

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

THELMA RAGUSA GUIMARÃES

**A ARTE VISUAL COMO POTÊNCIA DE LINGUAGENS:
O EXERCÍCIO DO OLHAR E A CRIAÇÃO DE SABERES
COM ALUNOS DA EMEF HUMBERTO DE ALENCAR
CASTELO BRANCO, CAMPINAS, SP.**

Campinas 2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

THELMA RAGUSA GUIMARÃES

**A ARTE VISUAL COMO POTÊNCIA DE LINGUAGENS:
O EXERCÍCIO DO OLHAR E A CRIAÇÃO DE SABERES
COM ALUNOS DA EMEF HUMBERTO DE ALENCAR
CASTELO BRANCO, CAMPINAS, SP.**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp para a obtenção do título de especialista em educação, sob a orientação da Prof^a Dra. Afira Vianna Ripper.

Campinas, 2009

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA	TCC
	G947a
V:	EX:
Tombo:	4812
PROC:	134120
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	05/05/10
CÓD TÍTULO:	477070

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

G947a Guimarães, Thelma Ragusa
A arte visual como potência de linguagens: o exercício do olhar e a criação de saberes com alunos da EMEF Humberto de Alencar Castelo Branco, Campinas, SP / Thelma Ragusa Guimarães. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Afira Vianna Ripper.

Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Comunicação. 2. Mediação pedagógica. 3. Alteridade. 4. Educação. 5. Pedagogia. 6. Artes. I. Ripper, Afira Vianna. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-339-BFE

Dedico este trabalho á atuação inspiradora e dinâmica de nossa professora Maria Aparecida Damin, a Cidinha, como nós carinhosamente a chamamos.

Cidinha nos ensinou a pesquisa-ação em sua forma mais bela, a forma do dialogo amoroso, não impositivo, livre, criativo e profícuo.

Na constante comunicação-troca de saberes que ao se compartilharem se somaram fazendo de nosso grupo de estudos uma unidade mais completa e bela do que nossas subjetividades separadas.

Podemos dizer que conseguimos nos constituir “grupo de educadores” baixo ao seu carisma gerenciador e a sua constante busca de nos reunir em torno desta desafiadora temática que é a educação e a prática educativa.

Ao dedicado e amoroso filho João Candido Portinari por seu exaustivo trabalho de catalogação das obras de seu pai Cândido Torquato Portinari.

Em memória

Ao Mestre Cândido Torquato Portinari por sua vida plena de trabalho, sua obra maravilhosa e seu exemplo como artista brasileiro.

A seguir duas imagens de Portinari, um auto retrato e retratos do artista.

Cândido T. Portinari

Cândido Torquato Portinari, nascido na cidade paulista de Brodósqui, no ano de 1903, sendo descendente de imigrantes toscanos e escolheu como personagem principal o nordestino, o negro e o operário. Sempre se mostrou muito preocupado com as questões sociais. Em 1945, chegou a filiar-se ao PCB. Mas a paixão pela pintura o afastaram da política. (ao lado auto-retrato de 1956)



Portinari em 1923



AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial ao trabalho da Profª Afira Ripper que a muitos professores tem proporcionado a formação continuada e o enriquecimento profissional com o projeto “Ciência na Escola”

Agradeço a todos os professores com os quais me aprimorei e consegui alcançar um novo entendimento do ato de educar e aprender.

Agradeço sobretudo aos meus colegas de curso com os quais compartilhei esta formação que agora me constitui.

Agradeço aos meus alunos, flores formosas e de extrema beleza que compõem o meu dia-a-dia, no jardim que é esta escola municipal Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, carinhosamente como a chamamos, o nosso “Castelo”

Agradeço aos autores que me trouxeram novas visões, novos entendimentos e novas perspectivas de atuação e comunicação, em meu trabalho diário de professora em especial ao Professor Silvio Gallo.

A orientação continua e os cuidados a todos nós dispensados por nossa professora Maria Aparecida Damin.

EPÍGRAFE

Apropriando-me de palavras do Prof^o Saviani sobre a escolarização do sujeito frente à realidade de pressões sociais e políticas, da globalização e da automação crescente, onde a formação multilateral do educando, cada vez mais valorizará a arte na educação, eu tenho a ousadia de sonhar como Saviani: (SAVIANI 1998, págs. 66 a 72)

(...) a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos, conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais, estaria deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio modo produtivo de nossa atual sociedade. E em minhas palavras:

“O contexto facilitará a construção de um educar onde desenvolverão novos modos de comunicação entre os sujeitos-educandos-educadores e onde o desafio não se centrará mais na construção do espaço das artes na educação básica mas sim em desenvolver a educação básica nas bases desses novos modos de comunicação aí a arte será um instrumento de fundamental importância para as práticas educativas.

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa a criação de imagens na prática pedagógica no ensino de Artes via metodologia de pesquisa, junto com a professora de Língua Inglesa. Um estudo sobre exercício do olhar na arte e o sentido dos saberes que dela emergem, utilizando obras de arte com ferramentas tecnológicas, com uma turma de alunos da EMEF Humberto de Alencar Castelo Branco nas aulas de Educação Artística, realizada durante os anos de 2008 e 2009 sobre a confecção dos painéis de Guerra e Paz do pintor brasileiro Cândido Portinari.

A Arte/educação se constituiu em um exercício de criação no desenvolvimento da pesquisa, que possibilitou a produção dos alunos com a mínima interferência da professora no exercício da grafia e leitura da imagem, modificando nossa concepção no estudo da arte e integrando as áreas de ensino de artes, inglês e instrumentos tecnológicos.

No processo de pesquisa/criação conceituamos, professora e alunos(as) que: **“pintar é mais do que colorir é integrar a forma com a cor na expressão de um sentimento”**.

Em nossa pesquisa compartilhada com alunos sobre a composição dos painéis guerra e paz de Cândido Portinari, concluímos que, imagens da percepção, compõem-se, a rigor em grande parte de valores culturais. Constituem-se em ordenações ‘características’ e passam a ser normativas, qualificando a maneira por que novas situações serão vivenciadas pelo indivíduo. Orientam o seu pensar e imaginar e podem indicar caminhos para uma pedagogia da arte.

Portanto a inclusão do ensino de artes na educação escolar contemporânea conduz o professor ou a professora, a novas pesquisas pedagógicas e, portanto novas abordagens da ideologia que permeia a arte como linguagem. Neste sentido procuraremos aproximar duas abordagens desta linguagem, uma através dos estudos de Vygotsky e outra através de Bakhtin para chegar a compreensão do uso social de signos para a comunicação.

Palavras chave: comunicação, mediação simbólica, alteridade, educação, contexto sócio-cultural, sentido, linguagem, arte, educação, pedagogia da arte.

SUMÁRIO

Memorial. Percurso de formação.....	11
✓ Abordagem de formação com Michel Foucault.....	12
▪ Sobre Michel Foucault.....	13
✓ O retorno aos primeiros anos escolares e seus respingos na professora de artes.....	15
✓ Curso de Especialização a Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente....	20
Capítulo 1. Introdução.....	20
✓ Método utilizado para Composição Gráfica.....	23
Capítulo 2. Linguagem e Arte: uma aproximação entre Vygotsky e Bakhtin.....	28
✓ Lev Semenovich Vygotsky.....	29
✓ Mikhail Bakhtin.....	31
✓ Vygotsky, Bakhtin e suas investigações.....	32
✓ A pedagogia da Arte como pratica de saberes.....	36
Capítulo 3. Arte e produção de saberes na EMEF Pres. Castelo Branco.....	40
✓ Estudo da arte gráfica nos painéis Guerra e Paz de Portinari.....	42
▪ Os efeitos provocados pelo exercício do olhar sobre os painéis “Guerra e Paz” nos alunos e professora.....	49
▪ Produzindo imagens pictóricas com os alunos.....	54
▪ Nossa percepção visual ao ler a imagem.....	57
✓ Imagens/marcas da Escola.....	68
Considerações finais.....	72
Bibliografia.....	75

Memorial

UM PERCURSO DE FORMAÇÃO

“(...) Nós somos nós mesmos; o Tempo nos confunde!”

Albert Einstein

Início este trabalho com uma reflexão que nasceu em uma de nossas reuniões pedagógicas, uma RPI de final do final do ano de 2008 na EMEF Pres. Humberto Castelo Branco.

Nós, a equipe pedagógica, diretora e vice-diretores, orientadora pedagógica e professores iniciamos uma discussão a cerca dos procedimentos pedagógicos que envolveriam a implantação do ciclo nas séries de 5ª a 8ª série que como já estava determinado passaria a considerar o 5º ano (antiga admissão) como ano de um ciclo que agora compreenderia 9 anos.

Em determinado momento se coloca o problema: retenção/aprovação/avaliação e a importância do reforço escolar. Considerados os prós e os contras, uma fala significativa ficou muito forte para mim e foi colocada por nossa diretora Marili Thomaz quando se tificou na questão qualidade de ensino. Marili argumentou demonstrando tanto preocupação quanto indignação: - Qualidade de ensino para quem?

Ficou claro para nosso entendimento como professor de aproximadamente 15 anos em exercício na escola pública brasileira, que se observarmos os alunos, se

tivermos para com eles um olhar informado, constatamos que ainda existem no Brasil dois tipos de escola: o primeiro é aquele que pensa a educação como um produto pronto, acabado. O segundo tipo, é aquele ao qual pertencem os que pensam a educação como qualidade de uma época, como um acontecimento histórico fruto de uma determinada concepção estética filosófica. A atenção com a pessoa do aluno nos esclarece e nos coloca esta perspectiva como ponto de convergência para os indicadores da qualidade em educação.

Dizer que os acontecimentos cotidianos de uma escola são em última análise material de referência e documento histórico de vidas, que ali se formaram significa afirmar um espaço-tempo em que os sujeitos e o contexto perdem a linha de contorno em uma complexa composição a ser compreendida sem que se possam entrever claramente os limites que determinam a forma. Significa considerar para uma análise, o perfil do aluno, o planejamento e o currículo e, sobretudo os problemas que aparecem no cotidiano. A reflexão ultrapassa os limites do currículo do ensino fundamental e médio e chega até a formação de professores de quaisquer disciplinas no ensino superior. Para isso há que se ter clareza o que implica o termo “formação”.

Abordagem de formação com Michel Foucault

Penso que a abordagem foucaultiana seja eficiente para focalizarmos a questão de estudo desse trabalho por ser possível, com Foucault, fugir da busca de uma essência verdadeira, engessada, a ser descoberta na experiência do ensino aprendizagem que descreveremos e ao contrário pensá-la como experiência de resistência. A normatização instituída em ambientes disciplinares e, portanto, de forma sempre provisória e impermanente. Tratamos de apresentar aspectos do trabalho foucaultiano que nos trazem e nos falam da constituição ética do sujeito. A noção da constituição histórica do ambiente escolar possibilitando a visualização dos mecanismos de normatização dessa

instituição e de suas práticas. A normatização da instituição e a formação educacional no pensamento de Foucault parecem se mostrar veladamente imbricados.

O pensamento foucaultiano nos auxilia ao modo de uma lente para ampliar nosso olhar sobre a escola enquanto instituição de exercício de poder disciplinar com estreitas correlações táticas com a disciplina das instituições de confinamento sejam educacionais ou de outro caráter formativo.

O conceito de poder disciplinar e de resistência ao assujeitamento como possibilidades concretas de serem percebidas nas práticas discursivas e nos enunciados marginais e autônomos estão sempre presentes mesmo que a margem do poder instituído já que, com Foucault, sabemos que onde a vida está submetida ao poder, há também resistência a esse poder.

Procuramos também ter olhos para o entendimento foucaultiano da constituição ética de si mesmo como uma possibilidade explorada em suas pesquisas sobre a Grécia Antiga, mas que nos possibilita entrever perspectivas sobre poder e liberdade, de como é importante esta liberdade para a criatividade do sujeito que se quer autônomo.

Sobre Michel Foucault

Michel Foucault (1926-1984) foi filósofo, professor, escritor e militante. Desafiador da legitimidade do estabelecido e verdadeiro, permitiu-se, sobretudo, a liberdade de pensar; pensou meticulosamente, e, sobretudo pensou criativamente fugindo a lógica formal e convencional a qual estamos constantemente limitados. Tornou-se um dos pensadores mais profícuos do século XX e vemos hoje, sua obra subsidiar a reflexão em várias áreas do conhecimento bem distintas. Particularmente na área educacional, em seus debates e congressos acadêmicos, é notória a crescente participação de trabalhos onde podemos observar a influência do seu pensamento.

O livro, *Arqueologia do Saber*, é uma auto revisão que o próprio Foucault opera em seus trabalhos anteriores como a *História da Loucura*, o *Nascimento da clínica* e *As Palavras e as Coisas*, é uma espécie de revisão do estruturalismo ao qual ele mesmo irá opor-se após esse livro, situando-se mais como Historiador arqueológico, que é o seu rigoroso procedimento de pesquisa para descrição dos arquivos enunciados, ou melhor, as “coisas ditas” em determinado período histórico, que é por ele configurado como uma *EPISTEME*, ou seja, as formas como os homens em seu tempo se deparam com os saberes, como estes saberes se pronunciam discursivamente, como se deslocam se transfiguram em cada período histórico, seja o classicismo seja o renascimento ou a modernidade, daí ele descrever o surgimento da psicanálise em *História da loucura*, ou o nascimento dos hospitais em *nascimento da clínica* e por fim a formação das estruturas de saberes em *As Palavras e as Coisas*.

A *Arqueologia do saber* é um acerto de contas de Foucault com suas obras, mas como o próprio Foucault ensina, a leitura de um texto é uma extensão da condição mental do sujeito por isso é de fundamental importância a interpretação daquele sujeito

que do texto se apropria. Mas o que podemos concluir também dessa obra mesmo de forma primária é que na História não existem objetos para além do tempo, existe uma meta-história onde todos os objetos são construídos culturalmente a partir das relações e distribuições da *episteme*, dessa forma a figura do louco foi uma na idade média, associada à desgraça do espírito e na modernidade é outra associada ao tratamento psíquico, assim como o Hospital na idade média era o lugar da espera pela morte e na modernidade se torna o lugar da espera pela medicalização, demonstrando assim que os *objetos são pura invenção*, (grifo nosso), são construções humanas e nós diríamos que, são fruto da *criatividade humana*.

[...] das continuidades culturais não é pertinente como o é a das coerências internas... as escansões mais radicais são sem dúvida, os cortes efetuados por um trabalho de transformação teórica quando “funda uma ciência destacando-a da ideologia de seu passado e revelando este *passado como ideológico*. (grifo nosso) (FOLCAULT, 1969, p14;15).

Para melhor entender os processos e buscas em educação volto aos primeiros anos escolares em uma tentativa de experimentar em mim, outro espaço-tempo, que possa esclarecer certas obscuridades de minha formação como professora de artes e educadora.

O retorno aos primeiros anos escolares e seus respingos na professora de artes

Não é muito simples reencontrar aquela menininha que ficou ali em algum lugar do passado. Muitos acontecimentos familiares coincidem com os primeiros anos escolares entre os três e quatro anos. Uma tragédia no meu quarto aniversário mudaria um pouco o rumo das coisas. Meu querido avo nos deixou com um suicídio e nós já convivemos com essas imagens e a levávamos para a escola todos os dias. Numa manhã, ficamos sabendo que iríamos para uma escola diferente chamada Coração de Jesus. Mamãe disse que as arvores eram lindas com a copa parecida com o guarda-sol. Depois eu soube que se tratava de enormes flamboyants.

Aos cinco anos subi a escadinha do ônibus escolar para uma nova experiência em meio a muitas outras crianças desconhecidas e muitas pessoas estranhas também.

A escola nova tinha lindos jardins com capelas e roseirais. Orações ao entrar e ao sair. E na sala de aula tudo era madeira escura, um poço frio e sombrio. As aulas eram freqüentemente ilustradas com cartazes enormes. Um deles mostrava uma criança tentando alcançar em pote de biscoitos no alto do armário e ao lado escondida estava uma figura sinistra com chifres, vestida de preto e vermelho. Se a criança se aproximasse muito dos biscoitos e caísse na tentação da gula àquela figura sinistra se aproximaria dela e seqüestraria sua pequena alma.

Aquelas imagens que ilustravam nossas aulas eram muito apavorantes, ficaram dentro do meu olhar assim como os jardins e as pequenas capelas onde as santas permaneciam nas grutas de pedra a nos olhar com seus braços abertos e um doce semblante. Nós fazíamos as aulas de ponto cruz entre as rosas a professora nos

orientava como uma abelha entre flores com avental enorme cheio de apetrechos de costura e bordado... “É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças: ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.), (FOLCAULT, 1969, p. 7/8.)

A última imagem que me acompanha dessa escola é a de um dia de tempestade na saída da aula em que ficamos a rezar em fila ao aguardar o ônibus e, a nossa frente à grande porta de vidro e a água que caia torrencialmente com os trovões e raios em longos e breves relâmpagos a nos assustar enquanto com as mãozinhas postas orávamos ao senhor para que o tempo melhorasse.

Aos sete anos ingressei no primeiro ano da escola pública com a professora Cecília cuja filha estudava em nossa classe e era um exemplo de aluna impecável no vestir e no cuidado com os cadernos muito bem encapados, com aquela tiara branquinha prendendo seus cabelos curtos e bem penteados.

Usávamos para as aulas um livrinho todo ilustrado com belas pinturas, a primeira que me ocorre era a imagem de uma patinha na lagoa. Líamos: - A pata nada. Era a “Caminho suave”, a primeira cartilha. Algumas alunas tinham dificuldade para reconhecer as letras e junta-las em palavras. Às vezes nós tentávamos explicar, pois achávamos que o jeito da professora falar não estava sendo compreendido por todos e virávamos para traz para ajudar uma colega ou um colega, mas como estávamos apenas iniciando nosso contato com as letras e as palavras pouco podíamos fazer.

Um dia passeando de mãos dadas com minha avó, meus olhos milagrosamente começaram a ler as placas, os letreiros, os nomes dos lugares... - padaria, lemos!

Estávamos lendo! Que coisa maravilhosa, um mundo se abriu dentro do outro... Dentro das placas com imagens que ficavam nas ruas da cidade existiam “palavras” e nós podíamos decifrá-las. Como entendemos ou percebemos a linguagem? Em que medida a linguagem é produto ou produtora do ambiente? Como se dá, hoje, este descompasso entre a coisa e sua representação? E, antes de tudo, por que os estudos sobre a linguagem são a chave para o entendimento de grande parte das relações do mundo de hoje? São questões que encontramos no pensamento de Foucault, especialmente em sua obra: *As palavras e as coisas*, de 1966.

A nova experiência era como um jogo muito bom de jogar, algumas palavras eram mais fáceis, outras como: kopenhagen eram muito difíceis. A fábrica de chocolates ficava a um quarteirão da rua Tabapuã onde morava minha avó. O cheiro chegava delicioso toda manhã, minha escola estadual Ludovino Credídio Peixoto, ficava na mesma rua. Rua Tabapuã, em São Paulo, no bairro Itaim. Por causa da escola dormíamos muitas noites na casa da vovó Pasquoalina. Ela me levava à escola ao meio dia e ia me buscar ao fim da tarde. O caminho da escola mudou um pouco minha vida. Passei a conviver com a vovó, com a realidade da vovó e com os tios, irmãos de minha mãe.

A escola norteou minhas direções de vida traçou caminhos, desenhou novas circunstâncias no meu dia a dia. Representou novos horizontes, novos conhecimentos e me distanciou de minha mãe, de meu pai de minha casa... Ao caminhar para a escola, caminhei para a vida, para o desamparo, para o estranho para o diferente e aprendi as lições de casa e as tarefas de matemática para cumprir... As novas responsabilidades, os deveres, os cadernos.

Aos oito anos me apaixonei pela primeira vez. Foi por um menino de minha sala de aula, seu nome era Paulo. Ele tinha cabelos louros e pintinhas no rosto, um olhar

bondoso e olhos claros. Trocávamos apenas olhares e nunca me esqueci desses olhares... Tudo se passava na escola, respeitávamos muito o ambiente escolar, o diretor, víamos sempre de longe com seu terno impecável e seu andar criterioso. Ele era o “DIRETOR”, às vezes saía de sua sala, mas só às vezes.

Os anos escolares foram passando, a pedido de papai fiz no colégio a opção pelo curso de biológicas, nesta ocasião morávamos em São José dos Campos, tudo novo de novo, outros amigos, outros professores, outros vizinhos era muito importante o caminho de ida e volta para o Colégio. Mas as coisas ficaram difíceis. Física, Química, Matemática, Virologia e eu com a Idade da Razão de Jean Paul Sartre para lá e para cá. Ficava desesperada, não podia agradar meus pais com os estudos. Era um momento difícil, as notas baixas, o interesse pela filosofia por psicologia, pela Arte. O que fazer? Decidi procurar ajuda da psicóloga do Colégio. Depois de varias conversas, mudamos de curso. Ingressamos no magistério. De lá para São Paulo novamente para cursar a Faculdade de Belas Artes de São Paulo. O curso? Licenciatura é claro.

Nos primeiros anos da faculdade busquei aqueles velhos mestres que tanto sonhava encontrar. Não encontrei muitos. Gostava das aulas do professor Eiji Yajjima, autor de livros didáticos para curso de desenho e artes plásticas na escola de 1º e 2º grau.

As aulas na universidade, contavam com ótimos professores, porem, os estudos realizados, a grade curricular, sempre me pareceu incompleta faltavam disciplinas formativas como a Estética, que víamos apenas na história da arte, poderíamos ter tido também uma disciplina de Iconologia e Estética e, enfim, uma formação humana filosófica mais completa. A formação técnica é importante quando conjugada com as humanidades.

A desilusão veio, o casamento veio, a professora Thelma precisou começar a existir, era um jeito de sobreviver a tudo e toda desilusão. Eu tentava buscar ser aquilo

que não encontrava em outros mestres, em outras pessoas...

Já em Campinas iniciei o caminho profissional na rede municipal de ensino, na escola do bairro Santa Rosa, longe, longe, saía às quatro horas da manhã de casa tomávamos o ônibus para o terminal central, de lá para o terminal Santa Rosa e de lá para a escola. Eram três ônibus para ir e três para voltar. Novamente a escola traçava novos caminhos para minha vida de tal modo que ainda não saí da escola até hoje. Lembramos as palavras descontentes de papai: - Uma eterna estudante se tornou minha filha! Isso não é uma profissão é?

Um mestre que se faz de ensino e aprendizagem constante e que pode este sim conferir qualidade a educação de um país como o nosso Brasil, tão grande e tão diversificado onde a educação significa muito para todos e para muitos.

Aqui e agora ocupo uma carteira novamente, sou aluna do curso de Especialização a Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente e professora da EMEF Humberto de Alencar Castelo Branco. Descobri que só assim se pode formar um mestre nos moldes daqueles do passado que eu tanto busquei.

Curso de Especialização A Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente

Este curso tem me instrumentalizado através de estudos aprofundados, da pesquisa compartilhada e do trabalho em grupo.

Meu trabalho docente tem aprimorado dia-a-dia na construção de novos meios de comunicação entre eu e meus alunos. A educação que se constrói no cotidiano escolar tem se tornado possível graças a um novo modo de nós e os alunos nos apropriarmos da linguagem artística.

A arte parece ter invadido nossos diálogos e nossos pensamentos tornado-se um lugar comum para nós. Nos estamos beneficiando da formação mutua de sujeitos que compartilham as mesmas expectativas e cremos que através da pesquisa e da tecnologia a arte deixou de ter um tempo ela nos é sempre contemporânea, sempre viva a altura de nossos sentidos em um tempo que nós fazemos nosso o tempo, nossa a vida e nossa a escola.

Capítulo 1.

Introdução

O filósofo Ludwig Wittgenstein afirmou:
“os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo”.

RUBEM ALVES (2004)

Imagens da Escola no estilo Portinari dos
Painéis



Figura 1. Imagens da Escola

Este estudo descreve e analisa a criação de imagens na prática pedagógica no ensino de Artes via metodologia de pesquisa, junto com a professora de Língua Inglesa. Estudo que iniciou a dois anos no curso de pós-graduação “A Pesquisa e a Tecnologia na Formação Docente” realizado

na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas.

Um estudo sobre o exercício do olhar sobre a arte e o sentido dos saberes que dela emergem com uma turma de alunos da EMEF Humberto de Alencar Castelo Branco nas aulas de Educação Artística, realizada durante os anos de 2008 e 2009 sobre a confecção dos painéis de Guerra e Paz do pintor brasileiro Cândido Portinari.

Iniciei este estudo a partir de ferramentas oferecidas no curso de especialização, acreditando que nos mostrariam caminhos para solução de problemas metodológicos, mas não nos deram receita, nos incentivaram a resolver nossos problemas a partir de nossa própria prática, em nossas salas de aula com a contribuição dos alunos. Visualizei novos convites que pretendo fazer a todos os alunos que vierem a compartilhar a beleza da descoberta do saber que liberta, o saber que nos torna livres pensadores, capazes de pensar uma nova sociedade mais justa, mais fraterna, mais feliz.

As artes, entendidas como formas humanas de expressão semiótica, ou seja, como processos de representação simbólica para comunicação do pensamento e dos sentimentos do ser humano, fizeram com que seu valor e importância na formação do educando fossem concebidos em novas bases. Sabe-se, hoje, que a principal característica que distingue o ser humano das outras espécies animais é o uso social de signos para comunicação, controle, organização e transformação de seu comportamento.

Sob esta perspectiva da arte como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano deve trabalhar o professor de artes na formação do aluno.

Importante meio de comunicação e expressão, o ensino de artes, articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e lingüísticos em suas especificidades estéticas é uma forma de conhecimento capaz de mobilizar as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada.

Portanto a inclusão do ensino de artes na educação escolar contemporânea conduz o professor ou a professora, a novas pesquisas pedagógicas e, portanto novas abordagens da ideologia que permeia a arte como linguagem. Neste sentido procuraremos aproximar duas abordagens desta linguagem, uma através dos estudos de Vygotsky e outra através de Bakhtin para chegar à compreensão do uso social de signos para a comunicação.

Os problemas que vivemos no cotidiano escolar nos remetem a outro contexto histórico onde a preocupação dos pensadores gravitava em torno do estudo da consciência, da filosofia da linguagem e de formações ideológicas como a arte. Vigotski e Bakhtin divergem de outros pensadores marxistas da década de 1920. Suas pesquisas nos parecem ter entre outras finalidades, o estudo dos processos de

transformações sócio culturais e a ideologia que envolve toda comunicação, todo o diálogo e toda representação do imaginário cultural, ou seja, a ideologia da qual esta impregnada toda fala, todo discurso e toda produção imagética. A psicologia, a filosofia da linguagem e o desenvolvimento das artes careciam de uma abordagem criativa, mais ampla e abrangente que permitisse compreender e superar as limitações da concepção instrumental redutora da potencialidade educativa da arte na escolarização. “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”, (BAKHTIN 1919, p.41-42).

Assim também se coloca o problema do vivenciar a educação no cotidiano de nossas escolas. Sentimos que existe a necessidade de uma mudança de postura, um novo modo de se colocar diante do aprender e ensinar. Principalmente se reconhecermos o amálgama que envolve nossa história de vida e a história escolar de cada um de nós

Mas o “novo”, a nova postura perante educar e aprender traz seus próprios desafios... Teremos, portanto que trabalhar com a equação - educação, linguagem e criatividade. Pretender o aluno como um aprendiz significa proporcionar ao momento de aprender, um envolvimento integral do professor que realiza o próprio aprendizado em uma situação delicada e experimental onde as improvisações são inevitáveis, porém onde o planejamento é mais cuidadoso e organizado no vai e vem do método e da motivação.

Começamos com esta introdução para tentar esclarecer o que nos levou à Rússia na década de 1920, evidenciando a base comum cultural e ideológica de que surgem os fundamentos de Vygotsky e de Bakhtin e seu círculo. Todo um contexto histórico-ideológico, envolveu a vida e a postura desses dois pensadores frente a literatura, a filosofia da linguagem, as artes, a pedagogia, a psicologia podem contribuir para pensarmos o processo educativo contemporâneo em nossas salas de aula e a necessidade de trabalhar com pesquisa compartilhada e em especial com a pesquisa em artes

Esta monografia está dividida em 4 partes: - Na primeira faço uma introdução – Na segunda uma aproximação entre Vygotsky e Bakhtin – na terceira e quarta uma narrativa da Arte e Produção de Saberes na EMEF Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco.

LINGUAGEM e ARTE: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE VYGOTSKY E BAKHTIN

Vygotsky e Bakhtin (e seu Círculo) se situam no mesmo grupo e se diferenciam de outros autores da corrente marxista que trabalham no mesmo campo de investigação porque ambos partem das carências do marxismo no que se refere ao estudo da consciência, da linguagem e de formações ideológicas concretas como a *arte*, (grifo nosso). Para Bakhtin:

Os três campos da cultura humana - a ciência, a arte e a vida- só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. [...]. O que garante o nexo interno do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade, (1919, p.1-3).

Os fundamentos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin emergem de uma base comum cultural e ideológica. É uma época em que os autores, na União Soviética, na década de 1920, se pautam no marxismo para desenvolvê-lo em diferentes campos de investigação científica.

Autores tão diferentes como Vygotsky e Bakhtin, assim como Korlinov na psicologia, Marr na teoria da linguagem, além dos “vigilantes da ortodoxia marxista-leninista”, como P. Kogen e V. Poljanski na teoria da literatura opuseram-se ao Opojaz quer dizer, ao formalismo Russo em nome do marxismo.

Mas encontramos em Vygotsky e Bakhtin (e Círculo) uma investigação, que abrange os estudos da consciência, da linguagem e de formações ideológicas concretas como a arte, que vai além da proposta marxista reducionista, que conduz ao comportamentalismo. Esses dois autores conduzem suas investigações na direção de uma psicologia social, a do “objeto determinado”, o objeto circunstancial, investigação que amplia os horizontes da psicologia e procura evitar a interpretação mecânica e

ideológica o que foi sufocado com a consolidação do stalinismo.

A teoria marxista em sua forma genérica apresenta as categorias de “infra-estrutura”, “superestrutura” e “classe” e fazer investigações científicas à luz destas categorias traria como consequência uma interpretação mecânica da consciência da linguagem e da ideologia.

Para entender melhor a proposta investigativa destes dois autores, um deles envolvendo o Círculo, façamos uma apresentação biográfica.

Lev Semenovitch Vygotsky

Nascido aos 5 de novembro (pelo calendário Gregoriano e não o antigo Juliano ou bizantino a data seria 17 e não 5 de novembro) de 1896 em Orsha (Bielo-Rússia) foi o segundo de oito filhos de um casal da comunidade judaica de Gomel, cidade situada a sudoeste de Moscou. Seu pai trabalhou no Banco Unido de Gomel e chegou a chefiar uma sessão do Banco Comercial de Moscou após a revolução bolchevista. Embora a mãe fosse professora licenciada (Blanck, 1996, p.32), tanto sua educação quanto a de seus irmãos foi confiada a um tutor particular.

Já na adolescência teve interesse pela literatura e artes. Inicia seus estudos por Hamlet de Shakespeare, que viria a ser o tema de seu trabalho de conclusão de curso de direito e literatura na Universidade de Moscou. Em 1917, concluída sua formação universitária em Moscou, retornou a cidade de Gomel logo após a revolução e passou a lecionar em *escolas estaduais*. (grifo nosso).¹⁰⁰

Ali, ocupou muitas posições de destaque na vida cultural e chegou a coordenar um círculo intitulado Segundas-feiras literárias no qual se discutia a produção teatral de Shakespeare, Goethe, Tchekov, Maiakovski, Pushkin e outros dramaturgos. Guilherme Blank em suas aulas sobre Vygotsky, ajuda a compreender melhor a produção intelectual do autor neste período:

As atividades de Vygotsky durante os anos em Gomel eram parte de um dos mais importantes movimentos intelectuais de nosso século. [...]. Os intelectuais inovadores. Não apenas devotavam-se a um trabalho criativo específico, mas participavam do trabalho de instituições. Kandinsky, por exemplo era vice-presidente da Academia de Artes e Ciências de Moscou. Malevich presidia a de Petrogrado onde o arquiteto Tatlin autor do famoso monumento à Terceira Internacional Chefiava um departamento. Chagall era ministro das Belas Artes em

Vtebsk.

O versátil Rodchenko organizava programas de educação artística. [...] Meyerhold dirigia a sessão teatral para o Commissariado Popular para a Educação e Stanislavsky presidia o teatro artístico de Moscou. A escola formalista de Petrogrado esta revolucionando a teoria literária com suas investigações. Bakhtin e seu Círculo a partir de outro ponto de vista estavam produzindo no mesmo campo de estudos. Lênin comandava o Estado, e Lunacharsky era o Ministro da Cultura e da Educação, (1996, p. 35)

Em Gomel, Vygotsky chefiou a Sessão de Teatro do Departamento de Educação Popular, participando ativamente na seleção do repertório, concepção de cenários, direção de muitas encenações e foi responsável pela coluna de teatro no jornal local, Polesskaja Pravda.

O teatro de vanguarda russo-soviético, contemporâneo das idéias de Vygotsky, fundamentava-se numa estética didático-marxista, fortemente informada pelos pressupostos da escola formalista e futurista.

V.V. Maiakovski,(1893-1930) poeta, dramaturgo e ator, um dos líderes da renovação das artes na Rússia pós-revolucionária fazia questão de esclarecer que todo o trabalho de pesquisa formal na poesia, nas artes plásticas, no teatro e no cinema daquela época não era “um fim em si estético, mas um laboratório para melhor compreensão dos fatos da atualidade

No estudo desta época e dos pensadores que a vivenciaram juntamente com Vygotsky, importância deste trabalho de pesquisa realizado no campo da arte para a educação e os projetos pedagógicos. Se formos um pouco adiante podemos dizer que uma mudança no currículo atual e formal, só pode ser produtiva se incluir na formação continuada dos professores, a proposta do trabalho de pesquisa formal que envolva novos métodos e formas de construção, que contribuam para a recriação da própria vida.

Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin nasceu aos 17 de novembro de 1895 em Orel, segundo filho de Mikhail Fedorovitch Bakhtin e Vervara Zacharovna Bakhtin (nascida Ovetchkna). O irmão mais velho é Nicolai (1894-1950). A família é composta, ainda, pelas irmãs Maria Ekaterina, Natalia e Nina, esta última adotada pelos pais.

Bakhtin deixou este mundo em 1975 aos oitenta anos de idade deixando-nos uma obra imortal. Sua obra foi composta em meio a grandes transformações culturais em toda a União Soviética, anos em que era preciso sobrepujar a repressão stalinista, tarefa árdua que caberia aos livre-pensadores que realizavam pesquisa aberta e sem preconceito para qualquer forma de criatividade.

Os “amigos do Círculo de Bakhtin” se distinguiram por suas idéias e seus estudos em áreas que Marx e Engels pouparam de aprofundar-se. A ideologia e a “superestrutura”, os signos e seu papel nesta ideologia, a linguagem verbal com relação a outros sistemas sócio-culturais, as características da arte, as peculiaridades da palavra literária, o sujeito humano e a consciência. E a nosso ver, aquilo que nos é curioso e passível de muitas pesquisas a criatividade elada à alteridade.

O Círculo de Bakhtin, onde as multivozes constituem o discurso no cotidiano e seus problemas foi intensificada nos experimentos e nas investigações realizadas e foi alvo de Stalin e de sua repressão, trazendo a morte prematura a alguns, até mesmo Lev Vygotsky que não fazia parte do Círculo, mas estava indiretamente ligado a ele pelo entusiasmo com que realizava seus estudos investigativos e as experiências que demandavam estas investigações.

Bakhtin foi afastado dos círculos oficiais da vida cultural sob o stalinismo dos anos 1930. Por sofrer de osteomielite abrandou o jugo das autoridades do período stalinista que o julgaram incapaz de incomodar por muito tempo, o que prolongou sua vida durante a difícil época.

O Círculo de Bakhtin trabalhava paralelamente a um grupo contrário onde se encontravam Kornilov Kogan e Marr¹ e, considerando as ciências naturais, Lysenko e até mesmo Stalin, assim como todos os que acreditavam poder “aplicar o marxismo às

¹ Nikolai Ja. Marr, teórico que em suas relações com o Marxismo, limitava-se a repetir a fórmula do caráter superestrutural e classista da língua, exibindo-o como selo marxista de suas próprias teses.

ciências utilizando *esquemas* (grifo nosso) genéricos e reduzidos ou fórmulas simplistas, como as que se limitam a afirmar ou negar o caráter superestrutural ou classista da língua, da ciência, da literatura e de outros campos do saber. O stalinismo queria uma história da humanidade reduzida a linear sucessão de cinco estágios correspondentes aos “cinco tipos fundamentais de relações de produção.

A consciência da necessidade de elaborar, na *perspectiva* (grifo nosso) do marxismo, uma teoria lingüística, uma teoria de arte e da literatura e uma psicologia que fosse além do rápido encerramento da questão da língua, da consciência, da arte e de campos novos do saber (a psicanálise freudiana), mediante a “definição” de superestrutura, além do trabalho concretamente encaminhado nessa direção; tudo isso foi sufocado com a consolidação do stalinismo.

Vygotsky, Bakhtin e suas investigações

Ambos conduzem suas pesquisas na mesma direção, procurando determinar as características do objeto estudado, além de suas formas genéricas, recusando-se a aplicar superficialmente categorias como “infra-estrutura”, “superestrutura” e “classe” com a conseqüente interpretação mecânica da consciência, da linguagem e da ideologia.

A consciência da necessidade de elaborar, na perspectiva do marxismo, uma teoria lingüística que abrangesse uma teoria da arte e da literatura e uma psicologia que ultrapassasse a questão da língua, da consciência, da arte, mediante a definição de superestrutura stalinista. Movimento que foi sufocado com o stalinismo.

Como Vygotsky, Bakhtin se opõe a reduzir a “reação verbal”, a um caráter unicamente fisiológico, excluindo o elemento sociológico. Desta forma, Bakhtin teria que se confrontar também com o estudo das ideologias, da linguagem verbal e dos signos humanos em geral.

A relação entre o individual e o social, a infra-estrutura e a superestrutura, a consciência e a ideologia social, o signo e a ideologia, entre a psicologia individual e social, ultrapassam cada um de seus campos de estudo. Convertem-se em pontos com os quais deverá obrigatoriamente preocupar-se para depois enfrentar problemas específicos

como o da “originalidade da arte” e de sua caracterização em relação às demais formas ideológicas.

Vygotsky começa ocupando-se de problemas de crítica artística, de teoria da literatura, de psicologia da arte. Trata-se de uma psicologia que se contrapõe à psicologia empírico-subjetiva e a toda forma implícita ou explícita da psicologia. A influência da escola formalista, que se coloca também contra o psicologismo e concede grande importância à caracterização de semelhante fenômeno – artístico em geral e literário em particular – torna-se evidente no que Vygotsky escreve na introdução de *Psicologia da Arte*:

A idéia primordial de uma psicologia da arte para nós é reconhecer que a forma artística prevalece sobre o material, o que é o mesmo que reconhecer a arte como técnica social do sentimento. Por método de estudo deste problema entendemos um método objetivamente analítico, que derive de uma análise do fato artístico para chegar a uma síntese psicológica: o método de análise dos sistemas que estimulam a arte, (1998, p.23).

De acordo com Hennequim, nós consideramos a produção artística como um “complexo de signos estéticos que provocam as emoções dos homens” e baseando-se nas análises de tais signos oralizados, pretendemos remontar às emoções que correspondem a eles. Porém, a diferença do nosso método, com relação ao da psicologia estética, consiste em que nós não interpretamos esses signos como manifestação da organização psíquica do autor ou de seus leitores. Nós não partimos da arte para chegar à psicologia do autor ou de seus leitores, *posto que fazê-lo sobre a base de uma interpretação dos signos é impossível (grifo nosso)* O que pretendemos é chegar a uma pura e impessoal psicologia da arte, independentemente do autor e do leitor, levando em consideração a forma e o material da arte.

Bakhtin e Vigotsky consideram que o signo é o termo mediador na dialética entre a base e a superestrutura: concretamente o signo verbal, que constitui o material de que são feitas todas as relações sociais em qualquer nível, desde as relações de trabalho até as do tipo artístico-literário, que estabelecem as conexões de inter-relações entre o nível das ideologias já institucionalizadas, dominantes, e o nível das ideologias não oficiais em formação.

Se o contexto psíquico é interpretado como “mecanismo intermediário” ou como “raiz” das ideologias, não pode depois ser confundido, diz Vygotsky, com as próprias ideologias, perdendo de vista a diferença que separa a *ideologia da realidade psicológica (grifo nosso)*.

O ponto de interseção entre psicologia e ciência da arte, entre psicologia e teoria da literatura é nas palavras de Bakhtin o “laboratório”, desta mescla em estado fluido e não cristalizado, de onde a arte extrai seu material. O artista sente as ideologias em estado nascente, fluido, não ainda cristalizado, nas raízes da chamada psicologia social. Além disso, criam-se também as premissas de um movimento em que confluem o estudo da vida psíquica e o estudo dos signos.

Tanto Bakhtin como Vygotsky defendem que a especificidade das funções psíquicas humanas reside no caráter de mediação; e os intermediários são os instrumentos produzidos e empregados dentro de formas sociais concretas, entre os quais há que se considerar também os instrumentos produzidos para suprir as necessidades da comunicação social: os signos e sobretudo entre eles, a linguagem verbal.

Vygotsky estabelece uma distinção entre sentido e significado em Pensamento e Linguagem que pretendemos abordar brevemente em seguida e Voloshinov que era membro do Círculo de Bakhtin estabelece entre tema e significado que faz parte dos estudos de Bakhtin a respeito do “signo” e do “sentido”. O sentido da palavra para ambos os autores está no conjunto dos fenômenos psicológicos que a palavra desperta na consciência, quer dizer, uma formação dinâmica e complexa com muitas zonas instáveis (Vygotsky, 1989) para Bakhtin, “significados agregados” que completam os “significados de partida”. Os significados agregados que pretendemos explicar para melhor compreensão, são aqueles que possuem uma objetividade própria, uma materialidade histórica, uma autonomia sobre as intenções. Sobre o projeto concreto e individual da comunicação.

Para Bakhtin a gênese do sentido está nos gêneros do discurso, entre eles o literário, pois aí se acumula as formas da visão e da interpretação de determinados aspectos do mundo. Existe uma correspondência entre o significado agregado e a noção bakhtiniana de “presumido”. Os significados agregados ou o presumido consistem em pressupostos que remetem a valores, experiências práticas e saberes de um determinado ambiente, que pode ser um grupo familiar reduzido ou todo um universo de cultura. Os significados agregados dependem do caráter intersubjetivo e dialógico da prática do significar que pressupõe um saber compartilhado, uma abertura para pontos de vista alheios e para várias direções culturais.

Gostaríamos de colocar como exemplo deste estado dialógico, um pedaço

pequeno da carta de Pero Vaz de Caminha onde se lê:

Diogo Dias “que é um homem gracioso e de prazer; e levou consigo um gaiteiro nosso, com sua gaita. E meteu-se com eles (os índios), a dançar, tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam”

Esse folgar e rir sem motivo, sem que conhecesse a língua do outro, sob um céu onde brilhavam estrelas ignoradas, é muito comovente. Tem algo de fraterno e infantil, de casual e doce, de eterno e de perdido, de anterior ao drama histórico que bem conhecemos.

Que essa noite (não sei se foi noite) de festa de inocência, não se perca. O exemplo vem ilustrar a percepção de Diogo Dias de uma linguagem que subjaz, uma linguagem onde os signos foram presumidos num saber compartilhado.

O sentido não nasce completamente de seu contexto e de seu presente, e existe por estar ligado a um passado concreto, a uma tradição, por pertencer a um âmbito muito mais amplo que o das capacidades interpretativas dos interlocutores diretos e de todos os seus contemporâneos.

Podemos dizer que nem o próprio Shakespeare nem os seus contemporâneos conheciam o “grande Shakespeare” que hoje conhecemos. De maneira nenhuma é possível meter a força o nosso Shakespeare na época elisabetana. Os tesouros dos sentidos, introduzidos por Shakespeare em sua obra foram criados e reunidos por séculos e até milênios: estavam escondidos na linguagem, e não só na literária como também em camadas da linguagem popular [...]. Shakespeare usou e inseriu em suas obras os imensos tesouros dos sentidos potenciais que em sua época não puderam ser descobertos e conscientizados em toda sua plenitude. O próprio autor e os seus contemporâneos vêem, conscientizam e avaliam antes de tudo o que está próximo aos dias de hoje. [...] Em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas, que ficaram à margem das descobertas, não foram conscientizadas nem utilizadas ao longo de toda uma vida histórica de uma dada cultura, (BAKHTIN, 1919, p. 125-126).

A relação entre o Pensamento de Vygotsky e Bakhtin remete a uma questão central na área da educação: a relação entre propostas teóricas e prática pedagógica

A pedagogia da Arte como pratica de saberes

Pensar uma pedagogia da arte é também pensar a relação entre propostas teóricas e prática pedagógica. A arte e, sobretudo a educação artística é uma área transdisciplinar e aplicada, que se alimenta de formulações teóricas originárias de varias disciplinas e que se constrói no plano da pratica. Entretanto, a tentativa de escolher uma só teoria como única referencia para a compreensão do fenômeno educativo (e como única proposta que levaria aos problemas concretos) é uma conduta bastante comum na área da educação e da educação artística no Brasil.

É importante destacar que essa idéia da escolha de teorias coloca o educador numa situação bastante arriscada, particularmente dada à natureza aplicada de sua área de atuação. Pode levar a um consumo superficial da teoria tida como a melhor num determinado momento e à desconsideração de outras abordagens que poderiam ser igualmente enriquecedoras. Pode levar, também a uma utilização simplificadora de princípios mal compreendidos e, ainda, ao abandono total da teoria em questão quando uma outra passar a ser melhor referencia.

A síntese entre teorias pedagógicas nos parece um caminho enriquecedor e que teria com conduta o estudo de varias perspectivas diferentes da arte e do ensino de arte. O aprimoramento teórico profissional deve constar de diversas abordagens estudadas. Percorrer estas abordagens e sublinhar nelas as formações ideológicas em especial a arte nos parece uma tarefa tanto do professor escolar quanto do professor que forma os profissionais da educação. Diferentes teorias podem, certamente, trazer contribuições relevantes à compreensão do fenômeno educativo.

Embora haja uma diferença marcante em pontos de suas abordagens teóricas, o pensamento e as investigações de Vygotsky e Bakhtin, o primeiro com uma visão do homem biológico que se transforma em social por meio de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos, sendo que o próprio autor admite suas teorias um esboço ainda incompleto o que mais nos inspira a entender sua visão e o segundo reexaminando cuidadosamente todas as categoria básicas da lingüística encontra o problema da dimensão sócio-ideológica do signo verbal. Para Bakhtin, a psicologia social consiste na comunicação verbal e na

comunicação signica em geral.

Concluimos observando as duas abordagens que estas propostas teóricas devem fazer parte das disciplinas de um currículo mais completo e formativo do professor de artes, bem como dos cursos de educação artística por inspirar e orientar a prática pedagógica e a construção de saberes.

Os saberes também abrangem os conteúdos atitudinais que dizem respeito ao conhecimento e ao procedimento moral e ético. Sobre a moral e a arte nos ensina Vygotsky em Psicologia pedagógica da pagina 324 a pagina 327. O autor explica que se costuma supor que uma obra de arte tem um efeito bom ou mau, mas indiretamente moral. Ao avaliarem-se as impressões estéticas, sobretudo na mocidade e na idade infantil, costuma-se levar em conta antes de tudo o impulso moral decorrente de cada objeto. Organizam-se as bibliotecas infantis com a finalidade de que as crianças tirem dos livros exemplos morais ilustrativos e lições edificantes, a enfadonha moral da rotina e os sermões falsamente edificantes se tornaram uma espécie de estilo obrigatório de uma falsa literatura infantil.

Nesse caso, imagina-se que a única coisa de séria que a criança pode aquirir do convívio com a arte é uma ilustração mais ou menos viva dessa ou daquela regra moral. Tudo o mais é proclamado como inacessível à compreensão infantil. A compreensão da natureza própria das vivências estéticas das crianças é que podem melhor orientar a escolha dos livros e de antemão, nunca podemos estar certos do tipo de efeito moral que esse ou aquele livro irá exercer. Um exemplo vivo desse fenômeno esta na interpretação que crianças fazem da cigarra e da formiga até os dias de hoje e não somente na época em que viveu Vygotsky. Na fábula A Cigarra e a Formiga a simpatia das crianças foi provocada pela cigarra despreocupada e poética, que passou o verão inteiro cantando enquanto a Formiga sombria e enfadonha lhes pareceu repugnante. Em vez de infundir nas crianças o respeito à diligência e ao trabalho a fábula suscitou nelas a sensação de alegria e beleza da vida leve e despreocupada. (VYGOTSKY, 2004, p. 326-327)

ARTE E PRODUÇÃO DE SABERES NA EMEF PRESIDENTE HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO

Não sei por que em nossa sociedade formou-se um critério unilateral sobre a personalidade humana, nem por que todos relacionam dons e talento apenas ao intelecto. Além de ser possível pensar com talento, também se pode *sentir talentosamente*. O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a vontade. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano adota formas excepcionais e grandiosas. (VYGOTSKY, 2003, p.122)

Mas a educação não se resume à transmissão desses conhecimentos; uma pessoa de posse de tais instrumentos ainda não está apta a relacionar-se com o mundo e com a sociedade de maneira plena, autêntica e satisfatória: falta-lhe ainda uma postura diante da realidade, uma forma de se utilizar desses aparelhos, uma personalidade definida. Mas como se ensina uma postura, como se forma a personalidade?

(GALLO, 2001, p.21.)

Talvez seja das ambições da arte, a maior, a de pertencer aos domínios da educação contribuindo através da criatividade para melhor formar a *personalidade*.

Percebemos este dilema mais claramente ao retornar do recesso escolar do mês de julho de 2008. Com a preocupação de continuar motivando as nossas aulas para nos aprofundarmos no tema do nosso projeto, “Cândido Portinari; um estudo da imagem pictórica através do instrumento tecnológico”. Deparamo-nos com uma série de solicitações tanto vindas da mídia que proclamava a já próxima abertura das Olimpíadas de Pequim, assim como solicitações vindas de outros pequenos projetos a serem desenvolvidos na escola. Um deles com o tema: estilo próprio e a moda na propaganda, outro os 100 anos da emigração japonesa. A apresentação e o encerramento do projeto “Fabrica de pipas”, que envolvia todo ciclo I e II bem como as quintas séries. E a

proposta de trabalhar a cultura e a arte do extremo oriente, principalmente, da China, sem esquecer a comemoração de 40 anos de aniversário de nossa EMEF Castelo (como é carinhosamente chamada no cotidiano escolar).

O que nós podíamos sentir diante de tantos apelos era a necessidade de retomar com os alunos o nosso foco principal sem deixar de atendermos a maior parte das solicitações, pois como dissemos no início deste relato, nossa ambição maior, esta nas ambições da arte nos domínios da educação.

Diante do quadro que visualizamos, entendemos como a primeira condição para a superação das expectativas, muita disciplina e a necessidade de criar ligações entre os diferentes temas e as diferentes “disciplinas” que deveríamos percorrer a partir daquele momento. Lembramos de um texto da revista Vencer, nº 43 de Abril de 2003 sobre o tema disciplina:

A vida não tem ensaio e torná-la dura não é um objetivo que traga felicidade. É preciso ser flexível. Métodos disciplinares duros frustram e desestimulam. Se for preciso ler um livro, pare tudo, desligue o telefone e leia (Lama Kalden)².

Discipline-se, fique atento, concentre-se, estas são regras que em todos os momentos são lembradas no cotidiano escolar. E se considerarmos que as diferentes “disciplinas” nos sugerem diferentes idéias, teremos que pensar as diferentes ações e a capacidade para implementar as decisões que nos facilitariam essas ações.

As ambições da arte no âmbito da educação vão da sua parte na educação comum até o que é de âmbito específico da educação artística. Teríamos sempre esta troca entre domínios específicos, onde imaginação e curiosidade andam juntas. Uma é o exercício da liberdade e a outra é assim beneficiada na constante busca de causas e razões que se possam dar formas a conteúdos incertos ou difusos. Pela arte se podem alargar horizontes, romper fronteiras, no exercício do conhecimento nas palavras de Russel, nada mais fecundo ao exercício de conhecer que tanta disciplina exige do que a aventura e a liberdade, a produzirem no aluno, *o senso de estar numa viagem de descobertas* (RUSSEL, 1956 p. 265). Essa viagem de descobertas nos remeteu ao pensamento de Sílvio Gallo e as teorizações sobre o rizoma.

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da

liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação. Deste ponto de vista, os conteúdos a serem trabalhados são expressão da instrução, enquanto que as posturas de trabalho individual e coletivo se traduzem no método de trabalho pedagógico. A educação é, pois, uma questão de método, Gallo, (2001).

Nós sentimos que se propuséssemos o rizoma, daríamos conta de todas as solicitações, sem perder o foco de nosso projeto sobre o estudo da imagem pictórica de Portinari. Era preciso iluminar a raiz, para disparar conexões entre os temas.

Os temas a serem trabalhados eram esportes, moda, estilo próprio, cultura oriental, imagens da escola, os painéis Guerra e Paz de Portinari. Descreverei e analisarei a seguir o estudo sobre os painéis Guerra e Paz de Portinari.

Painéis Guerra e Paz

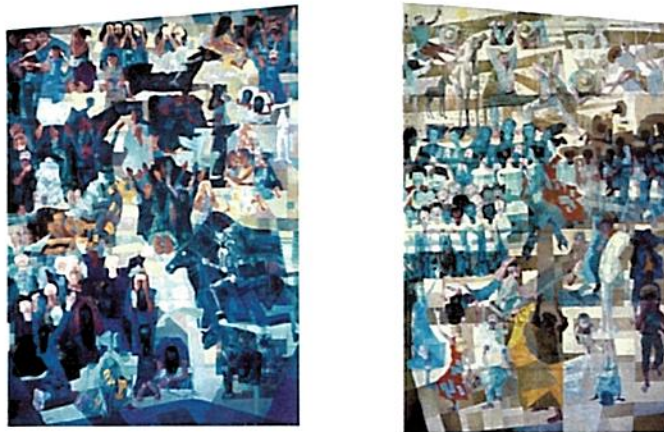


Figura 2. Painéis Guerra e Paz

² Lama Kalden, o primeiro ocidental a ser ordenado no Tibet, responsável pelo centro budista Djampel Pawo em São Paulo.

Estudo da arte gráfica nos painéis *Guerra e Paz* de Portinari em sala de aula

A primeira visão que queríamos despertar nos alunos com os painéis era o trabalho de Portinari ao pintá-los. Era um trabalho grandioso e como tal a vontade e determinação do mestre Portinari estavam ali como primeira mensagem, como um arquivo de que nos fala Deleuze:

[...] significa apenas isto: não se resolverá o problema do conhecimento (ou melhor, do “saber”) invocando uma correspondência, nem uma conformidade. Será preciso buscar em outro lugar a razão que entrecruza e os tece um no outro. É como se o arquivo fosse atravessado por uma grande falha, que põe, de um lado, a forma visível, de outro, a forma do enunciável, ambas irreduzíveis. E é fora das formas, numa outra dimensão, que passa o fio que as costura uma à outra e ocupa o entre-dois, (DELEUZE, 1992 p.121).

Talvez seja uma das ambições da arte em nossos dias, no cotidiano escolar, a possibilidade de despertar no educando (e em nós mesmos educadores) esta vontade de realizar, esta atitude de ter disciplina de modo mais natural e espontâneo, menos duro e inflexível. E nós vimos no trabalho de Portinari esta naturalidade para o trabalho constante do dia-a-dia. Um relato sobre Portinari de Antonio Callado nos faz imaginar:

[...] não tinha, por assim dizer, uma rotina de trabalho: trabalhava o tempo todo, o dia inteiro. E não marcava a data de acabar nada. As telas em que trabalhava com diligência pareciam saber a hora em que ficavam prontas em que acabariam a si mesmas. Portinari lembrava um jardineiro, ou, mais ainda, um lavrador numa plantação de café, como seus pais. Lavrava seu chão de quadros do amanhecer ao pôr do sol. Deixava depois que os quadros amadurecessem, cuidassem de si próprios, (2008, p. 18-19).³

³ Antônio Callado; Retrato de Portinari, Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, 1956. Caderno pedagógico, pag 18 a 19, Num pé de café nasci, Araras, 2008.



Figura 3. Pintando detalhe do painel guerra



Figura 4. Portinari Pintando parte superior do detalhe do painel Paz.

As figuras 3 e 4 são retratos de Portinari trabalhando nos “pedaços” dos grandiosos painéis Guerra e Paz que possuíam dimensões de 14mx10m.

Apresentamos aos alunos as fotos de Portinari ao alto de uma escada pintando os grandes pedaços dos painéis no galpão da antiga TV Tupi e em seguida mostramos a foto da inauguração dos painéis na sede da ONU onde figuram os convidados diante do painel Paz mostrando suas proporções em relação à figura humana⁴.

Utilizamos fotos do arquivo biográfico de Portinari nos anos em que ele trabalhou nos painéis. Diante do tamanho da obra fotografada, os painéis Guerra e Paz, que medem 10x14 metros, professores e alunos ficávamos motivados a saber mais sobre o autor e sua obra rica em informações e saberes. Esses painéis foram criados com imagens trazidas de outras suas obras anteriores, uma singularidade histórica como efeito:

[...] dos componentes da estrutura, variações finitas que só são possíveis em virtude da invariância estrutural. Um evento histórico não encontra sua explicação num mero desdobramento temporal (ilusão historicista), mas na investigação da teia oculta de relações estruturais que criam o próprio espaço em que ele pode aparecer como evento, (COELHO NETO, p. 3-4).

Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos

A “investigação da teia oculta de relações estruturais que criam o próprio espaço em que ele pode aparecer como evento” representa perfeitamente o conjunto de obras pequenas que constituíram os grandes painéis. Para o estudo desses dois painéis foi necessário revisitar diferentes épocas e contextos históricos

⁴ Fotos realizadas por Thelma Ragusa Guimarães na Estação Cultura de Araras, na exposição inaugural em 12 de Julho de 2008.

Faço um aparte para acrescentar às nossas especulações sobre a formação da personalidade a questão de *como os alunos percebem o sofrimento hoje* e de como para muitos jovens tem sido difícil conviver com as pressões e a competitividade que se impõe em nossa realidade social.

Questões sobre a personalidade e seu desenvolvimento, encontram uma transparência maior nas aulas de artes, a pintura, o teatro, a modelagem, são atividades que convidam à expressão. A obra de Portinari é rica desta *expressão*.

Desde o início das pesquisas sobre as obras e a vida de Portinari temos nos deparado com o sofrimento humano. O próprio Portinari com sua visão da miséria, seu tema principal foi o homem, sua obra foi classificada como expressionista. Expressionismo como compreende Herbert Read (Herbert Read em *A Arte e a Sociedade* à página 173), é um dos modos fundamentais de aperceber e representar o mundo que nos rodeia:

O expressionismo é aquele tipo de arte que procura representar, não os factos objetivos da natureza, nem qualquer noção abstracta baseada nestes factos, mas as impressões subjetivas do artista. É por definição, individualístico e de maneira nenhuma um fenómeno artístico especificamente moderno. (READ, 1946, 173)

É a representação do sentimento do artista perante o que percebe. Amigos reunidos em torno dele compartilhavam suas visões, seus sentimentos. Drummond nos conta em sua obra “Estive na casa de Candinho”:

A festa vai chegando ao fim. Mario de Andrade, com seu sorriso calmo, Manuel Bandeira, na luta contra a morte, Graciliano, na sua firmeza, Drummond, calado, todos os amigos sentem orgulho em estarem na casa de Candim, em compartilharem da sua companhia, em serem homens de seu tempo, (ANDRADE, 1944, p. 35-36)⁵.

Fizemos este parêntese por perceber que o jovem de hoje quer a todo o momento evitar o sofrimento e esta atitude talvez se traduza na dificuldade de ler e escrever. No Romance de Leonardo da Vinci, o Autor Dmitri Merejkowski⁶ nos faz conhecer de sua biografia a passagem em que seu pai o leva até Dostoiévski para que este lhe ouvisse a leitura de suas obras e Dostoiévski fez apenas este comentário: “para escrever é necessário sofrer, (1946, p. 10)”. Acrescentaríamos um recorte do pensamento de Nietzsche da revista Vencer 2003:

[...] A disciplina do sofrer do grande sofrer, não sabem vocês que até agora foi essa disciplina que criou toda excelência humana? A tensão da alma na infelicidade, que lhe cultiva a força, seu tremor ao contemplar a grande ruína, sua inventividade e

⁵ Carlos Drummond de Andrade, artigo: “Estive em casa de Candinho”, do livro *Confissões de Minas*, Americ-Edit., 1944.

valentia no suportar, persistir, interpretar, utilizar a desventura, e o que lhe foi dado de mistério, profundidade, espírito, máscara, astúcia, grandeza – não lhe foi dado em meio ao sofrimento, sob a disciplina do grande sofrimento? No homem estão unidos criador e criatura: no homem há matéria, fragmento, abundância, lodo, argila, absurdo, caos; mas no homem há também criador, escultor, dureza de martelo, deus-espectador e sétimo dia – vocês entendem esta oposição? (NIETZSCHE, 2003, p. 25)

Deixaremos aqui este parêntese que parece pertinente quanto ao estudo do desenvolvimento da personalidade e que aponta para um currículo mais rico na área de humanas tanto para os alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, quanto para a formação de professores nos cursos de licenciatura.

Voltemos então ao estudo dos painéis Guerra e Paz de Cândido Portinari, relatando a seguir a observação e primeiras impressões dos alunos da sala de 5ªB de nossa escola:

Eduardo: No quadro guerra há um cachorro com três cabeças e muitas pessoas gritando.

No quadro paz há umas crianças cantando.

Helena: Eu vi no painel triste que todos estão sofrendo, estão tristes, estão infelizes e numa guerra. E no painel feliz, todos estão brincando, sorrindo e se divertindo.

Sara: Guerra: eu percebi que na guerra todos estão tristes e pedindo socorro.

Rodrigo m. Abreu: Guerra : Pessoas acorrentadas, chorando, pessoas com as mãos para o alto. Pessoas com medo, crianças chorando, cachorros, cavaleiros.

Débora: No quadro guerra as pessoas estão tristes, chorando, desanimadas e sem vontade de fazer nada.

Bruna: O quadro guerra mostra muitas crianças chorando, mães chorando, muitas crianças mortas no colo das mães e também soldados.

Esses alunos perceberam que no painel Guerra havia sofrimento humano:

Carolina: Eu vi no painel guerra que as pessoas estão com roupas escuras e no painel paz que as pessoas estão com roupas claras.

Paz: eu percebi que na paz todos são trabalhadores e brincalhões.

Paz: Pessoas felizes, crianças brincando, cabras brincando, pessoas plantando bananeira.

No quadro paz as pessoas estão felizes, rindo, animadas e bem dispostas.

O quadro paz mostra crianças brincando, conversando e não tem soldados.

Júlia Brandão: eu vi no painel guerra, muitas pessoas tristes, mulheres ajoelhadas, e no painel paz vi várias mulheres reunidas.

Podemos observar nestes relatos dos alunos algo de diferente ao descrever sua visão, sua percepção, a descrição e a fala dos alunos mostrava que o que primeiro

perceberam na imagem foi a expressão de dor, de sofrimento. Apenas uma aluna descreveu as cores falando em cores escuras e claras.

Gostaríamos de frisar que no início da proposta que fizemos à classe, nós evitamos dizer qualquer coisa que pudesse conduzir os olhares dos alunos e suas considerações a respeito do que viam.

Nessa imersão em arte com os alunos no cotidiano da escola surgem questões sobre a importância da arte na formação da personalidade, especialmente o efeito das imagens no processo de se exercitar o olhar.

Os primeiros exercícios do olhar foram cuidadosamente realizados na sala de aula com as imagens dos painéis ampliadas em A³ e os olhares dos alunos ao visitar de perto a imagem, eram relatados rapidamente no papel. Os alunos escreveram sobre o que viam e comentaram sobre o que lhes impressionava.

Muitas vezes a visão do aluno não é estudada por nós professores. Ao visitar obras nos museus lhes é dada a visão formal de um monitor. Notamos que é sobremaneira relevante conhecer a visão do aluno sem precedentes para melhor compreender como pensa, vê e sente o mundo e as coisas. Como o aluno faz juízo de valores. E mais ao pedirmos que o aluno faça associações entre o quadro e a vida real vamos podendo trabalhar outras áreas do conhecimento de maneira mais significativa para o nosso aluno.

Ao ler o recorte do painel Paz que trazia esta imagem abaixo, os alunos identificaram-dizendo que viam ali alunos com uniforme estudando!



Figura 5. Recorte de detalhe do painel paz

Esta imagem abaixo foi cuidadosamente estudada em sala de aula e foram feitos desenhos em tamanho A4 e A3 do detalhe do coral de crianças de varias etnias.



Figura 6. Recorte do painel paz identificado pelos alunos como alunos.

Os efeitos provocados pelo exercício do olhar sobre os painéis “Guerra e Paz” nos alunos e professora

“Afastando-se do naturalismo, descobriu-se com entusiasmo
– e ainda se continua descobrindo – a beleza da arte (...) que cada vez mais se desliga da
aparência das coisas para apreender as energias latentes.”

SCHMIDT, 1967, p. 20-21

Os alunos me surpreenderam ao falarem de gestos, sentimentos e atitudes que lhe tocaram à primeira vista. As cores, as formas e o estilo de representação ficaram como que em segundo plano para quase todos os alunos, foi realmente uma descoberta para nós que convivemos com os alunos, mas que poucas vezes temos o cuidado de pesquisar os seus olhares, as suas percepções diante de uma obra de arte. Descrever o que se vê é um exercício que deveria ser praticado e participado na sala de aula principalmente quando se estudam imagens pictóricas. É também uma atividade que pode ser desenvolvida na sala de informática com as imagens abertas na tela dos computadores e as observações digitadas pelos alunos devidamente salvas e arquivadas.

A instrução é o ato de instrumentalizar o aluno, fornecendo a ele os aparatos básicos para que possa se relacionar satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo. A instrução trabalha a aquisição das ferramentas de comunicação: [...] De posse das ferramentas básicas para a comunicação e o entendimento, a instrução procura também fornecer aos alunos os conhecimentos básicos sobre o mundo e sobre a sociedade, (GALO, 2001, p.18-19).

A primeira colheita de resultados aconteceu esta semana quando os alunos da 5ª série B foram elogiados por outros professores ao apresentarem seus trabalhos em cartazes. Os trabalhos mostravam uma forma mais *precisa, criativa e bela* de representação do entendimento dos alunos. Em relação à outros trabalhos apresentados por outras salas podíamos ver ali um avanço dos alunos envolvidos na pesquisa desde o

início do ano letivo. Suas percepções haviam se desenvolvido.

A superação das limitações supõe, como veremos adiante, a passagem da perspectiva multicultural para uma perspectiva fundada em processos dialógicos baseados no reconhecimento das incompletudes mútuas das culturas (SANTOS E NUNES, 2003, p. 23-24).

Vimos nessa atitude dos alunos ao construir seus trabalhos, de modo, diferente, o resultado de um diálogo que se estabeleceu entre nós, enquanto grupo de pesquisa.

Fomos percebendo que havia um conceito de pesquisa e uma concepção de aprendizagem a serem desconstruídos à medida que pudéssemos, gradativamente, ir construindo um novo, re-significado pelos próprios estudantes e professores, (GARCIA, 2004 p. 171).

Interessante como neste momento meu conceito de pesquisa ganhara outra dimensão, que chama as palavras de Nietzsche:

Quem deixa que se interponham entre si as coisas, conceitos, opiniões, passados, livros, quem, portanto, no sentido mais amplo, *nasceu para a história*, (grifo nosso) nunca verá as coisas pela primeira vez e nunca será ele próprio uma tal coisa vista pela primeira vez, (1988, p. 40).

Alunos e a professora nos educando para “pensar” e por que não dizer, para “ver”. Era a contramão da compulsão do saber, era a possibilidade de “*fazer parte do saber*” (grifo nosso).

Método utilizado para composição pictórica

O grupo de alunos que compunham a 5ªB, ao estudar, agora, mais detalhadamente os painéis Guerra e Paz, já trazia alguns avanços quanto á relações espaciais, representação gráfica e aplicação de cores de cores e imagens ilustrativas, daí seus trabalhos serem motivo de nossas considerações.



Figura7. Menino com pipa, 1947

Desde o início do ano havíamos concordado em estudar as obras de Cândido Portinari ao representar graficamente diferentes datas comemorativas. Procurávamos também, buscar as relações históricas

que envolviam estas obras realizando uma espécie de estudo iconográfico (estudo do tema) e com princípios de um estudo iconológico (estudo mais aprofundado do tema e das circunstâncias histórico-culturais ou seja, do tema e seu significado).

A obra (foto 3) menino com pipa mostra um menino afro descendente o que levou muitos alunos a pergunta: _ Portinari era negro professora?



Figura 8. Meninos soltando pipas, 1952

Estas imagens com tema “pipa” (figura 7 e 8) estão aqui colocadas para exemplificar a versatilidade de estilos de Portinari ao longo de sua vida e da realização de suas obras mais significativas.

As obras a seguir seguem uma linha de tempo presente-passado, mostrando o mesmo tema e até o mesmo título:

A obra de Portinari, felizmente, muito rica, tanto na temática, quanto na variação de estilos:



Figura 9. Meninos soltando pipas, 1959

[...] Portinari é um desses raros indivíduos com imaginação e talento. Ele não pode ser classificado como surrealista, primitivo, expressionista ou pertencer a qualquer dos movimentos de arte de hoje. Ele pertence a todos e a nenhum. Seja numa cena direta ou em um vôo selvagem da fantasia, há sempre em suas figuras a qualidade de profunda humanidade que tem distinguido outros mestres anteriores, Van Gogh, por exemplo. E também *o desenho experimentado* (gostaríamos de grifar aqui por acreditarmos na conquista do desenho para um novo ensino de artes no Brasil) que deve haver no fundo de toda boa pintura (MORSE, 1940)⁷.

A variedade de estilos mostra a influencia de estilos na obra do Mestre.

¹³ Prof. John Morse, professor de arte do Museu de Detroit, 29/09/40, diante de 64 óleos e 62 desenhos, in: Portinari his life and Work, Ed. Universidade de Chicago, com prefácios de Josias Leão e Rachwel Kent.

A obra da figura nº 9, de 1959 mostra a influencia do estilo cubista no trabalho de Portinari. Estas duas obras, a primeira da esquerda para a direita, “meninos soltando pipas, 1952” e a segunda, “meninos soltando pipas, 1959, nos esclarecem sobre o acima citado.

Gostaríamos de mostrar uma terceira imagem que nos parece completar o exemplo:

Estudamos estes quadros por ocasião de brinquedos folclóricos e fizemos os quadros tanto na lousa quanto em nossos cadernos:



Figura 10. Meninos empinando pipas, 1938



Figura 11. Brodowski, 1942

Na aula em que estudamos a cidade natal de Portinari, Brodowski, fizemos um estudo de estilo do quadro que tem o nome da cidade.



Figura 12. Aluna Nathaly



Figura 13. Produção da aluna Nathaly

A Foto nº 8 mostra a aluna Nathaly fazendo o estudo da obra Brodowski, 1942 e o resultado: Palavras de Nathaly: *Fizemos o estudo de estilo de vários quadros de Portinari!*

Procuramos a partir de uma obra chegar a uma época, logo que vimos a obra Brodowski, procuramos reviver uma fase da vida do pintor em que em sua cidadezinha natal não havia asfalto ou calçamento, as ruas eram de chão de terra e os meninos brincavam no meio da rua:

[...] As histórias são como lugares. São habitados por aqueles a quem pertenceram em tempos longínquos, não necessariamente por aquilo que alguém pode chamar de espíritos. Uma história é uma casa, uma velha casa...” e continua ... “ O tempo recolhe aquilo que o dia traz e aquilo que a noite esparge. Cuida e aprisiona. O testemunho é a pedra. O estado da pedra. Cada pedra é uma página, escrita, lida e cancelada. Tudo adere-se aos grãos de terra. Uma história. Uma casa. Um livro. Um deserto [...]”⁸. (JELLOUN apud ALMEIDA, 1999, p. viii...).

Para o estudo mais aprofundado de Guerra e Paz tem sido necessário além de vários insights, relembrar nossos estudos realizados ao longo do primeiro semestre com a ajuda do instrumento tecnológico como a fotografia e o HP Photosmart Essential.

Produzindo imagens pictóricas com os alunos

Decidimos prosseguir “criando vetores de forças na direção do desenvolvimento da criatividade, o exercício da liberdade com responsabilidade, da ética e da produção de saberes com relevância para a comunidade” (DAMIN, 2004, p. 19 e 20).

Na aula inicial, aprendemos juntos, um novo conceito, o de imagem cultural. Entendemos, que aqui no ocidente as imagens muito antigas e culturais fazem parte da Bíblia, e nós fazemos muitas associações de valores culturalmente aceitos a partir destas imagens e símbolos bíblicos. Os grandes painéis Guerra e Paz traziam várias destas imagens, nós estávamos nos preparando para identificá-las em nossos estudos que ali

⁸ (Palavras de um personagem do livro “Criaturas de Areia” de Tahar Ben Jelloun. Escritor marroquino. Revista L’ Ermete.) apud, Cinema , Arte da Memória, Milton José de Almeida.

começavam a se esboçar.

Os alunos permaneceram por alguns minutos calados e pensativos, ao final desta breve reflexão muitos se entreolharam e alguns perguntaram sobre outros episódios da vida de Portinari, inclusive sobre o seu nome tão diferente. O sinal tocou e nós demoramos a arrumar nosso material de trabalho naquele dia,... Até a próxima aula professora! Exclamaram! Até a próxima aula! ...Respondi.

Nas aulas seguintes nossos encontros foram se caracterizando por um diálogo tanto entre nós, como entre nós e as obras que estudávamos.

O estudo de uma obra parece simples a princípio, mas depois o quadro suscita em nós fruidores⁹ perguntas de diferentes níveis interpretativos. Nós recorremos várias vezes a tecnologia para ampliar o nosso olhar. O que nós víamos no início era uma imagem pictórica. Depois nos detínhamos nos detalhes. Dos detalhes fazíamos cortes e separávamos detalhes de detalhes ampliando-os. Esse exercício foi dando origem a outras questões e associações que surgiam. Frequentemente os alunos buscavam saber sobre as figuras que ali estavam. Como era, o que faziam, sobre o lugar e sua época. Nos quadros em que apareciam crianças, elas estavam quase sempre descalças e seus brinquedos e as brincadeiras eram bem simples:

⁹ Fruição: A produção de uma obra é função do compositor, do intérprete, do pintor, da indústria cultural e dos meios de divulgação do produto pictórico. A reflexão tanto cabe ao produtor, quanto ao crítico, quanto ao público consumidor e está relacionada à juízo de valores; e fruição, é de todos, do público, ao crítico, ao produtor, é a apreciação da obra, é usufruto do expectador, é possuir a obra através da percepção.

Quadro Estudado para o projeto pipa

**Figura 14. menino fazendo pipa
1954**



**Figura 15. releitura ou pipa estudo de
menino fazendo 1954**



“Não tínhamos nenhum brinquedo comprado. Fabricamos. Nossos papagaios, piões, Diabolô”¹⁰.

A imagem do menino fazendo um brinquedo



**Figura 16. Recorte do painel Paz com o
menino fazendo pipa.**

¹⁰ Portinari, Cândido: Poemas (obra póstuma) (9), prefácio de Manuel Bandeira, nota biográfica de Antônio Callado, José Olympio, Rio de Janeiro, 1964

O quadro era, no início de nosso estudo, *uma imagem*. E à medida que pesquisávamos esta imagem, ela ia se traduzindo em *uma história*.

Lembramos aqui o prefácio de João Bernardo à obra de Milton José de Almeida, Cinema: Arte da Memória:

(...) nos dois impulsos estéticos mais elementares e constantes, o de falar e ouvir, e o de andar e ver, nestas duas atividades tão banais, cada um de nós circula nos caminhos ditados pela memória coletiva e contraditória das outras épocas, e ao mesmo tempo usamos sempre esta memória como expressão de nós mesmos, do presente de cada um de nós. Expressora, mas não condicionante neste paradoxo da memória objetiva torna-se possível, ou imperativa, a subjetividade criadora. A arte não é uma ruína, um despojo, um objeto que possa ter validade por si. Enquanto arte, ela só existe se for investida desse significado por aqueles que a olham, ou a escutam. Pode haver artes feitas no passado, mas não podem existir artes passadas, porque cada presente as reconstrói (1999, p. 21).

Voltamos a Portinari e sua infância na pequena Brodósqui, imaginando a vida do pintor. Como será que olhava Portinari a cidade e seus habitantes naqueles primeiros 10 anos de vida? E depois de sua partida para a cidade grande aos 14 anos? Estávamos na sala de aula e começávamos um estudo das imagens que povoaram a mente de Portinari desde cedo e que depois viriam a se tornar tema de suas principais obras.

A escola naquele momento era a nossa pequena Brodósqui. Estávamos nós (alunos e professora), nos descobrindo como pesquisadores da arte-educação e tentando escolher por onde começar, diante de tantas indagações, porém, havia uma dificuldade a enfrentar, deveríamos fazer várias leituras reflexivas de obras de Portinari para entendermos como representaríamos nossa escola no estilo Portinari anos 50, época em que foram pintados os painéis Guerra e Paz. Combinamos que todo trabalho de desenho e pintura que faríamos seria uma tentativa de estudo e construção de estilo. Tínhamos que criar um repertório e desenvolver competências para produzir nossos trabalhos com estilo. Iniciamos os estudos com pesquisa biográfica de Cândido Torquato Portinari. Passamos então ao estudo de obras com temas e estilo que nos remetessem aos painéis guerra e paz.

A maior parte dos quadros foram estudados a partir de suas linhas de composição, e então procurávamos “pintar” à maneira de Portinari. Fizemos nossa primeira descoberta que talvez possamos chamar de conceito: **“pintar é mais do que colorir é integrar a forma com a cor na expressão de um sentimento”**.

Um conceito resultante da ação na realidade como o filósofo que cria um plano de imanência e personagens conceituais como nos explica Damin, (2004, p. 40):

O traço marcante da atividade de criar conceitos em Deleuze & Guattari é o da compreensão e interpretação de uma situação real problematizada, na tentativa de formalizar um **conceito** para ação nessa realidade, como um artesão que reproduz na argila o objeto observado, porém na linguagem da **filosofia**. Após encontrar soluções no universo da **filosofia** volta-se à realidade para interpretá-la na linguagem do mundo real. Um **conceito** tem sempre um caráter utilitário e de mobilidade, ele serve ou não serve.

Nossa percepção visual ao ler a imagem

Durante nossas leituras de quadros, compreendemos que nossos olhos não se movem como que sobre trilhos ao longo das imagens. Nossos olhos viajam no campo visual aos saltos, detendo-se para uma fixação breve ou prolongada ali onde algo retém a atenção e o interesse.¹¹ Nossos olhos caminham sobre a imagem aos saltos e ao se deter nos determinados pontos o olhar atribui valores ao que vê.

Ao fazer a leitura da imagem pictórica, os olhos percorrem a imagem através de pontos que aos poucos como redesenhando a composição vai formando a visão do todo, da obra como composição total e então fazemos o julgamento estético. Se a obra nos agrada procuramos mais nos aprofundar na leitura, se ao contrario, nos causa estranheza e mal estar, dela nos afastamos evitando maiores aprofundamentos.

A obra diante de nossa fruição se mantém aberta aos nossos juízos de valores, nossas considerações, empatias ou antipatias.

¹¹ Robert Gilliam Scott, Fundamentos del diseño, editorial Victor Leru S.R.L.-Buenos Aires, 1978. (9)

Ao contato com a obra de arte se estabelece uma troca, uma comunicação silenciosa, uma mensagem que nós introspectivamente compomos ao ler a obra, uma troca que educa o olhar:

A atividade artística na Escola favorece a disciplina da atenção por encerrar a análise de múltiplas formas, a comparação de grandezas no sentido das proporções, a avaliação das relações espaciais, a percepção das posições relativas das linhas diretrizes de movimento, a estimulativa das intensidades cromáticas o conhecimento da natureza e o efeito das cores (...), (SOUZA, 1974, p.57)¹².

Considerando estas possibilidades que a arte nos permite, tínhamos que exercitar junto aos alunos a leitura de obras de Portinari que nos serviriam de chave para a melhor fruição dos painéis. A esse caminho nós chamamos a educação através da atividade artística.

Tínhamos uma tarefa a cumprir: o estudo dos painéis Guerra e Paz e devido ao grande numero de imagens sugestivas que fazem parte da composição, a leitura teria seu ponto de inicio no detalhe eleito pelo olhar do aluno.

O movimento dos olhos dos alunos, no desenho¹³ nos indicaria dentre as diversas cenas, a mais valorosa. Aquela cuja comunicação era imediata e cuja mensagem era traduzida pelo aluno. Essa cena era a que nós iríamos recortar , ampliar e novamente estudar. Era nossa chave de fruição.

Como já nos referimos à obra de arte, a possibilidade de leitura da obra alcança três graus de aprofundamento do olhar: - o primeiro seria a pura e simples fruição; - o segundo seria alcançar através do tema a mensagem do pintor é a iconografia da obra e; - o terceiro é aquele que nos leva ao conhecimento histórico, o tempo e espaço que envolveu a feitura da obra, a este conhecimento chamamos iconologia da obra de arte. (a iconologia é obtida através de pesquisas que buscam inclusive as correspondências , cartas, recados, telefonemas, trocados pelo autor.

¹² Alcídio Mafra de Souza; artes plásticas na escola; Ed. Bloch, Rio de Janeiro: 1974, pg.57.

¹³ IDEM, pags. 44/45

A obra de arte então assume proporções de “singularidade histórica”¹⁴, ela torna-se um elo de ruptura que remonta um tempo histórico como evento histórico.

Retornemos as imagens dos painéis:

Painéis Guerra e Paz



Figura 17. Mostra dos Painéis Guerra e Paz

Diante do todo, o movimento de nossos olhos precisa ser controlado para melhor entendermos como lemos uma imagem. Ao ler normalmente (as palavras), entramos nos canais das linhas e da sucessão de linhas. Mas isto não é válido para as organizações do desenho. Os olhos podem eleger sua própria ordem e velocidade na leitura da imagem. Mas “lêem.” E em cada ponto que nos detemos valoramos o que estamos olhando, o que estamos lendo. O movimento específico que executamos com o olhar dependerá de nossas associações¹⁵.

Tais valorações na leitura de imagens formam parte de nossa percepção e tem

¹⁴ Eurelino Coelho; Para a crítica de certa razão histórica: sobre o método e os historiadores; artigo unicamp

¹⁵ A fruição da leitura textual e imagética depende de competências (repertório) anteriores a esta.

estreita relação com valores expressivos que atribuímos às formas e às cores. Parte de nossa leitura é cultural e parte dela, é a interpretação subjetiva, psicológica e individual.

O movimento no desenho esta, portanto nos confins da percepção. Se analisarmos melhor, o movimento implica duas idéias: mudança e tempo. Mudança e tempo implicam aspectos objetivos e subjetivos no desenho, na cinematografia, por exemplo, o movimento é objetivo. O movimento subjetivo esta presente em toda percepção, mas é de máxima importância para o desenho e nas artes que se expressam através de esquemas fisicamente estáticos. É precisamente o movimento subjetivo que nos interessa nesta fase da pesquisa.

Ao ler uma imagem fisicamente estática como um quadro, a idéia do tempo se faz presente e caracteriza o movimento subjetivo da percepção visual.

A primeira coisa que os alunos nos relataram ao ler os painéis do ponto de vista físico, foi sobre o grau de contraste tonal, o claro-escuro que nos painéis formam a composição. Precisamente este percurso da luz encaminha nossos olhos na primeira leitura.



Figura 18. Carolina Zanollo

A aluna Carolina Zanollo, foto 12, em seu registro de leitura dos painéis, conta-nos sobre a luz quando se referiu a roupas claras no painel paz e escuras na guerra. A partir de sua observação das massas escuras e claras, iniciamos o estudo do percurso da luz em guerra e paz. Nosso objetivo final era o de fazer um estudo do estilo de Portinari ao realizar os painéis. Nas palavras de Carolina: “Eu vi no painel guerra que as pessoas estão com roupas escuras e no painel paz que as pessoas estão com roupas claras”.

Procuramos então fechar o foco de nossa observação e chegar até as duas

imagens mais significativas quanto a sua comunicação e mensagem.

Composição é o processo de pintar pelo qual as partes das coisas vistas se ajustam na pintura. A maior obra do pintor não é um colosso, mas uma história. Deve-se, pois nessa composição de superfícies buscar a graça e beleza das coisas, Alberti, (1989). Seleccionamos as cenas que deram origem a estes estudos realizados pelos alunos:

Depois de muito pensar junto, nós e os alunos concluímos que só poderíamos estudar os painéis aos pedaços, ou aos retalhos. E assim decidimos seleccionar partes significativas para todos nós da classe, recortar a imagem e trabalhar o estudo gráfico da imagem. Percurso metodológico:

Cenas seleccionadas pelo "olhar"



Figura19. Recortes dos painéis escolhidos para releitura.

Primeiros estudos de detalhes dos painéis Guerra e Paz



Figura 20. Releituras realizadas pelos alunos

Com um novo olhar, “o Olhar Informado”¹⁶ os alunos criaram composições harmonizando-as através de uma nova maneira de pintar. A pesquisa e o estudo iconográfico dos painéis assim como algum conhecimento iconológico nos permitiu esse exercício de criatividade.

¹⁶ Profa Maria de Fátima Garcia; aula do dia 03/09/08; UNICAMP.

Trabalhos após os estudos dos Painéis Guerra e Paz e o novo "olhar"

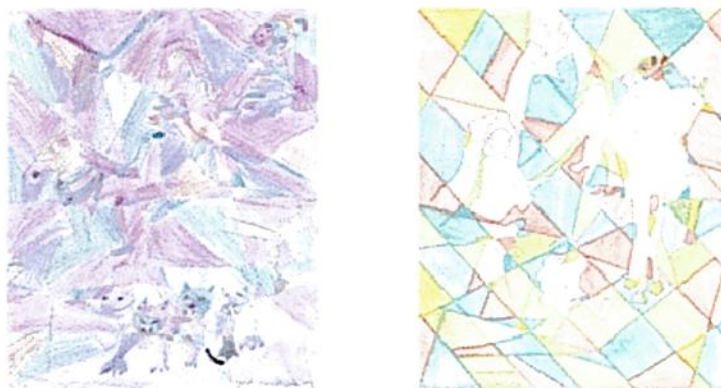


Figura 21. Releituras feitas após estudos de estilo de Portinari anos 60

Duas maneiras diferentes de representação e estudo gráfico do mesmo retalho escolhido.

Outros estudos de partes do painel Paz



Figura 22. Estudos de Estilo

Precisamente após estes estudos nós reconhecemos o nosso menininho fazendo pipa que nos remeteu novamente a foto inicial, aquela com as quatro imagens sobrepostas:

Aproximação entre imagem fotográfica e imagem pictórica

foto



Figura 23. Foto sobreposta

recorte do painel Paz



Figura 24. Recorte do painel Paz

Estudo final de imagens da escola no estilo Portinari anos 50:

Finalmente depois de vários estudos e nossos "olhares informados" encontramos o elo principal entre a foto familiar e o painel Paz.



Figura 25. Recorte da foto estudada



Figura 26. Semelhança com recorte do painel Paz.

O exemplo do mestre



Figura 27. Retrato de Portinari pintando

Um artesão em sua oficina: ali está o pintor. Seu ofício é o de pintar, sua obra é um painel, aliais dois painéis, o Guerra e o Paz. Trabalha costurando outros quadros (quaisquer retalhos que se deixem interpretar são aceitos como quadros, mas geralmente são mesmo imagens, interpretações, pedaços de sua própria vida) que recolheu das fontes e aos quais acrescenta cuidadosamente os seus painéis. Não há um plano prévio para orientar a costura, apenas a decisão de remexer naquele conjunto de retalhos ao invés de outro. Os retalhos são arrumados segundo possibilidades de “encaixe” descobertas no manuseio e presos uns aos outros com os fios de uma narrativa. Há uma exigência: é preciso haver retalhos, é preciso trabalhar com eles porque, no fim, este é o ofício. Eis, afinal, a obra terminada (ela também um retalho feito de retalhos) e submetida ao julgamento severo dos leitores: é uma obra de arte?

Na inauguração de seus painéis na ONU o artista não estava presente. Não havia sido convidado. Coisas da política da época. Aqui no Brasil houve uma pré-inauguração no teatro Municipal de São Paulo a pedido de Juscelino Kubistchek. Logo depois painéis partiram num navio para a capital norte-americana.

Essa parte da nossa história é pouco conhecida e pouco se fala dela nas aulas de arte, mas através da pesquisa nós a incluímos em nossos estudos e os alunos passaram a ter

uma outra visão do pintor Candido Torquato Portinari. Levaram esta visão nova para seus desenhos e suas pinturas ganharam mais vida como mostras as figuras a seguir:



Figura 28. Sara Yoko, 5ª B



Figura 29. Juliana Carolina, 7ª A

Desenho e pintura das alunas Sara Yoko Hayashi, (fig. 28) 5ª A, e Juliana Carolina, (fig. 29) 7ª A 2008, mostrando a entrada da EMEF Pres. Humberto de Alencar Castelo Branco.

Estes mostram como aplicamos o estilo de Portinari usado nos painéis guerra e paz, pois como vimos, a obra de Portinari passou por vários estilos, nas nossas imagens da escola. Foi uma longa pesquisa em 2008 que trouxe seus resultados nas aplicações de trabalhos realizados em 2009.

Imagens/marcas da Escola

Imagens internas

Desde cedo se organizam em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência. Dissemos “‘aparentemente natural’ porque desde o início interligamos as disposições que se formam como atributos qualitativos que lhes são estendidos pelo contexto cultural” (OSTROWER, 1993, p. 58).

As imagens referenciais não são herdadas. Não são estereótipos de percepção, não são conceitos. Formam-se, basicamente, de modo intuitivo. Configuram-se em cada pessoa a partir de sua própria experiência e como ‘disposição característica’ dos fenômenos, isto é, como imagem qualificada pela cultura, sua visão é ao mesmo tempo pessoal e cultural (IBIDEM, p. 60).

Imagens referenciais são aquelas que ordenadas por nossa percepção dão a esta percepção a qualidade de valores culturais normativos, ou seja, orientam o pensar e o imaginar. Nossa preocupação está exatamente em jogar luzes sobre estas *imagens referenciais* na escola para melhor compreender o que é significativo para nosso aluno. Entendemos ser uma necessidade do professor de artes, pesquisar, sobretudo as imagens internas, é aquela qualidade que se deflagra no ver artístico como diria o pintor e gravador Iberê Camargo de que a percepção de um raio de sol, do voo de um pássaro que corta o céu da memória, dos aspectos mais desesperados e insignificantes do cotidiano. A obra de arte nasce como um mundo que se organiza: é sempre criadora de mundo.

Rememorando imagens na escola, vêm à mente uma sucessão de quadros como imagens internalizadas, ou como diz Ostrower, (1993), como ordenações internalizadas. A escola é rica dessas imagens que internalizamos, que se cristalizam em nós no

cotidiano escolar. Aquele menino tímido e ao mesmo tempo agressivo que em dado momento se esconde atrás da cortina da janela da classe e, de repente, vira comentário na sala dos professores onde as falas são, tanto, de indignação com o gesto do aluno que não fazia suas lições como de lamento daqueles que o vêem (o aluno) como um caso perdido, ou de críticas à professora que não tomou providências severas imediatas, permitindo que a cena fosse flagrada pela diretora que inadvertidamente abre a porta da sala de aula e até esquece o que ia fazer diante do que vê (...é um problema atrás do outro!...exclama).

Essas cenas, geralmente, são apreendidas, ou percebidas como um fenômeno de cristalização da imagem, de modo que rapidamente são percebidas por todos como imagens típicas, referências da escola. A famosa bolinha de papel (cada vez maior) que é lançada para a lixeira como um arremesso de final de jogo, é assistido com apreensão por grande parte da classe. O aluno que levanta e vai até a carteira da colega para emprestar o material que ele esqueceu (...foi mal professora, não esqueço mais...). Aquela aluna que sai saltitando pelos corredores entre as salas, leve como uma pluma, quando finalmente obtém autorização para sair. A professora que recorre à lousa para apontar palavras ou imagens, enquanto explica a lição da aula e o aluno que interrompe a explicação levantando a mão para reclamar do coleguinha que pegou seu lápis sem ordem. Aquela aluna vaidosa que vira para trás, para olhar o novo espelho da amiga sentada atrás dela... Ou o aluno que sai de seu lugar e vem dançando, como que ensaiando o novo passo de dança do momento trazendo para frente da sala uma pergunta, uma dúvida.

Imagens internas formadas no cotidiano escolar são repletas de gestos e falas. São imagens que se encadeiam como um filme e que freqüentemente fazem parte dos filmes ou novelas, para conferir naturalidade aos acontecimentos.

O conceito de imagem em Moscovici, (1978, p. 47):

Tratando-se da imagem, esta é concebida como reflexos internos de uma realidade externa, cópia fiel no espírito do que se encontra fora do espírito. Por conseguinte, é a reprodução passiva de um dado imediato.

Para melhor compreendermos, vejamos as imagens referenciais de Ostrower (1993, p. 58-59):

“Desde cedo, organizam-se em nossa mente certas imagens. Essas imagens representam disposições em que, aparentemente de um modo natural, os fenômenos parecem correlacionar-se em nossa experiência. Dissemos ‘aparentemente natural’ porque desde o início interligamos as disposições que se formam com atributos qualitativos que lhes são estendidos pelo contexto cultural.

As disposições, imagens da percepção, compõem-se, a rigor em grande parte de valores culturais. Constituem-se em ordenações ‘características’ e passam a ser normativas, qualificando a maneira por que novas situações serão vivenciadas pelo indivíduo. Orientam o seu pensar e imaginar. Formam *imagens referenciais* que funcionam ao mesmo tempo como uma espécie de prisma para enfocar os fenômenos e como medida de avaliação”... Imagens referenciais estabelecem outras conotações para determinados gestos, para cores, até mesmo para situações em si. Envolvem também outro tipo de raciocínio. Outro esquema de valores.

As imagens referenciais não são herdadas¹⁷. Não são estereótipos de percepção, não são conceitos. Formam-se, basicamente, de modo intuitivo. Configurando-se em cada pessoa a partir de sua própria experiência e como ‘disposição característica’ dos fenômenos, isto é, como imagem *qualificada* (grifo nosso) pela cultura, sua visão é ao mesmo tempo pessoal e cultural. Naturalmente, isso não significa que, embora funcionando como visão referencial ela se cristaliza logo a ponto de não poder ser subsequentemente elaborada; dependerá de como a cultura formula suas normas e suas aspirações.”

Para Moscovici, o indivíduo “carrega em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos. Essas imagens são construções combinatórias, análogas às experiências visuais. São independentes, em graus diversos, simultaneamente no sentido de que se pode induzir ou prever a estrutura das imagens – fontes pela estrutura de outras, e no sentido de que a modificação de certas imagens cria um desequilíbrio que resulta numa tendência para modificar outras imagens.

Podemos supor que essas imagens são espécies de “sensações mentais”, de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro. Ao mesmo tempo, elas matam vivos os traços do passado, ocupam os espaços de nossa memória e reforçam o sentimento de continuidade do meio ambiente e das experiências, individuais e coletivas. Pode-se, para esse efeito, revocá-las, reanimá-las no espírito, do mesmo modo que comemoramos um evento uma paisagem ou contamos um encontro que teve lugar outrora.

O fato é que essas imagens gestuais somadas às imagens didáticas qualificam o trabalho escolar ao longo das épocas. Alguns gestos seriam inconcebíveis para a escola de nossos avós, outros são eternos no ambiente escolar. Em nossas primeiras releituras de obras de Portinari nos pegamos, eu e os alunos tentando imaginar os anos escolares de Candinho, o Portinari em seus poucos quatro anos primários em Brodósqui.

¹⁷ Não nos estamos referindo às imagens ‘primordiais’, os arquétipos no inconsciente coletivo, que ocupam uma posição central no pensamento de C.G. Jung.

Os olhos azuis de Portinari valorizavam o cotidiano mais simples mais comum, buscando fixar imagens visuais plenas de significado e de valores traduzindo-as em esboços, desenhos e pinturas.

Nós, alunos e professores estávamos iniciando nossas primeiras pesquisas biográficas, e nossa meta era chegar até o conhecimento “iconográfico” de algumas de suas obras em especial Guerra e Paz. Lemos juntos algumas passagens da vida de Portinari e chegamos às palavras de Cândido que nos tocou a todos:

“Nas ruas, nas casas, nos meninos de Brodósqui e em todo gesto retratado por Cândido, na medida em que íamos conhecendo seus trabalhos encontrávamos a realização de uma promessa: “[...] A paisagem onde a gente brincou a primeira vez, e a gente com quem a gente conversou a primeira vez, não sai mais da gente, e eu, quando voltar, vou ver se consigo fazer a minha terra”, (PORTINARI, 1979, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em arte educação é um exercício de criatividade que só se qualifica como criativo no desenvolver ou desabrochar da própria pesquisa. O desabrochar de uma flor ou de uma planta ilustra muito bem o processo do movimento harmonioso de abrir as pétalas e folhas assim também a pesquisa abre a nossa percepção e amplia o nosso olhar.

Ao longo do processo elegemos a comunicação, a mensagem e o repertório como fundamentos da competência na fruição de uma obra de arte.

O estudo de imagens qualifica o ensino escolar fundamental e médio tanto quanto o infantil no que se refere ao cotidiano escolar.

Ao estudar o pintor brasileiro Cândido Torquato Portinari, aprendemos a valorizar as coisas simples do cotidiano e compreendemos a educação menor como um exercício de criatividade e arte.

Portinari como mestre que é, sempre será, despertou em nós professor e aluno, a vontade de representar a nossa escola de um outro jeito, buscando uma nova imagem, elaborada com um novo estilo.

A leitura reflexiva de imagens pictóricas na escola constroem um caminho para o “fazer arte na escola”. Fruir uma obra de arte na escola desenvolve competências para a criação artística. O ambiente escolar, dá uma outra dimensão à fruição da arte pois é, no dizer do próprio aluno, ambiente educativo.

A tecnologia é um instrumento fundamental para este ambiente educativo ao propiciar a ampliação da percepção dos sujeitos envolvidos no ensino.

O percurso visual no painel Paz e o percurso visual no estudo de um detalhe realizado pela aluna:
Sara Yoko Hayashi



Figura 30. Painel Paz



Figura 31. Estudo de um detalhe por
Sara Yoko Hayashi

O desenvolvimento da criatividade estará comprometido no ambiente escolar até que possamos esclarecer um pouco mais este termo usado no cotidiano como mais um chavão para qualificar a educação, pois:

Os poderosos meios de comunicação de massas tornam anacrônicos os métodos tradicionais de ensino; esses próprios meios, sendo ou tendendo a ser antiverbais, vêm provocando, paradoxalmente, uma revolução no mundo editorial (como foi o *paper back*), destinada a provocar um novo interesse pelos livros. Em consequência, um aluno pode, com relativa facilidade, estar mais atualizado que o professor, lendo demais em seu bizarro e indiscriminado enciclopedismo especializado, resultado de uma formação obsoleta, onde ele não é treinado na experimentação seletiva (se assim podemos chamar), ou seja, no desenvolvimento de suas capacidades de selecionar e descartar informações e de tomar decisões pensamentais, criando ao mesmo tempo *o ensino e a coisa ensinada* (grifo nosso), junto com *a participação ativa e criativa dos alunos* (grifo nosso), que para efeito, formarão uma equipe de trabalho, da qual o professor é apenas o coordenador. Se isso não ocorrer, teremos possivelmente, nas universidades, uma verdadeira invasão de estudantes “barbaros...” (PIGNATARI, ano 1979 p.78-79)

O currículo precisa se flexibilizar e permitir aos professores e alunos o exercício da educação menor, com planejamentos móveis¹⁸ como parte do planejamento anual e não como atitude individual que poucas contribuições pode trazer para o âmbito educacional. Importa que a educação menor, não seja tomada como um modelo, mas que do seu exercício nos venham novos saberes, posturas e atitudes que aprimorem as ações pedagógicas na educação escolar e que sejam conhecidas através de TDC ou HTP.

O quadro era, no início de nosso estudo, *uma imagem*. E à medida que pesquisávamos esta imagem, ela ia se traduzindo em uma história como para Foucault ao estabelecer uma crítica:

[...] aos historiadores que olham para história procurando haver nesta sempre uma continuidade irreversível entre os acontecimentos, uma linearidade progressiva a partir de um devir original. Foucault entende ser um ingênuo equivoco admitir para a História, a procura de uma origem grandiosa e pura das coisas, para ele o historiador deve duvidar das solenidades das origens.

Para ele os acontecimentos são como uma espécie de rede narrativa, uma trama de discursos que se cruzam e se fundem uns nos outros, desdobrando-se em singularidades históricas, desta forma é possível investigar um passado como já foi escrito acima, silencioso e oculto, é um olhar para uma infinidade de narrativas que estão enunciadas discursivamente, mais que o olhar do historiador não clareia, pois esta sempre voltado para uma idéia grandiosa dos acontecimentos, (FOUCAULT, 2008, p. 122).

A fruição da leitura textual e imagética depende de competências (repertório) anteriores a esta, ou do “olhar informado, educado pela atividade artística.

A fruição da leitura textual e imagética depende de nossas associações anteriores a esta ou como diríamos na linguagem da comunicação: nosso repertório.

Tais valorações na leitura de imagens formam parte de nossa percepção e tem estreita relação com valores expressivos que atribuímos às formas e às cores. Parte de nossa leitura é cultural e parte dela, é a interpretação subjetiva, psicológica e individual.

Ao contato com a obra de arte se estabelece uma troca, uma comunicação silenciosa, uma mensagem que nós introspectivamente compomos ao ler a obra.

Composição é o processo de pintar pelo qual as partes das coisas vistas se ajustam na pintura. A maior obra do pintor não é um colosso, mas uma história.

Pintar é mais do que colorir é integrar a forma com a cor na expressão de um sentimento. Esta conclusão é para nós, talvez, a de maior importância, pois foi realizada por alunos no exercício da criatividade, em pesquisa na sala de aula.

O estudo de um quadro para conduzir a criatividade e a ações criativas deveria partir da fruição e através da pesquisa, alcançar o aprofundamento iconográfico e iconológico. Iconologia é o estudo de ícones ou de simbolismo em representação visual artística. Ou seja, a interpretação de um tema, através do estudo abrangente do contexto cultural e histórico do objeto de estudo. Erwin Panofsky fazia distinção entre iconografia e iconologia. Em seu *Estudos em Iconologia* (1939) ele definiu iconografia como o estudo do tema ou assunto e iconologia o estudo do significado do objeto.

Nós começamos este estudo sobre a prática pedagógica em artes acreditando que o caminho que empreenderíamos nos conduziria a muitas conclusões, mas encontramos também muitas luzes que poderiam permanecer conosco daqui em diante a iluminar nosso caminho através da educação brasileira. É difícil admitir que alguns estudiosos brasileiros já pensavam na pesquisa como uma nova maneira de ensino em todos os níveis desde o ensino fundamental até a universidade. Hoje chega até nós problemas que só se resolveram a partir de nossas práticas, em nossas salas de aula e com a contribuição de nossos alunos.

O uso das novas tecnologias em educação permite ao professor planejar suas aulas com o objetivo de construir saberes em qualquer período ou nível de escolaridade.

A construção do saber é objetivo da arte e do ensino de artes em qualquer idade e pode colocar horizontes interpretativos mais amplos através do estudo de imagens.

A escola e a educação escolar podem trabalhar imagens construídas pela ideologia e pedagogicamente, desconstruí-las para melhor compreender e interpretar esta mesma ideologia presente nas imagens contemporâneas.

Através da pesquisa compartilhada, suas responsabilidades e nível de envolvimento com o conhecimento, o professor amplia sua consciência sobre as especificidades construtivas dos saberes em cada nível de escolaridade.

A arte como disciplina pode oferecer mais do que técnicas artesanais e perspectivas terapêuticas. O ensino de arte em qualquer nível pode e deve colocar o aluno em contato com outros períodos históricos, outras realidades sociais e abrir sua visão para identificar discursos ideológicos, modismos e produções midiáticas que conduzem o imaginário popular.

Toda produção artística é construída de significados e novas abordagens podem trazer novos significados.

A produção artística na escola com o uso de recursos tecnológicos é um trabalho humano multicultural onde o objeto artístico está relacionado ao momento histórico presenciado pelos alunos e que lhes permite interpretar o sentido e o papel da arte na sociedade em que vive e atua o cidadão.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubens. O Desejo de Ensinar e A Arte de Aprender. Campinas: EDUCAR D Paschoal, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. “Estive em casa de Candinho”. In *Confissões de Minas*. Rio de Janeiro: Americ-Edit., 1944.

BAKHTIN, Mikhail. Arte e Responsabilidade em Estética da Criação Verbal, tradução brasileira de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

_____. O Autor e o Herói na Atividade Estética em Estética da Criação Verbal, tradução brasileira de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BLANCK, Guilherme. Vygotsky: o homem e sua causa. In MOLL, Luís C. *Vygotsky e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996. P. 31-55.

CALLADO, Antônio. Retrato de Portinari, Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro, 1956. In *Caderno pedagógico*. Num pé de café nasci, Araras, 2008. P. 18/19.

COELHO NETO, Eurelino. *Para a crítica de certa razão histórica: sobre o método e os historiadores*. Acessado em 10/10/2009 às 18h58m. Disponível em: Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos

DAMIN, M. A. S. *Olhares Nômades sobre o Aprendizado na Arte da Modelagem Matemática no “Projeto Ciência na Escola”*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, 3ª reimpressão, 2000.

FOUCAULT, Michael: *As Palavras e as Coisas - uma arqueologia das ciências humanas*.

São Paulo: Martins Fontes, 7ª edição, 2007.

_____ *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLO, S. Disciplinaridade e transversalidade. In CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª ed. 2001.

_____ Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In ALVES, N. A. e GARCIA, R. L. *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999. (p. 17/41).

GARCIA, M. F. Ensino-Aprendizagem por meio da Pesquisa: A constituição do grupo como comunidade educacional. In GERALDI, C. M. G.; RIOLF, C. R. e GARCIA, M. de F. (org.). *Escola VIVA*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 195-218).

MIEL, Alice. *Criatividade no Ensino*. São Paulo: IBRASA, 1972.

MEREJKOWSKI, Dmitri. *O Romance de Leonardo DA Vinci (A Ressurreição dos Deuses)*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1946.

NIETZSCHE, F. Cultura e Educação no pensamento de Nietzsche, Rosa Dias. Piracicaba, *Revista Impulso* n. 28, Ed. Unimep, 1988.

OLIVEIRA, I. B. de. *O currículo no cotidiano escolar*. Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. Disponível em:

<http://www.Curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf>

OSTROWER Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1993. P. 58-59.

PINEAL, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-

ação-formação existencial. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006

PIGNATARI, Décio. *Informação Linguagem Comunicação*; Ed. Cultrix, São Paulo, 5ª ed.; pag:78.

READ Herbert. *A Arte e a Sociedade*. Lisboa: Biblioteca Cosmos, 1946.

RIPPER, A. V. O preparo do professor para as novas tecnologias. In Oliveira, V. B. de (org.) *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: SENAC, 1996.

RUSSEL, Bertrand. *Educação e Vida Perfeita*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, capítulo II Objetivos da Educação, 1956, pag. 39 à 69.

SANTOS, B de S. & Nunes J. A. Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, In: Santos, B. de S (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCOTT, Robert Gilliam. *Fundamentos del diseño*. Buenos Aires: editorial Victor Leru S.R.L, 1978.

SOUZA, M. de Alcidio. *Artes plásticas na escola*. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 5ª edição, 1974

SCHMIDT, George. *Pequena História da Pintura Moderna*, Rio de Janeiro, Bloch Editores S.A., 1967.

SCHNAIDERMAN, B. *Projeções Rússia/Brasil/Italia/*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____ *A poética de Maiakovski*. São Paulo, Perspectiva, 1984.

VIGOTSKY, L. S. Psicologia pedagógica; edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____ Psicologia pedagógica; Martins Fontes, São Paulo, 2004.

_____ Pensamento e Linguagem. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1989.

_____ Psicologia da Arte, Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1998

VAN DER VEER, Renné & VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1994.