o primeiro momento em que viu essa obra, manifestou sua opção sem quaisquer hesitações. Agora, nessa nova oportunidade, Alison ratificou sua afetividade, dizendo que ela era a “*mais bonita*” das que estavam expostas. E, sem desviar seu olhar da tal pintura, perguntou-me se Glauco Rodrigues fazia sucesso. Aproveitei a oportunidade para expor a todas as crianças alguns dados sobre o artista, ressaltando sua importância no cenário artístico nacional. Enquanto eu falava, as crianças não desviaram os olhares das imagens que elegeram.

Enquanto Caroline apreciava um Corradin, intitulado “Nuvens na praia”, Guilherme identificava outras pinturas do mesmo autor, explicando serem de madeira os homens pintados por ele. O estilo do artista lhe suscitava tal idéia. Danilo, por sua vez, também identificando obras de Corradin, significou os barcos pintados como sendo latas de lixo. Caroline, ao ouvir os dois meninos, se contrapôs imediatamente a essas interpretações, discutindo que nem as pessoas e, tampouco os barcos poderiam ter tais significados. Mas suas intervenções não foram levadas em consideração. Guilherme e Danilo continuaram a reafirmar suas percepções.

O interesse de Alison pela obra de Glauco Rodrigues despertava a atenção das outras crianças, que dele se aproximavam para ouvir sua interpretação. Aproveitei a oportunidade para perguntar:

- Pesquisadora: O que o Glauco quis pintar, heim gente?
- Alison: *Quis pintá a arma...quis pintá o hóme...as pena...*
- Guilherme: *Eu acho que esse aí é o índio...uma estrela...acho que porque...a "tiazinha"... (referindo-se a um artista da TV brasileira) ...Assim...*
- Pesquisadora: "Tiazinha"?
- Douglas: *"Tiazinha" índio.*
- Pesquisadora: Por que você achou que ela é a "tiazinha", Guilherme?
- Guilherme: *Porque ela tá com a máscara...ela tá cum negócio aqui, né...(mostrando a própria cintura) [...] Eu acho que ela é esposa de todos os índios.*
- Alison: *É rainha, ô! Rainha dos índios.*
- Guilherme: *A rainha desse índio aqui...(apontando uma figura do quadro).*
- Alison: *Ele tá implorando...ele tá implorando...(mostrando a figura à esquerda, da reprodução)... implorando o rei e a rainha.*
- Guilherme: *Queriam matá o irmão dele e ele táva implorando pra não matá ... pra não comê...Ele era do bem. Daí ele queria que..*
- Caroline: *Esse é do bem (apontando o índio da esquerda)...e esse é do mal (apontando o índio maior)*
- Guilherme: *Essa e ele é do mal ("tiazinha" e índio maior)...esse também é do mal (índio da direita). Só esses aqui é do bem (os índios da esquerda).*





Alison: *Esse daqui (índio da direita) mandô ele (índio maior) atira nim mim...e esses daqui (índios da esquerda) tão dizendo que não é pra atirá nim mim...que, senão, batem nele.*

Minha pergunta sobre as intenções do artista desencadeou uma história. Guilherme, interpretando a figura feminina do quadro como sendo a “Tiazinha”, provoca a imediata reação de Alison, que a interpreta como sendo a rainha dos índios que estavam desenhados. Guilherme concorda com ele e, auxiliado por Caroline, aponta quais são os índios do bem e do mal. Enquanto isso, Alison — fascinado pelas imagens — faz movimentos com o corpo, indicando gestos de implorar, colocando-se como personagem-vítima da história. Dialogando com a obra, empolga-se com a realidade criada pela imaginação, repetindo os gestos que os índios faziam ao tomar sua defesa na fantástica narrativa.

Como para outros grupos, propus a essas crianças o desenho da mesma temática de seus quadros preferidos. Em semicírculo, as crianças desenhavam. E a única que buscava imitar os traços do artista era Caroline. Com os olhares fixos em “Nuvens na praia”, de Inos Corradin (fig.16), suas figuras eram distribuídas na folha de papel respeitando as mesmas proporções, quantidade e cores das da obra predileta. Contudo, a menina não deixou de registrar o sentido que atribuiu ao céu da paisagem interpretada: um radiante sol, iluminando o vôo de muitos pássaros. Embora essas figurações sejam apropriações de estereótipos, como comentei, elas invadem a narração gráfica, adquirindo um especial significado na composição da paisagem de Caroline.

Danilo encantou-se com a paisagem “Sem título” de Guignard, inspirada em Ouro Preto. Significando a obra como o “Vale Encantado”, desenhou dois dinossauros, justificando que aquela pintura lhe suscitava tal lembrança. Concordando com ele, Caroline admirava seus traços,

enquanto Guilherme e Alison se apropriaram da idéia de Danilo, desenhando também os dinossauros e deixando de lado as imitações de seus quadros preferidos.

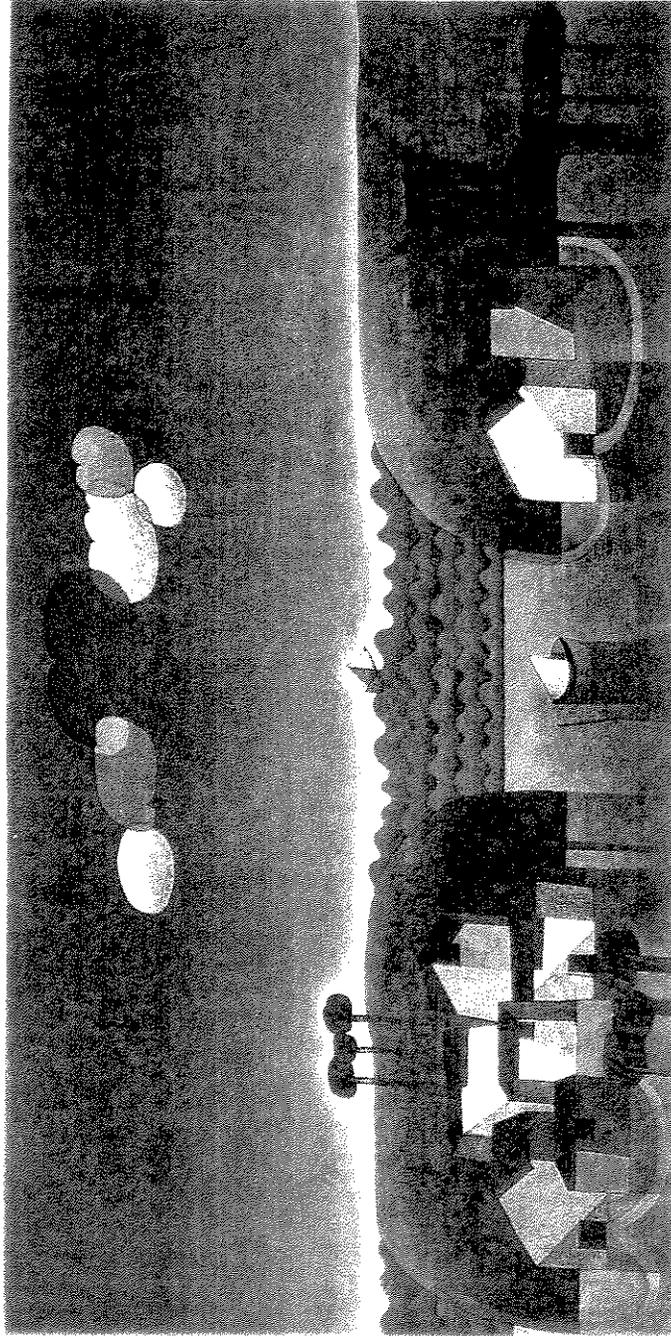
A obra de Guignard evoca em Danilo as lembranças do filme que ele assistiu, intitulado “Em busca do Vale Encantado”, trazendo os dinossauros como protagonistas. Sua primeira interpretação sobre tal obra já se reportara a esse lugar. E agora, no momento de desenhar uma paisagem a partir da do artista, as imagens do filme retornaram à sua lembrança, alicerçando a construção da realidade fictícia. Desse modo, Danilo representa em seu desenho (fig.17) o tal vale, trazendo para esse movimento os conhecimentos constituídos nas experiências culturais. O Vale Encantado é um desses conhecimentos, construindo o sentido atribuído por Danilo à paisagem de Guignard.

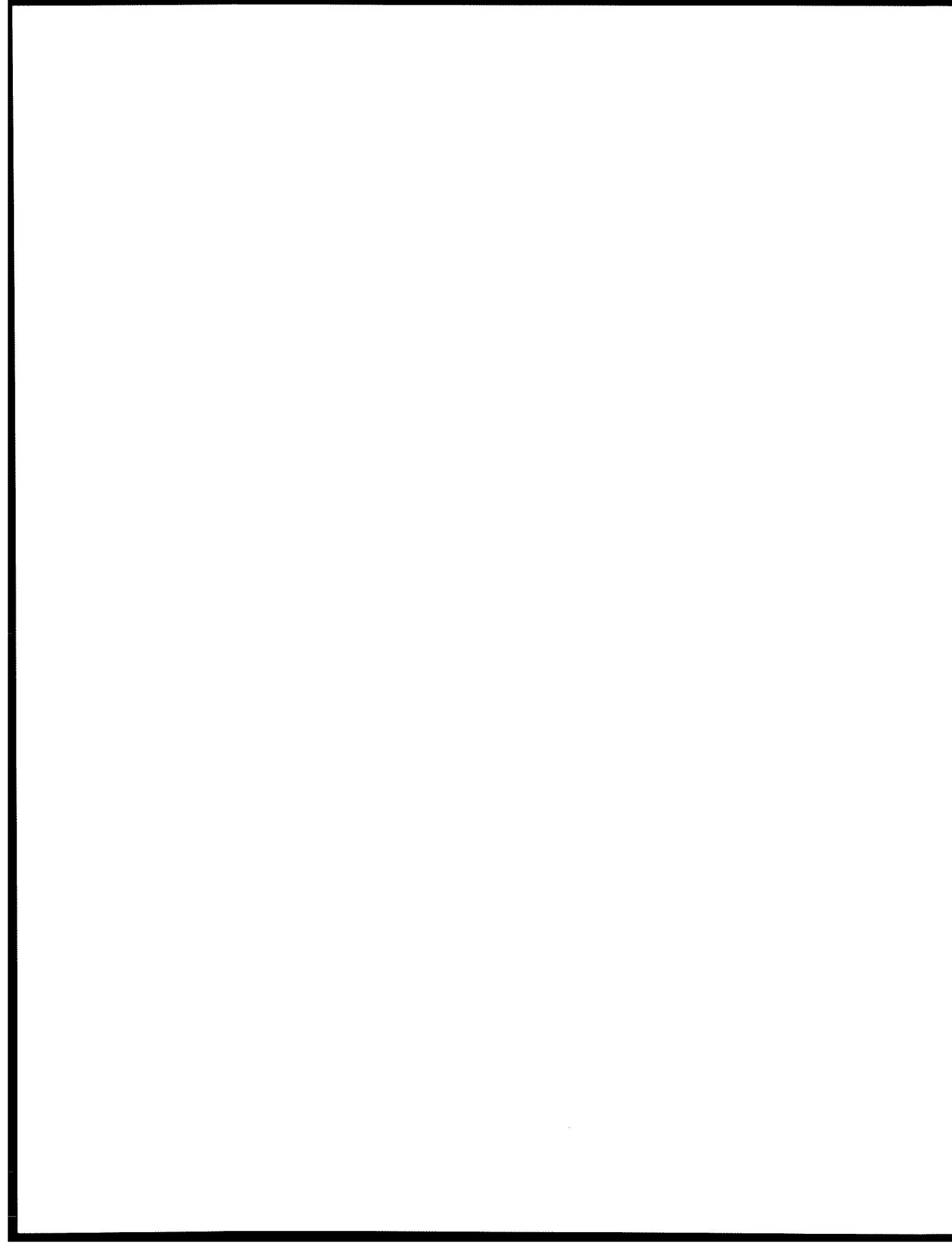
3.2.2 A dinâmica da abertura da obra de arte

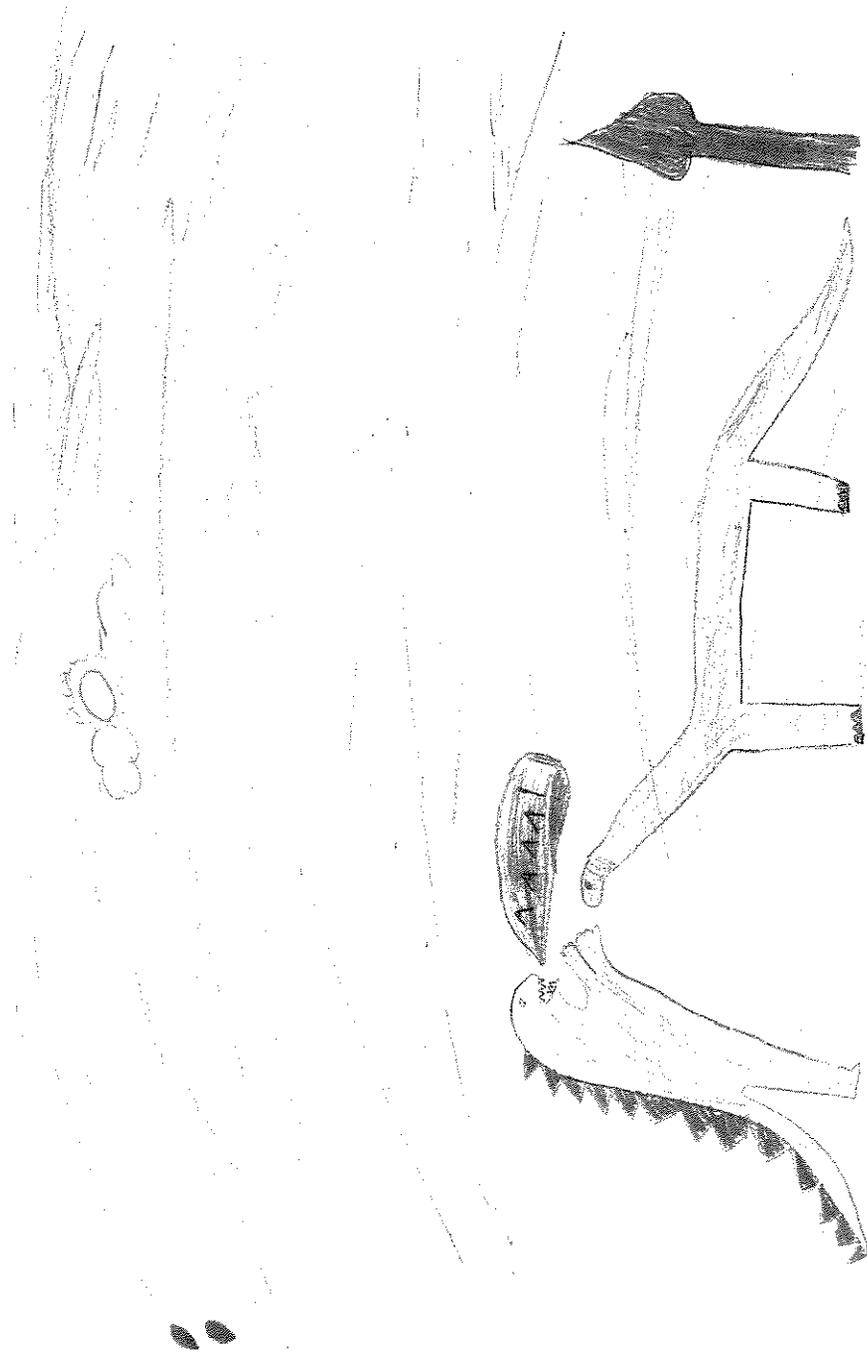
Construo outra imagem: a que se refere às três últimas exposições da pesquisa rerepresentando as pinturas que não tiveram a preferência das crianças por ocasião daquela primeira mostra dos artistas consagrados realizada no início dos nossos encontros.

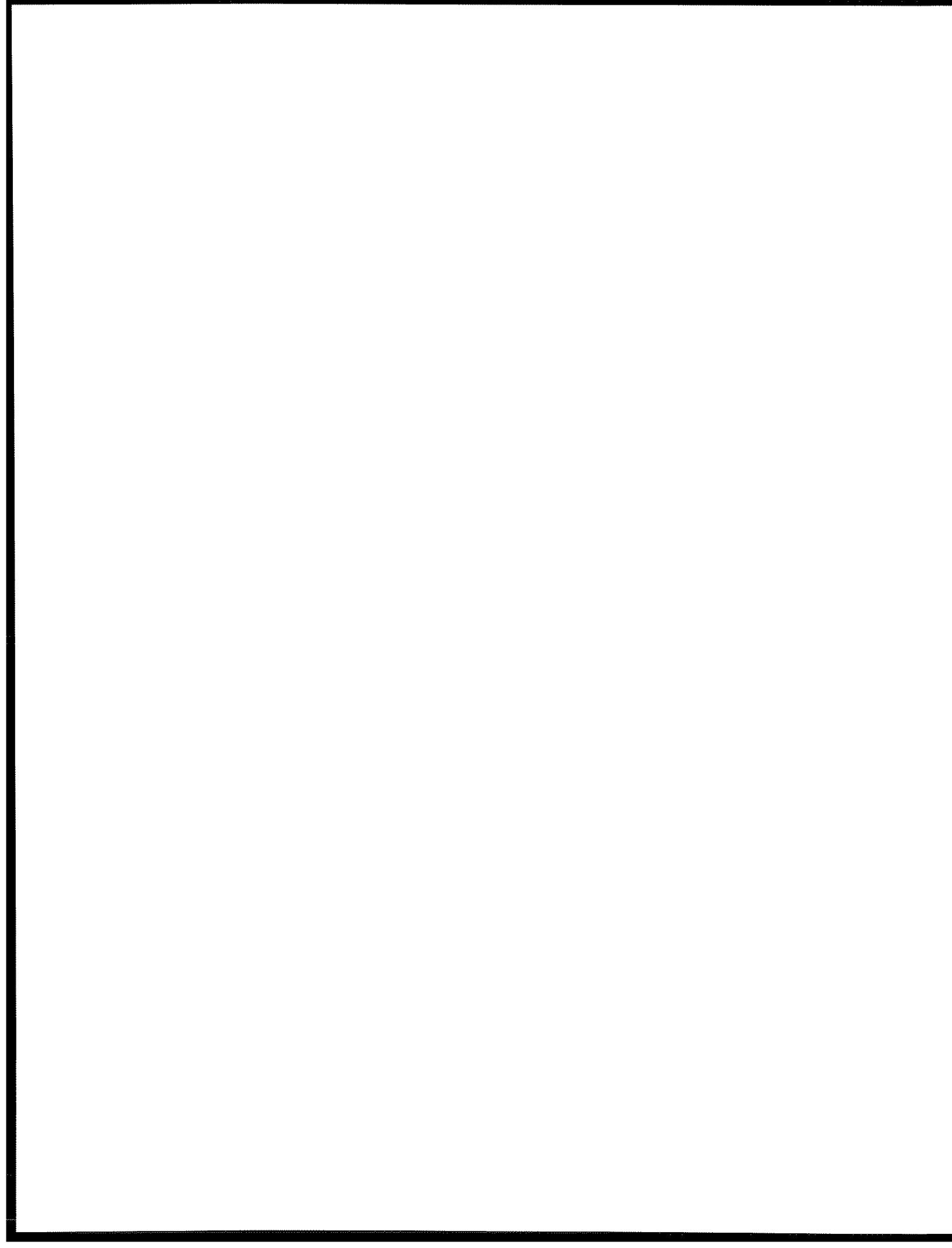
Fizeram parte desta exposição (re)apresentadora as reproduções das obras de: Alberto da Veiga Guignard, Anita Malfati, Candido Portinari, Di Cavalcanti, Inos Corradin e Tarsila do Amaral.

O grupo visitante da primeira dessas mostras foi constituído por quatro meninas e quatro meninos. Logo ao chegar na sala, as crianças se encaminharam para a lousa-painel, apreciando as reproduções. Orientei o grupo para se sentar frente às obras, nas carteiras ali dispostas, relembrando que aquelas imagens haviam sido preteridas em exposição









anterior, realizada no início dos nossos encontros. A maioria das crianças lembrou-se do fato, confirmando a não apreciação de tais pinturas. Insisti para que manifestassem o motivo da recusa, procurando instigar novas interações com aquelas reproduções.

Meus questionamentos impulsionaram a narrativa de Guilherme, que passou a centralizar a atenção das outras crianças em decorrência do entusiasmo de seus enunciados. Guilherme mostrava-se inconformado com o quadro de Tarsila, intitulado “2ª. Classe” (fig.18). Levantou-se da carteira, dirigiu-se à reprodução e, com muita seriedade, fixou os olhos nas figuras humanas desenhadas, emitindo o parecer:

Guilherme: *A Tarsila fez feio!*

Pesquisadora: Por quê?

Guilherme: *Olha o jeito das pessoas!!*

Os gestos de Guilherme reforçavam sua indignação por aquela pintura que apresentava homens, mulheres e crianças descalços e com fisionomias sérias, que bem podiam ser interpretadas como tristes, tendo ao fundo um vagão de trem, de segunda classe. Todos os elementos figurativos daquela pintura se enquadravam em padrões estruturais convencionados, evocando a desolação. Outras interpretações se somaram às de Guilherme, ratificando que a obra era feia “*por causa do rosto das pessoas*”. Thaís, reforçando as apreciações de Guilherme, disse: “*Esse quadro parece a Família Adams*”.

Tatiane foi a única do grupo a se opor a essas idéias, dizendo gostar daquela obra. Seu ponto de vista causou estranheza nos demais, criando um clima de discussão. As crianças, impulsionadas por suas afetividades, tentavam convencê-la a mudar de opinião. Mas nada adiantou. Tatiane confirmava apreciar a “2ª. Classe”.

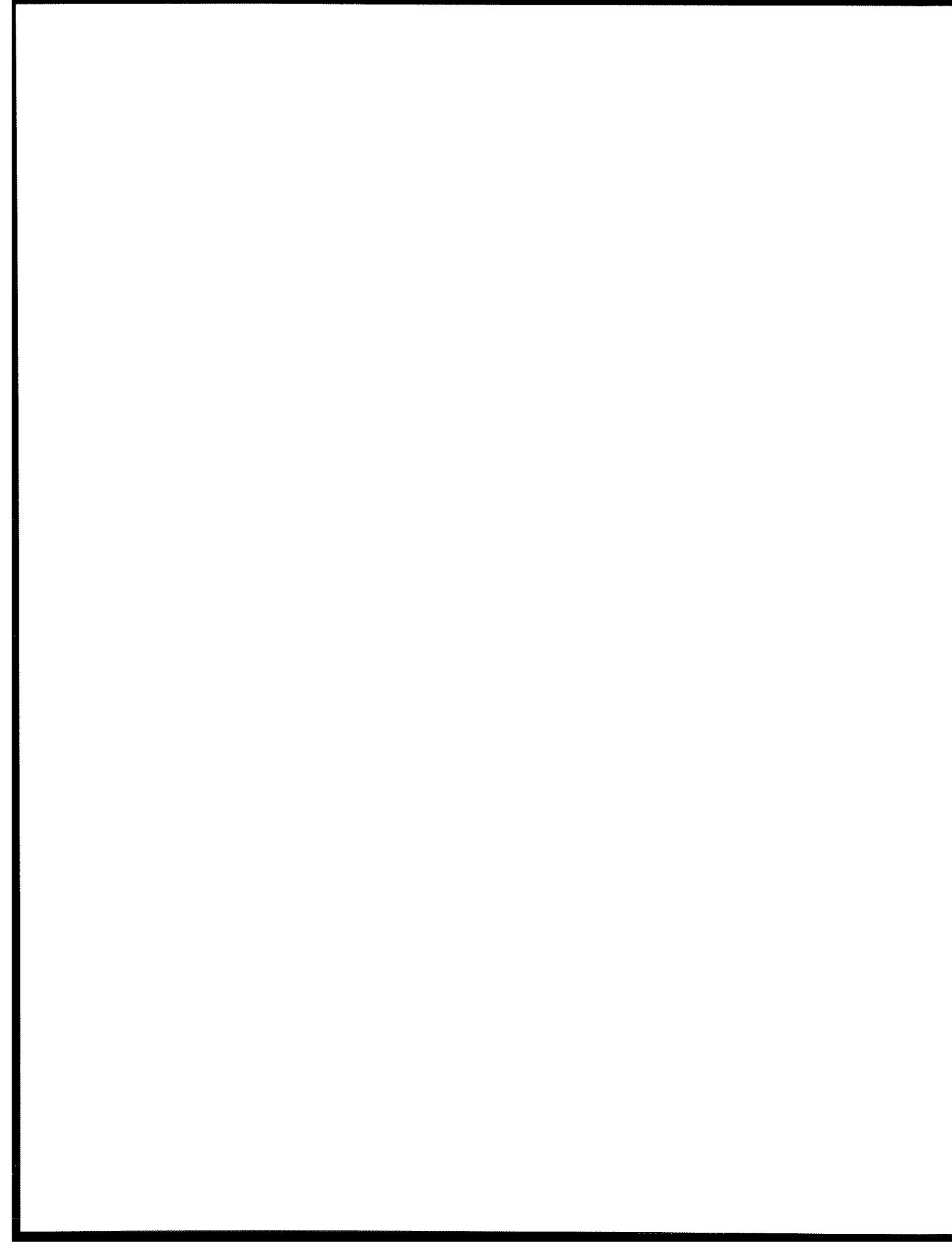
Tomando conta das discussões, Guilherme defendia, com veemência, os sentidos que atribuía às imagens das reproduções, criando histórias para justificar a composição pictórica dos artistas. Interpretando a obra de Guignard, intitulada “Os noivos”, ele narra a história de uma moça rainha, acompanhada de seu guarda de segurança que protegia a porta para que ninguém entrasse e a perturbasse. Jucerlândio, que acompanhava a narrativa de Guilherme, se opôs a essa interpretação, dizendo que o homem do quadro não era um guarda e, sim, um príncipe. Tal intervenção provocou a irritação de Guilherme que discutiu com Jucerlândio para defender seu modo de sentir aquelas imagens.

O que as crianças desvelaram, testemunhava a familiaridade com os artistas pintores apresentados nas exposições⁷, cujos nomes passaram a ser pronunciados com facilidade. As reproduções foram compreendidas como tais e os reconhecimentos das autorias aconteceram, evidenciando que muitas daquelas pinturas reproduzidas passaram a fazer parte de seus repertórios culturais.

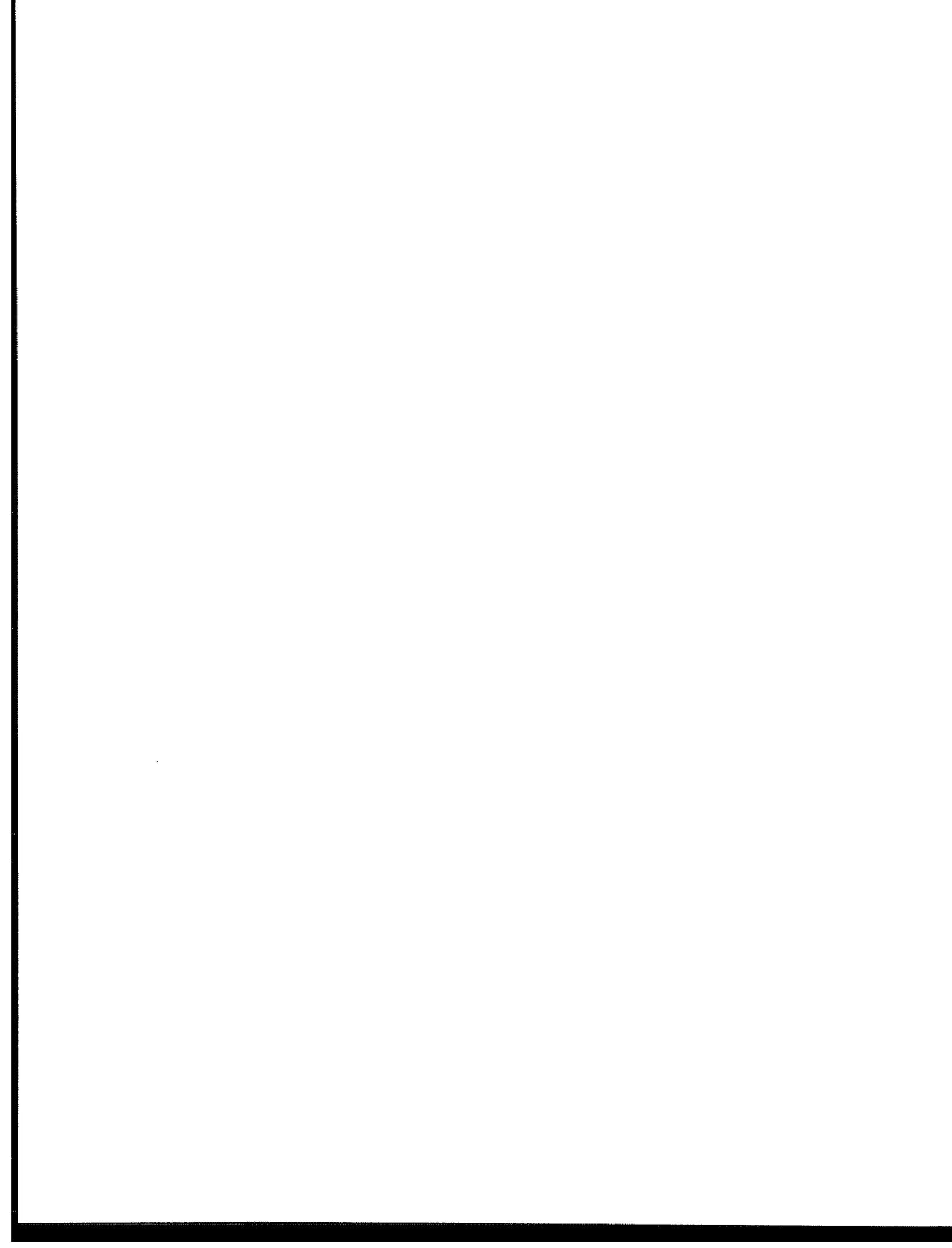
Retomo os comentários de Guilherme. Interpretando a obra “Interior de Mônaco”, de Anita Malfatti (fig. 19), ele deixava transparecer a descontração. Concentrando sua atenção nas imagens da obra, ele afirmava que a artista precisava ter desenhado em uma folha maior para completar os traçados da sala e das outras coisas. Tal observação se deve ao fato de que algumas imagens, representando o estilo próprio da artista, não se completavam nos limites do quadro. Esse modo de Malfatti pintar souo como um problema para o menino leitor. Embora eu tivesse tentado lhe explicar que isso era intencional por parte da artista, Guilherme não se convenceu disso.

⁷ Cf. APÉNDICE A, p. 187.









Continuando a investigação das imagens, Guilherme fixou o olhar na figura humana pintada por Corradin (fig.20), concluindo ter sido ela pintada de modo diferente por ser de madeira. Conforme expus, o estilo do artista suscitou-lhe tal conclusão. Enquanto outras crianças discordaram dessa idéia, ele dirigiu-se ao quadro e, na tentativa de explicar seu pensamento, expressou: "*Parece de madeira. Mas não é madeira*"!

Com a presença marcante da expressão "*Parece, mas não é*", nossos encontros se sucediam, prenunciando a conclusão de mais uma etapa da pesquisa. A chegada de novembro, porém, não teve o sabor de fim; ao contrário, descortinou o infindável, o renascente. Desvendou imagens que constituem um fantasioso balé na minha memória, apresentando um movimento contínuo no tempo. O dinamismo desse bailado imagético que até hoje perdura, ainda me alegra, preocupa e instiga.

Componho meus traços, trazendo as duas últimas exposições. Percebendo que as crianças sentiram a ausência de seus quadros preferidos, os incluí nessas duas mostras. Com isso, elas passaram a ter a mesma característica daquela primeira exposição na qual foram apresentados os artistas selecionados para a pesquisa.

Com as reproduções expostas nas carteiras, as crianças reviram todas as obras. E revendo-as, não só ratificaram as preferências como passaram a admirar algumas que haviam preterido.

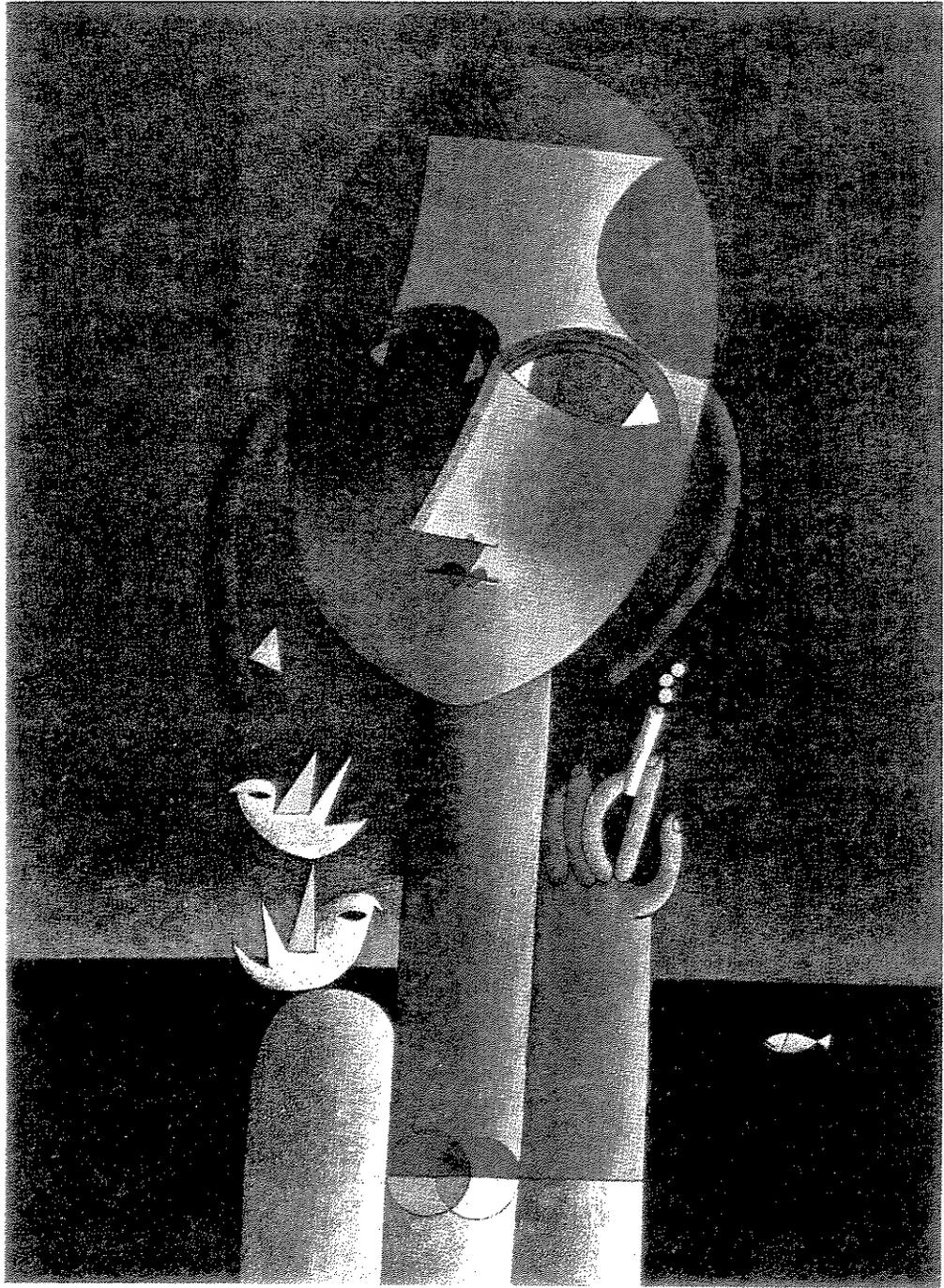
Na segunda exposição re-apresentadora e a penúltima da pesquisa, Jéssica destacou-se com sua interpretação. Admiradora incondicional de Tarsila, ela encantou-se com a reprodução de Pennacchi, intitulada "Mulheres e crianças I" (fig.21). Percebendo a nova predileção, propus a leitura da tal imagem. Imediatamente Jéssica colocou-se diante de todos,

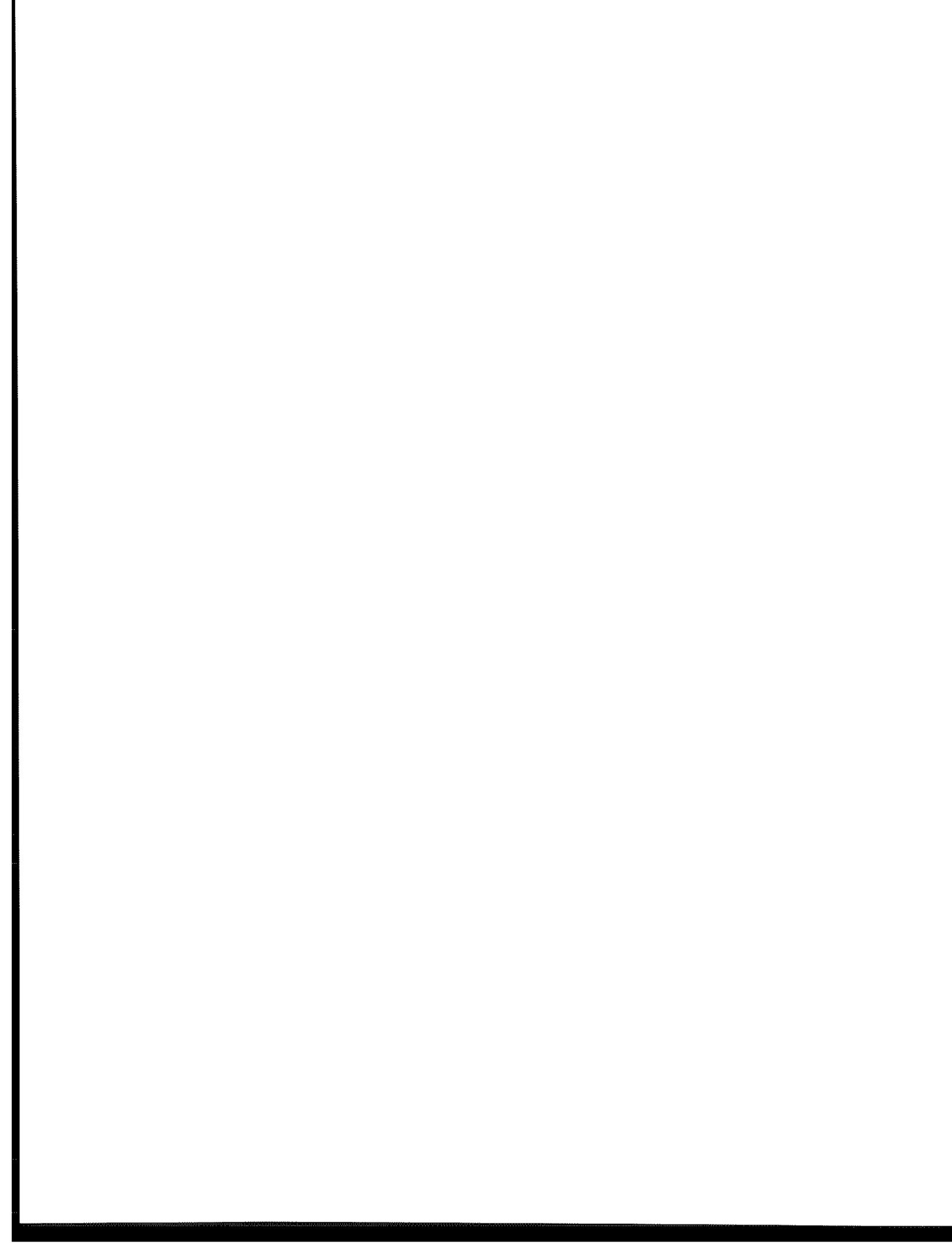
tendo às mãos aquela reprodução. Iniciou a narrativa de uma história, a partir da resposta à minha pergunta: "O que você quer falar sobre essa obra de Pennacchi?"

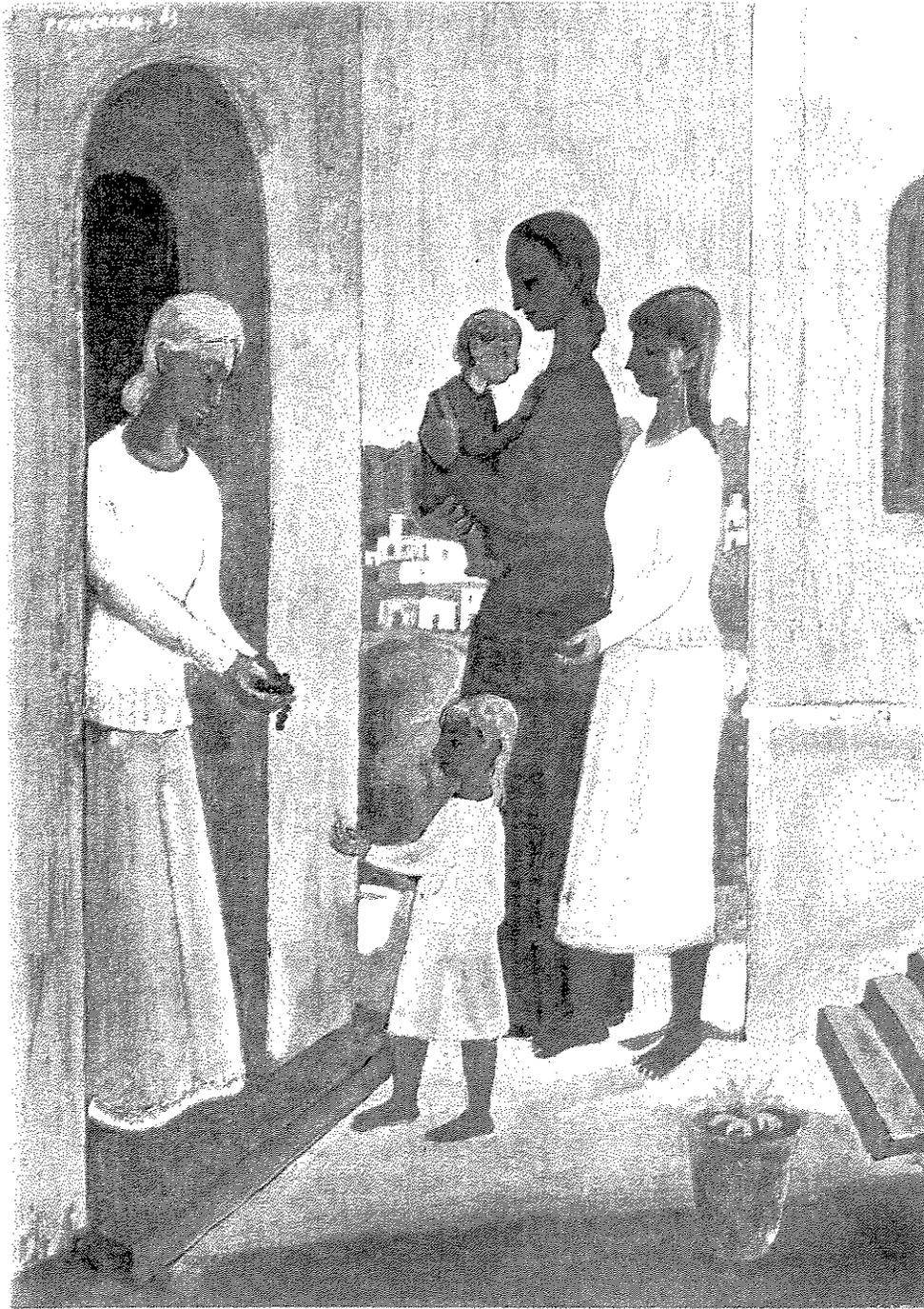
Apontando os signos que interpretava, Jéssica destacou o cacho de uva desenhado e as semelhanças das figuras humanas, enunciando: *"Ele quis desenhá um monte de casinha atrás das muié. Ele quis fazê a muié... o filho dela era esse (apontando a figura de uma criança)... mas ela num sabia. A cor do cabelo dela é da cor do menino"...*

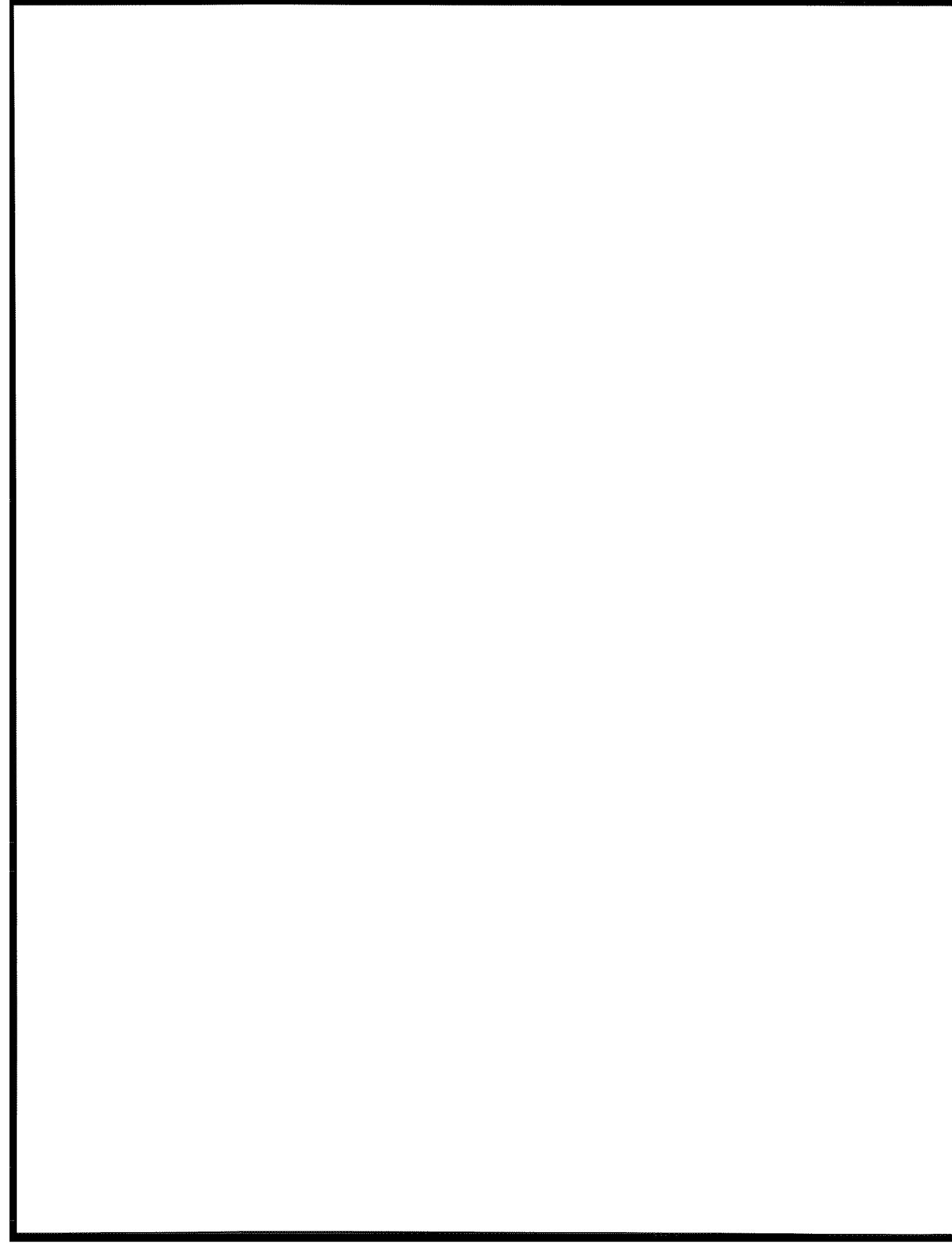
Com essas palavras, ela dá prosseguimento à realidade que acabou de criar: mulheres e crianças pobres e descalças, pedindo comida para uma mulher que, sem saber, era a mãe de uma das figuras pedintes. O dizer de Jéssica provocou a reação das crianças. Discordando da idéia, levantaram para mostrar, nas imagens reproduzidas, quem era filho de quem. Essa prática enriquecia o movimento interpretativo da menina, que agora passava a ser impresso com as subjetividades de outras crianças. No entanto, mostrando-se contrariada com as intervenções, ela resolveu finalizar a história que mal iniciara: *"Não. Ele é filho dela (apontando as figuras). Eles são uma família e vive muito feliz na história"*. Dando por encerrada sua participação, recoloca na carteira a reprodução interpretada, impedindo a emissão de qualquer outro parecer sobre ela. Através desse modo de leitura, as crianças reavivaram a obra de Pennacchi, fazendo-a renascer, mais uma vez, no tempo.

A explanação do movimento interpretativo de Jéssica provoca a retomada da concepção de que a interpretação é que recoloca a obra no tempo, fazendo-a ressurgir enriquecida com o texto da vida do leitor. Contudo, há que se reafirmar que o signo da obra de arte não pode ser tratado sob a ilusão da literalidade, permitindo conclusões absolutas do que









isto ou aquilo diz ou expressa. A característica da evidência e a construção do significado, a partir do domínio do conhecimento da técnica da pintura são dois aspectos inexistentes nas interações aqui analisadas.

As crianças, sujeitos desta pesquisa, não aprenderam os princípios técnicos da pintura para possibilitar a percepção e a compreensão da obra de arte. Tampouco suas interpretações foram controladas por regras da gramática visual. As análises realizadas evidenciam o ritmo do fenômeno de significação e constituição de sentido, no qual o texto do autor é interpretado, não segundo suas intenções, mas na complexa interação com os leitores. Nessa dinâmica, os leitores têm diferentes competências cognitivas para fundamentar a compreensão da obra aberta.

A obra de arte, enquanto uma organização consciente e uma intenção formativa, mantém relação dialética com a abertura. Isso significa dizer que a obra de arte é um campo de possibilidades e não o aprisionamento de um único sentido. A forma registra um gesto que dirige o espaço da obra e se fixa no signo, permitindo que ambos — gesto e signo — encontrem um equilíbrio peculiar que irá possibilitar ao interpretador fixar a atenção e estabelecer relações. Nesse ritmo se concretiza a interação do leitor com a qualidade aberta da forma. Essa qualidade permitiu a emersão da cultura da criança interpretadora e a explicitação dos diferentes modos de perceber e sentir as coisas do mundo.

A abertura da obra de arte é amplamente discutida por alguns autores. Luigi Pareyson⁸ é um deles, apresentando a interpretação da obra como sendo um processo que a faz falar e ser compreendida. Esse processo considera que a unicidade da obra pode ter múltiplas interpretações, embora ela seja sempre a mesma e sempre única. No entanto, a

⁸ PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

multiplicidade de leituras não significa o abandono da obra às subjetividades do interpretador, sem critérios. A interpretação não dissolve a obra. Ela a colhe, sem chegar a conclusões definitivas. A interpretação, diz esse autor, pode ser comparada a um diálogo entre pessoas, através do qual se realiza uma compreensão, também não definitiva.⁹

Considerando a linha de raciocínio de Pareyson, pode-se inferir que o interpretador não dissolve a obra em sua consciência, como já foi aqui discutido. A consciência do leitor interage com a consciência do autor na criação de um novo contexto, que também não é definitivo.

Com essas considerações, retomo o movimento interpretativo de Jéssica para dizer que a abertura da obra de Pennacchi permitiu que as imagens pudessem ser traduzidas sob o enfoque da experiência da leitora. E fazem parte das experiências culturais de Jéssica, como das de outras crianças, o contar e o ouvir histórias. Essas experiências podem compor o movimento interpretativo, quando a imaginação é suscitada pelas imagens. Assim aconteceu com as imagens da obra de Pennacchi. Elas se abriram para que as figurações pudessem ganhar novos significados, estreitando os laços de aproximação de Jéssica com a arte. Criando laços familiares entre as mulheres e as crianças desenhadas, Jéssica investiga a obra, interagindo com o artista e compreendendo mais uma produção simbólica. A compreensão, no entanto, ultrapassa um simples olhar instantâneo,

⁹A interpretação como um processo de compreensão não definitivo da obra de arte, é defendida por Luigi Pareyson: “[...] Por outro lado, pretender ter compreendido definitivamente uma obra seria como que desconhecer sua inexauribilidade, isto é, fechar os olhos diante de uma das características mais profundas e fundamentais da obra de arte, e, portanto, fechar-se definitivamente à sua compreensão. Uma vez que se conseguiu fazer a obra de arte falar — e não é coisa fácil —, ela se abre com familiaridade tanto maior quanto maior tenha sido sua primitiva reserva; e se primeiro respondia somente se era interrogada, agora ela própria solicita as novas perguntas, cada vez mais profundas, e as premia com respostas cada vez mais reveladoras; cada verdadeira leitura é como um convite a reler, porque a obra de arte tem sempre alguma coisa de novo a dizer, e o seu discurso é sempre novo e renovável, a sua mensagem é inexaurível”. Ibid. p. 169.

exigindo a importante participação da atenção. Essa atividade mental possibilitou que as crianças se conscientizassem de certos signos visuais que se fundiram nas experiências comuns, como também se exercitassem em relacioná-los com as recordações das próprias experiências.

Acrescento a imagem que se refere à terceira exposição re-apresentadora de todas as reproduções e a última da pesquisa. Nessa exposição, destacam-se os movimentos interpretativos de algumas meninas, na leitura da obra de Glauco Rodrigues, intitulada “Retrato do Quati Puru vitorioso”.

A reprodução da obra de Glauco Rodrigues estava em destaque à frente do grupo visitante, nas mãos de uma das meninas, que respondia meus questionamentos a respeito daquela reprodução:

Jéssica: *Eu achei muita...ele usou de violência. Porque ele tá com a arma apontando.*

As crianças manifestavam concordar com o pensamento de Jéssica, quando me dirigi diretamente a Daiana, para saber seu parecer. A partir disso, desenvolveu-se o diálogo:

Daiana: *Acho que ele vai atirá...*

Jéssica: *Eu acho que ele...tá matando... muitas pessoas no Brasil.*

Pesquisadora: E a mulher que está sentada ao lado?

Jéssica: *Ela tá mostrando charme.*

Tauana: *E ela é horrível.*

Pesquisadora: Por quê?

Jéssica: *Ela tá com os óculos da “tiazinha” (referindo-se à artista da TV)*

- Pesquisadora: Ela tá com os óculos da “tiazinha”?
- Jéssica: *Com a máscara. Ela tá mostrando as pernas... ela tá mostrando as coxas.*
- Daiana: *Acho que ela tá fazendo charme.*
- Jéssica: *Ela tá fazendo charme e tá mostrando as coxas. Professora.... isso é pecado.*
- Pesquisadora: O que é pecado?
- Jéssica: *O que essa mulher tá fazendo.*
- Daiana: *A calcinha dela (mostrando uma parte da figura).*

Esses comentários sobre o charme e o pecado da figura feminina pintada por Glauco Rodrigues provocam a aproximação das crianças à reprodução, para observarem, de perto, a tal calcinha que Daiana disse ver.

Discutindo sobre a moralidade da tal figura, as crianças deixaram a obra penetrar em suas vidas. No entanto, a arte pictórica não apreende conceitos morais. Sua abertura permite ao leitor captar a si mesmo, no processo interpretativo, fazendo com que as imagens possam repercutir na imaginação, de modo a constituírem sentidos sob a ótica da moralidade da cultura do interpretador. Assim, a figura feminina da obra do artista ganha o sentido de charmosa e pecadora, deixando transparecer, como em outras leituras, o processo da intertextualidade e os conceitos que permeiam o cotidiano daquelas crianças.

Ao se apropriarem dos significados de suas culturas, as crianças integram-se com a memória histórica, com o interdiscurso, com os sentidos historicamente constituídos, efetivando os processos de significação. Na relação com a memória histórica, o sujeito constitui o próprio arquivo de lembranças, incluindo o já vivido. Esse arquivo subjetivo dá suporte às

leituras interpretativas, possibilitando a migração dos sentidos da vida para a obra de arte.

A inscrição da criança na cultura, no interdiscurso e na memória histórica, ao mesmo tempo em que a limita, deixa-a livre, sem determinações, para o trabalho interpretativo das imagens. Usufruindo dessa liberdade, ela é sujeito no processo de significação e no jogo do já dito com o que se tem para dizer. Portanto, o movimento interpretativo implica a análise do objeto artístico sem a submissão aos valores do artista. Essa não submissão, somada aos demais aspectos subjetivos das crianças, é que permite que o sentido intencionado pelo artista sempre possa vir a ser outro.

As interlocuções de Jéssica, Daiana e Tauana explicitaram um modo idiossincrático de significar a si mesmas, extraindo da pintura os sentidos de charme e pecado. Tais valores fazem parte da ideologia do cotidiano dessas meninas, tornando-se a “seiva nova secretada”¹⁰ que alimenta e dá vida à obra de Glauco Rodrigues, naquele momento. Porém, tais valores subjetivos não estão fixados no tempo. Eles são (re)configurados em diferentes momentos do desenvolvimento humano e (re)dimensionados conforme as experiências culturais do sujeito.

As interlocuções acima transcritas indicam as relações afetivas com as imagens. A figura humana com trajes indígenas, centralizada naquela

¹⁰A vida da obra ideológica é explicada por M. Bakhtin: [...] “a obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica. Em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante no cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada”. BAKHTIN, Mikhail op. cit., 1995, p. 119.

reprodução, era o signo suscitador do pensamento de violência que se fez presente nas diversas leituras.¹¹

Desfilam, na pintura de Glauco Rodrigues, imagens e mitos da vida brasileira. O artista reconta a história, mesclando índios e banhistas com a arquitetura futurista de Brasília. Enformadas com essas intenções, as imagens repercutiram na imaginação das crianças, permitindo a produção de sentidos conectados com os já constituídos no interior de suas culturas.

3.3 Concluindo o desenhar

Finda-se mais um momento deste meu relato-desenho, configurando as últimas imagens que se constituíram nos últimos encontros com as crianças. Nossas interações finais foram marcadas pelo desejo da continuidade. As crianças me perguntavam sobre as exposições do ano seguinte, confirmando terem apreciado positivamente as atividades desenvolvidas. Tal fato renovou os meus anseios, levando-me a pensar, até mesmo, em um prosseguimento do trabalho, independente da obtenção de dados para a pesquisa. Porém, a indisponibilidade de tempo foi inexorável no impedimento dessa realização. Mas não descartei a possibilidade de entrecruzar minha vida com a de outras crianças, valendo-me das múltiplas possibilidades que as interações com a arte oferecem.

O último dos nossos encontros foi brilhantemente marcado pela participação da pequena Flávia, proporcionando a imagem finalizadora deste desenhar. Esta imagem, constituída com os meus significados, recebe uma tonalidade especial. Os matizes de Flávia mesclam-se aos meus,

¹¹ O enunciado de Jéssica, transcrito na p.166, deixa entrever seu provável conhecimento sobre os ataques dos índios brasileiros aos brancos, intensamente divulgados pela mídia, por ocasião do desenvolvimento da pesquisa.

destacando a figura que representa um testemunho da importância da familiarização com a arte para a constituição do conhecimento:

“Professora, eu vi a Tarsila no supermercado. O quadro dela táva na lata de leite em pó”!

Essa afirmação de Flávia ecoou nas crianças, impulsionando outros movimentos interpretativos também vinculados às pinturas reproduzidas naqueles artefatos do supermercado¹². Assim, a arte aconteceu. Reavivada pela linguagem e a afetividade, ela adentrou na vida dos pequenos sujeitos, colorindo o caminho da compreensão e do saber.

Os toques finais de meu desenhar são conclusivos, ao mesmo tempo em que anunciam o devir das imagens do movimento interpretativo da criança na interação com o texto visual.

Os traços realizados neste trabalho destacam que a leitura da obra de arte praticada pela criança da 1ª série é, comumente, normalizada e regulada por uma concepção de alfabetização visual, enfatizando a análise sintática dos elementos: linha, cor, forma, direção, textura, escala, dimensão e movimento. Essa alfabetização, vinculada de modo exclusivo aos aspectos formais da obra, desenvolve técnicas para a aplicação de regras da sintaxe da gramática visual, objetivando o comando da percepção¹³.

Refletindo sobre essa prática e partindo do pressuposto de que os processos de compreensão, significação e produção de sentido não se

¹² Por ocasião dos meus encontros com as crianças, as latas de leite em pó, de uma determinada fabricação, traziam impressas as reproduções de pinturas de artistas brasileiros. Entre eles, Tarsila. Flávia identificou as imagens como sendo a da artista, associando esta ou aquela figuração, lembrando o que lhe era familiar.

¹³ Ratifico que tanto a literatura especializada quanto minhas experiências vividas com professores dessa série, indicaram a freqüente prática de tal normalização na leitura da obra de arte.

vinculam exclusivamente às análises da forma e, tampouco, dependem de um conjunto de regras sintáticas pré-estabelecidas, investigaram-se os movimentos interpretativos das crianças com o objetivo de se conhecer os modos de construção desses processos, sem quaisquer ensinamentos prévios da técnica da linguagem visual.

Ancorada na arte e em concepções teóricas centradas no desenvolvimento histórico-cultural do homem, a pesquisa desenvolveu-se tendo como sujeitos as crianças freqüentadoras da 1ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo. Essas crianças não tinham familiaridade com a pintura consagrada, especialmente a brasileira. Apesar dessa limitação, os pequenos sujeitos interagiram dinamicamente com as obras, utilizando-se dos padrões estéticos construídos e convencionados nas experiências sociais.

Os padrões estéticos das crianças desvelaram-se nas suas enunciações. Os enunciados explicitavam os saberes, ao mesmo tempo em que constituíam a interdiscursividade. A perspectiva do interdiscurso indicou um modo de a criança ingressar no universo da arte, no saber artístico e no sentido, independente dos conhecimentos técnicos especializados. Nesse enfoque, os movimentos interpretativos operacionalizaram o mergulho no processo de significação e compreensão das imagens.

Produzindo sentidos através da narrativa oral e gráfica, as crianças imprimiram ritmo aos modos idiossincráticos de ver e sentir as coisas; ampliaram a percepção; estabeleceram comparações entre os estilos dos artistas, mesmo sem ter consciência disso e destacaram, voluntariamente, os aspectos formais das pinturas. E todas essas atividades alicerçaram a construção do saber artístico.

Seguindo um caminho diverso das sistematizações e das exatidões, os movimentos interpretativos caminharam pelo arbitrário e pelo provável. Lembrando o já vivido, as crianças leram as obras, ativando um diálogo com o autor. No desenvolvimento desse processo, a imaginação e a memória foram incomparáveis protagonistas, agindo como projeção das emoções e como elementos de garantia do efeito poético e enigmático da obra de arte.

A poeticidade da obra transpareceu nos movimentos interpretativos que ultrapassaram o simples dizer. Isto significa que as enunciações foram testemunhas da conexão existente entre as experiências culturais das crianças e as imagens interpretadas, representando o impulso necessário para fazer falar a obra e torná-la visível. Entrelaçando a reprodução da pintura com a própria vida, as crianças possibilitaram seu renascimento. Nessa dinâmica, as interpretações ganharam o colorido da afetividade dos sujeitos.

Os afetos das crianças transformaram a realidade dos artistas na realidade da fantasia, marcando notável presença na interação e familiarização com a pintura, bem como no processo de construção do conhecimento em arte.

Tal conhecimento constituiu-se através de constantes diálogos com o texto visual que atuou como signo instaurador dos sentidos. Produzidos nessa perspectiva, os sentidos facilitaram a compreensão, ingressando a criança no universo da pintura. Por conseguinte, os sentidos apontaram um percurso diferente daquele percorrido pelas análises sintáticas da linguagem visual, para a percepção dos aspectos formais das imagens.

O modo subjetivo de ver e sentir as coisas impulsionou o processo dialógico, imprimindo um caráter especial às interações das crianças com

as obras. Interagindo com a consciência dos artistas através de repetidas leituras das imagens apresentadas, os sujeitos da pesquisa constituíram-se em leitores e autores. Desenvolvendo o diálogo, a interpretação e a autoria, construíram as narrativas orais e gráficas. Os desenhos — baseados na mesma temática das pinturas apreciadas — narraram graficamente os sentidos produzidos no diálogo com a arte.

Concretizando o processo dialógico com a pintura reproduzida, as crianças insuflaram-lhe vida com o sopro de suas experiências. As cores do já vivido infiltraram-se nas cores do dizer, criando os matizes da imagem do sentido e do conhecimento.

Nessa trama cromática, o colorido dos movimentos interpretativos das crianças mesclou-se com o da minha bagagem cultural, destacando as imagens que aqui desenhei. No brilho das cores e das formas, constituiu-se o espaço de possibilidades que ora sociabilizo. Um espaço do vir-a-ser. Nele, o sentido que expresse poderá ganhar novas tonalidades a partir da interação com outros sentidos.

O que tracei e deixei de traçar coloca-se à espera de novos sopros de vida na expectativa de que outras palavras e modos de dizer ampliem e transformem o já interpretado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, C.M.C., "Concepções e práticas artísticas na escola", pp.11-38, In: FERREIRA, s. (Org.) **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- APÊNDICE A: Atividades desenvolvidas nos encontros das crianças com a pesquisadora, p. 168.
- ANEXO A: Lista iconográfica de pinturas selecionadas para a pesquisa, p. 169
- ANEXO B: Lista iconográfica de desenhos do calendário Unesco, 1997, p. 171.
- ARTE NO BRASIL**, São Paulo, Abril, n.35, p. 667-703, 1980.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, R, p.197, apud CALABRESE, O. **El lenguaje del arte**. Barcelona: Paidós, 1997.
- BERGER, P.L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CALABRESE, O. **El lenguaje del arte**. Barcelona: Paidós, 1997.
- CHAUL, M. "Janela da alma, espelho do mundo", pp.31-63, In: NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CRITELLI, D.M. **Análítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica**. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.
- DONDIS, D.A. **Sintaxe da linguagem visual**. 1ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- DUARTE JR., João F. **O sentido dos sentidos: educação do sensível**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.
- ECO, U. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

FRANCASTEL, P. **Imagem, visão e imaginação**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOULEMOT, J.M. "Da Leitura como produção de sentido", pp.107-116, In: CHARTIER, R.(Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HAYES, C. **Guia completo de Pintura Y Dibujo: técnicas y materiales**. Barcelona: J.Soto, 1980.

LANGER, S.K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**, v. 2. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MASON, R. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

NOVA ESCOLA, São Paulo, Abril, Ed.Esp. Ano XVII, p.30-1, Abr. 2002.

_____. São Paulo, Abril, n. 149, Ano XVII, p. 64-6, Fev. 2002.

_____. São Paulo, Abril, n.124, Ano XIV, p. 38-42, Agost. 1999.

_____. São Paulo, Abril, n.100, Ano XII, p. 26-9, Mar.1997.

_____. São Paulo, Abril, n. 92, Ano XI, p. 38-42, Abr.1996.

_____. São Paulo, Abril, n.89, Ano X, p. 26-9, Nov. 1995.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento:Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORLANDI, E. P. **Interpretação** - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996-b.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PENNA, M. "O papel da arte na Educação Básica" pp.47-53, In: PEREGRINO, Y.R. (Coord.) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.

PONTY, M. M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REY, F.G. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos**. São Paulo: EDUC, 1999.

SMOLKA, A.L.B. "O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais". In: **CADERNOS CEDES**, Campinas, SP, n.50, pp. 26-40, 2000.

SCHOLES, R. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.

SZPIGEL, M. "Arte em classes de pré-escola", pp.33-55, In: CAVALCANTI, Z. (Coord.) **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

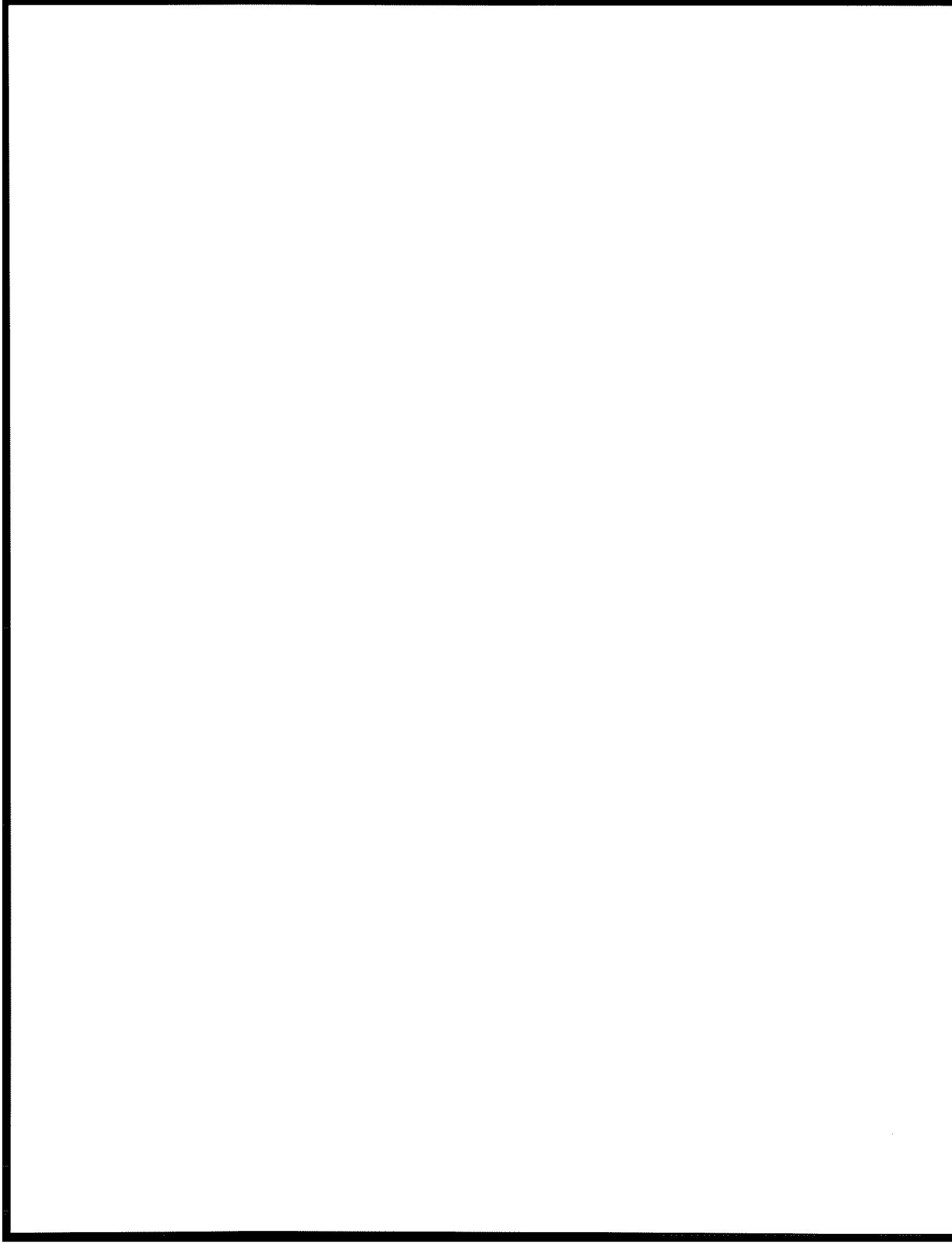
VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998-b.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991-a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991-b.

WILSON Brent e WILSON Marjorie, "Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de criança", pp. 57-75, In: BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.



BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALMEIDA, A.R.S. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- _____. **Intuição e Intelecto na Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ARTE NO BRASIL**, São Paulo, Abril, n.35, p. 667-703, 1980.
- AUMONT, J. **A Imagem**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BARTHES, R.; ECO, U.; TODOROV, T. e outros. **Análisis estructural del relato**. México: Ediciones Coyoacán, 1997.
- BENJAMIN, A. e OSBORNE, P.(Orgs). **A filosofia de Walter Benjamin**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BERGER, P.L. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOGDAN, R.; BIKLEN,S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDIEU, P. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- BORDINI, M.G. A leitura estética da obra de arte visual. *Arte & Educação em Revista*, no. 1, Publicação da Rede Arte na Escola/ Pólo UFRGS, 1995.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BRONOWSKI, J. **Arte e conhecimento: ver, imaginar, criar**. Lisboa: Edições 70, 1983.
- BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CADERNOS CEDES**. Campinas, UNICAMP, nº 50, 2000.
- _____. Campinas, SP, UNICAMP, nº 24, 2000.
- CALABRESE, O. **El lenguaje del arte**. Barcelona: Paidós, 1997.
- CAMARGO, L. (Org) **Arte-educação: da pré escola à universidade**. São Paulo: Studio Nobel, 1994.
- CARVALHO, M.C.M. (Org.) **Construindo o saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- CAVALCANTI, Z. (Coord.) **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHARBONNIER, G. **Arte, Linguagem, Etnologia: entrevistas com Claude Lévi - Strauss**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- CHARTIER, R.(Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CLARK, K e HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COHEN, D. e MACKETH, S.A. **El desarrollo de la imaginación: los mundos privados de la infancia**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1993.

CRITELLI, D.M. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica.** São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

DIJK, T.A. V. **Cognição, discurso e interação.** São Paulo: Contexto, 1996.

DONDIS, D.A. **Sintaxe da linguagem visual.** 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DORFLES, G. **O dever das Artes.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DUARTE JR., João F. **O sentido dos sentidos: educação do sensível.** Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o "Aprender a Aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUFRENNE, M. **Estética e filosofia.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

ECO, U. **Os limites da interpretação.** São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Interpretação e superinterpretação.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Obra Aberta.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, Campinas, SP, Centro de Estudos Educação e Sociedade, UNICAMP, 71, 2000.

EAGLETON, T. **A ideologia da estética.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ELIAS, N. **Mozart: Sociologia de um Gênio.** Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

_____. **O processo civilizador.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **O processo civilizador.** Vol. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARO, M.R. **O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual.** 2001, Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FERREIRA, S. **Imaginação e Linguagem no desenho da criança**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

_____.(Org) **O ensino das artes: construindo caminhos**.Campinas,SP: Papyrus,2001.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **O que é um autor?** Tradução António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.

_____. **Isto não é um cachimbo**. Tradução Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FRANCASTEL, P. **Pintura y Sociedad**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1990.

_____. **Imagem, visão e imaginação**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FRANZ, T.S. **Educação para a compreensão da arte**. Florianópolis: Insular, 2001.

FRAWLEY, W. **Vygotsky e a Ciência Cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREITAS, M. T. A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FUSARI,M.F.R. e FERRAZ M.H.C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GAGNEBIN, J.M. **Sete Aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GADET F. e HAK T.(Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pécheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

GARDNER,H. **Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. Tradução Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B.(Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

GOFF, J.L. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

GOMBRICH, E.H. **Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GOMES FILHO, J. **Gestalt do objeto: Sistema de Leitura Visual da Forma**. São Paulo: Escrituras, 2002.

HAUSER, A. **Teorias da Arte**. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

HAYES, C. **Guia completo de Pintura y Dibujo: técnicas y materiales**. Barcelona: J.Soto, 1980.

KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**. Madri: Alianza Editorial, 1994.

LANGER, S.K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. v. 4. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

_____. **Curso de Psicologia Geral**, v. 2. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MASON, R. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

- MARTINS, J.B. (Org.), PIMENTEL A.; MAINARDES J.; CAMARGO J.S. **Na perspectiva de Vygotsky**. Londrina: CEFIL, 1999.
- MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MORENO, M. et al. **Falemos de Sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORTIMER, E.F. e SMOLKA A.L.B. **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula**. Belo Horizonte: Original, 2001.
- MUKAROVSKY, J. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1993.
- NOVA ESCOLA, São Paulo, Abril, Ed.Esp. Ano XVII, p.30-1, Abr. 2002.
- _____. São Paulo, Abril, n. 149, Ano XVII, p. 64-6, Fcv. 2002.
- _____. São Paulo, Abril, n.124, Ano XIV, p. 38-42, Agost. 1999.
- _____. São Paulo, Abril, n.100, Ano XII, p. 26-9, Mar.1997.
- _____. São Paulo, Abril, n. 92, Ano XI, p. 38-42, Abr.1996.
- _____. São Paulo, Abril, n.89, Ano X, p. 26-9, Nov. 1995.
- NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- OLIVEIRA, M.C.D. **Imagens do Inferno: lugares da memória, palavras de Dante**. 2000. 98 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento:Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- ORLANDI, E. P. (Org.).**A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes,1998.
- _____. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

- _____. **A Linguagem e seu funcionamento.** Campinas, SP: Pontes, 1996 a.
- _____. **Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996 b.
- _____. **Efeito do verbal sobre o não-verbal.** In: Revista "RUA" no. 01, do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp- NUDECRI- Campinas, 1995.
- PAREYSON, L. **Os problemas da estética.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PARSONS, M.J. **Compreender a Arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo.** Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.
- PENNA, M. (Coord.) **Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte.** Cadernos de Textos nº 15, João Pessoa: Departamento de Artes da UFPB, 1997.
- PEREGRINO, Y.R. (Coord.) **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995.
- PILLAR, A. D. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes.** 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- PILLAR, A.D. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.
- _____. **Desenho & Escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.
- PILLAR, A. e VIEIRA, D. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino das artes.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Fundação Iochpe, 1992.
- PINO, A.S. *O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano.* Cadernos Cedes, Campinas, SP, no. 24, p. 38-51, 2000.
- PONTY, M. M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- PORCHER, L. (Org.) **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- PRO-POSIÇÕES** – Campinas, SP: Faculdade de Educação, UNICAMP, V. 10, n. 3, Nov.1999.
- REILY, L. **Armazém de Imagens** - ensaio sobre a produção artística de pessoas com deficiência. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- REY, F.G. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafios.** São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **Epistemologia cualitativa y subjetividad.** São Paulo: EDUC, 1997.
- READ, H. **A Redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte.** 2.ed. São Paulo: Summus, 1986.
- RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- SANTAELLA, L. **(Arte) & (cultura): equívocos do elitismo.** 3ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCHOLES, R. **Protocolos de leitura.** Lisboa: Edições 70, 1991.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2000.
- SIGNORINI I. (Org.) **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** São Paulo: Fapesp, 1998.
- SILVA, S.M.C. **Condições sociais da constituição do desenho infantil,** 1993. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.** São Paulo: Ática, 1992.
- STEIMBERG, O. **Semiótica de los medios masivos.** Buenos Aires: Atuel, 1998.

TODOROV, T. **Nosotros y los otros**. México: siglo veintiuno editores, 1991.

VEER, R.V.D. e VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

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

_____. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998-a.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998-b.

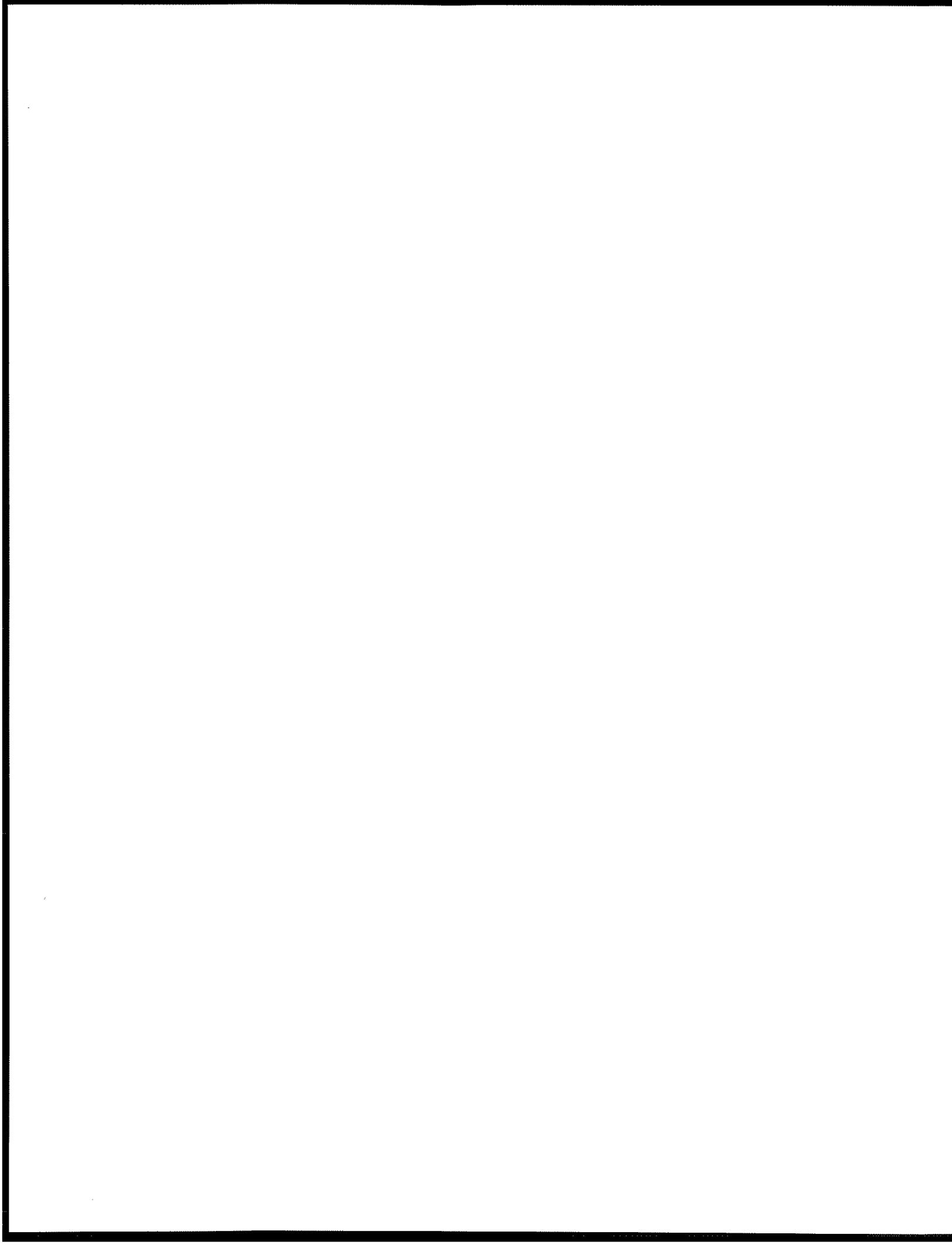
_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991-a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991-b.

VYGOTSKY, L.S. e LURIA A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WERTSCH, J.V.; RIO P.D.; ALVAREZ A. e outros. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



APÊNDICE A

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS ENCONTROS DAS CRIANÇAS COM A PESQUISADORA

1. DESENHO SOBRE O TEMA "AQUILO QUE MAIS GOSTO"

2. DIÁLOGO SOBRE PINTURA E ARTISTAS

3. EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DESENHOS "AQUILO QUE MAIS GOSTO"

4. EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE DESENHOS DE CRIANÇAS PARTICIPANTES DO PROJETO
UNESCO

5. EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DESENHOS PREFERIDOS DAS ATIVIDADES 3 E 4

6. DESENHOS SOBRE O TEMA: "UM PASSEIO QUE FIZ E GOSTEI"

7. INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS DE CATÁLOGOS DE EXPOSIÇÕES DE PINTURAS

8. EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ARTISTAS
CONSAGRADOS

9. EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ARTISTAS
CONSAGRADOS PREFERIDAS PELAS CRIANÇAS

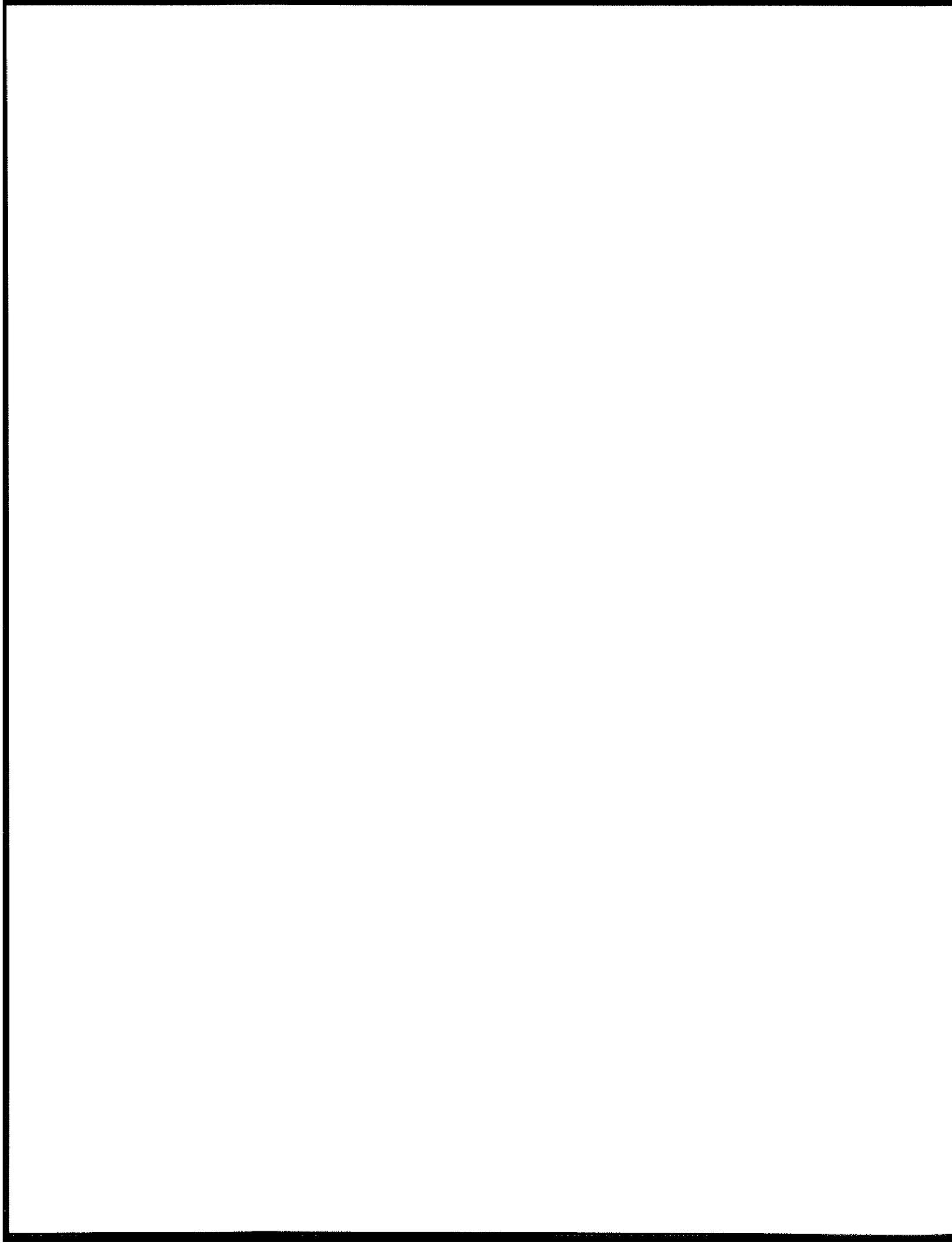
10. EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE REPRODUÇÕES DE OBRAS DE TARSILA DO AMARAL
PREFERIDAS PELAS CRIANÇAS

11. DESENHOS DAS REPRODUÇÕES PREFERIDAS

12. EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE REPRODUÇÕES DE OBRAS DE FULVIO PENNACCHI
PREFERIDAS PELAS CRIANÇAS

13. DESENHOS DAS REPRODUÇÕES PREFERIDAS

14. RE-APRESENTAÇÃO E RE-INTERPRETAÇÃO DE REPRODUÇÕES DE OBRAS DE ALBERTO DA
VEIGA GUIGNARD, ANITA MALFATI, CANDIDO PORTINARI, DI CAVALCANTI, FULVIO
PENNACCHI, GLAUCO RODRIGUES, INOS CORRADIN, E TARSILA DO AMARAL



ANEXO A- LISTA ICONOGRÁFICA DE PINTURAS SELECIONADAS
PARA A PESQUISA

AMARAL, Tarsila. *E.F.C.B.*, 1924, óleo s/tela, 142x127 cm, acervo Mac/Usp. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

AMARAL, Tarsila. *A Família*, 1925, óleo s/tela, 79x101,5 cm, Coleção Torquato Sabóia Pessoa, SP. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

AMARAL, Tarsila. *A Feira II*, 1925, óleo s/tela, 46x55 cm, Coleção Zitta Penteadó Camargo, SP. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

AMARAL, Tarsila. *Paisagem com Touro*, 1925, óleos/tela, 52x65 cm, Coleção particular, SP. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

AMARAL, Tarsila. *2ª Classe*, 1933, óleo s/tela, 110x151 cm, Coleção Fanny Feffer, SP. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

CAVALCANTI, Di. *Sem título (casal e criança)*, 1929, crayon e aquarela s/papel, 37,9x32,6 cm., acervo Mac/Usp. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

CAVALCANTI, Di. *Sem título (casal e criança com paisagem ao fundo)*, 1929, aquarela s/papel, 27,9x32,6 cm, acervo Mac/Usp. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

CAVALCANTI, Di. *Sem título (mulher sentada)*, 1941, guache e grafite s/ papel, 31,6x22,2 cm, acervo Mac/Usp. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

CORRADIN, Inos. *Moça fumando*, 1982, óleo s/tela, 070x050 cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

CORRADIN, Inos. *Equilibrista com cachorro e casas*, 1997, óleo s/tela, 080x060cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

CORRADIN, Inos. *Jogadores de carta com figuras*, 1982, óleo s/tela, 120x100 cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

CORRADIN, Inos. *Namorados*, 1982, óleo s/tela, 070x050 cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

CORRADIN, Inos. *Nuvens na praia*, 1997, óleo s/tela, 060x120 cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

GUIGNARD, Alberto da Veiga. *Os Noivos*, 1937, óleo s/madeira, 058x048 cm, Coleção Museu Raymundo Ottoni de Castro Maya, Rio de Janeiro. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

GUIGNARD, Alberto da Veiga. Sem título (paisagem), 1961, óleo s/tela, 050x043 cm, Coleção Ângela Gutierrez- Belo Horizonte. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

MALFATTI, Anita. *Interior de Mônaco*, 1925, óleo s/tela, 054x64,5 cm, Coleção Mac/Usp. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

PENNACCHI, Fulvio. *O circo dos morenos*, 1984, pintura s/placa, 030x050 cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

PENNACCHI, Fulvio. *Os músicos II*, 1983, pintura s/tela, 035x050 cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

PENNACCHI, Fulvio. *Anunciação II*, 1984, pintura s/tela, 100x120 cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

PENNACCHI, Fulvio. *Mulheres e crianças I*, 1983, pintura s/placa, 050x035 cm, Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

PENNACCHI, Fulvio. *São Francisco*, 1984, pintura s/placa, 100x050 cm. Coleção particular. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

PORTINARI, Candido. *Retirantes*, 1944, óleo s/tela, 192x181 cm, Coleção do Museu de Arte de São Paulo, SP. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

PORTINARI, Candido. *Retirantes*, 1958, óleo s/tela, 116x090 cm, Coleção Fernando Caiuby Ariani. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

PORTINARI, Candido. *Criança Morta*, 1944, óleo s/tela, 179x190 cm, Coleção Museu de Arte de São Paulo, SP. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

RODRIGUES, Glauco. *Retrato do Quati-Puru vitorioso*, 1977, acrílico s/tela, 130x097 cm. Coleção do artista. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

ANEXO B- LISTA ICONOGRÁFICA DE DESENHOS DO CALENDÁRIO
UNESCO, 1997.

ANTONIO MONTEIRO B. SOBRAL, 11 anos, *Sem título*, Calendário Unesco, 1997.
Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

ERIK A. O. Lobo, 09 anos, *Sem título*, Calendário Unesco, 1997. Reprod.: color.; 29x39
cm em papel.

ÉRIKA DORNAS, 09 anos e FELIPE MATOS, 09 anos, *O futebol*, Calendário Unesco,
1997. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

GILMARA, VANDERLEIA, MARCOS, MARCO FERNANDO, ADEMIR, JANAINA
E JEFFERSON, idades ñ. cspcc., *Sem título*, Calendário Unesco, 1997. Reprod.: color.;
29x39 cm em papel.

JEFFERSON M. SANTAROSA, 13 anos, *O passeio de ônibus*, Calendário Unesco, 1997.
Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

LUISA MALHEIROS BORGES, 07 anos, *Dr. urubu e a galinha doente*, Calendário
Unesco, 1997. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

NARA GALLINA, 12 anos, *Sem título*, Calendário Unesco, 1997. Reprod.: color.; 29x39
cm em papel.

SIDNEY A. DE JESUS, 11 anos, *A cidade e os carros*, Calendário Unesco, 1997.
Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

THAYANE F.B.ARAÚJO, 05 anos, *Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não
tinha nada*, Calendário Unesco, 1997. Reprod.: color.; 29x39 cm em papel.

TOMAS M.BORGES, 06 anos, *O fundo do mar*, Calendário Unesco, 1997. Reprod.:
color.; 29x39 cm em papel.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE