

A (possível) multiplicação de vértices: tesouros da Abordagem Triangular

Regina Machado 

(Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO — A (possível) multiplicação de vértices: tesouros da Abordagem Triangular — O presente texto traz uma reflexão teórico-poética a respeito dos desafios perceptivos que vicejam na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa e que dificilmente podem ser vislumbrados a olho nu. Por isso, ao mesmo tempo, o texto aponta indiretamente para a necessidade urgente de uma revisão de pressupostos e práticas arte educativas no mundo contemporâneo, tendo como guia uma possível ressignificação dos conceitos de percepção mais conhecidos.

PALAVRAS-CHAVE

Arte. Processo de aprendizagem. Educação. Percepção. Imaginação criadora.

ABSTRACT — The (possible) multiplication of vertices: treasures of the Triangular Approach

— This text brings a theoretical-poetic reflection about the perceptive challenges that thrive in Ana Mae Barbosa's Triangular Approach and that can hardly be glimpsed with the naked eye. Therefore, at the same time, the text indirectly points to the urgent need for a review of educational art assumptions and practices in the contemporary world, having as a guide a possible resignification of the most known concepts of perception.

KEYWORDS

Art. Learning process. Education. Perception. Creative imagination.

RESUMEN — La (posible) multiplicación de vértices: tesoros del Abordaje Triangular — Este texto trae una reflexión teórico-poética sobre los desafíos perceptivos que abundan en el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa y que difícilmente se vislumbran a simple vista. Por lo tanto, al mismo tiempo, el texto apunta indirectamente a la urgente necesidad de una revisión de los supuestos y prácticas de la Educación Artística en el mundo contemporáneo, teniendo como guía una posible ressignificación de los conceptos de percepción más conocidos.

PALABRAS CLAVE

Arte. Proceso de aprendizaje. Educación. Percepción. Imaginación creativa.

(...) a simples verdade é que, do mesmo modo que as formas de toda existência organizada, todo conhecimento verdadeiro e vivo deve proceder de dentro; e que esse conhecimento pode ser ensinado, guiado, alimentado, estimulado, mas jamais imposto ou inculcado (Coleridge)¹.

Dois amigos viajam juntos e param para descansar à beira do caminho.

Um deles deita-se e dorme. O outro, sentado perto dele, fica observando a paisagem.

Pouco depois vê uma borboleta azul saindo de dentro da boca aberta do amigo em sono profundo. Espantado, segue os movimentos da borboleta que voa até um crânio branco de cavalo sobre a terra a uma certa distância dali.

A borboleta entra e sai do crânio algumas vezes e depois volta para dentro da boca do homem adormecido.

Em seguida o homem acorda, senta-se e conta para o amigo o sonho que acaba de ter:

- “Foi um sonho magnífico. Eu estava num castelo de mármore todo branco, subia e descia as escadarias, corria pelos andares com muita alegria porque o palácio era meu e embaixo dele estava enterrado um grande tesouro que também me pertencia.”

O amigo o escutou e depois o levou até o crânio de cavalo, enquanto lhe falava da borboleta azul.

Convidou o companheiro para que cavassem a terra sob o crânio do cavalo, quem sabe aquele sonho se tornaria realidade?

Depois de muito cavarem, encontraram juntos um enorme tesouro ali enterrado.

Sempre que narro esse conto² costumo dizer no final:

- “Foi assim que o homem observador e o homem sonhador, cavando juntos, encontraram o maior tesouro que um ser humano pode realizar.”

É importante salientar que nessa aproximação aos contos tradicionais os personagens não são considerados como pessoas, mas como atributos, habilidades e modos de funcionamento que podem ocorrer dentro dos seres humanos.

Existem muitos modos de ler esse conto, do qual apresentei aqui um breve resumo. Escolho em particular o que está contido nesta última frase que escolho algumas vezes para finalizar sua narração, trazendo implicitamente uma metáfora que relaciona a percepção (o homem que observa) e a imaginação (o homem que sonha) como habilidades complementares que possibilitam a realização de ações

criadoras em cada época das culturas humanas (o tesouro encontrado). Até aqui nada de novo.

Transpondo a metáfora para o ensino e aprendizagem da arte, apresento essa formulação vinculada a uma leitura que tenho feito da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, com a intenção de que ela possa ancorar a reflexão proposta nesse texto.

Antes disso é preciso salientar que muito se tem escrito sobre os três eixos – contextualização, leitura e produção - apresentados como processos, dessa maneira que acabo de fazer, ou como ações diretamente traduzidas em verbos - contextualizar, ler e produzir arte. É de fato impressionante a imensa variedade de tipos de compreensão desses eixos que os educadores têm expressado e praticado em suas pesquisas e aulas.

Sem contar o quanto já se falou sobre os reducionismos e equívocos bastante praticados em nome da Abordagem Triangular:

Ainda encontramos escolas ensinando desenho geométrico em lugar de Arte, outras dando xerox de personagens de Disney- todos iguais para a classe toda colorir da mesma cor em nome da cultura visual – e professores dando imagens para copiar em nome da releitura (...). (BARBOSA, 2015, p. 16)

Basta um exame atento dos textos que compõem o livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (BARBOSA; CUNHA, 2010) para podermos constatar diferentes interpretações não apenas dos termos enunciados por Ana Mae para compor a sua triangulação, mas também das possíveis funções dessa Abordagem dentro do panorama geral- político, histórico, social e cultural- de nosso país.

Os textos dessa obra, em maior ou menor profundidade, apontam questões relevantes e alguns relatam experiências concretas realizadas em diferentes espaços educacionais. Não tenho aqui a intenção de discorrer sobre os conteúdos do livro. Seria, aliás, muito bom se alguém fizesse essa análise, pois é um material

muito eloquente sobre diferentes recepções da Abordagem triangular que podem desencadear conhecimentos importantes sobre a Arte Educação brasileira. Selecionei uma das reflexões que, do meu ponto de vista, demonstra um profundo olhar que pesquisa não só a trajetória de Ana Mae, mas apresenta uma investigação nascida da prática arte educativa aliada ao conhecimento indagativo de outros autores fundamentais que dialogam com os conteúdos estudados, o que faz o texto ser vivo nas perguntas, assertivo nas formulações críticas e claro na comunicação de propósitos:

(...) é importante construir em sala de aula, com os alunos, os fundamentos necessários para uma leitura abrangente de mundo, na qual seja possível compreender o objeto artístico relacionado às questões de cada momento histórico. Nesse sentido, a imagem na sala de aula pode oferecer elementos de discussão que não se restringem ao aspecto ilustrativo ou à visualidade aparente. Ao ensino da arte cabe promover questões e ampliar os referenciais de análise de imagens na escola. A possibilidade de uma abordagem mais abrangente do fenômeno imagístico implica compreendê-lo como uma particularidade. Assim dimensionando o fenômeno de *contextualização da obra e do campo de sentido da arte* a partir da pesquisa permanente e da pergunta provocativa. Isto nos remete a estabelecer a relação da imagem com o produtor, tanto quanto com a sua distribuição/conservação, como com a recepção. Requer também analisá-las como produto do trabalho e nelas encontrarmos o homem como *ser social*. Desse modo, podemos compreender-nos e a nossa heterogeneidade cultural e percebemo-nos como transformadores do mundo, ou como nos diz Lukács, *produtores de uma realidade humana*. (SCHÜLTZ-FOERSTE in BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 119)

Encontro nessa formulação ressonâncias que dialogam com meu propósito aqui: a metáfora que apresentei no início do texto traz apenas mais um olhar, mais um ingrediente nesse caldeirão de interpretações da Abordagem Triangular. Que surge como espécie de “pergunta provocativa” a nos incitar à compreensão de nós mesmos como “produtores de uma realidade humana”.

O “nós mesmos” dentro da visão que trago nesse texto refere-se aos formadores de arte educadores, aos arte educadores e aos nossos alunos, cada um, é claro, em uma perspectiva diferente³.

E quem somos nós? Quem forma os formadores de arte educadores?

Seguindo a metáfora inicial, a habilidade perceptiva e a habilidade imaginativa exercitadas de modo complementar, são responsáveis pela realização de experiências significativas de contato com a arte, tanto de educadores quanto de seus alunos, concretizadas, por exemplo, em um desenho, dança, canto, aula, narração, ou qualquer outra manifestação artística pessoal ou coletiva no âmbito escolar.

Começemos por elucidar os termos de referência utilizados.

O homem (habilidade do ser humano) que *observa assombra-se* com uma borboleta azul que sai pela boca do amigo e segue seus movimentos com *curiosidade e atenção*. Ele *registra qualidades sensíveis e inteligíveis* do voo, *colhe dados, sem atuar diretamente no que vê*. Podem estar presentes dados afetivos, reflexivos, memórias, sensações, nessa *silenciosa ação de observar*, que é ativa internamente, mas não se manifesta nesse caso como movimento exterior. É claro que existem inúmeros tipos de percepção, desde a ação profundamente contemplativa até a que implica em uma rigorosa reflexão crítica. Não vamos cuidar dessas nuances agora. Apenas chamo a atenção para as palavras em negrito que revelam uma determinada interpretação do conto, mostrando que focalizo o processo de conhecimento que se dá no ato perceptivo visto desse modo, a partir de algo que atíça a curiosidade- “o que pode ser isso?” - e segue na direção de detectar e relacionar qualidades do que é percebido.

O homem (habilidade do ser humano) que *sonha* vive ativamente a *imaginação criadora* entendida como ação de *conceber o que pode vir a ser*. *Experimenta as qualidades sensíveis e inteligíveis* – está feliz, corre pelos espaços, pisa, pega, ri e cheira, *em movimento deixa-se tocar por imagens em um fluxo contínuo*.

Uma pessoa pode olhar para um pequeno vaso de flores durante um certo tempo, distinguindo as cores de cada flor, o contraste com o verde das folhas, com o branco da parede atrás do vaso, registrando o sol da tarde incidindo sobre elas. Quando a esse tipo de percepção se agrega a vida imaginativa do sujeito e este

se deixa tocar por isso que vê, realizando que as flores são lindas, lembrando-se de algo, respirando junto com o que está vendo, pode acontecer uma percepção estética. Realiza-se uma experiência significativa de contato entre as imagens internas do sujeito e a imagem que tem diante de si. O tesouro é encontrado como resultado dos dois homens (habilidades perceptiva e imaginativa) terem cavado a terra: ele está escondido, mas está lá, à espera deles, para ser trazido à luz do dia/entendimento estético, para ser compartilhado, para testemunhar uma busca, um trajeto de aprender.

A ação de produção que resulta em um trabalho concreto produzido pelo educador e/ ou pelos seus alunos, para ser mesmo significativa (um tesouro encontrado), precisa ser cavada por meio de exercícios perceptivos e imaginativos conscientes e genuínos, orientados dentro de um processo arte educativo. Importante esclarecer que não estou falando de uma sequência linear de aprendizagens, em que “primeiro” exercitamos a percepção e a imaginação e “depois” produzimos trabalhos de Arte. Trata-se antes de um processo circular, concomitante e complementar.

Perceber, conceber e realizar, no sentido de dar forma expressiva ao que é percebido e imaginado, são habilidades que um ser humano de dois anos de idade geralmente exercita para naturalmente aprender sobretudo nessa vida. Basta lembrar como uma criança pequena fica imóvel, em silêncio, observando uma formiga que segue seu caminho carregando uma folhinha muito maior do que ela. Ou como fica horas a fio se divertindo num pula-pula, sem parar, de corpo e alma. Num caso o corpo está quieto, noutro em movimento incessante, em ambos sabe-se lá tudo o que está acontecendo de vitalmente importante dentro desse ser.

“Deus, você existe mesmo ou é só um truque?”

Cito muitas vezes essa frase dita por um menino americano de quatro anos (se bem me lembro), como exemplo claro de formulação de pergunta em que transparecem aspectos do universo interno de relações perceptivas e imaginativas que a produziram. Um processo de perguntar, duvidar, conceber possibilidades,

arriscar, produzir pensamentos, com a livre curiosidade para conhecer que nos é essencial, enquanto nos deixam exercitá-la livremente.

Mas o fato é que tal processo de aprendizagem que chamei de “natural” acontece com “naturalidade”, digamos, em culturas tradicionais cuja coesão simbólica guia a experiência individual na direção da compreensão de que uma pessoa, na sua singularidade, assim como todas as outras da coletividade, são raios de uma roda que ganha seu movimento como unidade pela ação da diversidade de raios aparentemente iguais.

Já no “mundo desencantado” (assim denominado por Max Weber) da nossa cultura ocidental, que Davi Kopenawa identificou como a do “povo da mercadoria”⁴, as “habilidades naturais” que guiam a aprendizagem humana são paulatinamente sufocadas, à medida que o ser humano cresce, e moldadas para se tornarem dóceis ao serviço do utilitarismo cotidiano que por sua vez obedece às leis da produtividade econômica da sociedade capitalista.

As consequências da constante e crescente desumanização que nos assola continuam sendo estudadas exaustivamente por diversas disciplinas do conhecimento, cujos dados nos são trazidos com alarmantes sinais vermelhos. As discussões e propostas de reabilitação de nossa saúde mental e física, que alertam para os perigos de extinção do planeta terra, proliferam por toda parte e são obrigadas a conviver com a cada vez maior desigualdade social, com o recrudescimento dos governos fascistas no mundo inteiro, com a delapidação dos serviços sociais e culturais de toda espécie e com todo tipo de barbárie que conhecemos no nosso dia a dia, preciso parar com esse discurso desalentador.

E é justamente o estado alarmante em todos os aspectos da vida nesse momento da história do Brasil e do mundo que motiva a elaboração desse texto.

Há muito tempo, em 1967, Herbert Read escreveu um livro chamado *A redenção do robô*, citado na epígrafe inicial. No prólogo dessa obra ele diz que há

mais de vinte anos (na década de quarenta do século passado, portanto) estava trabalhando na intenção de difundir a ideia da “educação pela arte”.

Bem nesse momento que escrevo, são 18hs de uma tarde de final de julho, tenho que parar para ver o céu de um intenso alaranjado que começa a desvanecer-se para dar lugar ao começo da noite. Não sei o que aconteceu com os passarinhos hoje, estão muito silenciosos agora. Volto daqui a pouco a digitar, na esperança de que esse maravilhoso estado de crepúsculo possa fazer parte da respiração desse texto.

Numa panorâmica linha do tempo é possível localizar a origem do fulgurante pensamento de Read numa espécie de início do Ocidente, em Platão, cuja obra, aliás, é um alicerce confessado desse autor. Uma ideia que se formou e se transformou amalgamada dentro de diferentes contextos culturais ao longo da História. Ideia reinventada por Read a partir de muitos outros autores anteriores e contemporâneos à sua época que contribuíram para a elaboração de suas principais obras, ressaltando-se o clássico Educação pela Arte (READ, 1943) que foi fundamental para alicerçar o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil criado por Augusto Rodrigues em 1948 e conduzido sabiamente com mão firme por dona Noêmia Varela. Como sabemos, sua principal e mais brilhante discípula foi Ana Mae, que naturalmente foi apresentada ao pensamento de Read, que se tornou uma das primeiras inspirações seminais para a criação de sua magistral Abordagem Triangular para o ensino e aprendizagem da Arte.

Considero muito inadequadas as posturas de educadores que consideram certas obras como ultrapassadas. Nessa rapidíssima panorâmica vemos como ideias viajam e se transformam no tempo e como podemos aprender com suas diversas manifestações nas visões de tantos pensadores durante o decorrer da História. Sou uma das mais felizes fãs de carteirinha de John Dewey e estou relendo agora Herbert Read- justamente! - com olhos de criança velha, aprendendo com ele e outros autores do passado como se os lesse pela primeira vez. Não se dá o mesmo com as obras de arte que tanto admiramos?

No prólogo citado de *A Redenção do robô* Read diz acreditar que “que a única esperança de mudança para o mundo é esse processo de formação física e mental que denominamos EDUCAÇÃO” (READ, 1943, p. 7).

Salienta, no entanto, a importância de se redefinir essa “velha palavra” e dar-lhe um novo significado, já que se trata de um termo de uso tão convencional e com tantos diversos significados.

Não é exatamente isso que precisamos fazer agora, nesse mundo de cabeça para baixo?

Acrescento ainda que o mesmo procedimento poderia ser feito com relação à palavra Arte.

O mundo na época de Read apenas balbuciava os horrores cometidos em nossos dias atrelados à palavra educação, embora já os contivesse todos nas sementes da sociedade industrial então em franco e alegre desenvolvimento.

As crianças que Read observava nem de longe eram as mesmas que vemos nascer agora. Naquele tempo o fantasma que rondava a imaginação infantil chamava-se televisão. O que dizer dos meios eletrônicos que se multiplicam vertiginosamente, substituindo a todo momento o nada de ontem por um nada mais atraente de hoje?

De que crianças estamos falando? De que Educação estamos falando? De que Arte estamos falando?

Como crianças que crescem longe da natureza podem observar o vôo de uma borboleta? Como podem ver um pôr do sol se seu horizonte é feito de uma muralha de prédios dos apartamentos em que algumas delas “vivem”? O que é um tesouro para crianças de hoje?

Pressa, barulho e bombardeio de imagens publicitárias favorecem, por acaso, o estado de contemplação de uma lua cheia, com toda a disposição interna para o encantamento que este estado pede?

O aprisionamento dos olhos e das mãos, o adormecimento dos sentidos e das perguntas, que os produtos eletrônicos promovem, são capazes de resguardar alguém de alguma vez encontrar consigo mesmo para desenterrar o tesouro que nele habita?

O que Read e tantos outros advogavam não é uma ideia “do passado”. Manifesta no contexto atual com toda pertinência ressignificada, claramente torna urgente a revisão do binômio Arte Educação, como vigoroso ato de cavar a terra para encontrar um tesouro, na busca de sua fecundidade para nossos tempos. É inegável o valor da tradição de pensamento que entende a Arte como fundamento no processo de conhecimento de pessoas humanas. Mas vamos estabelecer que não basta enunciar esse pressuposto como se houvesse um consenso de que, ao nos referirmos a esses termos, estamos todos pensando a mesma coisa.

Acredito que contextualizar esses termos de referência é um ponto de partida mais do que necessário nas ações formativas de educadores que trabalham com atividades artísticas nas escolas. Com isso, já estamos focalizando um dos vértices do triângulo da Abordagem de Ana Mae. Para que, ao examinar de perto os usos tão diversos desses termos em tantos espaços e momentos da História, entre outras coisas, os educadores possam se perguntar: quais os significados que as palavras Arte e Educação podem ter na minha experiência pessoal, formulados por mim a partir das outras designações que pude investigar na contextualização desses termos?

O que é contextualizar? O que é ler formas de Arte ou formas da cultura e da natureza? Será que entendemos do mesmo modo do que trata o eixo da Produção na Abordagem triangular?

São perguntas básicas que poderiam ser postuladas no início de processos formativos de educadores. Se respondidas pelos professores formadores, em aulas expositivas, textos em apostilas, análises de obras segundo interpretações prévias e outros recursos semelhantes.... nem é preciso repetir que se trataria de mais do mesmo: modelos impositivos de conhecimentos transmitidos “por alguém que sabe para alguém que não sabe”. Planejamentos e parâmetros escolares, desde os que são produzidos para o país todo, até aqueles feitos por um educador para sua turma de sexto ano, correm o risco de ter eficácia reduzida ou nenhuma, por ignorarem uma premissa fundamental: só se aprende quando o que vem de fora tem onde “grudar” na experiência do aprendiz, dito em linguagem de segunda feira para nomear o que poderia ser uma experiência significativa.

Por exemplo, ensinar aos alunos características de um determinado período da História da Arte, tratando apenas de informações importantes (tanto faz que sejam trazidas pelo professor ou pesquisadas pelos próprios alunos na internet), não é garantia de experiência significativa de contato com a Arte.

O que, a meu ver, torna uma aprendizagem significativa em qualquer proposta educativa são as relações que podem ser criadas entre qualidades sensíveis, perceptíveis e imagináveis dos dados adquiridos sobre Arte em qualquer nível que seja. Ou seja, quando uma criança pequena observa o mundo, as coisas e pessoas ao seu redor, quando faz hipóteses e perguntas sobre tudo imaginando possibilidades- como o menino que perguntou a Deus se ele era um truque- está constituindo, dando forma a uma paisagem interna feita de relações entre distintas qualidades de ser em diversos níveis de realidade, como um tecido interior em constante movimento: quanto mais for incentivado o exercício das habilidades de perceber e imaginar, mais denso, complexo e múltiplo será esse tecido vivo em que se “grudam” ou “desgrudam” conteúdos que lhe são transmitidos. Que num processo educativo podem se dar em um diálogo constante feito de perguntas, riscos, assombro, jogo, humor e maravilha. Isso entendo do texto de Coleridge, quando ele diz que esse conhecimento que vem de dentro “pode ser ensinado,

guiado, alimentado, estimulado, mas jamais imposto ou inculcado.” Entendo que esse “de dentro” refere-se ao espaço interno que acabei de imaginar, construído em conversas com o mundo, com as pessoas e produções culturais, portadores de alimentos para a curiosidade que revela a intenção de aprender. Recuperar o tempo de silêncio para escutar as manifestações dessa curiosidade genuína- sua e dos alunos-, percebendo-a e acompanhando- a como o homem observador acompanhou a borboleta azul, imaginando assim desenhos de conteúdos que possam ampliar conhecimentos já existentes, poderia ser um belo foco de atenção de educadores.

Para isso creio ser importante que se vejam desafiados a trilhar uma aprendizagem contínua em que possam exercitar suas próprias perguntas, a começar por aquela que se dirige à intenção que anima seu trabalho. E durante o trajeto visitar os campos da produção, da leitura e da contextualização da Arte tendo sua experiência significativa pessoal como guia para elaboração de seus planejamentos.

Educadores que submetem os alunos a monótonas aulas em que lhes ensinam a “ler” obras de arte como um dever escolar previamente estabelecido e regado, provavelmente se esqueceram de que quando eram crianças preferiam descobrir sozinhos o que sua curiosidade lhes ditava. Ou então gostavam que alguém desafiasse sua percepção para que fossem procurar algo que valesse a pena.

Desde que entrei em contato pela primeira vez com a Abordagem triangular comecei a investigá-la como criança que desmonta um brinquedo para ver o que existe lá dentro. Aos poucos fui descobrindo que, além de estruturar os eixos complementares em que podem se dar o conhecimento e a aprendizagem artística, essa abordagem propõe fundamentalmente desafios perceptivos e imaginativos a quem estiver disposto a cavar seus tesouros escondidos. Seguindo por onde as perguntas me levavam, fui encontrando muitos outros triângulos que se desdobram, se multiplicam e se interconectam em redes de relações de modo a ampliar e aprofundar o entendimento de cada eixo do triângulo ponto de partida.

Por isso acredito que não se pode e não se deve aceitar uma compreensão literal, se é que ela existe, desses três eixos.

A ação de contextualizar pode ser entendida não apenas como “uma aula de história da Arte para compreender a obra em estudo”: mas além disso como o exercício da habilidade de perceber e imaginar relações entre diferentes contextos da Arte: uma determinada cultura x um momento histórico x a vida de um artista x um estilo artístico x um movimento estético x mídias eletrônicas x preconceito racial ad infinitum, de acordo com a situação escolar: o lugar, o tempo e as pessoas envolvidas no processo de aprender.

A partir dessas relações os alunos, em diálogos com os outros alunos e o professor, podem dar forma a compreensões pessoais sobre os temas em estudo. Quando focalizamos o eixo dos contextos pensamos que a aprendizagem significativa se dá por meio de ações reflexivas dos alunos- pensamentos, insights, indagações, dúvidas que resultam de leituras de textos, pesquisas de variadas fontes, discussões entre grupos de alunos sobre aspectos da Arte, na aprendizagem da articulação de conhecimentos adquiridos em formas discursivas.

No vértice das Leituras a aprendizagem significativa se dá como aprendizagem estética, em contato com obras de Arte, espaços urbanos e da natureza, objetos da cultura, meios de comunicação. Trata-se do reconhecimento e entendimento poético de códigos que estruturam as linguagens artísticas. Trata-se do exercício da percepção com o intuito de distinguir qualidades- sonoras, táteis, de movimento, de texturas, de ordenações espaciais- estruturadas segundo um determinado ritmo que dá sentido a formas da cultura e da natureza. Ver, apreciar, ler, fruir, contemplar, são os verbos mais comumente utilizados para caracterizar esse tipo de contato com a Arte.

No vértice da produção seria muito desperdício entendê-lo apenas como aquilo que antigamente se chamava de “livre expressão” durante o período

modernista da História da Arte Educação. Há muito tempo é sabido que a expressão das crianças não tem nada de livre⁵.

Este eixo refere-se à materialização dos mais diversos conhecimentos sobre Arte, em configurações de formas poéticas criadas pelos alunos. Um desenho pode ser apenas uma tarefa escolar a pedido do professor ou pode ser um acontecimento significativo dentro de um processo de aprender. É terrível quando um professor se dirige a um aluno parado há alguns minutos diante de uma folha de papel em branco e lhe diz:

- *“Vamos, faça algo de sua imaginação!”*

Como se uma simples palavra de ordem tivesse o poder de desencadear um milagre artístico.

A fonte de onde brotam os gestos criadores não é feita de palavras, de receitas, de guias curriculares, mas de experiências interconectadas entre diferentes matérias primas, sem nenhuma possibilidade de se estabelecer como regra o que vem antes e o que vem depois, que experiência leva à outra, que exercício gera outro.

Dentro de um processo dinâmico e não linear, formulações de naturezas distintas podem ser expressas em reflexões concretizadas em trabalhos escritos, podem decorrer de leituras de obras de Arte, objetos ou formas da natureza, e também podem ser expressas em formas propriamente poéticas. Todas essas ações se interpenetram em constante movimento.

O desenho de uma janela, produzido no espaço de papel em branco que um aluno tem diante de si, configura um processo que combina percepções e imagens de muitas janelas, pensamentos, intuições, conhecimentos adquiridos sobre materiais e princípios de formatividade, memórias, incertezas, riscos e outras questões transformadas na materialização de sua presença no mundo.

Um homem observou, seu companheiro sonhou. Relacionando as duas experiências o observador ponderou: será que o olho do sonho é mesmo clarividente? A ideia de cavar pode ter surgido de uma proposta pedagógica, ou de uma investigação pessoal do aluno. O que importa é que num e noutro caso tal ideia só foi possível porque o atento, consciente e crítico processo de aprender desse aluno estava sendo encorajado, assistido e em parte disciplinado por seu professor, no exercício da percepção, da reflexão e da imaginação em contato com a Arte.

Guimarães Rosa (2001, p. 119) disse uma vez:

- “Amar não é verbo. É luz lembrada.”

Acredito que o exercício constante de perceber, imaginar e materializar sonhos de porvir é também um processo amoroso de contato com uma certa luz lembrada: desde o início da humanidade a Arte de todos os tempos recorda ao mundo a luminosidade que guia o destino humano de preservar a vida, mesmo em meio às maiores catástrofes na superfície da História, transformando- a constantemente em obras que atestam a fonte misteriosa dessa luz, negando- a ou celebrando-a.

Acredito também que a Abordagem triangular de Ana Mae Barbosa pode ser considerada magnífica porque convida-nos a aprofundar e ampliar conhecimentos sobre a vida por meio da Arte. Ensejando desde as interpretações mais complexas que têm sido elaboradas sobre os vértices do seu triângulo, até essa visão extremamente simples apresentada nesse texto: talvez seja justamente para alimentar, na memória de uma luz lembrada o exercício vivo da percepção e da imaginação criadora traduzidas na produção de configurações pessoais significativas, fundantes da humanidade dos seres humanos, que o ensino e aprendizagem no contato com a Arte possam encontrar seu lugar mais fecundo nos dias de hoje.

Notas

- ¹ Citado por Herbert Read in *La redención del robot*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1967, p. 130.
- ² *Le rêve*. In GOUGAUD, Henri- *L'arbre à soleils*. Paris: Éditions du Seuil, 1979, pag 274

- ³ Escolhi utilizar o termo “arte educadores” pensando num diálogo mais abrangente com nossos interlocutores. Na verdade, já faz tempo que utilizo o termo “artistas educadores”, mas isso é uma outra história que fica para uma outra vez.
- ⁴ Ver o contundente prefácio de Eduardo Viveiros de Castro à obra *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami* de Davi Kopenawa e Bruce Albert, em que ele se refere a essa expressão como fazendo parte de “uma contra- antropologia arguta e sarcástica dos Brancos” e de sua “relação doentia com a Terra”. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ⁵ Ver DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*. Paris: Le Sourire Qui Mord, 1983.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginaire et pédagogie*. Paris: Le Sourire Qui Mord, 1983.

GOUGAUD, Henri. *L'arbre à soleils*. Paris: Éditions du Seuil, 1979.

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. *A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

READ, Herbert. *La redención del robot*. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1967.

READ, Herbert. *Education through art*. London: Faber, 1943.

ROSA, Guimarães. *Tutaméia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SCHÜTZ- FOERSTE, Gerda Margit. Imagem no Ensino da Arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 100-122.

Regina Machado

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1972), Mestrado em Educational Theater - New York University (1981) e Doutorado em Arte e Educação pela USP (1989). Atualmente é Professora Livre-docente aposentada pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada de Graduação na área de Licenciatura no Departamento de Artes Plásticas/ECA/USP. Orienta junto a Pós-Graduação no Programa de Artes Visuais na área de concentração Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP. Área de Conhecimento: Arte Educação, Contos tradicionais, Tradição Oral e Literatura Infantil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0688-8015>

E-mail: rtetelam@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7054236023399474>

Recebido em 25 de julho de 2022
Aceito em 15 de agosto de 2022

