ISSN 2357-9854

GEARTE

Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agosto/2014

Artes Visuais e Interdisciplinaridade

Volume 1, Número 2

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

EXPEDIENTE

Editora-Chefe
Analice Dutra Pillar - analicedpillar@gmail.com

Editora Associada
Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

Organizadoras do número 2
Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com
Rejane Ledur - rejaneledur@gmail.com
Ruth Lerm - ruthlerm@yahoo.com.br

Revisores
Marília Forgearini Nunes - mariliaforginunes@gmail.com
Márcio Sales Santiago - mssantiago12@gmail.com
Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

Apoio técnico
Gabriela Bon - gabibon@gmail.com
Tatiana Telch Evalte - tatitelch@yahoo.com.br
Kelly Martinez - kelly.b.martinez@hotmail.com

Capa
Umbelina Barreto - umdb@terra.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 700-14 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS
Revista: http://seer.ufrgs.br/gearte
Site do grupo: http://www.ufrgs.br/gearte
Telefone: (51) 3308-3660
E-mail: gearte.ufrgs@gmail.com

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

SUMÁRIO

Editorial **117**
Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi

Artes Visuais e Interdisciplinaridade **119**
Maria Helena Wagner Rossi, Rejane Ledur e Ruth Lerm

When should we put a name to a picture? **123**
Norman H. Freeman

Projeto Água: uma proposta interdisciplinar **135**
Ivone Mendes Richter

Museu Efêmero: O Museu é o Mundo. Narrativas artísticas contemporâneas e patrimônio. Mobilização de relações entre pessoas, cidades e bens culturais. **151**
Lilian do Amaral Nunes

O livro como objeto predisposto à interdisciplinaridade **167**
Paula Mastroberti

Por Poéticas no Ensino das Artes: uma sintomatologia **182**
Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan

Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética **199**
Gilvânia Maurício Dias de Pontes

Ensaio Visual: Arqueologias Intimas: apontamentos **209**
Jacqueline de Azevedo Vares

Interdisciplinaridade - depoimento **226**
João Paulo Queiroz

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

Editorial

O mundo contemporâneo é interdisciplinar. Romper fronteiras, interligar campos, estabelecer redes, conectar saberes são termos amplamente utilizados para referir tanto esta expansão de limites como as sobreposições e interrelações entre diferentes campos de conhecimento. Os limites entre os territórios de cada área foram apagados, borrados, se esvaneceram.

A fluidez e a dissolução de limites tornaram-se uma exigência tanto no processo de criação como na leitura dos fenômenos visuais, que solicitam a articulação entre diversas áreas para serem compreendidos em sua complexidade. Tais articulações se constituem e se desfazem em função das características dos objetos em questão. Esse modo de estabelecer vínculos efêmeros, problematizados por Bauman, entre distintos campos e abordagens diz respeito à nossa percepção do mundo atual, um mundo complexo, plural e constituído por um emaranhado de relações.

Para apreender a multiplicidade de sentidos de uma imagem, de um texto, de uma experiência, procura-se, então, interligar, deslizar entre diversas áreas buscando elementos e informações que possibilitem entender os efeitos de sentido que as relações propiciam. A filosofia, antropologia, sociologia, psicanálise, semiótica são alguns dos campos das ciências humanas e sociais que acessamos para estabelecer redes de relações ao compreender as produções contemporâneas. Em especial nas artes visuais e no ensino de artes visuais as conexões com outras artes e áreas de conhecimento têm propiciado produções multimídias e abordagens diversificadas de leitura.

Este número da Revista GEARTE, organizado pelas professoras Maria Helena Wagner Rossi, Rejane Ledur e Ruth Lerm, reúne artigos enviados por pesquisadores e estudiosos que enfocam as relações das artes visuais com a educação e outros campos de conhecimento em processos interdisciplinares. Nesse segundo número da Revista, para ampliar sua inserção e abrangência na comunidade internacional,

estamos publicando em língua inglesa o artigo de importante investigador da área do ensino de artes visuais. E, ainda, um depoimento em áudio do professor João Paulo Queiroz sobre Arte e interdisciplinaridade no contexto da Pós-modernidade. No texto de Apresentação as organizadoras abordam cada um dos artigos evidenciando suas relações no contexto da temática.

Tal como no primeiro número da Revista GEARTE, a capa da presente publicação é uma criação da artista plástica e professora Umbelina Barreto, trabalhada a partir das imagens do ensaio visual de Jacqueline de Azevedo Vares. Uma produção que, como Bourriaud observa, se constituiu através da apropriação e edição de fragmentos de outras imagens.

Gostaríamos de agradecer a todos e a todas que enviaram textos e ensaios visuais para este número da Revista, às organizadoras, aos autores, avaliadores, revisores, a Umbelina Barreto pela capa e a toda a equipe de Apoio Técnico que viabilizaram essa publicação. E desejar uma boa leitura.

Analice Dutra Pillar (Editora-Chefe) e
Maria Helena Wagner Rossi (Editora-Associada)

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

Artes Visuais e Interdisciplinaridade

Pensar numa publicação que pudesse relacionar as artes visuais interdisciplinarmente com outros campos do saber requer uma desconstrução de nossos modos de pensar sobre a produção do conhecimento na Academia. Esse é o mundo das disciplinas. É onde, sob a influência do Positivismo, ainda predomina a organização do conhecimento em disciplinas mais ou menos autônomas.

A crítica a esse paradigma se dá num contexto de emergência de novos conceitos, tais como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Esses conceitos podem ser compreendidos como modos de conceber a construção do conhecimento, sendo que cada um configura um tipo de relação/colaboração possível entre disciplinas. Não se trata de destruir o conceito de disciplina, mas de ampliar e apoiar o crescimento de disciplinas envolvidas num processo da produção de conhecimento. A rigor não existe novidade nessa maneira de pensar o conhecimento de modo relacional, pois desde os sofistas gregos já se falava de um desenvolvimento humano como totalidade.

A partir do conceito de complexidade, Morin (2001, p. 41) defende uma reforma do pensamento disciplinar: “a hiperespecialização impede tanto a percepção do global (que ela fragmenta em parcelas), quanto do essencial (que ela dissolve)”. Valorizar o paradigma da complexidade implica em reconhecer a insuficiência do modelo disciplinar – redutor do real – e buscar relações. Pensar interdisciplinarmente pode ser um caminho profícuo, “uma forma de compreender e modificar o mundo”, como diz Ivani Fazenda (1979). Assim, de diferentes modos, os trabalhos deste número da Revista GEARTE relacionam campos do saber: educação estética e perspectiva desenvolvimental (Freeman); arte, ciência e tecnologia (Richter); museu, patrimônio e cidade (Nunes); pesquisa, ensino de arte e poética (Zordan); artes plásticas e literatura/ilustração infanto-juvenil (Mastroberti); educação estética, infância e formação de professores (Pontes); fotografia e poesia (Vares).

Norman Freeman, eminente pesquisador sobre produção e compreensão de arte por crianças e jovens, propõe reflexões sobre fatores envolvidos na interpretação de obras de arte e imagens. O artigo “When should we put a name to a picture?” traz contribuições importantes à arte-educação – especificamente em relação à leitura estética – num momento de revisão do paradigma modernista e sua ênfase na percepção dos aspectos formais da obra. Hoje busca-se privilegiar as abordagens interpretativas, deslocando a primazia da abordagem perceptiva. O texto comenta resultados de investigação empírica que mostra que, na interpretação de sentidos durante a leitura estética, as crianças interligam suas conjecturas sobre as intenções do produtor e as palavras ou nomes atribuídos à obra.

Em “Projeto Água: uma proposta interdisciplinar”, Ivone Richter nos brinda com seu conhecimento de especialista na temática da interdisciplinaridade, apresentando um projeto realizado através de um convênio internacional que envolveu a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade de Kiel, da Alemanha, na década de noventa. Descreve atividades desenvolvidas por crianças e adolescentes com o objetivo de promover a integração entre educação estética, científica e ambiental, tendo como tema central a água, enfocando seis campos do conhecimento humano: intuitivo, estético, científico, abstrato, tecnológico e ecológico. As reflexões geradas pelo projeto mantêm-se muito atuais, posto que a interdisciplinaridade é um tema privilegiado nas discussões sobre a educação contemporânea.

Lilian do Amaral Nunes nos apresenta o “Museu Efêmero: O Museu é o Mundo. Narrativas artísticas contemporâneas e patrimônio. Mobilização de relações entre pessoas, cidades e bens culturais”, em que propõe pensar o mundo como um museu, articulador de passado e futuro, memória e experimentação. Descreve projetos como o “RUA: Realidade Urbana Aumentada. Cartografias Inventadas”, que, na contramão dos processos de gentrificação dos espaços urbanos, busca formas inovadoras de experimentação e reinvenção de relações entre pessoas, cidades e memórias, conectando cidades em rede no Brasil, Espanha, Portugal e Colômbia.

No artigo “Por Poéticas no Ensino da Arte: uma sintomatologia” Paola Zordan apresenta, num primeiro momento, três grandes agrupamentos discursivos e os sintomas do ensino de arte no século XX para, posteriormente, passar ao campo de discursos e textos presentes no ensino das artes nas primeiras décadas do século

XXI, apontando diferentes modos e acepções de trazer a poética para práticas educacionais. Dentre eles, cita o sintoma do poético na escrita de si, no jogo de palavras, na invenção de métodos e nos modos de se conceber o ensino (enSIGNo).

Em “Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética” Gilvânia Maurício Dias de Pontes apresenta sua pesquisa de doutorado na qual investigou a relação entre experiências estéticas e prática docente com linguagens artísticas narradas em memoriais produzidos por professores da educação da infância no curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Além de o aporte teórico ser interdisciplinar, abrangendo diferentes campos de conhecimento como Filosofia, Semiótica, Ensino da Arte e Pedagogia, a metodologia também buscou interfaces entre a Semiótica Discursiva e a Pesquisa (auto)biográfica.

No artigo “O livro como objeto predisposto à interdisciplinaridade”, Paula Mastroberti nos convida a pensar o livro simultaneamente como janela, abertura ao conhecimento, seja ele poético ou informativo e como borboleta, forma em si lúdica e poética a solicitar a atenção de crianças e adultos, alfabetizados ou não. A partir da reflexão sobre o livro como objeto estético e comunicativo, objeto cultural e objeto tecnológico, defende uma mediação interdisciplinar do livro ilustrado e da escrita como arte liberta do ensino técnico da língua.

O ensaio visual “Arqueologias íntimas: apontamentos” de Jacqueline de Azevedo Vares articula suas fotografias com fragmentos de poemas de autoria de seu avô, o poeta modernista gaúcho Olmiro de Azevedo (1895-1974), publicados na primeira metade do século XX pela Editora Globo de Porto Alegre/RS. Fotografias mostram os cadernos de manuscritos do poeta, num concerto que harmoniza versos e elementos da natureza. De maneira metafórica, a poesia é animada pela fotografia. Diferentes sistemas semióticos – o texto fotográfico e o literário – se articulam na busca do encantamento que a função poética possibilita.

João Paulo Queiroz (Portugal) nos oferece um rico depoimento em áudio trazendo reflexões sobre o papel da arte-educação na sociedade contemporânea. Defende que, nesse mundo globalizado e complexo, com a hibridação de contextos

de toda a ordem, deve-se ter especial atenção à arte-educação como campo interdisciplinar que pode promover o desenvolvimento pessoal e a cidadania.

Como diz Morin, “o recorte em disciplinas impossibilita apreender ‘o que está tecido junto, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo” (2001, p. 39). Mas costumamos separar o que foi tecido junto e usamos expressões para nominar nosso pensamento disciplinar, tais como: o mundo das artes, o mundo da cultura, o mundo da ciência, o mundo acadêmico... Talvez a interdisciplinaridade propicie um caminho para não separamos mais as coisas que se entrelaçam na realidade.

Referências

FAZENDA, Ivani Catarina. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

Maria Helena Wagner Rossi,
Rejane Ledur e Ruth Lerm (Organizadoras)

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

When should we put a name to a picture?

Norman Freeman (Universidade de Bristol - Reino Unido)

RESUMO
Este artigo aborda as implicações de dar nomes ou títulos a obras de arte e imagens e como isso interfere na interpretação. Argumenta que nomear uma obra é uma ferramenta para a leitura, especialmente durante o desenvolvimento de teorias intuitivas sobre arte por crianças, tornando-se uma parte positiva no processo de interpretação estética. Apresenta um modo de categorizar a função de nomear a obra. Comenta os resultados iniciais de um estudo empírico, indicando que, para a criança, atribuir um nome para a imagem é tão importante quanto identificar a intenção do artista.
PALAVRAS-CHAVE
Teorias intuitivas de arte; intitular imagens; interpretação da arte.

ABSTRACT
It is only relatively recently that the Anglophone art-education community started publically to collate its communal body of research. There are at least three ways of getting art students interested in research. I focus on just one of the ways, and note that sometimes it may be most important to name to a picture, as an occasional tool to help visual interpretation. Especially during the development of someone's intuitive theory of art. There is a question about what very young viewers intuitively try to interpret: (a) the meaning of the picture that they see, or (b) the artist's idea of what the picture means. I put forward a way of sorting out a role for naming here: initial results seem to indicate that for young children settling on a name for a picture is as important as identifying an artist's intent. Of course, criteria might change with development, but it is always interesting to look at research into the origins of an intuitive theory of pictures.
KEY WORDS
Intuitive theories of art; naming pictures; art interpretation.

> *"Art may seem to be in danger of being drowned by talk… Probably such a diagnosis is superficial" (ARNHEIM, 1954, p.1).*

There are some aspects of artworks that it might be a mistake to try and talk about. Maybe some matters are best settled just by looking intently at artworks. Remaining silent may be a great help to creative engagement. So in this article we too shall remain silent about matters that are best left just to looking at pictures, and talking about them afterwards. We shall deal only with matters that are usefully talked about in advance of looking at pictures, for that is a way of bringing some issues into the open in a most forceful way. This article concentrates on wherever putting a name to an artwork may become a positive part of the process of communicating pictorial meanings. For present purposes, a name may be regarded as being a very compressed caption.

Giving a name to an artwork was naturally one of the issues that arose in the first comprehensive English-language handbook of research in art education, published in 2004 (Eisner & Day, editors) and amounting to 879 pages of packed text. Whenever a handbook is published, it is always a sign of professional confidence. The editors noted at the outset that 2004 was a very recent date for such an achievement for an educational area, compared with, say, music education or curriculum studies. Better late than never: it was judged to be immensely important that students in art education be helped to become aware of a communal research history that they should be proud of. Perhaps some students think that research should be individual; and they might be wary of research in case their individual creativity becomes hindered by studying collective knowledge. That would be understandable, but it would not be a very helpful viewpoint for them to hold. Could it be the case that some students think that if they were to read research reports and talk about research, the result would be would just be a blanket of words that might suffocate their own productive and creative processes? Some thirty years ago, I came to the conclusion that that was a hypothesis about student resistance to learning about research that was worth looking at. So I did look at the issue, slowly and informally, in the following way.

Background context: approaches to research

During my years as an external examiner for art education courses, over a decade I developed the habit of asking each student whether being on the course had helped them personally in producing their own artwork. Fortunately, each taught course always came out very well from such investigation. From the way the students talked, it was always easy to build up a picture of the efforts made by the staff. So the result of my questioning was that I did not get what I had expected: there was no common picture of research as a suffocating enemy of personal creative diversity. My initial hypothesis seemed to get no support, which was no bad thing. I also developed the habit of asking each student what they thought of art-education research as a common endeavour. Here, I got no unified picture, ever. So what I did get was the impression that students held no common and sustained concept of research as a being a device for building a body of scholarship open to all in art education. As I noted earlier in this article, it took until 2004 for a public handbook to push forward a bold assertion of a relation between education, research and scholarship. Research is a

tool for generating new ideas, for collecting evidence on the outcomes, and for building solidarity between diverse practitioners. One wants to encourage students to value research as a professionally-common tool which is designed to unite knowledge and investigation. How may it be done?

There are many ways of presenting research to students. One way is to encourage discussions of issues separate from students' own productions so as to encourage a perspective untouched by self-interest. That is to say, inspired by the approach taken in all the sciences, research questioning is presented as something interesting in its own right regardless of success and failure in the results. For example, one identifies an aspect of drawing that the students would not be tempted to do in their own productions, and then asks why another group of artists are always tempted to draw consistently oddly. Early examples of such research are in Freeman (1980), and were collected along with others by contributors to Freeman and Cox (1985). Briefly, the artists considered in those publications were young children. Children are perpetually surprising, and nowadays no-one feels apologetic about finding children's drawings interesting and puzzling. A steady stream of books on children's drawings appeared in the nineties onwards. It then became natural to move onto discussing whether we might find ways of adapting research into children's drawings so that it works with aspects of adults' drawings. An author who worked back and forth between the productions of children and of adults was John Willats (1997; 2005). No-one has yet done better than he did in his books at presenting a route into formulating what psychological drawing research can accomplish. Even more pleasingly, he left a few questions about drawing open for discussion and experimental investigation.

A second approach to engaging a class with research is to identify research questions that touch students' own interests. That is the converse of the first approach which tries to keep apart from students' own interests. For example, why is it that in an art-soaked country such as Italy, most people still put "pictorial beauty" at the very bottom of their list of sources of beauty compared with "natural beauty" which they put at the top? Work by Ruggi and Gilli (2008) brought to light that intriguing fact. There are many questions about where the criteria of the viewing public may not match with artists' assumptions. For example, why is it that so many of the viewing public become outraged at some harmless artworks? Are some important legal judgements of

photographs sensible? When might it be perfectly natural for viewers to get something out of viewing experience which the artist had not intended them to feel? Such topics were discussed by Freeman (2004) gathered under the title of *aesthetic reasoning*. The proposal is that amongst the important forms of reasoning that we undertake, aesthetic reasoning is natural to us, and deals with important matters. A recent advance in theorizing how we are enabled to undertake such reasoning has been presented by Bullot and Reber (2013). Their proposal starts with a puzzle: how is it that something puts together (a) a mentality with stable tendencies whose roots go back thousands of years, with (b) art with a history which changes fast and constantly? The authors' solution, which sparked immediate controversy, was to suppose that there is a special way we have of looking at the world, a way they labeled "the design stance". Perhaps it is true that the practice of art that students are invited to join does involve a special way of thinking which is natural to us and which students can feel proud of fostering. Bullot and Reber's fine proposal is not perfect. When they use the term "design stance", they are using a term that is what is philosophically labeled "dispositional". A normal disposition is something that has some endurance and some coherence, and the Bullot–Reber formulation still awaits cross-links being specified as binding together the strands of the stance (FREEMAN and ALLEN, 2013). Still, that just means that there is more work to be done, which is never an unwelcome prospect.

A third way of beginning a discussion of research to start well outside the fields of art and art education. That approach may be thought of as orthogonal to the first two approaches, and it may encounter each of the first two approaches in the course of a discussion. The idea is that we can track how something from outside inevitably gets into art and art education, for better or for worse. The research question is how to understand the nature of that intrusive something, and why it gets in. The educational question is what we might recommend to deal with the intrusion. This third approach is what the rest of this article is about. The intrusion that it centers on is our tendency to put names to things.

How naming gets into the picture

Each of us has an inbuilt need to name things. That fundamental need often shows up clearly in a child's first words before a child is even a year old. Associated with that is an inbuilt need to exchange the names we come up with. Exchanging

names for things is one of the two main ways we develop communicative skills that bind us socially together. The exchange of social-agreement words, such as “hello” and “nice” form the other great way into language. All children come to weld the two ways together in their development. The naming of things plays a gigantic role in every branch of education. Once art education established an identity as a separate strand of education, people came to argue over the way the fundamental need for naming penetrates art and art education. Does naming pictures help or hinder viewers’ freedom to interpret what they see? Do artists have a special right to decide what their pictures should be called? Are some titles better than others? Would it be best to make the pictures communicate their meanings for themselves, namelessly? Are captions really nothing more than over-expanded names, or are names just compressed captions? And so on. There is no reason to think that anything will ever put a stop to the debate. Nor should it. The debate brings issues to light in an especially vivid way. Everyone has views about language, and it is particularly easy to sustain discussion. The question is where to start?

One starting point is given by the famous phrase “visual thinking” promoted by Arnheim (1969). Michael Parsons energetically championed the idea that involvement in a particular kind of art thinking requires and promotes “an indivisible interactive combination of visual and linguistic elements” (FREEMAN and PARSONS, 2001, p. 89). A concept of “interpretation” is put at the centre of discussions about how we understand art. A serious viewer of a picture has a sort of responsibility to be willing to undertake an act of interpretation. Sometimes that will be easy to do, sometimes it will be difficult. There is no responsibility laid on the artist to make it as easy as possible for the viewer, but there may well be a bit of responsibility to make it possible for the viewer at least to engage interpretatively with the artwork. These are not mysterious matters. But as the years pass, it seems that both the psychology involved in such matters, and the philosophical aesthetics that underpins analyses, become more and more complex. Periodic simplifications are a good idea. One elegant simplification can be found in a piece by Goodman (1976). Goodman wrote about an imaginary case in which someone puts a name to a picture. The case can be considered from more than one angle, but the following is the simplest angle that serves the present discussion.

Cases of interpretation where naming may get involved

Goodman's case is one of putting a name to an uninterruptable picture. Here, the naming may be presented as the artist's attempt to rise to the challenge of being helpful to a viewer. The reason why the viewer needs help is that the particular picture of Goodman's is very minimalist, little more than a small mark on the picture surface. Giving the photographic mark a name "My black horse" is accurate enough, and Goodman used the example to point out that no question of truth or falsity really arises. To put the matter in the terms used above, what is central is that even with the name being given, the viewer cannot start an act of pictorial interpretation that will make much pictorial progress. In that sense, the artist has been a failure. Sure, we have to add that we can imagine other circumstances in which the artist might be a success. So, there might be a place for that particular a picture and title in the context of an exhibition about the experiences of seeing and knowing. But that just underlines the point that something is missing in merely putting together the uninterpretable picture and the simple title, something outside that particular pair -- such as a context to carry the burden of promoting a viewer's interpretative act. But even that device of adding a context seems to fail to satisfy the analysis of Schier (1986). Schier insisted that a minimal mark simply fails the criterion of functioning as a picture: because the mark fails to display any of the features by which we would normally recognize a real object. In that sense, the mark fails to convey pictorial realism (see Sartwell, 1994). In the present case, no-one who can recognize a black horse can see any distinguishing features in the tiny mark. So in a sense, we could suggest that the picture is to blame for the viewer being becoming disappointed, because the mark is simply too minimalist. I think that Schier's position is immensely useful, and also immensely difficult to use productively. It is in fact easy to think of a situation in which the tiny mark would be perfectly pictorially satisfying. To do that, let us return to a concept of "context" but this time let us imagine a context for the mark within the picture itself. How about adding a few horses, the foreground horses clearly recognizable, and then adding a few more horses which are drawn receding into the distance until the pictorially furthest one or two are just little marks? The marks would gain their satisfying pictorial meaning that becomes carried from the front of the scene to the little marks at the back. That is, communication of the meaning would be a success as long as the viewer co-operates in the interpretation, being willing to accept that distance in the scene is represented

at a price, the price of losing iconicity in the separate marks. And here just a few words given as a compressed caption can play a strongly helpful role in getting a co-operative interpretative process going.

Let us generalize: the suggestion is that it is worth while taking more care over captions and titles than they usually seem to be given by artists. Many titles seem to be given by an artist or a collector merely as a means of labeling artworks in order simply to identify them afterwards. Sure, an identifying function is one of the crucially important functions fulfilled by naming, and the function works well in cases of art-historical importance, such as *Mona Lisa, Rokeby Venus, Night Watch*, and so on. But that identifying-function, necessary though it be, is not sufficient to go anywhere near settling some problems of viewer disagreement and controversy. Names which may perhaps be significant in art history may fall communicatively flat when viewers become upset by artworks. The reason why viewers became upset by Carl Andre's *Equivalent VIII* was that the artwork appeared to break some kind of implicit contract which viewers had come to believe in. In presenting *Equivalent VIII* as a finished artwork, the artist had hidden signs of any artistry without communicating what intent was served by that. The artist had hidden the artwork beneath a sample of a real scene of building materials without communicating what intent was served by such a presentation. Indeed, the title *Equivalent VIII* seemed merely to serve an identifying function within the artist's closed world: instead of serving the communicative function wanted in the open world of public viewing. It would be good to understand what is going on in the many cases of controversy, dispute, misunderstanding, disappointment, and outrage that mark the course of art. We need to find out how putting names to artworks has effects within a communicative relation between artist and viewer when things go wrong as well as when things go well (see Freeman, 2004). Perhaps many cases of viewer discontent may be traceable to the act of naming being restricted to serving only an identifying function or only a social function rather than welding the two together as we intuitively do from very early childhood.

Viewers' misunderstandings, disappointments, and outrage have their counterparts in honest misjudgements on the part of artists or curators, as well as in some artists' act of mischief or desire to shock or to put transgression on display. Indeed, we earlier traced this account of naming to Goodman's very mild act of

mischief in displaying an unrecognizable picture which he claimed to be of his horse. Goodman was playing with the idea of deliberately putting a strain on viewers' expectations and willingness to co-operate in an act of interpretation. We noted above that Goodman did not give any systematic consideration to contextual factors. In the latest attempt to work out a model of how artistic judgement might work, Bullot and Reber (2013) built in a process of contextual monitoring. Indeed, they argued repeatedly in their long article that context plays a crucial role in the process of unifying psychological and art-historical accounts to develop what they term a "design stance". One of their examples of the importance of art historical thinking in passing a judgement on a picture, concerns an artist who added a knife-slash to his own picture, intending it to be an integral part of the meaning of the artwork as a whole. If one did not know the artist's intent, and if one did not know some aspects of art history, would one get the picture wrong as a viewer? The answer is "yes". Why would a viewer get it wrong? Because the knife-slash mimics an act of vandalism that might be perpetrated by a very annoyed viewer. I suggest that a key question has to be whether it matters if a viewer misinterprets the picture. After all, there is no reason why an artist should not vandalise his own picture: the number of pictures damaged or destroyed by their own artists must run onto the many thousands by now. Sometimes it is of immense importance to know who damages a picture, and why; and sometimes it is a trivial matter: the picture is damaged and that is that. And that is where the act of naming and captioning comes into its own as an act of artistic communication. A title for an imaginary auto-vandalised picture such as, say, *"Blue poles with knife-slash*" would fulfill the bargain with the viewer which Goodman's imaginary horse was probing. It would put the viewer in the position of starting to make an intelligent interpretation and evaluation of the artwork. The important thing is that the viewer should be enabled to start visual thinking: whether or not the viewer goes beyond the start and carries the act of interpretation to a triumphant conclusion is a very different matter. Here we have been concerned mostly with the starting of an interpretative process.

One objection to all the writing above might be that serious matters have been presented superficially, and trivial issues have been presented solemnly. Does any of it matter in the real world of art education? The answer is that it all does matter immensely when one considers the child-development dimension of art understanding. It is with children that the issues above become urgent in a very simple form. Especially

at the beginning, in preschool children, and towards the end of childhood with adolescence. Adolescents are liable to become particularly judgemental: they may spontaneously regard it as their right to pass one-sided judgement on someone's taste from the pictures displayed in the home (MARIDAKI-KASSOTAKI and FREEMAN, 2000). And the adolescents may get things badly wrong if they lack awareness of contextual pressures and opportunities, such as what display-pieces the neighbours might have on their walls and how much money the person has to spend on pictures for the home. An adolescent rush to judgement was neatly documented by Turner (1983). The rush can only be halted by well-chosen words. In the case noted by Turner, no-one had explained to the adolescent viewers what the term "Fauve" meant. Perhaps if the term had been explained, the adolescents would have understood that what they interpreted as carelessness in the way that Derain had applied colours to the picture surface was a product of the artist intent. And that returns us to the knife-slash instance cited by Bullot and Reber that we noted above. Does a simple appeal to the fact of an artist intent validate an artistic judgement? That is rather a tedious question for philosophical aesthetics, but it is a live problem for young children, and it is still, surprisingly enough, a live issue within one strand of the experimental psychology of picturing, as follows.

Naming and intending

The relation between a picture and an artist's intent is usually analysed as though it were a one-way relation, running from (a) an intent to cause some effect, into (b) the actual effect of the picture. That is, the artist intends something and that intent then explains something of why and how the picture then takes a particular form. So, Goodman intended to take a photograph of his horse and he then stood too far away from the horse. When looking at the picture, the viewers may then intuitively try to put something of their reaction to the picture into words (e.g. something like "It looks like a black horse in the distance so that that explains the appearance of the picture; and explaining the appearance of what I see is what I was trying to do"). But what Bloom and Markson (1998) proposed is that there is a sense in which the process runs in reverse. That is rather than using focusing all our viewing intelligence on interpreting the picture, we also use the appearance of the picture to interpret something of the mind of the artist: "Children might call a picture that looks like a bird 'a bird' not merely

because it looks like a bird, but because its appearance makes it likely that it was created with the intent to represent a bird" (BLOOM and MARKSON, 1998, p. 203). In an attempt to make sense of a world run by others the young children become skilful at seeking out cues to what intentions other people have. In that respect, the picture is just a possible cue to intention. That formulation indeed reverses the usual story in which a statement of intent is a possible cue as to the meaning of a picture.

It is a lovely story: an artist naming a picture tells you something of what you might see in the picture, and seeing something in a picture tells you something of the mental state of the artist. A viewer engaged in an act of interpretation might work backwards and forwards along an intention-appearance track (see e.g. Browne & Woolley, 2001). But the story overlooks one thing. A common way in which we work from what is in the picture to what is in the artist's mind is by putting a name to the picture. And it is no accident that the way in which we work from the artist's mind to the picture is by putting a name to the artist's intent. The name "My Black Horse" is what Goodman used in his brief example of the problem of naming and the problem of appearance. Can we ever separate out the effect of naming from the effect of clarifying an intention? It is not hard to start separating name from intent. Susanna Price, Katie Eaton and I adapted a well-known children's game called "dot-to-dot". We showed four-year-olds some dots on a page and we then drew a continuous line connecting the dots. We then delightedly claimed that we recognized shape that appeared, and we then named it, e.g. "A Mouse", or "A Balloon on a String", whichever was pictorially plausible for that particular picture. We then asked each child each time whether they agreed with the name. They always said yes. We then asked if we could change the name, to e.g. "A Rat" or "A Lollipop on a Stick". Half the children said "no", the name could not be changed. Apparently, once the name had been given, it stuck. Note that the name had been given only after we had done the drawing. So the name could not have labelled any prior intent of our own. Does that take the result out of bounds of the argument of Bloom and Markson? In our study the name is not a cue to artist intention because the name was only given after the picture was finished. Why then did the name stick to the picture? Clearly, giving a name is a powerful event when you are a young child trying to develop your understanding of the world; and developing some theory of the pictorial realm which will not contradict too badly your emerging theory of the world. Why did half the children refuse to let us change the name even

though it was perfectly plausible in pictorial terms, and half the children allow us to change the name? One cannot tell, not from just one study. We need to develop the work, to make it certain that no picture can be seen until the very end of drawing, and that the child accepts our expression of surprise when the drawing is done. And perhaps there is an element of chance in the results, as with all empirical studies. Be all that as it may, it is interesting to see how easily a line of research opens itself. And that is what one wants to share with students.

To end: I am not suggesting that our empirical study was a sort of contest, a test of the power of a statement of intent versus the power of a name. What researchers such as Bloom and Markson and we started to unearth is the way in which the young viewer's search for meaning embraces picture and mind and word. There is no reason at all to think that the child's intuitive theory of pictures becomes any less complex and deep as she develops sensitivity to the role of the artist (see e.g. Callaghan & Rochat, 2003). Viewers bring a rich interpretative stance with them to the world of art. Whilst it is true that in the end all we can do is to stare at a picture and hope that it will speak to us on its own, we cannot stop searching for and picking up all sorts of cues and mental tools along the way. One mental tool is communicatively to share a name with others. Nominal agreement binds our sensibilities together.

References

ARNHEIM, R. *Art and visual perception:* a psychology of the creative eye. Berkeley, CA: University of California Press, 1954.

ARNHEIM, R. *Visual thinking*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.

BLOOM, P.; MARKSON, L. Intention and analogy in children's naming of pictorial representations. *Psychological Science,* 9, p. 200-204, 1998.

BROWNE, C. A.; WOOLLEY, J. D. Theory of mind in children's naming of drawings. *Journal of Cognition and Development,* 2, p. 389-412, 2001.

BULLOT, N. J.; REBER, R. The artful mind meets art history: toward a psycho-historical framework for the science of art appreciation. *Behavioral and Brain Sciences*, 36, p. 123-137, 2013.

CALLAGHAN, T.; ROCHAT, P. Traces of the artist: sensitivity to the role of the artist in children's pictorial reasoning. *British Journal of Developmental Psychology,* 21, p. 415-445, 2003.

EISNER E.W.; DAY, M. D. *Handbook of research and policy in art education.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.

FREEMAN, N. H. Varieties of pictorial judgement: a functional account. In: SCHELLEKENS, E.; GOLDIE, P. (Eds.). *The aesthetic mind:* philosophy and psychology. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 415-426.

FREEMAN, N. H. Aesthetic judgment and reasoning. In: EISNER, E. W.; DAY, D. M. (Eds.). *Handbook of research and policy in art education.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 359-378.

FREEMAN, N.H. *Strategies of representation in young children:* analysis of spatial skills and drawing processes. London: Academic Press, 1980.

FREEMAN, N. H.; ALLEN, M. Educating the design stance. *Behavioral and Brain Sciences*, 36, p. 141-142, 2013.

FREEMAN, N. H.; COX, M. V. *Visual order:* the nature and development of pictorial representation. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

FREEMAN, N. H.; PARSONS, M. Children's intuitive understandings of pictures. In: TORFF, B.; STERNBERG, R. J. (Eds.). *Understanding and teaching the intuitive mind:* student and teacher learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 73-82.

GOODMAN, N. *Languages of art* (2nd. ed.). Indianapolis: Hackett, 1976.

MARIDAKI-KASSOTAKI, K.; FREEMAN, N. H. Concepts of pictures on display. *Empirical Studies of the Arts,* 18, p. 151-158, 2000.

SARTWELL, C. Realism. In: COOPER, D. E. (Ed.). *Companion to aesthetics*. Oxford: Blackwell, 1994. p. 354-357.

SCHIER, F. *Deeper into pictures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TURNER, P. Children's responses to art: interpretation and criticism. *Journal of Art and Design Education,* 2, p. 185-198, 1983.

WILLATS, J. *Art and representation: new principles in the analysis of pictures.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997.

WILLATS, J. *Making sense of children's drawings.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

Norman H. Freeman
Professor emérito do Departamento de Psicologia Experimental da Universidade de Bristol no Reino Unido. É membro da Sociedade Britânica de Psicologia. Seus estudos abarcam o desenho infantil e a compreensão de imagens sob enfoque cognitivo, além de teorias da mente e da aprendizagem. É autor do livro *Strategies of representation in young children: analysis of spatial skills and drawing process* (London: Academic Press, 1980). Em coautoria com Maureen Cox organizou *Visual order: the nature and development of pictorial representation* (Cambridge University Press, 1985). Suas publicações mais recentes abordam as relações entre cognição e representação.

E-mail: n.freeman@bris.ac.uk

Currículo: http://www.bristol.ac.uk/expsych/people/norman-h-freeman/overview.html

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

Projeto Água: uma proposta interdisciplinar

Ivone Mendes Richter (UFSM - Brasil)

RESUMO
O artigo apresenta a fundamentação teórica, o processo e os resultados do “Projeto Água: uma proposta interdisciplinar”, desenvolvido a partir de um convênio internacional de pesquisa entre a UFSM/RS e o IPN – Instituto de Pesquisa do Ensino de Ciências da Universidade de Kiel, Alemanha. Descreve atividades desenvolvidas por crianças e adolescentes com o objetivo de promover a integração entre educação estética, científica e ambiental, tendo como tema central a água, enfocando seis campos do conhecimento humano: intuitivo, estético, científico, abstrato, tecnológico e ecológico.
PALAVRAS-CHAVE
interdisciplinaridade; projeto interdisciplinar na escola; educação estética, científica e ambiental; Teoria da Atividade.

ABSTRACT
This paper presents the theoretical framework, the process and results of the "Water Project: an interdisciplinary approach", developed during an international research partnership between UFSM / RS and the IPN - Institute for Research on Science Teaching at the University of Kiel, Germany. Describes activities undertaken by students in order to promote the integration of aesthetics, science and environmental education. The water was the central theme, focused on six fields of human knowledge: intuitive, aesthetic, scientific, abstract, technological and ecological.
KEYWORDS
interdisciplinarity; interdisciplinary project at school; aesthetic, scientific and environmental education; Theory of Activity

A necessidade de propor situações e modelos de trabalho interdisciplinar na escola surge a partir da preocupação com o nível de fragmentação do conhecimento a que foi conduzida a sociedade. Como consequência, também a escola tornou-se fragmentada em seu ensino, fazendo com que os conhecimentos adquiridos permaneçam estanques em áreas específicas e não propiciando, na maioria das vezes, espaços onde as relações possam acontecer.

Muitos dos problemas que precisam hoje ser enfrentados pela sociedade contemporânea são fruto da grande separação que aconteceu, a partir do século XIX, entre ciência e estética. A atividade científica, em vista do seu grau de especificidade, é muitas vezes acusada de haver destruído a relação holística do homem com a natureza. Ritter (1993), ao analisar as questões relativas ao papel da ciência e da estética na sociedade e em relação ao meio ambiente, salienta que, em sua opinião, a dissecção da natureza via ciência deveu-se a uma necessidade histórica, pois essa

foi a única maneira de o homem libertar-se das restrições da natureza. No entanto, ele enfatiza a necessidade de contrabalançar o elemento de segmentação pelo elemento holístico, tornando garantida a relação entre ambos. Na visão do autor, a função de prover essa relação total é estética.

> Onde a separação da sociedade e sua natureza objetiva do seu entorno é uma condição para a liberdade, a procura e visualização estética da natureza como um “landscape” tem a positiva função de manter viva a relação do homem com o seu meio ambiente (Ibid., p. 23).

Talvez todos nós reconheçamos a presença e necessidade da estética na nossa vida, ainda assim, muitas vezes, não reconhecemos sua importância básica e sua amplitude. Seu status parece diferente do de outros valores, tais como segurança, saúde, emprego, amizade e conhecimento, que são considerados essenciais. Todo ser humano reconhece esses valores e tem interesse neles. Mas, com valores estéticos, isso pode soar um pouco diferente. Mesmo se falarmos de beleza, a questão não parece clara. Muitas pessoas, embora falando de “bonito”, “agradável”, “lindo”, ainda assim não considerariam esses valores no mesmo nível de importância como “saúde” ou “ganho financeiro”. Falar de algo mais geral como “interesses estéticos” é falar de algo não estritamente necessário para a vida diária, algo marginal em valor e não vital ou básico, e certamente não algo para ser demandado quando a vida se torna mais séria ou mais prática.

Rader e Jessup (1976), em seu estudo sobre a arte e os valores humanos, dizem que o interesse estético é algo que complementa grande parte da vida diária de cada um de nós. É um ingrediente importante que penetra em todos os aspectos da vida e a torna interessante. Os autores salientam que, para o ser humano comum, é fácil compreender que os conhecimentos especializados da ciência e da filosofia são simples extensões do conhecimento de todas as pessoas, como uma extensão muito especializada do conhecimento, que nasce do conhecimento comum e se refere de volta para ele. Se é assim para o valor cognitivo, da mesma forma o é para o valor estético. Ele tanto pertence à experiência comum como a uma extensão especializada desse domínio. E, da mesma forma que a ciência, também os valores estéticos nascem na experiência comum, se desenvolvem em níveis superiores, mas não perdem a relação com suas origens.

A atividade humana deve ser pensada como acontecendo no equilíbrio entre a integração estética e a diferenciação racional, sendo a primeira na esfera das artes e a segunda na das ciências. A ciência e a tecnologia são fatores constitutivos para o desenvolvimento da atividade humana, mas a estética deve formar um pólo de equilíbrio à ciência, qualitativamente igual, de maneira que a integração estética e a diferenciação racional possam estar contidas simultaneamente em uma esfera teórica e serem consideradas como fatores fundamentais para a elaboração do conhecimento.

Exemplo do tipo de diferenciação que aconteceu na ciência na primeira metade do século XIX são as teorias elaboradas por Goethe e Newton sobre o fenômeno das cores. Enquanto Newton apresenta uma teoria das cores fundamentalmente baseada nos princípios da física, Goethe desenvolve sua teoria levando em consideração a psicologia humana, fato que feria o necessário distanciamento científico tão propugnado pela ciência do momento. Desnecessário dizer que a teoria de Goethe só veio a receber a atenção merecida em meados do século XX, tornando-se cada vez mais importante justamente pelas qualidades de considerar o ser humano no processo de ver, o mesmo motivo que havia ocasionado a sua rejeição.

Quando pensamos a educação por esse prisma, sentimos a necessidade de introduzir na escola uma relação mais estreita entre o ensino da ciência e o ensino da arte. A educação ambiental deve acontecer como uma consequência desse enfoque, em que a natureza é vista simultaneamente de forma racional e de forma estética.

Para que o ensino adote essa visão mais humanística de mundo, é necessário que a abordagem interdisciplinar seja utilizada como forma de trabalho importante e necessária, seguindo o já tantas vezes proposto por Ivani Fazenda: que a interdisciplinaridade é antes de tudo uma questão de atitude. “Uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano” (FAZENDA, 1992, p. 8).

A utilização das imagens como meio para a integração entre as diversas áreas do conhecimento é a proposta desta pesquisa[1]. Um dos grandes problemas no uso

[1] A pesquisa foi coordenada pela professora Dra. Ivone Richter no Brasil e pelo professor Dr. Wilhelm Walgenbach na Alemanha e contou com a colaboração da professora Dra. Cleusa Peralta, da FURG, e do Prof. Dr. Bernd Fichtner, da Universidade de Siegen, Alemanha. Uma importante derivação desse

de imagens é a relação entre conteúdo e forma. O desenvolvimento dessa relação é um dos fios condutores desse trabalho.

O enfoque utilizado é direcionado tanto no sentido de uma integração horizontal entre as disciplinas quanto no sentido de uma integração vertical do conhecimento com a prática social. Não é pretendida uma transferência de cima para baixo, mas uma flutuação produtiva do desenvolvimento pessoal, gerando conhecimento entre os participantes.

A integração entre a Arte, Ciência e Tecnologia acontece nessa relação de interdisciplinaridade, quando a visão estética é conjugada ao conhecimento científico. É através desse enfoque holístico que o autoconhecimento pode ser desenvolvido. A importância da Arte nesse processo torna-se evidente. “A Arte está sendo vista (atualmente) como o modo mais imediato de desenvolver a capacidade de análise e síntese, através das múltiplas abordagens metodológicas da apreciação estética” (BARBOSA, 1988, p. 90).

Nesse estudo, considera-se que somente através da integração da visão estética aliada à diferenciação científica, possibilita-se a geração de novos conhecimentos que possam ser integrados à sociedade e por ela utilizados no seu dia a dia. Foi justamente o distanciamento entre ciência e sociedade que gerou tantos dos males hoje existentes, tanto sociais quanto ecológicos.

Foi proposto nessa pesquisa o estudo de um modelo de aprendizagem integrada constituído por uma “Exposição-Laboratório” de integração Arte-Ciência-Tecnologia, colocadas lado a lado com a cultura do dia a dia, em um sistema conectado, com vistas a proporcionar aos alunos ou participantes uma experiência interdisciplinar para construção do conhecimento.

convênio foi a criação, pelo Dr. Walgenbach, de uma Rede Intercultural e Interdisciplinar para o Design de Auto-Sistemas Sustentáveis – REDE “INSYDE” (Interdisciplinary Self-System Design). As atividades incluem editoração e publicação de obras inéditas e de excelência e promoção de pesquisas de caráter inter e transdisciplinar através da Editora INSYDE – Site: http://www.systembildung.de. A REDE INSYDE recebeu o Prêmio ONU-UNESCO para a Década do Desenvolvimento Sustentável 2005-2014 por dois biênios consecutivos: 2005-06 e 2007-08. Mais recentemente foi fundado o “Instituto INSYDE” na Dinamarca, em Luxemburgo e na Holanda financiado pela Comunidade Europeia através do programa Learning Partnerships.

Esse enfoque é derivado dos fundamentos e funções da didática propostos por Walgenbach e Wolze (1989). No dizer desses autores, uma das funções que podem ser atribuídas à didática é a de comunicar o conhecimento existente na sociedade aos educandos. Outra, bem diferente, seria a de propiciar a produção do conhecimento. Dois enfoques são, portanto, possíveis:

1. A didática é direcionada exclusivamente aos resultados, por exemplo, em disciplinas específicas. São selecionadas seções desse conhecimento, agrupadas conforme certos princípios (por exemplo, do mais fácil ao mais difícil) e então são aplicados certos métodos para apresentar o conteúdo tão sabiamente que ele é aceito e adotado pelos educandos.

2. A didática é direcionada para a produção e auto-organização do conhecimento, baseada no princípio de que a conformidade e a compulsão devem ser evitadas no educando. Isso requer uma mudança de paradigma: o ponto de partida não é mais o resultado das disciplinas – na forma de teorias ou métodos – mas a produção de conhecimentos. A essa didática os autores citados classificam como “didática generativa”.

A proposta deste trabalho se apoia também na Teoria da Atividade, que considera a produção de novos conhecimentos possível somente pela participação individual em atividades que possibilitem a geração de sua compreensão particular e própria, bem como uma transferência horizontal de conhecimentos. Wolze (1990) considera como característica da aprendizagem que o sujeito e o objeto (sistema ambiental) são envolvidos em um processo de coevolução mediado pela atividade, isto é, eles se adaptam um ao outro. Nesse sentido, o desenvolvimento do sujeito é a síntese (unidade complementar) do autodesenvolvimento e do ser desenvolvido através do sistema ambiental.

Visto como coevolução, o aprendizado é um processo duplo de integração e diferenciação para o sujeito:

- de um lado relativo à sua estrutura interna (a estrutura do sujeito) que determina a dinâmica de sua auto-organização e que especificamente inclui seus sistemas de atividades;

- de outro lado concernente à sua estrutura externa, isto é, sua relação com o sistema ambiental, social e natural.

Lompsher, no 2º Congresso Internacional da Teoria da Atividade, realizado na Finlândia em 1990, dizia que a aprendizagem por atividade é caracterizada por suas relações com outras espécies de atividades e por suas funções no desenvolvimento sociocultural e individual. Ela é dirigida à aquisição de partes da cultura da sociedade através de sua reprodução pelo indivíduo sob certas condições de interação social.

Engeström (1990) salienta que a Teoria da Atividade tem suas origens históricas em três fontes – nos clássicos filósofos germânicos (de Kant a Hegel), nos escritos de Marx e Engels e na psicologia histórico-cultural de Vygotsky e Leontiev. Hoje em dia a Teoria da Atividade transcende suas próprias origens: está se tornando realmente internacional e interdisciplinar.

Seguindo a mesma linha da abordagem histórico-cultural soviética, Davidov (1977) e Lompsher (1990) propuseram a estratégia de ensino de relacionar o abstrato com o concreto, que pode ser caracterizada como segue:

a) a atividade de aprendizagem é organizada de tal forma para fazer conscientes as características e relações – em um estágio relativamente inicial da aquisição de conhecimento – que são fundamentais ao domínio do objeto ou tarefa;

b) os estudantes deduzem essas características e relações através da análise do fenômeno concreto do assunto estudado. Assim essas características e relações não estão no início do processo de aquisição, mas representam um resultado significante;

c) a real ou imaginada modificação dos objetos, situações ou suas respectivas representações permitem que as características essenciais sejam construídas pelo aluno como sendo as características objetivamente necessárias (e não meramente como sendo as características comuns aos vários fenômenos) e podem, portanto, ser processadas por ele;

d) as características e relações então reconhecidas como sendo essenciais e a metodologia aplicada para deduzi-las são implementadas como simples modelos

gráficos ou simbólicos, fáceis de manipular. Isso facilita a transposição do fenômeno concreto para a abstração representacional (ou seja, do nível empírico para o nível teórico).

O modelo de ensino interdisciplinar pesquisado nesse trabalho levou em conta a estratégia proposta por Davidov e Lompsher e se constituiu em uma exposição básica de elementos e informações desafiantes do interesse dos alunos, a partir dos quais se podem realizar experimentos, estudos, interferências e trabalhos que passam a fazer parte da própria Exposição-Laboratório. Esse termo foi escolhido para caracterizar a dinâmica do processo de aprendizagem. Paralelamente à exposição, que funciona de forma interdisciplinar, são propostos estudos disciplinares mais aprofundados, que o aluno busca a partir de seu próprio interesse.

Orthof (1995) confirma a importância dessa estratégia em estudos interdisciplinares. Esse autor propõe ainda que se utilize um centro organizador para o estudo interdisciplinar.

No caso do presente estudo, o centro organizador escolhido foi o “fluxo das águas”. A exposição foi organizada em seis seções, correspondendo aos campos da atividade humana: intuitivo, estético, científico, abstrato, tecnológico e ecológico, possibilitando dessa forma a integração entre a educação estética, científica e ambiental. Essa organização foi proposta por Walgenbach (1990) e corresponde aos campos da atividade em ciências humanas, artes, ciências naturais, ciências formais, tecnologia e ecologia.

Esses seis campos podem ser vistos como campos de uma forma específica de atividade humana. Portanto, a base teórica é *a teoria da atividade humana.* Dessa forma, o ponto de partida para a educação não é mais o resultado de artes, ciências e tecnologia, mas a questão: Como os seres humanos desenvolvem sua atividade? Por essa questão o interesse da educação é imediatamente direcionado para os meios e instrumentos da atividade humana. Meios são, portanto, de grande interesse, porque, por um lado, as experiências das atividades humanas são neles materializadas. Por outro lado, meios e instrumentos são abertos para o futuro, para os próprios objetivos dos sujeitos da aprendizagem (ver para esse enfoque Engeström, 1990; Walgenbach e Wolze, 1989).

Como linha condutora de toda a exposição foram utilizadas **imagens**, que serviram como **meios** para a integração das diferentes áreas do conhecimento humano. Imagens são importantes meios da atividade humana, porque elas podem ao mesmo tempo representar a realidade ou podem representar um ideal como objetivo para a atividade. O homem desenvolveu ao longo da história diferentes formas de imagens: símbolos (arquétipos), analogias, metáforas, etc.

Peitgen e Richter (1986), em seus estudos sobre fractais, salientam que matemáticos e físicos sempre pensaram por imagens e, ainda mais, eles usam categorias estéticas como critérios em seu trabalho. “Um profundo sentimento de unidade entre ciência e arte nos vêm de constatações como estas”, afirmam os autores (p. 4).

A utilização de imagens mentais para a integração entre as áreas já era uma preocupação de Arnheim (1969), conhecido psicólogo da Gestalt, quando dizia:

> O pensamento visual é, mais amplamente, a habilidade de ver formas como imagens de organizações de forças que são básicas para a nossa existência – o funcionamento das mentes, dos corpos e das máquinas, a estrutura das sociedades ou das ideias (p. 315).

Cientistas de renome têm dado testemunho da presença de imagens na *gênesis* da formação de suas teorias científicas, imputando a elas o aspecto inovador de sua visão.

Como a Exposição-Laboratório – e consequentemente a aprendizagem interdisciplinar – foi proposta em **seis seções** correspondendo aos campos da atividade humana, para cada seção buscou-se utilizar imagens. O modelo foi trabalhado em escolas e comunidades, no Brasil e na Alemanha, sempre levando em conta a proposta de uma didática generativa, em que uma mudança paradigmática acontece: a produção de conhecimentos ao invés da pura transferência do conhecimento já existente.

Assim, na primeira seção, correspondente ao conhecimento **intuitivo**, as atividades propostas envolveram desde o contato direto com a água como elemento natural, a manipulação do elemento, buscando suas características básicas, como a investigação da relação com a água naquela comunidade, para a formação de imagens mentais a partir de um ponto de vista histórico-cultural. As imagens do

elemento foram registradas através da impressão em papel do movimento do líquido, conseguido colocando-se tinta na água. Essa imagem fixada apresenta uma unidade entre conteúdo e forma.

Figura 1 – Elemento natural água. Fonte: acervo do autor.

Na segunda seção, correspondente ao conhecimento **estético**, obras de arte usando a estética da água foram apresentadas, tais como as esculturas de água do escultor argentino Kosice, a Espiral de Smithson, obras de Escher. Workshops foram desenvolvidos, buscando a criação de novas imagens a partir da compreensão de que, ao trabalhar esteticamente, alguma abstração já foi alcançada, acontecendo então a separação de conteúdo e forma e o aparecimento de novo conteúdo (por exemplo, calma, agitação, conteúdo metafórico, etc.).

Na terceira seção, o conhecimento **científico** foi trabalhado. Aspectos do comportamento físico do elemento foram apresentados, desde o fluxo linear até o caótico. A água então é um conjunto de elementos interagindo de diferentes maneiras uns com os outros. O somatório dessas relações pode ser definido como uma

“estrutura”. Especialistas da área permitiam o esclarecimento de questões. Atividades de construção de experimentos científicos foram propostas, levando sempre em consideração o aspecto estético.

Na quarta seção, correspondente ao conhecimento **abstrato**, trabalhou-se com fórmulas e cálculos matemáticos, sendo alcançado o ponto de maior abstração da realidade. Conjuntos de pontos foram gerados no computador, a partir desses cálculos. Esses pontos não têm nenhuma relação com a realidade, não formam estruturas, são consequentemente apenas texturas sem significado.

Na quinta seção, correspondente ao conhecimento **tecnológico**, imagens fractais foram geradas pelo computador. Pode-se encontrar um significado nas imagens geradas, que não tem relação com a própria geração da imagem, mas com analogias que podem ser sentidas com o mundo real. Assim, é muito comum relacionar-se as imagens fractais com elementos da natureza.

A sexta seção trabalhou o conhecimento **ecológico**. Ela representa o retorno ao concreto, mas após uma passagem pelo abstrato, correspondendo à quarta etapa da proposta de estratégia de ensino de Davidov e Lompsher. As características e relações reconhecidas como essenciais são implementadas em modelos gráficos e propostas soluções ambientais, através de maquetes, em que os princípios básicos, tanto estéticos quanto científicos e sociais são respeitados.

Através do convite a crianças e adolescentes para participarem em experimentos com o fluxo da água, procuramos sua compreensão da natureza assim como sua visão artística na interpretação dessas forças naturais. Dessa forma, ao longo da exposição, passa-se de uma relação o mais próxima possível do nível concreto, intuitivo, para uma crescente abstração, até o retorno ao concreto, ou seja, à questão ecológica.

Figura 2 – Experimentos com o fluxo da água.
Fonte: acervo do autor.

É importante salientar que não é prevista uma ordem determinada de aproximação à exposição e sim uma total liberdade de cada participante de iniciar seu percurso por qualquer uma das seções, de acordo com seu interesse pessoal, fazer questionamentos, participar de trabalhos, propor trabalhos, que serão depois incorporados à exposição.

Na primeira seção, oportunidades de contato direto com a água são previstas. Os participantes manuseiam a água, sentindo suas características de fluidez, temperatura, seu contato agradável. Ao mesmo tempo em que é possível, aos participantes, conter a água em um recipiente e dessa maneira imprimir-lhe uma forma, condicionando-a a esta forma, eles podem também ser por ela condicionados, em um processo dialético de determinar e ser determinado. Os participantes são levados a sentir a *gestalt* do elemento. Como atividades relacionadas com essa seção, podem-se trabalhar os mitos e as lendas existentes na região sobre a água, pesquisar as religiões e sua simbologia no que se refere a esse elemento, descobrir, através de pesquisa de campo com as pessoas mais idosas da comunidade, como era o trato com água nessa região, de um ponto de vista histórico. O fenômeno do “encontro das

águas” no encontro dos rios Solimões e Negro, ao formar o Rio Amazonas, é um exemplo de espetáculo da natureza que pode ser apresentado aos alunos. A formação de espirais pode ser apreciada esteticamente, como pode ser explicada cientificamente. A importância ecológica da região pode ser também abordada.

Figura 3 – Imprimindo forma ao elemento natural água. Fonte: acervo do autor.

Para a segunda seção, oportunidades de descobertas estéticas são apresentadas. Essas podem incluir obras artísticas executadas no próprio local, por artistas da comunidade, como imagens de obras de arte que utilizaram esse elemento de forma simbólica ou representativa. Trabalhos de representação da água por Escher, a espiral de Smithson e em especial a obra do grande artista argentino Kosice, que desenvolveu magníficas obras com esse elemento, podem ser apresentadas. Oficinas de artes visuais, música, teatro e dança devem ser oferecidas, bem como a oportunidade de realização de performances artísticas.

Para a terceira seção, experimentos científicos podem ser organizados, nos quais a visão científica seja aliada à visão estética do fenômeno estudado. Tão logo os participantes são introduzidos a esse enfoque, tendem a partir para a descoberta de outros experimentos, pois sua curiosidade científica é despertada pelo sentimento estético.

Na quarta seção, são apresentados os gráficos e as equações da física que permitem calcular o movimento, o fluxo e a turbulência da água. Informação sobre a

teoria do caos é também colocada à disposição dos alunos. Parte-se da proposta de ensino de Vygotsky (1987) propiciando o “desenvolvimento prospectivo”, em que o conhecimento conduz o desenvolvimento, ao contrário do ensino tradicional da escola, que trabalha sobre o desenvolvimento retrospectivo, ou seja, condicionando o conhecimento ao estágio de desenvolvimento do aluno.

Na seção tecnológica, os resultados de cálculos matemáticos são aplicados em computadores gráficos, gerando imagens através da geometria fractal.

É na seção ecológica que todo o trabalho interdisciplinar ganha um sentido mais efetivo. Nessa seção as imagens e os objetos tridimensionais são trabalhados com o sentido de compreender as relações da natureza com o conhecimento humano e de criar soluções através de uma visão crítica surgida através do senso estético despertado. Simulações são possíveis através do computador gráfico, e maquetes podem ser desenvolvidas a partir de problemas reais da comunidade. Sugestões de trabalhos de conscientização da comunidade para os problemas ecológicos costumam surgir dos alunos, não mais com a tendência da repressão e do “errado”, mas com a tendência de uma visão estética de mundo na qual o poluir e o desrespeitar a natureza passa a ser um ato antiestético por excelência. Experimentos em intervenções na natureza e suas consequências também podem fazer parte dessa seção.

Workshops em arte e música, ciência e computação podem ser realizados durante a exposição para permitir aos participantes e interessados aprofundarem seu conhecimento disciplinar. As imagens produzidas nos workshops podem ser gravadas em vídeo e transferidas para o computador gráfico, representando um dos pontos de contato nas fronteiras das áreas de artes e ciência, através da área tecnológica.

Ao trabalhar com a música, as mesmas seções podem ser utilizadas:

Primeira seção: campo intuitivo. Os sons na natureza. Sons da água na natureza. Sons produzidos pelos alunos a partir do próprio elemento.

Segunda seção: campo estético. Podem ser apresentadas obras de arte utilizando a estética da água. Obras de Debussy ou mesmo uma obra mais contemporânea como a de Hugh Le Caine “Dripsody”, em que o artista trabalha o som

de uma gota d'água por meios eletrônicos, são importantes para o trabalho. Os alunos podem ser levados a gravar os sons na natureza e produzir composições sonoras a partir desses elementos.

Terceira seção: campo científico. Estudo físico dos sons. Como se processa a geração dos sons. Como eles se propagam no ar. Organização física dos sons.

Quarta seção: campo abstrato. Produção de sons pelo computador. Utilização de cálculos recursivos no computador para geração de sons fractais.

Quinta seção: campo tecnológico. Dar uma interpretação aos sons produzidos pelo computador. Sons organizados em uma composição musical.

Sexta seção: campo ecológico. Criação de cenários ou design de sistemas sonoros. As paisagens sonoras propostas pelo compositor canadense Raymond Murray Schafer são exemplos importantes. Também as paisagens sonoras urbanas exploradas por John Cage são exemplos interessantes do que se pode fazer na área da música.

Durante o transcurso da exposição, que pode durar um dia, uma semana, ou se tornar algo permanente dentro da escola, os participantes ou alunos podem produzir trabalhos que eles próprios propuserem individualmente ou em grupo e que serão depois integrados à exposição. Alguns exemplos:

- pesquisas de campo sobre fábulas e mitos a respeito da água, desenvolvidas através de entrevistas com pessoas mais idosas da comunidade;

- pesquisas de campo com diferentes grupos sociais e religiosos da comunidade, para verificar a importância da água em cultos e crenças religiosas e populares;

- construção de maquetes ecológicas;

- performances teatrais com script e vestuário criados por um grupo.

Figura 4 – Exposição de maquetes. Fonte: acervo do autor.

Como resultado do desenvolvimento dessas atividades, os estudantes podem chegar a seu próprio conhecimento, convicções e valores para tomar decisões pessoais e artísticas. Em outros termos, eles podem chegar a um conhecimento amplo, bem embasado, sobre a natureza, sobre o seu valor, como também sobre o valor e o significado das artes como parte de sua própria humanidade.

Referências

ARNHEIM, R. *Visual thinking.* Berkeley: University of California Press,1969.

BARBOSA, A. M. Muitas culturas, muitas artes. *Revista do Centro de Artes e Letras*. Santa Maria, vol. 6, p. 1-2, 1988.

DAVIDOV, V. V. Problems of activity as a mode of human existence and the principle of monism. In: LEKTORSKY, V. A. (Ed.). *Activity:* theories, methodology and problems. Orlando: Paul M. Deutsch Press, 1977.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. *Second International Congress on Activity Theory*, Finlândia, 1990.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

LOMPSHER, J. Concept(s) of learning activity. *Second International Congress on Activity Theory*, Finlândia, 1990.

ORTHOF, G. Tradição e Inovação. Especialização e interdisciplinaridade no ensino das artes. In: *Jornadas da Educação Artística:* identidade e rumos da licenciatura. Brasília: Laboratório de Ensino de Artes Plásticas, UnB, 1995.

PEITGEN, H. O.; RICHTER, P. H. *The beauty of fractals*. Berlin: Springer-Verlang, 1986.

RADER, M.; JESSUP, B. *Art and human values.* New Jersey: Prentice-Hall, 1976.

RITTER, J. *Landschaft*: zur funktion des Ästhetischen in der modernen Gesellschaft. Munique: 1993.

SCHWENK, T. *Das sensible chaos*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALGENBACH, W. Self-system formation through interdisciplinary system formation with flowing water. *Second International Congress on Activity Theory*, Finlândia, 1990.

WALGENBACH, W.; WOLZE, W. *Education through system building*. Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN), 1989.

WOLZE, W. *Learning in the complementary of autopoiesis and evolution*. Kiel: IPN - Polykopie, 1990.

Ivone Mendes Richter
Possui graduação em Bacharelado em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (1976), graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria (1974), mestrado em Master in Art Education pela Concordia University (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professora pesquisadora aposentada da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística. Atuando principalmente nos seguintes temas: formacao de professores, ensino de arte, multiculturalismo, ensino intercultural.

E-mail: ivonerichter@terra.com.br

Currículo: http://lattes.cnpq.br/3325953306358382

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

Museu Efêmero: O Museu é o Mundo. Narrativas artísticas contemporâneas e patrimônio. Mobilização de relações entre pessoas, cidades e bens culturais.

Lilian do Amaral Nunes (UFG - Brasil)

RESUMO
O artigo aborda uma investigação que opera a partir de relações entre pessoas, cidades e patrimônio; articula os conceitos de Cartografias Culturais – sensibilidade e tecnicidade – e complementa-se com noções de Cartografia Social. Propõe pensar o mundo como um "museu" articulador do passado e do futuro, isto é, de memória e experimentação por meio da criatividade social, ação coletiva e práticas artísticas; um museu "explorador" do que no passado há de vozes excluídas, de alteridade e "resíduos", de memórias esquecidas. Ao estabelecermos uma aproximação entre museu e cidade, a cartografia social e cultural pode se converter em lugar onde se encontrem e dialoguem as múltiplas narrativas e as diversas temporalidades do mundo. Museu Efêmero pretende investigar as memórias e conectar cidades em rede por meio da experimentação e de dispositivos desenvolvidos nas práticas contemporãneas em artes e culturas visuais em contextos locais e iberoamericanos.
PALAVRAS-CHAVE
museu efêmero; cartografia social; práticas artísticas; experimentação; ação coletiva.

ABSTRACT
This article discusses a research that operates with the concepts of cultural cartographies – sensitivity and technicity, complemented with notions of social cartography. We propose to think the world as an articulator "museum" of past and future, that is, memory experimentation through social creativity, collective action and artistic practices, in an “explorer” museum than in the past there excluded voices of otherness and "waste" of forgotten memories. Making an approximation between the museum and the city, the social and cultural cartography aim to be converted in places where multiple narratives can dialog with various temporalities of the world. Ephemeral Museum intends to investigate the memories, to connect cities and develop experiences in iberoamerican contexts.
KEYWORDS
ephemeral museum; social cartography; experimentation; art practices; collective action.

Introdução

Na contramão da tendência conservadora e da tentação apocalíptica do fatalismo, mas sem desconhecer tudo o que há de diagnóstico em ambas as atitudes, configura-se, atualmente, um modelo de política cultural que busca fazer do museu um lugar, não de apaziguamento, mas de tensionamento, mobilização, de choque, como diria Walter Benjamim, acerca da memória.

A possibilidade de que o museu chegue a converter-se nesse lugar vai requerer que perpasse por uma nova experiência de temporalidade que se concretiza no “sentimento de efêmero, provisório” que experimentamos na atualidade. Pois nessa sensação de provisoriedade há tanto a valorização do instantâneo, curto, superficial,

frívolo, como de genuína experiência de desvanecimento, fugacidade, de fragmentação do mundo.

Podemos pensar o mundo como um "museu" articulador de passado e futuro, isto é, de memória com experimentação, de resistência contra a pretendida superioridade de umas culturas sobre as outras com diálogo e negociação cultural, por meio da criatividade social, ação coletiva e práticas artísticas. De um museu perscrutador do que no passado há de vozes excluídas, de alteridades e "resíduos", de memórias esquecidas, de restos e "desfeitos" da história cuja potencialidade de nos descentrarmos nos vacina contra a pretensão de fazer do museu uma "totalidade expressiva" da história ou da identidade nacional. Os desafios desta experiência pós moderna e culturalmente periférica resultam em que o museu seja transformado no espaço onde se encontrem e dialoguem as múltiplas narrativas do nacional, as memórias heterogêneas do latino-americano e das diversas temporalidades do mundo.

O Museu é o mundo: criatividade social, ação coletiva, práticas artísticas

Operamos com base em projetos que se configuram como dispositivos complexos baseados na análise de problemáticas detectadas em áreas específicas dos tecidos urbanos de cidades ibero-americanas como São Paulo e Barcelona, sobre as quais nos deteremos adiante. Instaura-se um debate de ideias a partir da articulação de grupos interdisciplinares de trabalho e a decorrente realização de propostas e projetos com base na concepção de cartografia artística e social. Mediante este processo pretende-se confrontar e ensaiar soluções hipotéticas que podem reverter no próprio espaço urbano, recorrendo a visões múltiplas que em conjunto configuram um processo aberto de trabalho.

Este espaço de discussão e experimentação teve sua origem no marco de "iD Bairro SP#01", 2010, uma colaboração entre o Museu Aberto BR e IDENSITAT.[1]

[1] BR Museu Aberto é um trabalho de arte e pesquisa em processo, no campo das artes visuais e cultura, liderado por Lilian Amaral, na cidade de São Paulo, Brasil. IDENSITAT é um projeto de arte colaborativo processual liderado por Ramon Parramon na Catalunha, Espanha. Museu Aberto BR configura-se na condição de uma plataforma de projetos entre os quais, destaca iD Bairro SP#01 ocorrido em duas etapas, a primeira entre 13 e 17 de Outubro de 2010, em colaboração com o Centro Cultural de Espanha e da Bienal de São Paulo, com a realização de Seminário Internacional, imersão, deriva urbana e deambulações que desencadearam o desenvolvimento do projetos. Participaram Rita Alves,

Museu Aberto BR e IDENSITAT são projetos de arte que investigam sobre maneiras de incidir no âmbito do espaço público através de propostas criativas em relação ao lugar e ao território com base na dimensão física e a articulação social. Constitui uma plataforma de produção e pesquisa em rede, no campo da arte, onde se experimentam novas formas de implicação e interação no espaço social. Envolve numerosos a(u)tores, de maneira individual ou coletiva, para gerar situações ou estruturas que ativem projetos que, explicitamente, dialoguem com o entorno e a complexidade social de uma determinada temática ou conjuntura. Propõe colocar em tensionamento o *ultralocal* e a *hiperglobalização* mediante a relação entre práticas artísticas, a cidade e o espaço social.

Ultralocal na medida em que explora as distintas facetas do local, a partir do conhecimento produzido pela proximidade e longo prazo, para as fronteiras que se constituem para proteger elementos como identidade, pertencimento a um determinado grupo, ou sua especificidade. A globalização envolve cada vez mais qualquer atividade realizada na cotidianidade local. Implicar práticas estéticas nesse tipo de dinâmica social e em um determinado território é um dos aspectos conceituais que definem as práticas com as quais o Aberto Museu BR tem trabalhado há duas décadas.

Em 2005 Aberto Museu BR inicia o desenvolvimento de novos projetos com o propósito de atuar em diferentes contextos com temáticas que emergiram da pesquisa e da relação com o lugar – pessoas, cidade e patrimônio local, como a "Casa de Memória: núcleo de memória audiovisual da paisagem humana de Paranapiacaba, 2006 | 2008", "Arqueologia da Memória: uma história micro na megacidade, 2004, 2007/2008, São Paulo, Curitiba", entre outros. Projetos de longa duração que propõem

Lilian Amaral, Viviana Bravo, André Costa, Rogério da Costa, Renato Cymbalista, Democracia (coletivo espanhol), Domènec, EIA – Experiência Imersiva Ambiental, Coletivo Imargem, Jamac, Fadhila Mammar e Ramon Parrmon. A segunda etapa desenvolveu-se de janeiro a setembro de 2011, n qual os projetos esboçados em 2010 desdobraram-se em residências artísticas imersivas e deram origem a processos que configuraram os desdobramentos resultantes no iD bairro SP # 02 Observatório Bom Retiro, com ênfase nas questões multiculturais, preservação do patrimônio intangível e relações entre criatividade social, ação coletiva e práticas artísticas no território. O contato com IDENSITAT - http://www.idensitat.net - se deu no contexto de pesquisa de Doutoramento e de Bolsa de Intercâmbio Internacional realizada junto à Escola de Comunicação e Artes da USP, por meio do Prêmio Santander Cultural, em 2008, que proporcionou um ano de pesquisas na Espanha, tendo como instituição acadêmica a Universidade Complutense de Madrid e o Programa de Pós-Graduação *Aplicaciones del Arte en la integración social*, coordenado pela Profa. Dra. Marián Cao.

o protagonismo dos agentes locais como narradores e construtores da memória a partir de processos de cartografia artística e cultural

Dessa forma processual emerge o contexto para realização de iD Bairro SP, um projeto desenvolvido em conjunto a partir do encontro e da confluência entre projetos realizados no Brasil e na Espanha – Museu e Aberto BR e IDENSITAT – para a ativação de processos criativos formulados a partir da relação entre atividades educativas e a intervenção em contextos delimitados – bairros da cidade de São Paulo [BR] e de cidades da Catalunha [ES], áreas ou zonas específicas, pequenos povoados, etc – sempre que integrem uma retícula urbana mais ou menos densamente habitada.

Museu Aberto BR e IDENSITAT inspiraram as práticas e modos de fazer que tornaram o projetos seguintes redes continuadas de interações e intercâmbios artísticos, culturais e investigativos entre os dois países.

Figura 1 - iD Bairro SP – mapeamento realizado pelo projeto internacional e intercultural envolvendo os habitantes de diferentes origens culturais no bairro do Bom Retiro/região central da cidade de São Paulo, 2010/2011.

R.U.A.: Realidade Urbana Aumentada. Cartografias artísticas, culturais, sociais

R.U.A. é um projeto que atua como um observatório do território e como um laboratório para o desenvolvimento de processos criativos que se conectam a determinados atividades sociais locais, isto é, com microcontextos concretos que fazem parte de distintas concentrações urbanas contemporâneas. O projeto visa estimular a criação coletiva e o intercâmbio cultural como uma possibilidade de

desenvolvimento e transformação do território, através de processos criativos impulsionados pela relação entre ações educativas, práticas artísticas e o espaço social local. Faz parte de seu processo analisar para entender a dinâmica do espaço, visualizar para interpretar as diversas articulações que operam nos lugares, projetar para traçar novas dinâmicas produtivas, colaborar para potencializar e multiplicar as capacidades criativas a partir de uma ação em rede, configurando “arquiteturas de relação”.

O projeto estruturou-se em duas fases em relação ao espaço: uma de natureza pedagógica, articulada a partir de oficinas de projetos com processos de imersão no contexto urbano e social, discussão e tutoria, e outra, de caráter experimental, baseada na produção, entendida como desenvolvimento do trabalho proposto na primeira fase, incorporando elementos de comunicação e de visualização.

Buscou integrar os processos artísticos em outros processos sociais, visando à transdisciplinaridade, participação social, as fissuras para gerar oportunidades criadas por meio de metodologias coletivas e novas referências para o território no qual desenvolveu sua atuação. Anteriormente, todos esses elementos foram trabalhados ou testados de diferentes maneiras no contexto de processos desenvolvidos pelo projeto Museu Aberto a partir de projetos que tinham participado através de convocatória aberta ou convite. Com R.U.A. buscou-se a produção de projetos a partir de um processo pedagógico, da pesquisa científica e projeto de extensão por meio da realização de uma oficina temática ligada a um território, como "RUA: Realidade Urbana Aumentada. Cartografias Inventadas" ocorrida no contexto do bairro da Barra Funda em São Paulo, onde está sediado o Instituto de Artes da UNESP. O Instituto transferiu sua sede do bairro do Ipiranga, distrito histórico localizado na região sudeste em 2010, para um novo edifício projetado na região central da cidade, onde as linhas do espaço e do tempo se cruzam: trens, metrô, estações de ônibus, viadutos – a cidade cortada, fraturada por uma acelerada e irreversível mutação urbana.

O passado e a memória convertem-se em camadas subterrâneas no contexto da Barra Funda, onde resíduos e territórios se mesclaram: negros e italianos, o samba e o futebol, o trabalho escravo, indígena e a agricultura, o fluxo da modernidade, das indústrias que caracterizaram a fisionomia da cidade, da transição do século XIX para

o século XX em direção ao futuro. Marcada pela presença de viadutos, pontes, malha ferroviária, a velocidade do metrô e as conexões das redes digitais, esta paisagem em mutação cede lugar a novos cenários ultramodernos que emergem rapidamente e se voltam aos interesses do mercado imobiliário, onde torres de comunicação, edifícios monumentais de quarenta, cinquenta andares eclipsam as chaminés que resistiam até pouco tempo, como num esforço de rememorar os distintos lugares da memória coletiva.

Poucas questões afetam de forma tão perturbadora nossos castelos do saber como o que nos coloca hoje a *cidade.* A transformação está afetando o lugar mesmo de onde formulamos a seguinte questão: de onde olhar e ler a cidade para compreendermos suas dinâmicas e incidir sobre as lógicas perversas da funcionalidade e da exclusão?

Trata-se, pois, de ler a cidade não como um objeto ou uma forma, mas como escritura que se desfaz e refaz cotidianamente em muitos planos e com muitos diferentes materiais, assim como dela participam tanto gestores como atores, tanto governantes como cidadãos. A cidade, ainda hoje, se escreve no mais antigo e denso modo de escritura: o do palimpsesto. Se no passado o palimpsesto resultava da escrita em pedaços de cera que eram apagados, ao reescrever no mesmo suporte, mesclavam-se muitos fragmentos, pedaços de palavras ou frases das escrituras anteriores, emergindo palavras mescladas às da nova escritura. Agora, o palimpsesto é a escritura que se faz não apenas com o que se escreve no presente, mas também com todos os resíduos que resistem e operam desde a própria memória do suporte e da sua materialidade. Assim está escrita a cidade. Martín Barbero propõe a leitura urbana

> a partir da multiplicidade de suas camadas tectônicas e da polifonia de suas linguagens, no seu fecundo caos e seu desconcertante labirinto, transformando o palimpsesto em aposta metodológica: um lugar de vislumbre e fuga dos sentidos, enquanto dispositivo do sentir, do olhar, do cheirar, do tocar e do ouvir. Se como escritura o palimpsesto é o passado voltando a emergir nas entrelinhas com que se escreve o presente, agora o assumimos como foco e fuga, ou seja, como modo dever, em uma percepção que, como a entendeu Merleau-Ponty (1945), é percepção constituinte do conhecer (BARBERO, 2008, p. 2. Tradução livre).

O passado guarda em si diálogos que o presente deseja resgatar. Andréas Huyssen comenta que desde a década de 1970 observa-se, na Europa e Estados Unidos, uma curiosa proliferação de práticas da memória:

> a restauração historicizante de velhos centros urbanos, cidades-museus e paisagens inteiras, (...) a onda da nova arquitetura de museus (que não mostra sinais de esgotamento), o *boom* das modas retro e dos utensílios reprô, a comercialização em massa da nostalgia, a obsessiva automusealização através da câmera de vídeo, (...) a difusão das práticas memorialísticas nas artes visuais, geralmente usando a fotografia como suporte, e o aumento de documentários na televisão, incluindo, nos Estados Unidos (e agora no mundo inteiro), um canal voltado para a História: o *History Channel*" (HUYSSEN, 2000, p. 18)

Na concepção de Huyssen, a olhada para o passado viria para compensar a perda da estabilidade que o indivíduo tem com seu presente, sendo, portanto, um modo de neutralizar os efeitos de uma inserção excessivamente fluida do indivíduo na sociedade. Dessa maneira, vemos que as práticas da memória expressam, para Huyssen, a necessidade de uma ancoragem espacial e temporal em um mundo moldado por redes cada vez mais densas de espaço e tempos comprimidos.

No âmbito da "cultura da memória", qual pode ser a abordagem sobre o patrimônio cultural de uma cidade na atualidade? As cidades, como paisagens contemporâneas são ambientes saturados de inscrições, campos que acumulam antigas edificações, monumentos, museus, vestígios arqueológicos, riscos de memórias como sínteses de experiências históricas justapostas.

Cabe ainda questionar a forma elaboramos o que vemos no âmbito do patrimônio cultural urbano? Como interage nossa sensibilidade na cidade onde vivemos? O que retemos na memória das experiências ocorridas na cidade? Qual a contribuição que a arte pode dar a essas inquietações?

Para Félix Guattari (2006, p. 115) é nas trincheiras da arte que se encontram os núcleos de resistência dos mais consequentes às pressões da subjetividade capitalista. Não se trata de fazer dos artistas os novos heróis da revolução, as novas alavancas da história, mas a arte evoca toda a criatividade subjetiva que atravessa os povos e as gerações oprimidas, os guetos, as minorias.

Como, então, pensar a arte em relação ao patrimônio cultural das cidades onde vivemos?

Entendemos que o patrimônio cultural, pelo seu teor simbólico e sua significação, funciona como suporte para evocar e convocar a memória, como fenômeno social que articula passado e presente [re]criando e [re]definindo imagens da cidade.

O trabalho de arte, dessa forma, configura-se como dispositivo privilegiado, uma espécie de tecnologia de processamento sensorial, com a potencialidade para, no encontro com o corpo/mente do espectador, fazê-lo sair da posição de observador neutro da cidade, testemunha imparcial, indiferente, e colocá-lo também em ação, a mover-se percebendo a cidade enquanto nela se percebe.

Então, talvez a arte possa vir a ser o fio de Ariadne no labirinto da cidade, ajudando-nos a olhar e sentir o que venha a ser patrimônio cultural para cada um de nós, provocando nossos sentidos a gerar sentidos outros, mesmo que ininteligível, que nos amarre à memória da cidade.

Com esse olhar da arte é que os projetos Museu Aberto BR, IDENSITAT e R.U.A.: Cartografias inventadas estabeleceram conversas com o público, realizando diferentes ações artísticas que buscaram estabelecer pequenos lapsos, interrupções no cotidiano das cidades, provocações em que a arte e artistas escavaram outros modos e fluxos de informações sobre o patrimônio cultural na vida ativa dos cidadãos, criando atravessamentos e encontros poéticos.

O museu e a rua: a museificação dos centros urbanos contemporâneos.[2]

Na atualidade é comum encontramos exemplos que mesclam por um lado os valores associados à arte e à cultura em geral e, por outro, grandes dinâmicas de mutação urbana de um amplo espectro. As políticas de reconversão e reforma urbana que estão transformando tanto a fisionomia humana quanto morfológica das cidades consistem em favorecer os processos de gentrificação e tematização dos centros históricos, assim como a renovação de bairros inteiros previamente abandonados a processos de deterioração para sua posterior requalificação como zonas residenciais

[2] Sobre este tema, consideramos as ideias apresentadas em palestra do Antropólogo e curador Manuel Delgado e a urbanista Raquel Rolnik, que integraram o Ciclo de Debates em Arte Pública e Museus Urbanos Contemporâneos, realizados no Centro Cultural da Espanha em São Paulo, 2009.

de categoria superior ou para sua adaptação às novas indústrias tecnológicas que demandam lógicas globalizadoras.

Esses processos de transformação urbana são realizados, quase sem exceção, por todo tipo de atuações que invocam aos princípios abstratos da Arte, Cultura, Beleza, Sabedoria, etc. – valores nos quais as políticas de promoção urbana e a competição entre cidades encontram um valor a ser dotado de singularidade funcional e prestigio do que na prática são estratégias especuladoras e sensacionalistas, além de se constituírem em fonte de legitimação simbólica das instituições políticas diante da própria cidadania.

Nesse contexto, o estabelecimento de grandes conteúdos artístico-culturais em lugares-chave aparece como uma espécie de adorno que acompanha uma reativação do espaço urbano efetuada, partindo sempre de critérios de puro mercado e que acarreta, por sua vez, operações de exclusão social daquela população que não será considerada “à altura” do novo território reativado. Tais iniciativas – quase sempre entregues à confiança de arquitetos-estrela – recebem a responsabilidade de executar tarefas que não são novas: de um lado, adornar a cidade, enfatizando os valores de harmonia, sugerindo a vida urbana ideal como experiência estética e, do outro, desemaranhar a cidade, contribuir com a sua esquematização, oferecer lugares claros e esclarecedores nos quais se possa identificar com simplicidade o que deve ser visto e como fazê-lo, desativando ou diminuindo a crônica tendência do urbano à opacidade.

R.U.A.: realidade urbana aumentada, ao engajar o público na condição de cartógrafo e performer do lugar, opera na contramão ao sentido de gentrificação dos espaços urbanos. Propõe micro ações de reexistência poética como antídotos à espetacularização e especulação imobiliárias, inscrevendo formas inovadoras de experimentação e reinvenção de relações entre pessoas, cidades e memórias, por meio da criatividade social, ação coletiva e práticas artísticas no presente.

R.U.A: Realidade Urbana Aumentada. Cartografias Inventadas

Figura 2 – R.U.A. Cartografias Inventadas - plataforma colaborativa para a implementação de ações, dispositivos e intervenções urbanas em espaços públicos.

R.U.A. configura-se eminentemente como investigação processual e opera com as concepções de Cartografias Culturais – da sensibilidade e a tecnicidade, que se complementam com as noções de Cartografia Social. Estabelecem uma aproximação entre museu e cidade, nas quais as cartografias sociais e culturais podem converter-se em lugares onde se encontrem e dialoguem as múltiplas narrativas e temporalidades do mundo. R.U.A. pretende investigar as memórias e conectar cidades em rede desenvolvendo experiências em contextos latino-americanos. Inscreveu-se como campo de ação de Pós-Doutoramento realizado no Instituto de Artes da UNESP – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, Brasil, e Universidade de Barcelona, Catalunha, Espanha. Operou articulações entre arte contemporânea, memória e identidade, propondo experimentar a cidade como campo ampliado para as artes audiovisuais, entendendo a paisagem cultural (natural, construída e humana) como uma rede de trocas simbólicas e de conhecimentos, dando lugar a transformações e cruzamento estéticos e éticos no âmbito da micropolítica contemporânea.

A proposição “RUA: Realidade Urbana Aumentada. Cartografias Inventadas” configurou-se enquanto plataforma colaborativa para a implementação de ações, dispositivos e intervenções urbanas em espaços públicos na região central da cidade de São Paulo e em Barcelona, em uma primeira fase, e em uma segunda instância implementou uma rede de intercâmbio de pesquisa em arte e cartografia social, com outras cidades europeias e latino-americanos, como Girona e Valência, na Espanha,

Montemor-o-Novo em Portugal, Bogotá na Colômbia, onde questões sobre o patrimônio e a memória são os eixos de mobilização de um amplo debate cultural.

Incide na esfera coletiva, da pesquisa-ação e do processo de intervenção colaborativa em processo, articulado à Linha de Pesquisa Arte e Media City, coordenada por esta pesquisadora, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes da UNESP, São Paulo, Brasil. Integra o GIIP – Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergência entre Arte, Ciência e Tecnologia, liderado pela pesquisadora Rosângella Leote e é associado a uma rede de pesquisadores artistas que atuam em diferentes países. Envolve pesquisadores acadêmicos e culturais, não se restringindo aos integrantes do GIIP, compondo, desta forma, uma arquitetura de relações interterritoriais, envolvendo corpo discente, docente e comunidade cultural internacional. Integram, nessa colaboração Inês Moura (Portugal), Brito Bruno, Fernanda Duarte, Gustavo Bartolini, Lucimar Bello, Rogério Rauber, Carlos Dias, Augusto Citrângulo, Prof. José Laranjeira e Prof. Dr. Prof José Xaides, ambos da FAAC de Bauru/UNESP, Daniel Paz pela PUC/SP no Brasil, e Prof Dr. Josep Cerdá da Universidade de Barcelona, Joan Vallés, Universidade de Girona, Maribel Domènec, Emílio Martinez e Bia Santos, da Universidade Politécnica de Valencia, Espanha e Tiago Fróes em Montmor-o-Novo, Portugal.[3]

R.U.A., na condição de Museu Efêmero foi organizado em dois módulos distintos e consecutivos, no âmbito de atividades de Extensão Universitária, desenvolvido ao longo de 2012 e 2013: São Paulo – Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergência entre Arte, Ciência e Tecnologia, Junho, 2012, “RUA:. Realidade Urbana Aumentada. Cartografias Inventadas", campo urbano expandido, baseado no Instituto de Artes/UNESP, no bairro da Barra Funda, São Paulo, de maio a setembro de 2012 e Observatório R.U.A., Centro Cultural Sant Agustí em conjunto com a Universidade Barcelona, abrangendo os bairros de San Pere, Santa Caterina e La Ribera, no centro histórico da cidade, em outubro de 2012, seguido de Valencia, junto à Universidade Politécnica de Valência abrangendo o bairro de Cabanyal, Girona, em conjunto à Univdersidade de Girona, incidindo no Centro Histórico da cidade, bairro de San Feliu e, por fim, em novembro, a cidade de

[3] Em Montmor-o-Novo ver Oficinas do Convento http://www.oficinasdoconvento.com. Em Valência ver http://cabanyalarchivovivo.es.

Montemor-o-Novo, junto à Oficinas do Convento | Convento São Francisco, atuando a partir de todo o território urbano/rural. Em 2013 foi realizado o II Encontro Internacional "Patrimônio em Transição: conceitos e práticas de mediação contemporânea", com a participação de Marcello Falcón e Apolline Torregrosa, da Universidade de Sorbonne, França, pesquisadores vinculados ao Observatório de Educação Patrimonial – OEPE, estabelecendo as bases atuais para a realização do II Congresso Internacional de Educação Patrimonial, a ocorrer em Madrid, Paris e São Paulo, sob direção de Olaia Fontal, professora titular da Universidade de Valladolid, Espanha, a realizar-se entre 28 e 31 de Outubro de 2014, quando será firmada a Rede Internacional de Educação Patrimonial.[4]

Investigam-se os modos de fazer artísticos e culturais que implicam em novas perspectivas para gestão do patrimônio colaborativo no âmbito da Educação Patrimonial, com base nos dispositivos e estratégias que emergem do campo da arte, tecnologia e "cultura virtual".

Atravessamos uma revolução tecnológica cuja peculiaridade não reside tanto em introduzir em nossas sociedades uma quantidade inusitada de novas máquinas, mas definir uma nova relação entre os processos simbólicos – que constituem o cultural – e as formas de produção e distribuição de bens e serviços: segundo nos propõe Castells (2003) uma nova maneira de produzir, associada a um novo modo de comunicar, converte a informação e o conhecimento em força produtiva direta.

A partir dos mapeamentos realizados nos territórios, artistas e comunidade participantes das oficinas e Seminário Internacional propostos no primeiro semestre, desenvolvem cartografias digitais em rede, em conexão com os coordenadores (artistas pesquisadores), atores locais e extralocais.

O desenvolvimento de cartografias culturais e sociais é realizado por grupos de cooperação, assim como projetos de intervenção poética que se articulam com a finalidade de dar visibilidade a características específicas do patrimônio cultural local.

Nesse contexto, o objetivo centra-se, junto a pesquisadores e representantes de organizações internacionais em contexto Ibérico, Latino-americano e no Brasil, na

[4] http://www.oepe.es/congreso

importância e a transcendência da inovação científica no campo da preservação da memória e do patrimônio tangível e intangível, das possibilidades de trabalhos colaborativos na dimensão artística nos territórios [inter]culturais em risco de crise, bem como na sustentabilidade e evolução dos processos de participação popular no planejamento e na gestão desses territórios.

Inscreve-se como um lapso, uma desaceleração na percepção e experiência urbana, com a criação de perspectivas de reinterpretação, apropriação crítica e de pertencimento. Estimula abordagens interpretativas sobre a configuração do patrimônio cultural urbano por meio das Artes, Educação Patrimonial, Tecnologia da Informação e Comunicação.

Cria um campo de prática transdisciplinar, como o próprio território sobre o qual incide - Património Cultural, Memória-Cidade, que envolve um trabalho no qual os artistas, educadores, gestores públicos e as comunidades locais sejam os protagonistas no mapeamento social e em narrativos audiovisuais. Essas experiências são parte de uma plataforma multiusuários que integra pesquisadores e coletivos vinculados a pesquisas no campo em que se estabelecem convergências entre arte, ciência e tecnologia.

R.U.A. configura-se, dessa forma, como Cartografias Multisensoriais desenvolvidas pela rede de trocas estabelecidas pelo GIIP, incorporando as práticas e reflexões desenvolvidas em contextos e territórios multiculturais ibero-americanos. Paisagens sonoras, ações performáticas no território, intervenções e colaborações artísticas, criações audiovisuais com projeções em espaços públicos são desenvolvidas juntamente a um programa paralelo de mediação cultural, envolvendo estudantes, pesquisadores, residentes e estagiários baseados no entorno da UNESP, ampliando, assim, sua inserção, diálogos e conexões ultralocais. Todas as etapas do projeto são sistematicamente publicadas na rede, abertas à colaboração e em processo de desenvolvimento constante.

Figura 3 – Mapeamento Artístico Digital opera com Cartografias Digitais [Sonoras, Visuais, Sociais, Afetivas], estabelecendo diálogos entre as cidades de São Paulo e Barcelona.

Nesta perspectiva de colaboração e criação em rede, ou seja, numa perspectiva da cultura virtual, Hopenhayn nos informa que

> As trocas virtuais definem novos traços culturais à medida que tais intercâmbios se intensificam e expandem para uma gama crescente de esferas da vida das pessoas. Sobre isso, fala-se cada vez mais de "culturas virtuais" para se referir à mudanças nas práticas comunicativas por efeito das mídias interativas à distância, que modificam a sensibilidade dos sujeitos, suas formas de compreensão do mundo, a relação com os outros e as categorias para apreender o entorno. As culturas virtuais são mediações entre cultura e tecnologia, constituem sistemas de troca simbólica mediante os quais se configuram sentidos coletivos e formas de representação do real (HOPENHAYN, 2005, p. 73).

A digitalização torna possível a um só tempo a visibilização local e global de nosso patrimônio, incluindo-se aqui de uma maneira especial uma “posta em comum” dos diversos patrimônios nacionais e locais latino-americanos. De um lado, trata-se de *democratizar,* isto é, de aproximar o acervo patrimonial desses países aos seus próprios cidadãos para seu conhecimento e apreciação, para o cuidado da memória histórica "real" – não oficial nem homogênea, mas plural – e sua apropriação por parte das diversas gerações e populações mais distantes da metrópole. E de outro lado, trata-se de uma nova maneira de como as nossas culturas estão no mundo, mostrando a riqueza da história e da criatividade do presente, desmontando clichês e estereótipos exóticos, atraindo o turismo. E isso nas múltiplas formas que hoje permite o hipertexto: em imagens estáticas e em movimento, sonoridades e a música, em

códigos e textos. Mediante banco de dados, imagens, histórias orais, músicas, canções, imagens, fundos temáticos e exposições virtuais.

As redes digitais não são unicamente um local de preservação e difusão do patrimônio cultural e artístico, mas um espaço de experimentação e criação estética. A experimentação hipertextual possibilita novas formas de fazer arte através da arquitetura de relações e linguagens que até agora não tinham sido atualizáveis. De outro lado a conectividade interativa redefine a *excepcionalidade* das "obras" e da *singularidade* do artista deslocando os eixos da estética para as interações e os acontecimentos, para um tipo de "obra" permanentemente aberta à colaboração dos navegantes criativos.

Metáfora para novas formas de social, a criação na web possibilita performatividades estéticas que a virtualidade permite, não só para o campo da arte, mas também para a recriação da participação social e política, atravessada pela ativação de várias sensibilidades e sociabilidades até agora consideradas como incapazes de atuar, criar e interagir com a contemporaneidade técnica.

Referências

AMARAL, L. ID Bairro SP#02 OBSERVATÓRIO BOM RETIRO. Disponível em: <http://idensitat.net /idbairrosp>. Acesso em: 20 de julho. 2012.

AMARAL, L.; CERDÀ, J. *Definição*: R.U.A. BCN, 2012. Acesso em 13 de Abril de 2014: <http://ruabcn. wordpress.com/definição>

BARBERO, J. M. *In-Signis.* Barcelona: Gedisa, 2008.

CASTELLS, M. *A era da informação*. v.1. Madrid: Alianza, 2003.

GIIP - Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergências entre Arte, Ciência e Tecnologia / UNESP. Disponível em: <http://www.giip.ia.unesp.br>. Acesso em: ago./2014.

GUATTARI, F. *Caosmose*: um novo paradigma estético. 4ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HOPENHAYN, M*. América Latina desigual e sem foco*? Buenos Aires: Standard, 2005.

HUYSSEN, A. *Seduzidos pela memória*: arquitetura, monumentos, mídia. 2. ed. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

PARRAMON. R. (Org.). *Arte, experiência e territórios em processo*. Espaço Público/Espaço Social. Calaf / Manresa: IDENSITAT Asociación de Arte Contemporáneo, 2007.

R.U.A. BCN Realidade Urbana Aumentada. Disponível em: <http://vimeo.com/63506037>. Acesso em: ago./2014.

RUAS: Cartografias Inventadas. Disponível em: <http://youtu.be/Iy-qGEgQNtE>. Acesso em: ago./2014.

ZONAS DE COMPENSAÇÃO. Disponível em: <http://zonasdecompensacao.wordpress.com>. Acesso em: ago./2014.

Lilian do Amaral Nunes
Artista Visual, Pesquisadora e Curadora Independente. Pós-Doutoranda e docente junto ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Pós-Doutorado em Arte, Ciência e Tecnologia pelo IA/UNESP. Doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Graduada em Licenciatura em Artes pela Fundação Armando Álvares Penteado FAAP. Pesquisadora Capes/CNPq - GIIP - Grupo Internacional e Interinstitucional de Pesquisa em Convergência entre Arte, Ciência e Tecnologia – IA/UNESP. Ministra conferências, cursos e workshops relacionados à revitalização urbana, memória, imaginário social e práticas artísticas colaborativas. Extensa produção de Vídeos e Documentários. Pesquisadora no Campo da Museologia Urbana Contemporânea com ênfase em Curadoria e processos colaborativos, Arte Pública, Preservação do Patrimônio Material e Imaterial, Educação Patrimonial e Cidades Criativas.

E-mail: lilianamaral@uol.com.br

Currículo: http://lattes.cnpq.br/9200107012768155

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

O livro como objeto predisposto à interdisciplinaridade

Paula Mastroberti (UFRGS - Brasil)

RESUMO
O artigo trata do livro como objeto estético e comunicativo, suporte ambíguo para conteúdos culturais e objeto cultural ele mesmo.Parto deduas metáforas, *janela* e *borboleta*, para localizá-lo em relação à história da imprensa,das artes gráficas (ilustração) e aos novos contextos culturais midiáticos. Assim, defendo uma mediação interdisciplinar do livro ilustrado e da escrita como arte liberta do ensino técnico da língua.O livro literário, sobretudo o ilustrado, pode e deve ser incorporado ao leitor na ambiência da arte, como um objeto de consumo conspícuo e ao mesmo tempo inventivo. É na emancipação da leitura da escritura como arte, que se formamos verdadeiros operadores e agentes da cultura, não importa qual a linguagem ou mídia. Para produzir estas reflexões, servi-me de uma ampla grade teórica, envolvendo as áreas da Filosofia (Jacques Derrida), da Comunicação ou Design (Philip Meggs e Alston Purvis), da História (Robert Darnton) e da sociologia (Gisela Taschner), entre outros.
PALAVRAS-CHAVE
Livro infantil e juvenil; suportes de leitura; artes gráficas;design; ilustração.

ABSTRACT
The article discusses the book as an aesthetic and communicative object, ambiguous support for cultural content and a cultural object itself. I start from two metaphors, the *window* and the *butterfly*, to locate it in relation to the history of the press, graphic arts (illustration) and to new media cultural contexts. Then, I advocate an interdisciplinary mediation of the picture book as well of the writing as art frees the technical language teaching. The literary book, specially the illustrated book, can and should be incorporated into the reader in the ambience of art, as an object of conspicuous consumption and inventive as well. The emancipation to reading and writing as art may form the true operators and agents of culture, no matter which language or media. To produce these reflections, I poured myself a large theoretical grid, involving the areas of philosophy (Jacques Derrida), or Communication Design (Philip Meggs and Alston Purvis), History (Robert Darnton) and Sociology (Gisela Taschner) among others.
KEYWORDS
Children and youngs book; readers media; graphics; design; illustration.

O livro como janela e como borboleta

> *"Um livro, qualquer livro, é para nós um objeto sagrado".*
>
> *Jorge Luis Borges*

Embora graduada em Artes Plásticas (denominação que prefiro manter em virtude de sua abrangência sensorial, ao invés de "visuais", restrita a um único sentido corporal[1]), minhas atividades como escritora e minha atuação em feiras de livro e

[1] W. J. T. Mitchell discutirá essa redução ao termo visual com relação à leitura da arte dizendo que, "do ponto de vista da modalidade sensorial, todas as mídias são 'mistas'" (MITCHELL, 2009, p. 167). Sua afirmação inclui a pintura em sua existência material que inclui a impressão do gesto e do tato, por exemplo. Dado isso, e dadas todas as manifestações compreendidas como dentro das artes visuais, e

outros projetos ligados à leitura literária me levaram a pós-graduação em Letras. Contudo, nesse percurso que culminou no meu doutoramento, o maior desafio foi o de entrelaçar meus conhecimentos em ambas as artes – plásticas e literárias – numa pesquisa que, além de satisfazer meu novo local disciplinar, permitisse manter as raízes fincadas na minha área de origem.

Acolhida pelo programa de pós-graduação da Faculdade de Letras da PUCRS para discursar sobre os então chamados "diálogos" entre a literatura e a ilustração, tornei o livro o objeto principal das minhas investigações. Para além de tudo o que se dizia da literatura ilustrada, sobretudo da infantil e juvenil, e por incrível que pudesse parecer, o livro, este objeto que Borges declara sagrado, permanecia pouco referido, quando não obliterado pelas pesquisas da área.

Minha perspectiva girou, então, em torno da questão da sacralização e/ou dessacralização do livro, através de uma investigação que exigiu de mim um fôlego teórico transdisciplinar em virtude do seu caráter complexo: o livro é, simultaneamente, um veículo de conhecimento e um artefato produzido por uma economia industrial; elitista em conteúdo, mas dono de um corpo múltiplo que o destina ao consumo em larga escala; signo máximo do autor, embora produzido por uma equipe editorial muitas vezes coautoral, para só então, após atravessar territórios dominados por distribuidores e livreiros, ser consumido de forma conspícua pelo leitor[2].

Parti de duas metáforas: a primeira, o livro como **janela.** Esta foi gerada a partir da obra *Peter Pan e Wendy*, corpus da dissertação de mestrado, na qual eu concluía da seguinte forma:

> [...] como a janela sempre aberta da casa da família Darling, o livro é portal entre a realidade e a fantasia. Ocorre que essa passagem não é feita de nada, mas têm moldura, encaixes; ela é dependente de fronteiras materiais que delimitam o espaço a ser transgredido e a indicam como ponto de encontro mágico entre os mais diversos mundos. Grande ou pequena, em arco ou

que incluem performances, gestualizações, animações, odores, texturas, modelagem, etc., critico a denominação "artes visuais" como restritiva, preferindo manter a denominação anterior, na qual me graduei.

[2] Em Gisela Taschner (TASCHNER, 2009), o consumidor conspícuo é, aquele que consome para aparentar ou se diferenciar, para obter algum tipo de prestígio, seja ele simbólico ou econômico.Seu consumopode ser admitido como temporário, por via do empréstimo, como o sujeito que usufrui da biblioteca.

> quadrada, acortinada, clarabóia basculante ou decorada com a exuberância multicolorida dos vitrais, cada janela recorta e interfere junto ao seu perscrutador uma paisagem distinta (MASTROBERTI, 2007, p. 111.)

A segunda metáfora, borboleta, foi retirada de uma frase de Stéphane Mallarmé, referindo-se ao livro como suporte poético: “Atribuamos a sonhos, antes da leitura, num canteiro, a atenção que solicita qualquer *borboleta* branca...” (MALLARMÉ, 1991, grifo meu). Assim, em janela, temos o objeto transparente, abertura estática cuja borda passa quase despercebida e sobre a qual nos debruçamos para termos acesso a um outro objeto, que está além de nós, em outro espaço, em outro tempo. Em borboleta, temos a matéria viva e corporificada, dinâmica em seu bater de asas (o folhear de páginas) – a encarnação gráfica, sensual, da língua.

Contudo, a partir de quando podemos dar o nome *livro* aos suportes de leitura? Que objetos mereceriam ser denominados como tal? Seria possível responder que ele inicia sua trajetória a partir do códice, anterior à imprensa tipográfica? Ou é melhor situarmos sua definição tão somente a partir do incunábulo[3]? Os pesados manuscritos medievais, a depender de um leitoril para seu manuseio, cuja encadernação resulta de uma primorosa habilidade em ourivesaria e cujas páginas incluem belíssimas pinturas, seriam livros num sentido estrito?

Como reconhece, por fim, Derrida:

> Mas a palavra *livro* é tão difícil de delimitar quanto a questão do livro, se pelo menos se quiser reconhecer-lhe uma especificidade acentuada e recortá-la no que ela tem de irredutível, ali onde ela resiste a tantas questões próximas, conexas, até mesmo inseparáveis (DERRIDA, 2004, p. 19).

Concordo com o filósofo que o termo *livro*, em suas transformações ao longo do tempo como símbolo ou portador do conhecimento, tornou-se um signo para além de sua forma ou matéria, tornando difícil a redução a uma única estrutura ou abordagem teórica, principalmente quando surgem, diante de nós, novos e inovadores artefatos tecnológicos para a leitura, para os quais até damos o nome de livro eletrônico ou *ebook*, embora, funcionalmente, sua manipulação não necessariamente

[3] Precursor imediato do livro, o **códice**, ou **codex**, era uma encadernação cujas páginas de pergaminho eram impressas a partir de manuscritos gravados em madeira. Já nos **incunábulos**, temos os primeiros livros impressos com tipos móveis. Dá-se esse nome a todas as edições publicadas desde a Bíblia impressa em processo desenvolvido por Gutemberg até o final do século XVI.

implique o virar de páginas, mas invoque o *volumen* – o antigo rolo de papiro. E, mesmo quando nos restringimos aos formatos impressos, não atribuímos o nome *livro* aos tantos brinquedos que, tendo a forma de um códice, de repente se desdobram diante de nossos olhos em casinhas, castelos e animais de papel? Um objeto de plástico, em forma de peixinho, inflado para boiar na água, ainda que contenha um texto distribuído em páginas é ou não é, afinal, um livro? Talvez fosse mais fácil aceitá-lo em sua pluralidade formal se não o pensássemos somente na função que normalmente lhe atribuímos – o de janela aberta ao conhecimento (seja ele poético ou informativo) – ou seja, se o enxergássemos simultaneamente como uma borboleta, figura de asas em constante movimento, materializada sob a luz, forma em si mesma lúdica e igualmente poética a solicitar a atenção de qualquer um (crianças, adultos, alfabetizados e não alfabetizados).

A forma-livro, em sua ambiguidade de artefato cultural, é fruto tanto da união entre a popular mão-de-obra artesã – posteriormente absorvida e profissionalizada pela indústria gráfica e pelo mercado editorial – quanto de uma elite erudita envolvida com os processos da escrita, mais tarde discriminada em escritor ou autor, editor e tradutor. Abordando-o em sua complexidade, quero esclarecer não só a sua posição enquanto suporte tradicional impresso até a sua transfiguração em mídia eletrônica de leitura, mas as suas apropriações feitas pela educação para a leitura literária, em especial a ilustrada. Como defende Robert Darnton, o estudo do livro requer uma estratégia interdisciplinar, pois:

> Nem a história, nem a literatura, nem a economia, nem a sociologia nem a bibliografia podem fazer justiça a todos os aspectos da vida de um livro. Assim, por sua própria natureza, a história do livro deve ser internacional em escala e interdisciplinar em método. [...] os livros não apenas relatam a história; eles fazem a história (DARNTON, 2010, p. 219).

Para elaborar tal estratégia, é preciso antes circunscrever o livro como um objeto presente na sociedade e na cultura em suas diversas instâncias e funções. Assim, neste trabalho, eu optei por dividir minhas reflexões em três pontos de vista ou ancoragem: o livro como objeto estético e comunicativo; o livro como objeto cultural – e dentro disso, o seu lugar na cultura infantil e juvenil, em especial quando ilustrado – e o livro como objeto tecnológico, ou seja, como produto de uma indústria cujas técnicas o fazem evoluir quanto à forma, do papel ao tablet. Só depois disso, será

possível tecer algumas considerações sobre sua potencial predisposição às metodologias interdisciplinares.

O livro como objeto estético e comunicativo

Seria de esperar, tomando por base as afinidades da grafia alfabética com as grafias pictoriais, que os rastros da história do livro fossem encontrados não apenas vinculados à história da escrita, mas aos estudos relacionados ao desenho e à gravura, em virtude do seu fundamento comum: o sulco. A discussão que pretende aproximar a arte de inscrição (por incisão, impressão ou grafismos) da escrita não é recente; ela tem procurado fixar os limites da técnica do desenho vinculado às noções de conceito e de expressão direta do *logos* (aproximando-a da idealidade da escritura), em relação às técnicas pictóricas que, convencionalmente, apontam muito mais para a sensualidade direta, sobretudo devido à exploração valorativa da matéria e da cor.

Antigos teóricos da arte, como Vasari, já analisavam o desenho como uma espécie de escrita direta da natureza, não só em sentido de apreensão caligráfica, mas como expressão reflexiva – um modo de apreender e de catalogar as formas e os elementos e de estudá-los. Os próprios artistas – entre eles Leonardo da Vinci – desenvolviam essa relação com os esboços e anotações que antecediam o trabalho pictórico, organizados em **livros de artista** (*sketchbooks* ou *model books*). Em geral, esses livros eram utilizados por alunos como cartilha, manual ou enciclopédia visual, ou ainda como fonte para o desenvolvimento posterior do seu próprio estilo ou trabalho final.

Dentro disso, as abordagens sobre a leitura e a educação para as artes visuais até há pouco faziam uso de expressões que as relacionam à composição formal aos sistemas de escritura, utilizando-se de expressões como “alfabetização visual”, “sintaxe gráfica” ou “sintaxe visual” ou “letramento visual”[4]. Da mesma forma, a psicologia cognitiva costuma realçar o viés comunicativo do desenho infantil,

[4] Esses termos são traduções em português derivadas do inglês *visual literacy*, lançado pelo psicólogo cognitivista Julian Hochberg, na década de 70 (PETERSON, Mary A.; GILLAM, Barbara; SEDGWICK, H. A., 2007), e foram adotados por educadores em comunicação visual como Donis A. Dondis (DONDIS, 2000) e outros das artes visuais. Contudo, ao ser traduzido para nossa língua, o sentido de *literacy* foi adulterado: no idioma anglo-saxão, sua conotação o atribui à “cultura” e não a “letramento” ou à “alfabetização”, como acabou sendo entendido no Brasil.

entendendo-o para além da pura expressão ludoestética, como forma que inclui um pensamento crítico, através da qual a criança manifesta seu juízo acerca dos entornos familiares e socioculturais[5].

As publicações na área do design preferem destacar o livro como um objeto físico, independente de conter ou não discursos verbais. Seu ponto apelativo torna-se, nesse instante de novidades tecnológicas, a própria matéria e a forma sensual do papel em contraste às mídias eletrônico-digitais. A história do livro narrada do ponto de vista do design desenvolve-se a partir de uma estética de ordem funcional, tendo por pano de fundo os avanços tecnológicos e a história da arte. Em geral, o livro é apresentado como um objeto de apresentação de um dado conteúdo (informativo ou ficcional), entre tantos outros produzidos pelo designer. Enquanto que, na história da escrita, ele desempenha um papel quase protagonista, na história das artes gráficas ele toma um lugar coadjuvante, embora destacado em sua importância e complexidade (dado os valores culturais e simbólicos que lhe são agregados e que o diferenciam de uma embalagem de alimento, por exemplo).

Para o design, é a capa o elemento de destaque, já que é nela que se concentra o maior empenho criativo e também por estar associada à função dupla de anúncio e de sedução. Dessa perspectiva, o texto se apresenta prioritariamente como composição gráfico-pictórica; sob o nome de *mancha*, ele será tratado como elemento visual, resultado de uma consciência moderna e da crescente consolidação profissional do artista gráfico, através de movimentos como o *arts and crafts* ou da Bauhaus. Desde as primeiras peças publicitárias e das construções poéticas dadaístas, as variações tipográficas do sistema alfanumérico têm sido exploradas como elementos formais poético-significantes.

A evolução industrial e tecnológica tornou o livro um objeto sofisticado e ao mesmo tempo banal. A capa sintetiza as intenções editoriais e, conforme critérios estéticos, o grau de sofisticação, tanto em termos de tecnologia de impressão quanto de estilo e criação, ela pode (a)trair o conteúdo de um livro – seduz ou afasta leitores, engana-os ou os conquista. Séculos após sua invenção, o livro, como artefato, atinge

[5] Penso sobretudo nas publicações traduzidas no Brasil de Philippe Greig e de Angela Anning e Kathy Ring, referenciadas no final deste artigo.

um equilíbrio formal, impecável, conforme dirão Humberto Eco e Jean-Claude Carrière (ECO e CARRIÈRE, 2010). É na literatura de caráter mais irreverente – poesia, textos de autores jovens, publicações infantis ou propostas editoriais ou independentes mais ousadas – que ele aponta a si como borboleta, não exclusivamente branca, mas multicolorida, nem sempre de papel, mas confeccionada de materiais os mais variados. E é nos estudos interdisciplinares que ele se apresentará em corpo e espírito, pois "seu caráter plural, múltiplo", dirá Vera Casa Nova, "envolvendo relações e mesmo fricções entre as artes, não possibilita um conceito fechado e absoluto" (NOVA, 2008).

"*Machine à lire*", como dirá Paul Valéry (1970), cujas engrenagens imbricam e agenciam a leitura de códigos estéticos e simbólicos, produto resultante da artesania manual e da erudição intelectual, o livro, desconstruído como objeto, pode reconstruir-se finalmente como um sistema lúdico de signos. Veremos a seguir como essa máquina se comporta quando, às engrenagens da escrita, incorporam-se as figuras de ilustração.

O livro como objeto cultural infantil e juvenil

A princípio, parece simples definir um livro literário ilustrado: trata-se de um produto cultural de valor simbólico e econômico, concebido na forma de um códice impresso, cujo conteúdo hibridiza, em uma mesma substância (papel ou outro), um dado texto de valor poético e/ou narrativo e as artes figurativas, reproduzidos a partir de uma matriz analógica ou digital.

Em virtude da tradicional oposição entre arte literária e arte figurativa (sobretudo a gráfica, também marginalizada pelo sistema tradicional da arte no Ocidente), achou-se por bem delimitar o campo de atuação da última aos livros destinados àqueles que porventura não dominem plenamente o código alfanumérico. Seriam eles os analfabetos funcionais e as crianças.

Cabe neste momento perguntar de onde viria o vínculo, hoje em dia aceito como natural, entre livro literário ilustrado e o infante? Uma vez que os primeiros manuscritos, certamente inacessíveis a uma criança, não evitaram – antes pelo contrário, estimularam por décadas – a produção de belíssimas pinturas e efeitos decorativos, quando e por que elas foram literalmente marginalizadas no espaço do

livro ocidental? As razões são bastante complexas, e envolvem bem mais do que uma simples opção pela linguagem verbal: elas parecem ter raízes no crescente letramento das populações, é claro, tornando irrelevante a comunicação por figuras. No entanto, também são decorrentes de uma economia de recursos, quando o próprio sistema da tipografia móvel começou a exigir profissionais qualificados e específicos para cada função, onerando os custos de produção de um livro impresso ilustrado, ao dividir a antiga função do xilogravador em duas: o tipógrafo e o gravurista propriamente dito, este último responsável pelas ilustrações e efeitos decorativos (MEGGS e PURVIS, 2009).

Nas origens do livro impresso ilustrado, não encontraremos um gênero literário propriamente dito, mas um braço das artes – a gravura ou as artes gráficas – que posteriormente desembocaria na publicação de cópias de livros de arte ou de artista. Essas publicações não tinham por destino a criança que, por esse período, tinha a leitura por dever e obrigação, ora para se alfabetizar, ora para formação religiosa e ética. Ela aprendia a ler na mesma literatura destinada aos seus pais ou educadores. As primeiras convenções gráficas que determinariam as formas de um livro infantil se estabeleceram somente em pleno período vitoriano inglês, no século XIX, bem depois da produção de uma literatura de formação dedicada aos jovens e infantes. Até então o livro para crianças não se diferenciava do livro para adultos, sendo tão austero quanto este.

Os primeiros sinais identificatórios surgiram na elaboração da capa. Nesse sentido, as edições destinadas às crianças foram inovadoras: até o início do século XIX, as obras em geral vinham ou com uma capa provisória (no século XVI a guarnição – capa ou caixa – de um *chapbook* (POWERS, 2008) já era vendida em separado pelos ambulantes, a um preço acessível, com a finalidade de proteger a obra) ou em cadernos soltos. Inicialmente, por prazer, leitores mandavam proteger os livros em capas ou caixas feitas à mão, em papel, couro ou tecido especial, com decorações em relevo ou chanfradura aplicadas sobre a cobertura, às vezes gravadas a ouro. Tornou-se um hábito pais oferecerem livros belamente encadernados como presente aos filhos, comportamento esse que logo se comercializou, vinculando o livro decorado à criança, como modo de seduzi-la para a aprendizagem da escrita e da leitura.

Com o desenvolvimento da tecnologia industrial e o barateamento dos custos de produção, a capa ilustrada, surgida como associada ao leitor infante, seria adotada também para outros gêneros de publicações. Contudo, essas decorações não ultrapassariam a superfície do livro antes do século XIX. Foram ainda os ingleses que, através de livros-brinquedo, inovaram o aspecto do *miolo* – cadernos internos que compõem o corpo de um livro – introduzindo gravuras e outras novidades que, mescladas ao texto, buscavam transformar o aprendizado da leitura numa atividade mais lúdica e agradável.

As modificações introduzidas na literatura de formação, de modo a torná-las sedutoras aos jovens leitores, não se limitam às possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de impressão, que já permitiam, na virada do século, a produção de miolos coloridos – inicialmente pintados à mão, exemplar por exemplar – ainda que isso implicasse o encarecimento do livro como produto final. Essas modificações acabaram por influenciar, ao lado de outras, a própria linguagem e o estilo da ilustração, austera de início, porque vinculada à arte de gravuristas que majoritariamente seguiam o estilo dos grandes mestres, acompanhando os movimentos das artes plásticas desde o Renascimento. Assim, embora artistas como Gustave Doré e Eugéne Delacroix, em meados do século XIX, se dedicassem à ilustração literária, inclusive a de formação, os historiadores Philip Meggs e Alston Purvis preferem citar Walter Crane (1845-1915) como o primeiro e mais influente ilustrador de livros para crianças (MEGGS e PURVIS, 2009).

Tal como muitos outros ilustradores de livros para crianças e jovens, como George Cruikshank ou John Tenniel, Crane era artista gráfico por excelência, ou seja, era mais conhecido por trabalhos para jornais e periódicos, embora também fosse conhecido como pintor. Outros chargistas e caricaturistas migraram eventualmente para a produção de livros infantis, em virtude do estilo leve e engraçado com que produziam suas figuras. O campo de ilustração infantil também pôde ser explorado confortavelmente por artistas mulheres, como Kate Greenway (1846-1901), em virtude do papel afetivo que muitas vezes esses livros e suas artes exerciam, associado à natureza feminina. Além do já citado Walter Crane, outros artistas do movimento simbolista do final do século XIX e início do século XX voltaram-se igualmente para a ilustração de livros infantis, como Arthur Rackham ou Charles Robinson, em virtude

da afinidade da corrente com a temática dos mitos, lendas e contos populares, inspiradores de imagens fantásticas e alegóricas.

O livro ilustrado infantil, como vimos, tem uma origem bastante semelhante ao da literatura a qual serve: a cultura popular. Se por um lado descende das primeiras impressões em xilogravura de cartas de baralho e livretos para analfabetos ou semianalfabetos, por outro, seus primeiros ilustradores eram artistas com outro tipo de formação ou percurso. Eles raramente viriam a ser os mesmos ilustradores que produziam artes para os livros literários de luxo, adquiridos por colecionadores, mas, em sua maioria, seriam chargistas ou caricaturistas de jornais e periódicos ou mulheres com bom desempenho na produção de aquarelas (cuja arte era considerada apropriada ao espírito e ao lazer feminino, como tocar piano). Assim, apesar de renovar o design gráfico, ao incluir tanto a capa como elemento essencial do suporte de leitura como as novidades tecnológicas de impressão, ousando inclusive a transgressão do objeto através do conceito de livro-brinquedo, as raízes na cultura popular contribuíram para com a visão que ainda hoje muitos têm do livro ilustrado: um produto sofisticado, caro, mas pueril, raramente reconhecido em seu valor artístico ou literário. Ao invadir o território da escrita, o livro literário ilustrado, com seu alto desempenho tecnológico e estético, aponta para a sua natureza de artefato industrial, e profana o templo sagrado da palavra escrita, ao apresentar-se festivamente como objeto lúdico e sensual. Em contrapartida, a ilustração ainda luta para ser reconhecida como arte, em virtude do seu caráter dependente de outra linguagem, e da sua vinculação à indústria de consumo, contrariando os princípios estéticos instaurados pela crítica e teoria da arte desde a modernidade. A sua valorização acabou por vir a partir da importância crescente do design gráfico e do reconhecimento dos gêneros literários infantil e juvenil e seus modos híbridos de apresentação como especialidades dignas de estudo e de pesquisa em âmbito acadêmico. Sobretudo, a revalorização do livro como objeto estético, algo que não acontecia desde o Renascimento, só tornou-se possível em virtude do recente contraste formado com as mídias eletrônico-digitais e suas novas interfaces.

O livro como objeto tecnológico

Enquanto objeto industrial, a produção do livro está cada vez mais acessível e centralizada, em virtude das novas ferramentas; através de *softwares* reunidos num

computador, pode-se passar com fluência da editoração do texto e do tratamento de figuras à diagramação e produção das matrizes para posterior impressão. Mesmo a indústria gráfica se digitalizou a ponto de automatizar serviços e produzir novos efeitos estéticos nos impressos, recursos esses que, se não eram inimagináveis há poucas décadas, no mínimo exigiam muito mais trabalho antes deles: recortes, vernizes, efeitos de brilho ou de metalizados, etc. Finalizado em papel ou plástico, o livro concebido em matriz digital retoma, de certa forma, a estética medieval, ao permitir tanto a reintegração entre os discursos visuais e verbais quanto uma maior liberdade por parte do artista gráfico. Além disso, a confecção do livro totalmente autoral também foi facilitada: um único profissional pode, sozinho, com conhecimentos e habilidades mínimas, incumbir-se da tarefa de projetar um livro com finalidade de reprodução, do texto à capa. A facilidade com que se manipulam as ferramentas digitais possibilita o barateamento e a multiplicação de obras impressas, fenômeno que se pode observar na atual configuração do sistema literário. Na verdade, ao contrário do que foi preconizado com o advento da Internet, nunca se produziram tantos livros: blogueiros como André Czarnobai, mais conhecido como autor do famoso *blog CardosOnline,* reuniu seus melhores textos, publicando-os em 2005 sob a forma de livro impresso, *Cavernas & Concubinas*, editado pela DBA; Seth Grahame-Smith, um *fanfic writer*, acabou lançando em papel sua "releitura" de Jane Austen, sob o título *Pride and prejudice and zombies* (*Orgulho e preconceito e zumbis),* editado no Brasil pela Intrínseca, em 2010. Além disso, o fenômeno se estende ao âmbito escolar, com a produção de livros de jovens autores, e às confrarias ou associações literárias diversas, que organizam e viabilizam aos autores associados à publicação de seus textos em antologias independentes.

Inúmeros projetos acerca da produção e venda do livro eletrônico circulam atualmente nos bastidores do mercado editorial. Em sua maioria ainda tímidos, nem todos os discursos sobre o futuro do livro são otimistas; enquanto alguns lamentam ou temem o fim do papel, outros se maravilham diante das possibilidades criativas das técnicas digitais. É, portanto, importante discutir a mídia impressa e suas intersemioticidades no interior da educação, tanto quanto se discute a escrita e a leitura ou as novas tecnologias aplicadas às artes contemporâneas; no contexto prolixo e plural da cultura midiática, tornou-se necessário ler *o livro* e não *através* dele, não para salvá-lo, mas para aceitar sua transfiguração e dela usufruir. Sejam suas

asas de papel ou pontilhadas de luz, a borboleta prossegue necessária em suas metamorfoses, enquanto proporcionar igual e confortável experiência: a de podermos espiar através de suas asas-janelas, livremente e do interior de nossa intimidade silenciosa, uma paisagem feita para cada um de nós, única e distinta.

Considerações finais: o livro como objeto interdisciplinar

Chegamos, portanto, a uma ideia de livro que, embora cultural e historicamente vinculado à escrita, pode ser entendido como máquina midiática, ou seja, como um sistema complexo em que forma e matéria são substâncias componentes do discursivo. Isso equivale a dizer que o livro literário, como ferramenta de ensino/aprendizagem, poderia ir muito além dos usos que normalmente fazemos dele em sala de aula, quando ele é simplesmente atravessado pelo ensino da língua e da literatura. Como objeto cultural acessível no espaço escolar, ele pode constituir-se ferramenta ou estímulo para uma metodologia interdisciplinar – principalmente entre as áreas de artes plásticas e gráficas e a literatura – em virtude de suas potencialidades plurissemióticas – os significantes presentes na sua matericidade se apresentam igualmente carregados de dados significativos, não apenas estéticos e comunicativos, mas históricos, sociais e culturais.

Para que tal metodologia seja possível, entretanto, é preciso reconhecer o livro – principalmente o livro ilustrado destinado à infância e adolescência e acessível através das bibliotecas escolares e programas de estímulo à leitura literária – como um objeto de design criativo e potencialmente artístico. Há um engendrar humano e autoral (mesmo quando obscuro) por trás dessa mídia, ora menosprezada nos agenciamentos mediadores da leitura literária, ora intocável pela burocratização ou interdição ao seu manuseio. É preciso, sobretudo, desconstruir sua aura e a relação sinonímica que ele estabelece com o puramente literário, reconhecê-lo como matéria transitória e efêmera e, ao mesmo tempo, amá-lo pela invenção perfeita que é enquanto artefato e invenção. É preciso, sobretudo, equipará-lo, compará-lo, equilibrá-lo em relação aos demais artefatos midiáticos culturais em sua poeticidade inventiva.

Tendo em vista o aumento crescente de opções de objetos literários – alguns ainda presos, em muitos aspectos, à forma livro, como o *ebook* – o livro físico, tal

como o disco de vinil ou a fotografia fílmica, tende a tornar-se uma mídia opcional, o que só acentuará o seu valor estético ou suas qualidades artísticas. Também não se pode esquecer das possibilidades que ele mesmo sugere para a sua desconstrução conceitual, conforme nos apresenta o design contemporâneo e as mais variadas apropriações do formato códice pelas artes plásticas desde o livro de artistas até sua incorporação como metáfora pelas artes contemporâneas. De igual maneira, não podemos afirmar apressadamente que o livro impresso tornou-se – ou está-se tornando – um objeto estranho às novas gerações. O códice deve prosseguir, pelo menos por enquanto, ocupando espaço ao lado de tantas outras possibilidades de contato com as artes e com a escrita. Ressignificado como mídia eletrônica, ele igualmente requer mediação e estímulo junto aos jovens, cujo acesso à informação e à cultura através de computadores, smartphones e tablets não se dá de maneira tão natural ou competente quanto se imagina. Por isso, uma educação interdisciplinar, centrada na *escrita como arte e na leitura como fruição* e não como apêndice do ensino da língua, associada ao acesso livre aos livros através da promoção de locais desejados como emoafetivos de leitura, torna-se absolutamente necessária, não só no sentido de incorporar a leitura literária ao cotidiano infantil e juvenil, mas no sentido de torná-los – essas crianças e jovens – participantes inventivos da cultura estética como um todo, propiciando-lhes a apropriação do livro como um conceito para além do mero suporte de conteúdos.

Além disso, as novas tecnologias modificaram e complexificaram operações e agenciamentos da cultura e da arte. Portanto, não basta pensar pura e simplesmente nas inter-relações discursivas e semióticas restritas ao interior do livro ilustrado, quando na mediação entre narrativas, poéticas e operadores: esse objeto já ancestral convive com inúmeros outros aparelhos que igualmente materificam e interferem na apreciação estética dos dados veiculados. As operações macro e micromediadoras fariam bem em pensar o livro dentro desse contexto, e não como um objeto ausente, intocável e hierático; nos tempos que hoje correm, em que a leitura do livro literário impresso e ilustrado deveria apresentar-se, sobretudo, como uma opção de entretenimento inteligente (especialmente no que se refere ao universo cultural infantil e juvenil), seria importante valorizá-lo em sua totalidade objetual e conferir ao material gráfico qualidades tais que o colocassem ao lado de outros produtos culturais,

tornando-o igualmente prazeroso e eficiente ao proporcionar o acesso a um universo poético-narrativo.

O conceito de livro aqui proposto deve ser entendido como um baluarte, não em defesa do papel ou do códice, mas em defesa das qualidades intrínsecas à sua condição de objeto cultural e artístico e da energia criativa despendida para a sua produção, quaisquer que sejam as mídias compositivas de sua substância. Além de defender a ideia da interdisciplinaridade em sua mediação, quero aproveitar para propor também uma reflexão crítica aberta às novidades do material eletrônico igualmente portador de tantas matrizes semióticas, levando em consideração as artesanias que igualmente o envolvem. Nunca é demais apontar, respeitar e valorizar toda e qualquer invenção humana em benefício da arte, da cultura e do conhecimento.

O livro literário, sobretudo o ilustrado, pode e deve ser incorporado ao leitor na ambiência do amor, do lazer e da arte, como um objeto de consumo conspícuo e ao mesmo tempo inventivo. Esse desejo, no entanto, somente será realizado quando, de objeto convencional, o livro passe a ser reconhecido em sua complexidade de produto industrial e mercadológico, sem que isso incorra no desmerecimento de suas qualidades estéticas ou simbólicas.

Por fim, é na emancipação da leitura como fruição e na escritura como arte, livre dos estudos centrados no ensino técnico da língua, mais aproximada às contemporâneas metodologias de ensino artístico, como a música, o teatro, as artes plásticas ou a dança, que vislumbro a solução para a formação de verdadeiros operadores e agentes da cultura, não importa qual a sua linguagem e seja qual for sua mídia.

Referências

ANNING, Angela; RING, Kathy. *Os significados dos desenhos das crianças.* Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BORGES, Jorge Luis. Do culto aos livros. In: *Outras inquisições.* Tradução de David Arrigucci. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 131-136.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros.* Tradução de Daniel Pellizari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina.* Tradução de Evandro Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro.* Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

GREIG, Phillipe. *A criança e seu desenho*: o nascimento da arte e da escrita. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MALLARMÉ, Stéphane. O livro, instrumento espiritual. In: *Fundadores da modernidade.* Irlemar Chiampi (Org.). Tradução: Philippe Villemart. São Paulo: Ática, 1991. p. 125-128.

MASTROBERTI, Paula. *Peter Pan e Wendy em versão brasileira:* uma janela aberta para o livro como suporte híbrido. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1346> Data de acesso: 11 jun. 2014.

MEGGS, Philip B.; PURVIS, Alston W. *A história do design gráfico*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

MITCHELL, William John Thomas. Não existem mídias visuais. Tradução de Jussânia Gollo. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *Arte, ciência e tecnologia:* passado, presente e desafios. São Paulo: Unesp, 2009. p. 167-177.

NOVA, Vera Casa. *Fricções:* traço, olho e letra. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

PETERSON, Mary A.; GILLAM, Barbara; SEDGWICK, H. A. (Org.). *In the mind's eye:* Julian Hochberg on the perceptionof pictures, films and the world. New York: Oxford University, 2007.

POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa.* Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosacnaify, 2008.

TASCHNER, Gisela. *Cultura, consumo e cidadania.* São Paulo: EDUSC, 2009.

VALÉRY, Paul. Les deux vertus d'un livre. In: *Œuvres*: piéces sur l'art, v. II.Paris: Gallimard, 1970. p. 1246-1252.

Paula Mastroberti
Paula Mastroberti nasceu em 1962, em Porto Alegre, RS. É escritora, artista plástica, ilustradora e quadrinista premiada, entre outros, com dois Troféus Açorianos (*Cinderela:* uma biografia autorizada, Melhor Livro Infanto-Juvenil e *Os sapatinhos* vermelhos, Melhor Ilustração); Troféu Jabuti (*Heroísmo de* Quixote, Categoria Juvenil) e Selo Altamente Recomendável pela Fundação Nacional de Literatura Infantil e Juvenil. Em 2012, foi um dos três brasileiros selecionados pelo Goethe Institut para participar do Projeto Osmose, um intercâmbio cultural que resultou numa publicação bilíngue de seis contos gráficos, em conjunto com três autores alemães. Atualmente, além de sua produção artística e literária, é Professora do Departamento de Artes Visuais da UFRGS, atuando na área da Arte/Educação.

E-mail: pmastroberti@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/2785011594553498

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

Por Poéticas no Ensino das Artes: uma sintomatologia

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan (UFRGS - Brasil)

RESUMO
Seguindo à questão colocada desde Nietzsche, “como alguém se torna o que é”, mostra-se como grandes agrupamentos discursivos tornam o ensino de artes o que ele é, sendo esse “ser” sempre provisório, sintomatologia de determinados tempos e de conjuntos de textos. Esses dão corpo para constituição de modos de pensar o que vem a ser a arte e seu ensino nas visões expressivistas, semiológicas, estéticas e culturalistas pós-estruturalistas. Partindo de autores e títulos axiais para esses paradigmas, tais discursos são descritos como sintomas no ensino das artes. Menciona-se textos de pesquisadores atuais a fim de explicitar como diferentes abordagens coadunam para mostrar a força do que se configura como uma poética na pesquisa em torno do ensino das artes. Embora sustentados por estudos de diversas perspectivas teóricas, há convergências que observam a afirmação da poiesis inerente à prática pedagógica artística.
PALAVRAS CHAVE
poética; discurso; ensino; artes; sintoma.

ABSTRACT
Following Nietzsche’s question, "how one becomes what one is", it shows how large discursive clusters make teaching art what it is, and being this "is" always ephemeral, symptomatology of a time and sets of texts. These give a body to consist ways of thinking that comes to art and its teaching on the expressivists views, semiological, aesthetic and poststructuralism culturalists. Starting from axial authors and titles for these paradigms, such speeches are described as symptoms in arts education. Texts of modern researchers are mentioned to explain how different approaches are consistent to show the strength that constitutes as a poetic research on teaching art. Although supported by studies of different theoretical perspectives, there are convergences that observe the poiesis affirmation inherent to artistic pedagogical practice.
KEYWORDS
poetic; speech; education; arts; symptom.

Junto à revisão de textos, documentos escolares e práticas institucionais, apresenta-se uma sintomatologia entre as artes ditas “contemporâneas”[1], a vida nas escolas e a produção acadêmica. O que se propõe encontra ressonâncias em pesquisadores da área escolhidos em função de sua presença tanto em artigos como nos anais específicos da Educação e Arte e Ensino das Artes Visuais, compreendendo as edições entre 2008 e 2013 dos encontros anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e demais publicações desde 2006 nessa área de

[1] Questiono a nomenclatura “contemporânea” para a produção artística dos tempos atuais, visto o termo “contemporâneo” designar coordenadas espaço-temporais relativas que não expressam a intempestividade do que é inerente tanto aos aspectos poéticos quanto estéticos de um objeto ou proposta tomado como arte.

pesquisa. O presente texto não faz um estado da arte pormenorizado dessa produção e sim dialoga com linhas de pensamento diversificadas que convergem em determinados aspectos do que pode ser defendido como poéticas no ensino de artes. A poética, ao se "pôr" em tempos e espaços, difere da estética, concebida como "sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial" (HERMANN, 2008, p.18). A razão epistêmica dos discursos que fundam as artes enquanto campo de conhecimento têm bases na estética iluminista, ao passo que a poética passa a ser reinventada com a crítica contemporânea, no contexto dos "croquis dos costumes" do que se designava "vida moderna" (BAUDELAIRE, 2010, p.18). Seguindo a questão colocada desde Nietzsche, "como alguém se torna o que é" (1995, p. 48), mostra-se como grandes agrupamentos discursivos tornam o ensino de artes o que ele é, sendo esse "ser" sempre provisório, sintomatologia de determinados tempos e de conjuntos de textos (FOUCAULT, 1995, p. 71-77).

Confluências discursivas

Ao primar pela "formação de uma cidadania", como os planos políticos pedagógicos das escolas reiteram, observamos como as bases epistemológicas do campo educacional se distanciam da maior parte das "racionalidades" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 43-46) ligadas ao Ensino de Arte, à Educação Artística e/ou suas outras designações. Antes das atuais práticas em prol da poética, tais razões tendem a ser pensadas sobre concepções estéticas, de base filosófica, ao invés de científicas. Fazendo uma retomada de discursos que se sobressaem após as práticas de Franz Cizék, professor que criou, no início do século XX, o primeiro curso de artes com teor pedagógico (SMITH, 1985), procura-se compreender o que hoje, passado um século, circula no campo. No âmbito da pesquisa realizada na área de artes e educação atual, surgem novas razões para fundamentar o Ensino da Arte, as quais se distanciam das antigas acepções, ainda que em parte as retome. Ao contrapor tais discursos com o cotidiano das escolas públicas é possível reafirmar descompassos entre a epistemologia da pesquisa em artes e a prática em sala de aula. Essa constatação advém da atuação em aulas e oficinas de arte junto a propostas de modificação de ambientes escolares promovendo a estética relacional (BOURRIAUD, 2009) em projetos de ensino de Artes Visuais. A breve análise aqui apresentada justifica ações que exprimem um trabalho pedagógico poético, que concebe a arte como interação,

implicando a participação do público em propostas abertas (ibidem, p. 62) advindas de projetos com autoria. Esses vêm acontecendo na convergência tanto de discursos educacionais como dos advindos de movimentos artísticos. São encontros entre áreas diferentes que trazem uma mistura de conceitos, com ênfase no funcionamento de grupos e práticas que podem ser tratadas como poéticas no Ensino da Arte.

Seja em discursos inspirados pela fenomenologia do espírito de Bachelard, como os encontrados nos textos de Sandra Richter (2012; 2004), que atentam para a importância da dimensão poética e da plasticidade, seja nos que bebem das teorias críticas e pós-críticas para problematizar a estética, diversos enunciados convergem para autorizar poéticas em projetos e propostas de ensino. Tais teorizações podem ser detectadas na produção de Marcelo Andrade Pereira (2008) e no que se nomeia "política do sensível" nas pesquisas de Cynthia Farina (2012a). Insinuações poéticas também são advindas de pesquisas culturalistas, como as de cunho "narrativo" com Irene Tourinho e Raimundo Martins (2006), na *queer theory* e nos estudos do cotidiano (VICTORIO FILHO, 2012). No que Hernández (2013) formula como pesquisa baseada em artes, implicada no construcionismo social do que emerge, apresentado por Marilda Oliveira (2013) como Investigação Baseada nas Artes (IBA), assim como a A/r/tografia (DIAS, 2013), situam-se métodos menos "teóricos" e mais próximos dos processos criativos. A partir dessas referências podemos afirmar proposições poéticas para o ensino da área de pesquisa em questão. Nessas linhas de pensamento há uma recorrência, direta ou indireta, ao conceito de experiência tal como explicado por Larrosa a partir de Walter Benjamin (2002, p. 25), perspectiva que somente após o pensamento de Nietzsche e, posteriormente, com a estética da existência extraída dos estudos de Foucault, pode se constituir. Acrescento, também, a tese de Marly Meira (2003), na qual a reflexão sobre o sentido do sensível conduz, via digressão estética, a uma proposta poética para o ensino das artes.

No âmbito das Artes Visuais, o termo poética vem expressar o devir dos processos de criação, envolvendo desde pesquisa de fontes, elaboração de arquivos, técnicas, métodos, materiais, assim como a relação com textos e, por vezes, conceitos filosóficos. Advém da *Poética* de Aristóteles de Estagira (2011) na medida em que o traçado de projetos poéticos envolve tratamento de determinados elementos a fim de se obter os efeitos estéticos almejados dentro de gêneros específicos de ação.

Entretanto, o que nesse âmbito se nomeia poética extrapola as definições aristotélicas que compreendem a poesia como estímulo emotivo, ainda que não se aparte de sua gênese mimética e as implicações da *mimesis* no desenvolvimento de estilos, tanto na caracterização de personagens (como apresentado no curso de Aristóteles) quanto nas inflexões literárias e visuais estudadas ao longo da história.

Uma amostragem sintomática tende a definir o que concebemos como possível para a pesquisa em artes e o que, a partir de determinadas e provisórias convicções, criou modos de se pensar o ensino da arte. Sendo o sintoma uma alteração de um "funcionamento normal" de um órgão ou organismo, algo sentido por um corpo, ao modo de Foucault (1995), estudar tais signos contingentes permite que possamos enxergar, quando não "tratar" aquilo que desorganiza modos já estabelecidos de pensarmos um campo/corpo. Aqui, o sintoma vem dar conta das quebras ocorridas nos discursos e práticas instituídas, no caso dessa breve análise do corpo de textos aqui referendado, organizado via validação da própria produção acadêmica dentro de um campo de conhecimentos. A fim de tornar inteligível as ampliações e aberturas implicadas nas múltiplas possibilidades de se conceituar e definir a arte, partiremos de seu caráter estético e (po)ético fazendo uma síntese de suas características ao longo das razões, historicamente circunscritas, pelas quais se ensina arte.

Considerando a escola de Cizék o marco do que hoje vem a ser o ensino de artes com propostas pedagógicas direcionadas para a infância e juventude, podemos situar ao longo do século XX, três grandes agrupamentos teóricos para compreender o que fissura discursos e procedimentos educativos: a "livre-expressão", a "leitura de imagens" e a "cultura visual". Esses agrupamentos permitem a observação de produções textuais e discursivas sintomáticas no que tange ao assumido como prática em sala de aula, embasando apreensões diferentes do que se julga arte, fruição estética e criação poética. De modo algum uma concepção ultrapassa a outra, mesmo quando situadas numa sucessão temporal, sendo sua breve explicitação necessária para delinearmos o agrupamento que emerge na segunda década do século XXI.

Expressão plástica e experimentação formal são chaves para se dizer o que fissurou a concepção de arte que vinham sendo definida desde o Barroco. Não envolve pesquisas tal como hoje as concebemos e sim movimentos artísticos, obras e práticas sociais que disseminam, via ações de determinados intelectuais, um novo

modo de se pensar e ensinar as artes. Por ser um discurso que envolve crítica social, o desenvolvimento da psicologia como campo de estudo, o inédito interesse pela arte das crianças e o olhar para povos que não os europeus, exprime as contundentes rupturas da arte moderna no início do século XX. Há uma grande transformação de meios e materiais considerados próprios para arte e artes ditas “menores” passam a ter validade dentro do sistema de produção de obras. A arte pode, então, ser feita com fins pedagógicos, terapêuticos e mesmo como passatempo. Os estudos da forma são referências importantes (ARNHEIM, 1980) e as experimentações da escola Bauhaus mudam o modelo de cursos superiores de artes. O ensino não formal, em especial as Escolinhas de Arte, afirma uma educação pela arte não submissa às disciplinas técnicas dos currículos escolares. Suas formulações surgem com as obras de John Dewey e se alastram com o livro de Herbert Read, *Education through art,* traduzido como *Educação pela Arte* (1982). Destaco a negação do uso de modelos, as críticas às cópias e outras atividades exclusivamente técnicas como a contribuição desse pensamento para o Ensino da Arte, mesmo quando pesquisados por autores oriundos da psicologia, como Lowenfeld e Brittain (1977). Revogando o privilégio da “criatividade”, em especial na obra de Fayga Ostrower (1983,1986), esse agrupamento discursivo permite a instituição de um ensino de artes não formal e a proliferação de debates intelectuais sobre seus métodos na escola formal e na formação acadêmica. A maior parte desses textos são ensaísticos e se embasam nas experiências pessoais dos autores em ateliês, salas de aula e oficinas. Podemos situar essa produção bibliográfica no âmbito de intelectuais liberais e críticos de atuação não estritamente acadêmica.

Cognição, etapas para compreensão e semióticas balizam agrupamentos de literatura que se apropriam de estudos específicos da arte no campo educacional, o qual começa a se instituir academicamente desde os anos 1960, ganhando, no Brasil, maiores dimensões nas décadas de 1980 e 1990. Como sintoma de uma civilização que passa a se compreender como “de imagens”, esse tipo de produção reflete a transição das artes antes ditas “plásticas” para as “visuais”. O que temos hoje são miríades de textos que tratam de “leitura estética” ou “leitura de imagens” com linhas paradigmáticas que remontam ao estruturalismo e ao construtivismo, trazendo acepções cognitivistas sobre a fruição de imagens, na maior parte dos casos extraídas da arte oficialmente legitimada, como por exemplo, as da pesquisa de Michael

Parsons (1992). Pensando o ensino de artes não apenas como experimentação, visto a liberdade proposta pelo paradigma anterior ter sido diagnosticada num *laissez-faire* sem nenhuma proposição pedagógica pensada, essas acepções permitem inserir a apreciação de obras como também um elemento chave, tão importante quanto a criação e a expressão individual. Ao introduzir a acepção de apreciar obras e o estudo de contextos no ensino de artes, as pesquisas de Ana Mae Barbosa passam a influenciar os estudiosos a deterem sua atenção nas imagens, sendo as pesquisas de Analice Dutra Pillar (1996,1998, 2001) uma importante referência.

Embora possamos sintetizar essa gama de estudos em torno da arte formalista e datada em sua nomenclatura modernista, por vezes apresentando problemas de classificação quanto ao que vem a ser arte, o termo “apreciação” carrega conotações que remetem à obra enquanto produto submisso ao juízo estético tradicional (ser ou não arte) e algumas vezes a ordens mercadológicas. O tipo de obra é o ponto criticado por pesquisadores de âmbito culturalista no que tange a esses estudos, sendo que tal crítica cria um debate relevante, sem o qual o conceito de curadoria não teria migrado para questões de ensino.

Destaco como principal contribuição dessas produções a defesa da implicação das artes como área de conhecimento legitimada academicamente e a defesa da importância desse tipo de ensino para o desenvolvimento intelectual, como atestam os estudos de Abigail Housen (1992), Howard Gardner e outros. Os procedimentos desse tipo de pesquisa geralmente possuem um grupo focal que corrobora hipóteses quanto ao entendimento das obras, envolvendo a fala e a decifração de determinados códigos presentes nas imagens apreciadas. Ainda que, para fins metodológicos, se classifique níveis de compreensão do conteúdo de uma imagem, Maria Helena Rossi, pesquisadora nessa linha, autora de *Imagens que falam* (2003) vem questionando o que vem a ser uma verdade sobre a arte, a palavra definitiva sobre apreciação e mesmo a pertinência dos modos como pensamos e operamos a leitura de imagens, mais precisamente a mediação (ROSSI, 2010). Mediar obras pauta as problematizações de Miriam Celeste Martins (2006, 2007, 2012), já com atravessamento do pensamento de Deleuze no campo de Ensino de Artes, o que implica questionar o próprio conceito de leitura. Todavia, a concepção de “leitura” de obras de arte não desaparece facilmente, mesmo quando novos enfoques vão sendo

produzidos, engendrando as inevitáveis traições de sentido que acontecem ao tomarmos a linguagem como elemento bruto de análise.

Fragmentações pós-modernas e não exatamente rupturas acontecem quando múltiplos discursos sobrepostos criam concepções polifônicas, voltadas para linguagens nem sempre legíveis, que se exprimem em mosaicos textuais. Distinguir imagens visualizáveis e linguagem não é uma tarefa simples e, dentro do âmbito da pesquisa, talvez seja impossível, visto jamais podermos abrir mão das palavras. No entanto, enquanto os estudos de cunho semanticista se ocupam na intelecção dessas imagens em sua articulação com enunciados lógicos, a visão, assim como o belo, a perfeição, numa perspectiva culturalista são construções contingentes a tempos e espaços específicos. O axioma advindo dos *Cultural Studies* permite dizer que imagens visuais, assim como palavras, definem a criação de modos de vida, determinando quem somos, nossas identidades e como vemos os outros. Ao ensinarem e produzirem efeitos, as imagens são objeto de outro tipo de estudo, o qual não recai sobre sua apreensão cognitiva e sim sobre os sistemas de representação a elas inerentes. Ainda que tal assertiva tenha bases no estruturalismo, que pensa a sociedade juntamente com as estruturas da língua, interessa, nesse agrupamento de produções, compreender como se constituem as imagens, sua implicação social e política e como delimitam identidades de raça, gênero, classe, nacionalidade. Nesse âmbito as pesquisas muitas vezes escapam das áreas artísticas, sendo esse agrupamento discursivo disseminado nas pesquisas da Educação em geral. Em razão de sua abrangência e atualidade opto por não citar nenhum pesquisador em especial para não se omitir outros de igual importância.

Essas acepções extrapolam os fatores meramente linguísticos, pois englobam o corpo e outros signos, artefatos diversificados, documentos e textos nem sempre verbais. No pós-estruturalismo a forma não se aparta da linguagem, mas com Foucault (1996) ela configura as linhas visíveis e enunciáveis, nunca completamente formadas, do que chamamos dispositivo. Esse conceito permite que se pense a cultura e as instituições nunca apartadas dos discursos que dispõem modos de vida. Ao conceber as instituições junto às visibilidades que fazem circular os discursos que as sustentam é preciso pesquisar formas de poder que fazem valer determinadas imagens. Diferentes instituições engendram múltiplas formas de visibilidade e enunciação,

dando a ver as condições de emergência do que venha a ser “verdadeiro”, sendo a pesquisa nesse âmbito uma investigação discursiva, geralmente oriunda de observações participantes, com vistas a compreender como uma verdade se forma. O que se sente e o que se pensa não são algo dado, que simplesmente “está aí”. Há que se discernir o que compreendemos, o sentido das palavras, as razões da educação, o que são os compromissos assumidos com a Terra, com os outros e como se conduzir (*ethos/ética*) no planeta, de modo a sermos gentis com todas as formas de vida, inclusive as não formadas ainda, que permeiam aquilo que cultivamos e cultuamos (cultura).

A contribuição dessa paradigmática, de síntese mais complexa que as anteriores, se dá pela compreensão da arte em âmbitos mais amplos. As construções modernistas que diferenciavam obras de arte e artesanato, alta e baixa cultura, são questionadas, sendo todo artefato cultural, oriundo de qualquer povo e lugar do planeta, incluindo a arte dos “loucos”, interesse de estudo. A estética que fundamenta suas concepções de arte é aberta a produções dos mais diversificados contextos, e não há uma distinção entre o que é ou não é arte senão dentro de uma análise pormenorizada de um dispositivo. Não há como pesquisar imagens sem contextualizar as condições em que emergem e junto a que discursos se colocam, sendo as imagens, em especial as visuais, tratadas nas devidas relações que elas possuem com o tema desenvolvido. O sintoma, nesse tipo de pesquisa atualmente em voga, é tomar as imagens como meras ilustrações para corroborar assertivas sobre o que a própria cultura, sem pesquisa, nos mostra. Imagens são reflexos, não podemos refletir nada sobre elas além daquilo que elas mesmas refletem. Onde há reflexão não se pensa (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 14). Pensar é romper com o significado cristalizado sobre as coisas e criar algo onde as forças são assignificantes.

Problematizações em torno dos signos mostram que só há sintomas com a detecção de signos que desestabilizam os sistemas que esperávamos encontrar. Uma sintomatologia requer significações mais ou menos formadas em relação a determinado campo ou corpo, no caso dessa análise, corpos conceituais que constituem agrupamentos de produção textual. O que aqui demonstro, embora não tenha um corpo definido e nem mesmo um agrupamento conceitualmente coeso no discurso que tangencia o Ensino de Arte, é apenas um sintoma que tende para um

devir poético. Circunscreve-se o ensino e não a educação porque é em relação a processos de significação, tradução e forças assignificantes que essa análise se ocupa, deixando de lado as práticas civilizatórias, domesticadoras, adocilizadoras e outros modos de assujeitamento que o educar implica. Mesmo que, de algum modo, tais discursos reverberem em práticas escolares, os sintomas aqui tratados vêm responder a certos excessos em torno da insistência de se tratar da experiência estética, seja em textos fundamentados, em discursos empíricos ou como palavra-chave para se chegar ao poético. O risco é sobrepor esses termos, poético e estético, nos chavões salvacionistas em torno da educação com arte, pela arte e da arte. O que atentamos diz respeito à eleição da "crença na relação direta da arte com os 'espíritos sensíveis'", crença que "defende uma imaginada 'educação estética' e outras mitificações da arte", todas essas calcadas sobre a ideia de que haja "uma 'estética legítima' e ensinável" (VICTORIO FILHO, 2008, p.10-11). O problema do que é legítimo, do que se torna ensinável, redunda nas questões ontológicas da própria produção artística e do que seja ou não seja arte, sendo uma definição aquilo que os discursos entre arte e educação elegem como os "conteúdos" a serem trabalhados no espaço legado às artes.

Vivemos uma arte que faz circular concepções de que as obras podem ser inacabadas, abertas, propositivas. Um discurso de "pós-produção" mostra o quanto as teorias da forma dão espaço ao relacional, baseado no diálogo e na prática social. Se há estética, essa configura a "produção de uma sociabilidade específica" (BOURRIAUD, 2009, p. 22), sendo que a arte "converte-se num conjunto de tarefas realizadas ao lado ou sob o sistema" (idem, p. 51). Desde a própria noção de *antiarte* e *vida como arte,* presentes em movimentos como o Dadaísmo e o Fluxus, mais cabe pensar as funções do que vem e pode ser arte do que as formas de arte canonicamente postuladas. Pensar as confluências e acima de tudo os desvios do que, no campo educacional, transcorrem como o que se ensina em artes, é o que permite, segundo Marcos Villela, "pautarmos nossa discussão pelas formas de operação, uso, experiência e entendimento da obra de arte, procurando desviar a resposta da captura reducionista da definição, da classificação ou do julgamento" (PEREIRA, 2012). Na esteira da instituição do que aceitamos como "verdade" o que vem a ser importante e necessário dentro do Ensino, sendo esse o ponto fundamental ao se dar ênfase ao modo como a educação (uma vez pensada pelo Estado que

assume sua tarefa criando escolas para a população) serve a interesses de mercado completamente díspares do que um dia poderá vir a ser uma educação em artes efetivamente poética. Sem me deter nas teorias do currículo que legitimam conteúdos de artes e seus transversais e sem adentrar nos sintomas que a pesquisa detecta nas escolas e nos cursos de Licenciatura, temos a sintomática das bases epistemológicas colocadas na síntese dos discursos que a fazem valer. Tal sintomatologia visa repensar as disciplinas artísticas indo ao encontro da *autopoiese* (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 20) que cria os conceitos. Pois, são trabalhos com poesia que podem lançar outras formas para se pensar o que fazemos quando lemos e escrevemos aquilo que nos interessa e que ocupa nossas vidas.

Escritas de si, escritas endereçadas (LOPONTE, 2006; OLIVEIRA, 2012), escritas sem formulações (FARINA, 2012b), escritas que respondem não a perguntas e sim a problemas efetivos, de como se viver em sala de aula, com certos autores, repetindo práticas, vêm emergindo dentro do campo de pesquisas em torno do Ensino de Arte. Sem eliminar outras formas de se escrever sobre o que se pesquisa, um texto poético ensina uma poética, um outro tipo de pensamento e até mesmo novas estéticas, com outros e provisórios juízos. Ao nos definirmos numa linha em que tudo se movimenta e tudo se relaciona, presumo que os valores defendidos se relativizem de acordo com o que os próprios estudos vão desenvolvendo. Ao lidarmos com as transfigurações da arte e suas múltiplas definições, sempre transitórias, intrinsecamente estamos tratando mais de *poiesis* do que da arte como campo conhecimento configurado em linguagens específicas. Considerando a gênese poiética do que figura o pensamento, em especial o que pensa mais com imagens do que com palavras, esse pensar cria um “lugar aberto a todos os possíveis: lugar onde se cristalizam outros lugares, pontos tópicos de cruzamentos de sentidos” (RICHTER, 2012, p. 70). Mais do que um espaço polissêmico, esse lugar de ensino e pensamento que expressa os devires das artes permite que o próprio “ato pedagógico”, aqui nunca desvinculado de fruir, conceber, fazer obras, seja tratado num “anelo poético-político” (PEREIRA, 2008, p. 1) entre o que extrapola as formas e exprime em atos performáticos. Trata-se de ações que expressam e imprimem modos de pensar e praticar artes nunca restritos aos conceitos que lançamos mão para falar da arte e seus ensinos. Tanto que a poética aqui tratada não se restringe a um fazer e tampouco a um dizer, mas sim a um pensar. Com ações em espaços institucionais, em aulas de

todos os níveis, em oficinas, em ateliês particulares e outros locais de ensino e aprendizagem se pensa os devires da arte, suas múltiplas manifestações e todos modos possíveis de se ensinar artes. O que começa a ganhar evidência é a poiética de todo pensamento, a autoria no trabalho com o ensino, em especial no que diz respeito a performance do professor. Esse deixa seu papel secular, parando de somente professar para adquirir vias de atuação diversas, se tornando pesquisador, mediador, curador, autor de projetos e de ações que podem ser consideradas poéticas. A atuação desse professor, implicada em discursos, torneada pelos usos das palavras, faz com que seu proferir envolva uma prática artística, uma preparação performática, uma arte de si. Aqui, temos o "poético – em detrimento de um uso de palavra meramente instrumental, com vistas à manipulação técnica do conhecimento" (ibidem). Afirmando um trabalho com corpo e com palavras, uma prática performática, definido como poético por ser um uso mais eficaz para a ação docente, na prática educativa" (PEREIRA, 2008, p. 2).

Corpo, gesto, palavra

Em tal acepção se agrupa a compreensão de que "o gesto poético faz a realidade não ser totalizável por ser sempre da ordem das escolhas ou dos consentimentos para agir. Gesto que se revela no toque, naquilo que captura meu corpo, me toca, me afeta" (RICHTER, 2012, p. 61), existindo em seu gesto vibrações do acaso e de um pensamento não verbal, fora dos signos linguageiros, um pensamento intuitivo, epitelial, há na poética, mesmo a estritamente plástica ou pictórica, algo que arrasta o trabalho em sala de aula para além da cantilena das linguagens. Para autores de linhas críticas, fenomenológicas e mesmo para os formalistas, o poético envolve o gesto, a expressividade singular dos traços, um modo de colocar forças, via subjetividades individuais ou coletivas, no mundo extenso. Criar formas que variam a matéria encontrada no mundo, configurar mundos com formas se dá no "ato lúdico de investigar e decifrar o mundo. Ato que se elabora através de ritmos, gestos e procedimentos que independem da palavra para acontecer. No instante de figurar – plasmar traços, manchas e volumes – os pensamentos não precisam ser verbalizados, nem sequer pensados. Basta o corpo agir." (RICHTER, 2012, p. 60). O que agrupa todas as acepções poéticas dentro do ensino é a primazia do corpo e tudo o que o corpo pode, como o corpo se põe, como o corpo se exprime

nos espaços, com outros corpos, com os materiais que encontra, com a matéria que apreende. Corpos se fazem, corpos se criam, corpos pensam: “o que faz um corpo é tecnologia que interessa à poesia” (VICTORIO FILHO, 2012, p. 151), sem *autopoeises* nenhum corpo se expressa.

> O corpo não espera o avanço da palavra, o corpo desespera a palavra e supera até o elogio que lhe é postulado. O corpo encarnado e encontrado no outro promete pedagogias afinadas com esse tempo, portanto, é dele, do corpo coletivo e coletivizado, que partiriam escolas, ensinos, poéticas e demais ofertas realizadoras de uma atualidade na qual a arte e a formação humana realinhariam seus significados na agudeza da pele, no abismo escatológico e no mistério transparente da conjunção (ibidem, p. 152).

Esse corpo se escreve, esse corpo é lido, esse corpo se faz docente, esse corpo se constitui discente. Poético mostra a que veio, ao invés de simplesmente “dizer”. É “uma prática de contração, porque contrair quer dizer tanto afetar e ser afetado – como quem contrai um vírus ou sente as contrações do parto –, como também conjugar, conciliar, partilhar – que significa aqui, ao mesmo tempo, repartir e fazer parte” (PEREIRA, 2008, p. 2). A palavra torneia a vida dos corpos junto aos quais, em sua ação performativa, exprime-se o conjunto de elementos não verbais e não sígnicos – materializados na voz, nos gestos, no uso da palavra – que a envolvem” e que dinamizam a poética (ibidem, p. 8), a qual conduz os corpos a partilhas, conjugações, conciliações. Inerente a uma conduta poética, a ética combate a moral, os julgamentos que nos levam a proferir o que pode e o que não pode sem analisar as *n* posições envolvidas entre os corpos, suas necessidades, mobilidades, forças. Após Foucault (2001), sabemos o quanto o corpo é uma política e como o julgamento que recai sobre os corpos os assujeita de acordo com o que o discurso, reproduzido sem bases epistemológicas, é tomado como o “certo”. E o corpo, por mais que se tente, não se educa. Um corpo só pode com sua poesia, o resto tudo retira seu poder. Todavia, tudo o que pode implica a reverberação de outro corpo junto ao qual expõe seu ritmo, sua pulsão, aquilo que o leva a subverter as palavras e criar, sob superfícies ou com massas, novos mundos. Não há poesia sem o outro, sem encontro, sem relação, a tal ponto que não podemos compreender uma poética que não seja relacional. A poesia é uma política que permite os corpos resistirem aos discursos que os assujeitam a estéticas muito rígidas e a postulados morais do que é ou não arte, do que é ou não é ciência, do que é ou não é legítimo.

A poesia pode

Afirmar uma poética na aridez dos espaços institucionais, contra o produtivismo acadêmico e critérios estreitos de julgamento, nos obriga a repensarmos métodos, crenças e palavras finais. Sua política, ao desmistificar os juízos e as racionalidades vigentes, traz como campo de disputas o cotidiano, seus devires marginais, a arte não considerada, não comercializada, a performance fora dos espaços legítimos, o menor. Num modo de pesquisar que implica "a plasticidade das práticas metodológicas de investigação do, sobre e com o cotidiano" (VICTORIO FILHO, 2012, p. 146), de modo que pesquisar se realize via encontros e performances. Menos discurso, mais corpo, relações entre ato e testemunhas, performer e público, professor e alunos, pesquisador e orientandos. "Um método que se autocria na medida em que enfrenta a diversidade de espaços e tempos que faz da vida, neste caso a escolar, acontecimentos únicos em sua multiplicidade" (ibidem). Ao privilegiar o prático, a vida marginal das salas de aulas, já temos um sintoma que diz respeito à modificação de campos de estudo, sendo nítido o deslocamento da arte sacralizada por museus e suas publicações ilustradas para manifestações na borda do sistema. Há uma ocupação poética de artes que, mesmo depois de assimiladas pelas mídias de mais destaque, atesta que não há uma produção mais legítima que outra. Ainda que algumas tenham valor de mercado enquanto muitas outras não, muitas vezes apresentam proposições autossustentáveis que não há sequer como serem vendidas.

Contra o mundo mercadológico, numa proposição outra, fora das redes de poder e visibilização, podemos procurar afetos reativos para superar a má-consciência (NIETZSCHE, 1998, p. 54), pois o valor é a graça daquilo que não tem preço e para o qual não precisamos pagar. Ninguém compra poesia, mas a vida fica inteiramente insuportável sem ela. Uma poética supõe entrega, uma exposição de si, uma abertura do pensamento, inflexões múltiplas do corpo na matéria. Um si mesmo é sempre o outro e sem alteração, o si mesmo de um professor que realmente ensina acontece no outro que com ele aprende e com quem ele aprende a ser professor, no conhecer sua matéria e pesquisar os signos que a abstraem em linguagens. De um para outro, a poesia acompanha as experiências da linguagem, uma entrega do corpo à *poiesis* que lhe dá poder de sair das regras de uma língua, de suas interdições, do que o corpo pode e do que, para dar sentido trágico ao próprio poema, não se pode. Como

gesto, só se põe enquanto canto, ritmo, ditirambo, expressão daquilo que o constitui, o atravessa, o apaixona. Trata-se de uma experiência que dilacera, que expõe o que nem sempre esperamos, que lida com desesperos e "torna-se, assim, experiência do amor." (PEREIRA; MARTINI, 2008, p. 6). Não há dúvida de que a experiência poética tenha perspectivas clínicas, além das obras, reconhecidas ou não, que venham a erguê-la. Junto à pesquisa *Paixão da Diferença: liberação de humores artísticos* (ZORDAN, 2014), detive-me em minhas implicações com o ensino, perguntando-me, enquanto produtora de arquivos visuais, o que, afinal, a produção de pesquisa nos ensina.

Sendo tal produção de pesquisa acima de tudo textual, tomamos acepções circunscritas em campos de estudo mais amplos do que os especificados como "arte", de modo a transitar em várias poéticas advindas de todos os segmentos sociais e em diversas culturas. Os métodos recaem nas possibilidades que uma pesquisa, por si mesma, inventa. Dos diversos e instáveis usos, dos múltiplos sentidos das palavras, da brincadeira com as regras, vem a poesia. E uma poética no ensino constitui a linguagem como

> Operador móbil, poroso, rarefeito que ao mesmo tempo em que determina funções e posições específicas em uma certa estrutura, também é capaz de as subverter e as desalojar, conferindo-nos nossa porção de invenção no mundo (SILVA, 2012, p. 11).

Outras linguagens, novas relações, modos de vida em que textos com outros códigos se fazem valer, ainda que todo seu valor seja ter direito à própria poesia. Sem aprofundar a jurisprudência do que pode ou não ser poesia, a questão não é avaliar se a produção poética num campo de pesquisa fere seus preceitos "científicos". O filosófico pode ser poético e o mesmo acontece quando um projeto pedagógico também é poético, cabendo salientar que sem direito a expressar um mínimo de poesia ninguém sobrevive institucionalmente. O problema, que aqui se insinua como sintoma, requer análises pormenorizadas, sendo que a presente análise genérica vem mostrar seu gradiente dentro de um campo de pesquisas, dando subsídio teórico para ações desenvolvidas em outras instâncias da pesquisa entre a educação e as artes. Enquanto prática, a poesia está longe das racionalidades e das abstrações conceituais, embora ao pesquisador seja exigido que sua linguagem se adeque a um

modo coeso, com sentidos interligados e explicações que acompanhem problemas práticos, que requeiram experimentações concretas e *quantuns* de certeza.

Pensar com a linguagem e seus trocadilhos, trabalhando o *nonsense* [2] inerente a todo discurso, possibilita a expressão de resultados de pesquisa por outros meios que não o texto dissertativo clássico. Em outros textos que compõem minha pesquisa faço a crônica de seu *pathos*, destacando o que impede o poético de ser validado tal qual a linguagem científica racional das academias. Em sua inaplicabilidade enquanto método ou objeto de ensino, a poesia possibilita uma escrita jamais apartada da arte. Afirma-se, assim, um modo de se ensinar ativo que se dá sem coações discursivas nos encontros formais de salas de aula e nos grupos de trabalho. Sendo uma poética no Ensino de Arte a compreensão desse como processo em aberto e aprendizagem interessada, o que aqui a pesquisa faz é prestar atenção ao sintoma do poético na escrita de si, no jogo de palavras, na invenção de métodos e nos modos de se conceber o ensino (*enSIGNo*). Não se trata de instituir a poesia nos programas curriculares, de criar uma racionalidade poética para o ensino das artes, tampouco defender uma tese sobre sua primazia em relação a outros aspectos da subjetivação humana. Nessa sucinta sintomática da produção ligada ao campo de discursos e textos presentes no Ensino de Arte das primeiras décadas do século XXI, é possível detectar diferentes modos e acepções de trazer a poética para práticas educacionais e outras proposições pedagógicas. E, acima de tudo, mostrar, ainda que sem detalhamentos, como a poética vem sendo sentida como elemento constituinte dentro da produção das diversas pesquisas aqui citadas.

Referências

ARISTÓTELES. *Poética*. São Paulo: EDIPRO, 2011.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual.* São Paulo: EDUSP/Pioneira, 1980.

BAUDELAIRE, Charles. *O Pintor da vida moderna*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURRIAUD, Nicolas. Estética relacional. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte:* a/r/tografia. Santa Maria: Edufsm, 2013.

[2] Para pensar o *nonsense* da linguagem e como opera nas relações poéticas dentro do ensino, pesquisamos *A lógica do sentido,* de Deleuze, juntamente com *Alice no país das maravilhas,* de Lewis Carrol. Cf: DELEUZE, G. **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

FARINA, Cynthia. *Experiencia estética y políticas de lo sensible en la formación de profesores*. Actitud, v. 10, p. 03-12, 2012a.

FARINA, Cynthia. Cuerpo y conocimiento. Cartas. In: Mirela Ribeiro Meira; Ursula Rosa da Silva. (Org.). *Ensino da Arte:* Cultura visual, escola e cotidiano. 1ªed. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária UFPel, p. 117-131, 2012b.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. A Pesquisa Baseada em Artes: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte*. A/r/tografia, Santa Maria: EDUFSM, 2013. p. 24-55.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual*: mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERMANN, Nadja. Ética: a aprendizagem da arte de viver. *Revista Educação Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0229102.pdf. Acesso em: abr. 2012.

HOUSEN, Abigail. Validating a measure of aesthetic: development for museums and schools. LVS Review. Massachusetts College of Art, v. 2, n. 2, p. 213-237, 1992.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação,* Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002..

LOPONTE, Luciana G. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista* (UFMG), Belo Horizonte/MG, n. 43, p. 35-55, 2006.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. . Mediação cultural para professores andarilhos da cultura. São Paulo: *Arte por escrito* - Rizoma Cultural - Content Stuff, 2008. v. 1. 160 p.

MARTINS, Mirian Celeste. Professor-escavador de sentidos. In: Luiza Helena da Silva Christov; Simone Aparecida Ribeiro de Mattos. (Orgs.). *Arte educação:* experiências, questões e possibilidades. 1ª ed. São Paulo: Expressão e Arte, v. 1, p. 53-62, 2006.

MARTINS, Mirian Celeste Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In: OLIVEIRA. Marilda de Oliveira (Org.). *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria/RS: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2007, p. 349-356.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação*: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral:* uma polêmica. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*: como alguém se torna o que é. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. Contribuições da perspectiva metodológica "Investigação Baseada nas Artes" e da A/r/t/tografia para as pesquisas em Educação. In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia. *Anais*... Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt24_trabalhos_pdfs/gt24_2792_texto.pdf

OLIVEIRA, Marilda de Oliveira. Três notas sobre a formação inicial em artes visuais: a perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula. *Instrumento* (Juiz de Fora), v. 14, p. 255-262, 2012.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte.* Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PARSONS, Michael J. Compreender a arte. Lisboa: Presença, 1992

PEREIRA, M. de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para entender um percurso de subjetivação. *Pro-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 183-195, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. *O papel do professor nas aulas de artes.* Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1986.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e construção de conhecimento na criança.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, Analice Dutra. *Criança e televisão*: leitura de imagens. Porto Alegre, Mediação, 2001.

READ, Herbert*. A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RICHTER, Sandra Simonis. Experiência poética e linguagem plástica na educação. In: Mirela Ribeiro Meira; Ursula Rosa da Silva. (Orgs.). *Ensino da arte:* cultura visual, escola e cotidiano. 1ª ed. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2012. p. 57-79.

RICHTER, Sandra Simonis. *Criança e pintura:* ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSSI, Maria Helena Wagner*. Imagens que falam:* leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra. In: Encontro Internacional Diálogos em educação, Museu e Arte, 2010, Pinacoteca do estado de São Paulo, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2010.

SILVA, T. R. S. . Notas sobre a criação - elementos para repensar o espaço escolar. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. *Anais...* Porto de Galinhas/PE, 2012.

SMITH, Peter. Franz Cizek: the patriarch. *Art Education*, 38, n. 2, p. 28-31, 1985.

TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo;HERNÁNDEZ, Fernando. Aprender história do ensino de arte através da realização de histórias de vida. *Extensão e Cultura* (UFG), v. 2, p. 110-119, 2006.

VAZ, T. *Encontros e esperas de uma professora em percurso*. 2013. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2013.

VICTORIO FILHO, Aldo. Corpo escola: currículo vibrátil e pedagogia da carne. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 143-157, 2012.

VICTORIO FILHO, Aldo. Ensino da Arte hoje: desafios, sentidos e sintonias. In: 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2008.

ZORDAN, Paola. *Paixões da Diferença*: liberação de humores artísticos (Relatório Final de Pesquisa). Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2014. 331f.

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS). Articuladora do M.A.L.H. A., Movimento Apaixonando pela Liberação de Humores Artísticos, cria intervenções em espaços públicos e institucionais. Trabalha com performances, escultura social e micropolíticas. Doutora e Mestre em educação pela UFRGS, faz parte da Linha de Pesquisa Filosofia da Diferença e Educação, do grupo de pesquisa DIF: artistagens, fabulações e variações, desenvolvendo temas que envolvem historiografia da arte, formação de professores e esquizoanálise. Licenciada em Educação Artística, bacharel em Desenho, foi professora de Arte em escolas da rede de ensino em Porto Alegre.

E-mail: paola.zordan@gmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/4035205657093564

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética

Gilvânia Maurício Dias de Pontes (UFRN - Brasil)

RESUMO
O presente artigo aborda uma pesquisa que investigou a relação entre experiências estéticas e prática docente com linguagens artísticas, narradas em memoriais produzidos por professores da educação da infância. A abordagem do tema *experiência estética* solicitou o estabelecimento de interfaces entre aportes teóricos que envolviam diferentes campos de conhecimento, tais como filosofia, semiótica, arte/educação e pedagogia. A pesquisa teve natureza qualitativa, em que a metodologia assumiu, como princípios e estratégias de análise, a semiótica discursiva e alguns pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, referentes à produção de narrativas como experiência de formação. O *corpus* da pesquisa foi composto por cinco memoriais de formação. Na análise dos textos, buscou-se identificar como as experiências estéticas dos professores estavam presentes nos discursos que teciam sobre a sua prática.
PALAVRA-CHAVE
Experiência estética; arte/educação; formação de professores; educação da infância.

RESUMEN
Este artículo discute un estudio que investigó la relación entre las experiencias estéticas y la práctica docente con lenguajes artísticos, narrados en memoriales producidos por los profesores de la educación infantil. El acercamiento de lo tema de la experiencia estética pidió la creación de interfaces entre los enfoques teóricos que involucran diferentes campos del conocimiento, como la filosofía, la semiótica, el arte / la educación y la pedagogía. Se trata de una metodología de investigación cualitativa que asume como principios y estrategias de la análisis semiótica discursiva y algunos supuestos de la investigación (auto) biográfica, relativas a la producción de narrativas como experiencia de formación. El corpus de esta investigación se compone de cinco memoriales de la formación. En el análisis de los textos, hemos tratado de identificar cómo las experiencias estéticas de los profesores estaban presentes en los discursos que tejían sobre su práctica.
PALABRAS CLAVE
La experiencia estética; el arte/educación; la formación docente; la educación de la primera infancia.

Introdução

O trabalho aqui abordado foi, inicialmente, desenvolvido como pesquisa de Doutorado em Educação, na linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. A pesquisa teve por objetivo investigar a relação entre experiências estéticas e práticas docentes com linguagens artísticas, narradas em memoriais produzidos por professores da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, durante um curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN. O corpus da pesquisa foi composto por cinco memoriais de formação, e a eles foram anexadas cinco cartas de intenção, produzidas durante a

seleção de ingresso no curso. Na análise dos textos, buscou-se identificar como as experiências estéticas dos professores estavam presentes nos discursos que teciam sobre sua prática.

Rotas e decisões

A pesquisa inseriu-se numa abordagem qualitativa, que requer a implicação do pesquisador, e na qual este olha o acontecimento a partir de um determinado contexto. A opção pela semiótica discursiva como uma das referências metodológicas decorre do fato de que, fundamentada especialmente pela fenomenologia, a semiótica discursiva contemporânea considera que o mundo se apresenta como uma totalidade que faz sentido. Portanto, olhar semioticamente para a escrita de professores, é considerar que esses atuam como leitores do mundo, e de suas práticas, produzindo sentidos para essas. Por outro lado, a escolha dos memoriais de formação como instrumentos de investigação nos conduziu aos princípios da pesquisa (auto)biográfica como mais um eixo de leitura e referencial metodológico.

Os caminhos

Acreditando na tese de que as experiências estéticas dos professores influenciam a elaboração de propostas e linguagens artísticas para crianças, seguimos em busca das significações que pudessem clarificar essa suposição.

A reescrita do nosso caminho de interesse pelos processos de significação da prática por professores da infância, em forma de memorial, foi o primeiro exercício de leitura dos percursos de pesquisa. Exercício complicado, e ao mesmo tempo, instigante que nos conduziu a atuar em dois lugares, o do sujeito que viveu e narrou experiências e o do leitor que busca as conexões com intencionalidade. A retomada do percurso pelo pesquisador é referida pela ASIHVIF (Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação) como fundamental. A ASIHVIF exige dos formadores e pesquisadores que escrevam suas narrativas autobiográficas antes de acompanhar as histórias de vida de outrem (PASSEGI, 2008, p. 112).

Sair da narrativa, autorreferente, foi um segundo tipo de movimento. Essa nova experiência exigiu um caminhar de natureza diferente, e por estradas não tão conhecidas como as do exercício anterior. Como os objetivos traçados diziam respeito

à estética e à experiência estética, os rumos tomados foram os da filosofia. Rumo(s), no plural, porque a diversidade dos discursos sobre estética e experiência estética na filosofia é grande. Estética uma questão antiga e multifacetada, que permeia a história da filosofia ocidental. Conhecer os significados para esse termo na filosofia foi um desafio necessário de contextualização do tema e de retorno ao foco do trabalho – as experiências estéticas e as práticas docentes.

Fazer escolhas se tonou imprescindível; após o passeio pela filosofia, reafirmou-se a decisão de seguir lendo aqueles que tratavam da estética como experiência do sujeito inserido no mundo. Desse modo, o estudo de alguns textos de Dewey (2010), Merleau-Ponty (1999; 2004) e Greimas (2002) sobre experiência estética acrescentaram novos desdobramentos para a abordagem sobre a experiência estética dos professores da infância.

O capítulo sobre arte/educação, que está espacialmente situado no meio da tese, foi um dos primeiros a ser escrito. A arte/educação contemporânea considera os processos de ensinar e aprender arte, também, na escola e, assim sendo, coloca professores e crianças como sujeitos que fazem escolhas e produzem sentidos para os conteúdos/linguagens da área de Arte. Além dessa relação direta com a pedagogia, os discursos sobre arte/educação e educação estética, elencados para a produção desse capítulo, nos permitiram estabelecer outras interfaces entre ensino e experiência estética. A composição dessa parte do trabalho foi fundamentada por autores como: Barbosa (1998; 2009), Pillar (1997; 2002), Rossi (2003), entre outros que abordam a formação estética em sua relação com a arte/educação.

A natureza do corpus de pesquisa – narrativas de professores – e, mais especificamente, o tipo de texto abordado – memorial de formação, exigiu uma incursão pelos processos de escrita. Quem escreve? Para que escreve? Para quem destina seu texto? Quais linguagens são articuladas para a expressão e criação do texto escrito? Foram algumas das indagações que orientaram os rumos do capítulo sobre a escrita. Como camadas, pensadas ao mesmo tempo, elas ocorriam e remetiam aos memoriais de formação nos conduzindo até a constatação de que, a escrita sobre experiências estéticas poderia em si ser também mais uma experiência estética e artística.

A análise das cartas de intenção atendia a curiosidade de saber sobre as expectativas dos autores acerca do Curso de Especialização. As cartas foram analisadas tendo como referência a semiótica discursiva, mas especificamente, o regime da junção (LANDOWSKI, 2001). No regime de junção, a interação ocorre por meio de intercâmbio de valores entre os sujeitos. Na carta de intenção o professor, ao explicitar os valores que almeja alcançar com a participação no curso de especialização, fala sobre aprendizados e transformação de saberes e práticas.

Nos enunciados dos professores, nas cartas, a importância da relação teoria-prática é enfatizada. Os sujeitos estavam cientes de possuir um *saber da experiência,* desenvolvido no enfrentamento dos desafios que a atividade docente lhes colocou ao longo dos anos. Mas, essa dimensão do saber pedagógico, apesar de importante, não possibilitava ter clareza da intencionalidade das práticas docentes. Os professores pretendiam ter acesso aos discursos contemporâneos sobre saberes e práticas da área de Arte que lhes desses elementos para ler a intencionalidade do seu fazer. Além da leitura refletida e informada, almejavam conquistar a autonomia na criação de práticas que tornassem significativos os processos de aprendizagem das crianças. Os saberes que buscavam referiam-se tanto à lógica das práticas, quanto à lógica dos discursos constituídos sobre as áreas de conhecimento e sobre as práticas docentes nessas áreas (CHARLOT, 2000).

Mas, como perceber, e analisar, a presença da dimensão estética nas narrativas escritas dos professores sobre seu processo de formação e suas propostas em linguagens artísticas para crianças?

O caminho seguido, para a abordagem da dimensão estética, foi o da análise dos memoriais, olhando pelo ângulo do regime de sentido da união (LANDOWSKI, 2005). Na união a significação é produzida no encontro entre corpos condutores de sentido. Corpos dotados de competência estésica que entram em contrato com outros objetos e sujeitos dotados de consistência estésica, isto é de qualidades sensíveis oferecidas à percepção.

As interfaces entre experiência estética, ensino e arte, também, serviram de norte para a leitura dos textos dos professores. As narrativas de experiências

encontradas nos memoriais convergem na ênfase em alguns aspectos, mas são compostas também por particularidades que singularizam o percurso de cada autor.

No texto de Vitor (2007), os projetos de vida e formação acionam as linguagens tanto da Arte quanto da Educação Física. Vitor se constitui como professora em interação com as duas áreas. A autora enfatiza a Cultura de Movimento como campo de conhecimento que comporta as interfaces entre os saberes das referidas áreas. Tal interface é almejada por ela quando da organização de sua prática docente. A formação como atriz é articulada a sua atuação como professora e é refletida tendo como referência os pressupostos da Cultura de Movimento. Quando trata do trabalho com crianças, ela prioriza a interdisciplinaridade e o diálogo como fundamentais a sua atuação. Na escrita do relato reflexivo sobre a prática docente, Vitor relaciona suas experiências com a arte circense aos interesses das crianças, para transformar esse tema em projeto didático.

Imagem 1 - Espetáculo “A palavra é gesto”. Fonte: http://www.grupoestandarte.com.br/online/galeria/fotos

Na narrativa de Albuquerque, a relação entre linguagens artísticas e a arte literária a conduz a escolha da Literatura de Cordel como prática de linguagem a ser apresentada às crianças. A preferência pela arte literária é decorrente das

experiências da autora com esse conteúdo/linguagem desde a infância. Ela faz o relato de situações e contextos prazerosos de acesso ao repertório cultural da literatura, como leitora, ao mesmo tempo em que, como professora, organiza experiências educativas que propiciem às crianças o prazer do contato com os textos. No texto de Albuquerque, as práticas e atividades de linguagens são vivenciadas tanto pela professora como pelas crianças, pois fazem parte de um repertório estético e artístico da cidade em que estão inseridos com seres culturais (ALBUQUERQUE, 2007).

Imagem 02: A chegada do poeta.

Imagem 03: Leitura de cordel.

Imagem 04: Apresentação do projeto.

Fonte das imagens 02 a 04: Albuquerque, 2007, p. 45

O texto de Pinheiro (2007) traz o brinquedo cantado como experiência com linguagens artísticas na infância e o ensino de música e dança como uma vivência de escolarização. No entanto, o projeto desenvolvido com seus alunos tem como foco o processo criativo de Frans Krajcberg. A escolha do tema está relacionada ao projeto pedagógico da escola, mas a ênfase na temática da *criatividade, arte e meio ambiente* é uma opção dessa professora ao longo da escrita de seu memorial.

Sousa (2007) trata, entre outros assuntos, da articulação entre as experiências das crianças fora dos muros da escola e a prática docente. Salienta que o brincar é a prática corporal mais exercida pelas crianças. A autora traz relatos de sua infância, sobre brincadeiras e brinquedos e faz um levantamento das brincadeiras das crianças no bairro em que trabalha. Ela diversifica os seus estudos sobre práticas corporais quando apresenta às crianças a dança dos Caboclinhos do Rio Grande do Norte. A justificativa para tal escolha é a de favorecer o acesso das crianças ao rico acervo da cultura do RN.

Imagens 05 e 06: Desenhos da dança dos Caboclinhos (SOUSA, 2007, p. 33)

Medeiros (2007) localiza na região de serras que rodeiam a cidade onde nasceu, cavernas com pinturas rupestres. A leitura que faz das imagens da sua ambiência de infância é levada para sala de aula e apresentada às crianças. Para contagiar as crianças com o tema das pinturas rupestres do RN, o professor articula intencionalmente formas de expressão próximas às práticas de linguagens das crianças – contação de história, brincadeiras, desenhos e pinturas em suportes amplos. O conteúdo que o professor pretende tornar visível para as crianças está interligado às formas de expressão que ele articula para tornar as pinturas rupestres significativas para o grupo.

Na abordagem de suas infâncias os professores ressaltam encontros estésicos com a ambiência cultural e natural. As sensações são enfatizadas como forma primeira de conhecimento do entorno. Eles rememoram sons, gostos, texturas, cores e cheiros de forma contextualizada atribuindo sentidos ao espaço histórico e geográfico em que viveram essa fase de suas vidas. Nessa parte das narrativas, a cidade é objeto estético sobre os qual os professores exercem leituras. Ela lhes apresenta elementos culturais que são retomados em suas práticas docentes.

A infância é narrada destacando sua positividade e, às vezes, de forma romantizada. Nas metamemórias de infância a ludicidade é apresentada como uma característica marcante da interação das crianças com os conteúdos culturais. Nas narrativas dos professores sobre suas experiências, a dimensão estética é aliada à dimensão lúdica do ser no mundo. Quando escrevem sobre a prática docente o lúdico,

especialmente representado pelas brincadeiras e brinquedos, aparece como forma de mediar o acesso das crianças às linguagens artísticas.

Ainda tratando de mediação, constatamos que as formas de expressão dos professores são estratégias de ensino importantes para provocar o contágio das crianças pelas conteúdos/linguagens da arte.

As culturas da infância, culturas escolares, culturas das famílias e culturas da comunidade são tematizadas pelos professores com o objetivo de estabelecer o diálogo entre os diferentes repertórios estéticos e artísticos que permeiam tais instâncias sociais. Os critérios de escolha dos conteúdos/linguagens artísticas consideram o diálogo entre culturas e o interesse das crianças pelos temas. Desse modo, a relação entre experiência estética e cultura é fundamental para a articulação dos processos de ensino e aprendizagem.

A organização do conteúdo em projetos didáticos favoreceu a produção de experiências educativas em que as situações de aprendizagem foram vivenciadas de forma encadeada observando a continuidade entre elas.

Conclusões

Nesta pesquisa, a rememoração das experiências e a produção escrita das narrativas possibilitaram aos professores a articulação entre suas experiências estéticas e artísticas e as práticas docentes. O ato de escrever intencionalmente sobre processos de formação exigiu dos autores dos memoriais a reflexão sobre os significados de sua atuação na educação da infância.

No que se refere ao movimento de construção da pesquisa, foi necessário articular saberes de áreas diversas – arte, educação, filosofia – para a construção de um referencial que permitisse a leitura dos memoriais de formação. Um referencial que considerasse o professor como sujeito de suas experiências estéticas, autor de práticas docentes e da escrita sobre suas práticas. Dessa forma, priorizou-se a premissa de que tudo está em relação. O indivíduo se constitui com outros, entre outros. Uma referência cultural é formada por inferência de várias outras. Uma palavra existe em sua relação com outras. Assim, o movimento relacional, que é marca

registrada da vida vivida se constituiu, também, como caminho de produção de pesquisa.

As interfaces entre experiências estéticas, ensino e arte apontaram para a consideração de que as experiências estéticas dos professores foram produzidas em espaços formais e não formais de educação. Esses ambientes de interação não são excludentes e influenciam no que é proposto pelos professores nas escolas.

O desafio da escrita do memorial, como um dos momentos de reflexão sobre a prática, fez com que o professor, autor de sua escrita, retomasse as interfaces entre suas experiências estéticas e sua atuação docente ao propor situações de aprendizagem da arte. Nesse movimento ele se coloca, ao mesmo tempo, como sujeito que vivenciou e vivencia a experiência estética e como sujeito que propõe, organiza, ou desencadeia novas experiências para as crianças.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Margreth Freire. *Lembranças de minhas leituras:* o despertar prazeroso pela arte literária. (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte:* anos 1980 e novos tempos**.** 7ª ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

GREIMAS, Algirdas. Julien. *Da imperfeição.* São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LANDOWSKI, Eric. O olhar comprometido. *Revista Galáxia,* São Paulo, n 2, p. 19-56, 2001.

LANDOWSKI, Eric. Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*, n. 3. São Paulo: Edições CPS, 2005.

MEDEIROS, Maurício José de. *Memórias das imagens do tempo:* (re) desenhando relatos de experiências exitosos. (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Maurice Merleau-Ponty:* textos selecionados. Organização e Tradução de Marilena de Souza Chauí. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção.* Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito.* Tradução de Paulo Neves e Maria Ermantina Gomes. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

PASSEGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *(Auto)Biografia:* formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103-131.

PINHEIRO, Maria das Graças Bezerra. *História vital.* (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

PILLAR, Analice Dutra. (Org.). *A educação do olhar no ensino de arte.* Porto Alegre: Mediação, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-82.

PILLAR, Analice Dutra. Sincretismo em desenho animado. In: *Educação & Realidade.* V. 30 n. 2 jul./dez. 2005. Porto Alegre: UFRGS. p. 123-142.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam:* leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUSA, Josefa Jeane Gomes. *Entre o saber, o buscar e o fazer: trajetória e perspectiva de uma formação.* (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.

VITOR, Maria de Lourdes. *Cenas da vida de uma educadora construída com: arte, teoria e movimentos.* (Memorial descritivo de Formação – Curso de Especialização em Ensino de Arte e Educação Física na Infância). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim, RN.

Gilvânia Maurício Dias de Pontes
Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Educação pela UFRN. Professora do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da UFRN. Atua na Educação Infantil e Formação de Professores.

E-mail: gilvaniapontes@hotmail.com

Currículo: http://lattes.cnpq.br/2536072255193237

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

Ensaio Visual: Arqueologias Intimas: apontamentos

Jacqueline de Azevedo Vares (Artista Plástica - Uruguai)

RESUMO
Este ensaio visual surgiu a partir de uns cadernos que herdei de meu pai e que pertenciam ao meu avô paterno, Olmiro de Azevedo, advogado, poeta e escritor. Eu havia começado a experimentar a fotografia como ferramenta de ver e fazer. Além do aspecto afetivo, emocional, e do conteúdo desses cadernos, havia a beleza do papel manuscrito, a beleza do tempo e das marcas escritas – que datam da década de trinta. Pensei então em fazer essas assemblagens fotográficas, usando materiais que muitas vezes utilizei em outros trabalhos, como sementes, espinhos, pequenos vestígios de vida encontrados. Junto à escritura sutil e bela, aos versos fragmentados – mais sugeridos do que revelados – armei uma espécie de arqueologia íntima, um registro dessas camadas de materiais, de significados, de memórias; com gestos simples e contidos, deixando que as coisas falem por si mesmas. Nas palavras de meu avô, com quem sinto afinidade no ver e no sentir, frente à beleza das coisas simples: “Foi por isso, talvez, que falei baixinho tantas vezes, comigo mesmo, com ternura, a riscar traços no chão, esquecido, à sombra dos vinhedos…”. Esse olhar deslumbrado diante da poesia das coisas mais simples, o gesto distraído, terno, intimista, é o que tento trazer neste ensaio.
PALAVRAS-CHAVE
assemblagem fotográfica; memórias; poesia.

RESUMEN
Este ensayo visual surgió a partir de unos cuadernos que heredé de mi padre y que pertenecian a mi abuelo paterno, Olmiro de Azevedo, abogado, poeta y escritor. Yo había empezado a experimentar con la fotografia como herramienta de ver y hacer. Además del aspecto afectivo, emocional, y del contenido de esos cuadernos, estaba la belleza del papel manusripto, la belleza del tiempo y de las marcas de la escritura que son de la década de los treinta. Pensé entonces en realizar esos asamblages fotográficos, usando materiales que muchas veces utilicé en otras obras, como semillas, espinas, pequeños vestigios de vida encontrados. Junto a la escritura sutil y bella, a los versos fragmentados - más sugeridos que revelados - armé una especie de arqueologia íntima, un registro de esas capas de materiales, de significados, de memorias; con gestos sencillos y contenidos, dejando que las cosas hablen por sí mismas. En las palabras de mi abuelo, con quien siento afinidad en el ver y en el sentir, frente a la belleza de las cosas más sencillas: " Fue por eso, quizás, que hablé despacito, conmigo mismo, con ternura, a trazar garabatos en el piso, olvidado, a la sombra de los viñedos..." Esa mirada deslumbrada delante de la poesia de las cosa más sencillas, el gesto distrído, tierno, intimista, es lo que intento traer en este ensayo.
PALAVRAS CLAVE
ensamble fotográfico; memorias; poesía.

Jacqueline de Azevedo Vares
Artista plástica nascida em Caxias do Sul/RS, vive e trabalha em Montevideu/Uruguai, desde a década de setenta. Sua produção transita entre diversas linguagens, como desenho, pintura, gravura (serigrafía, litografia, relevo e metal), fotografia, colagem, objetos e instalação. Estudou com Clever Lara, Guillermo Fernández, Nelson Ramos, Nelson di Maggio, Alfredo Torres, Dorothée Willert, entre outros. Realizou exposições individuais e participou de coletivas em Montevideu, Buenos Aires, Lima, Santiago de Chile, Assunção, Porto Alegre e Caxias do Sul.

E-mail - jacquevares@gmail.com

Arqueologias íntimas: apontamentos

Jacqueline Vares

“tem vozes nestas rimas, coisas que não falam”

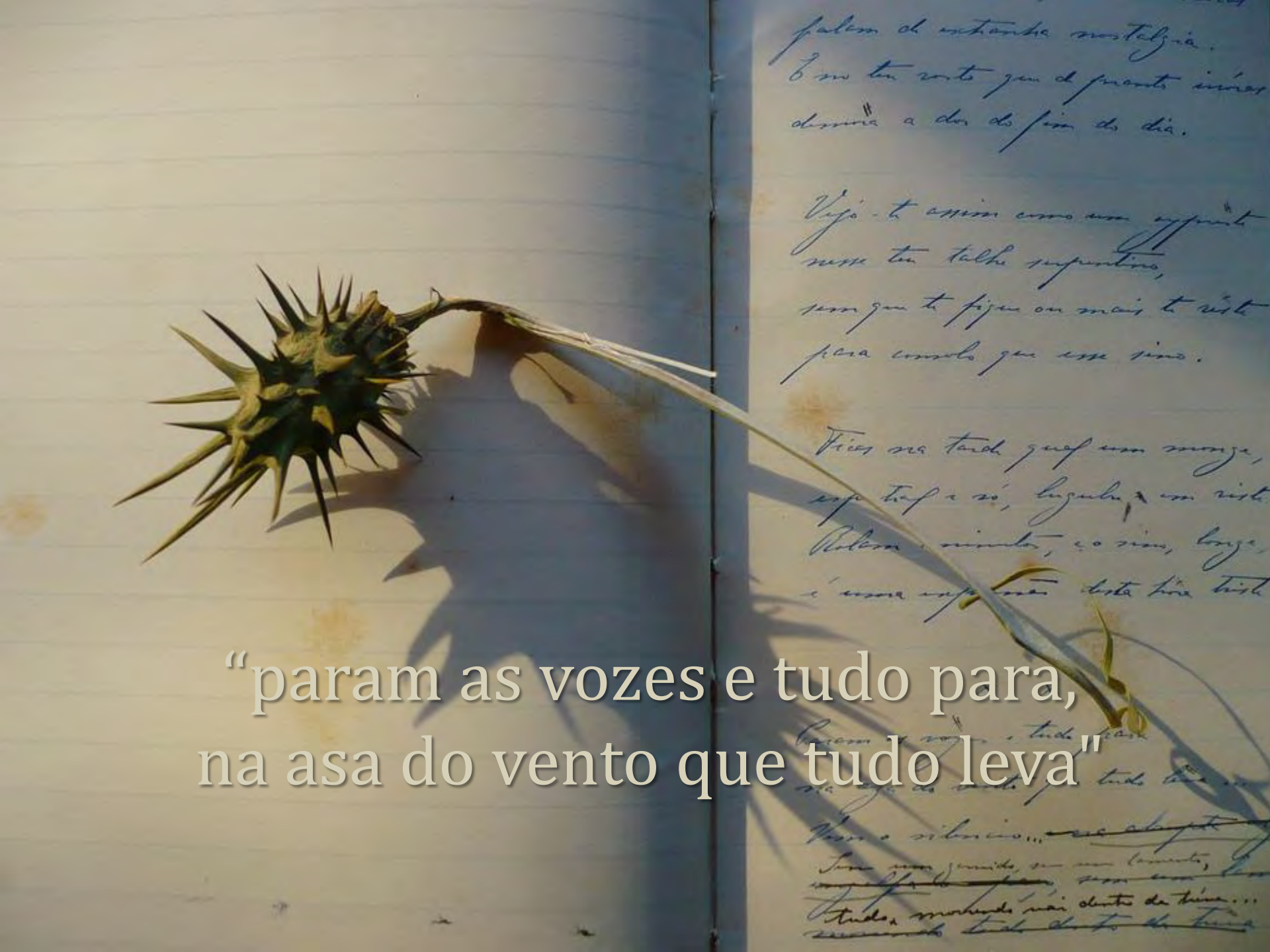
palavras-semente

“é árvore,
fruto e flor”

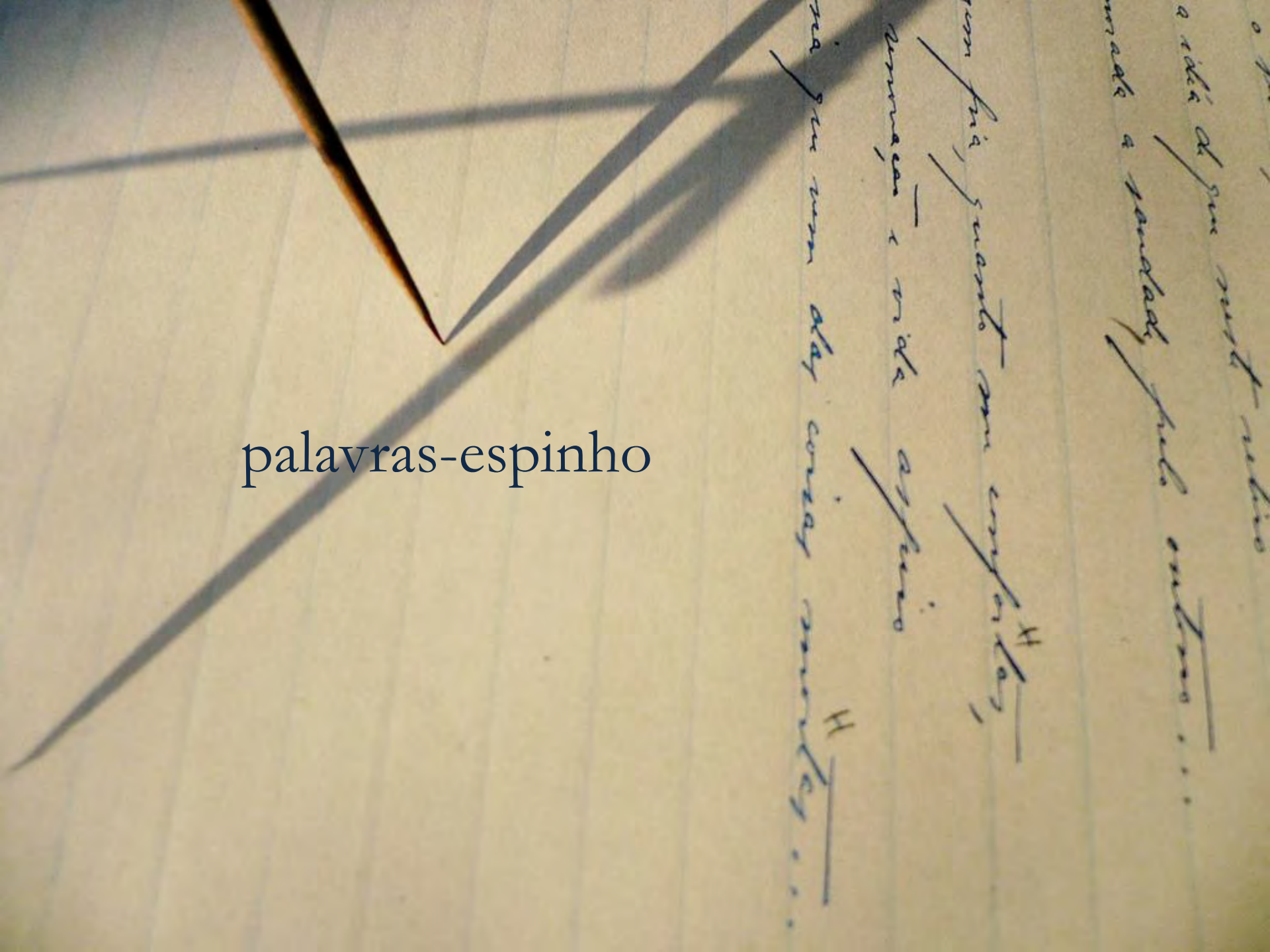
Tranquillidade.

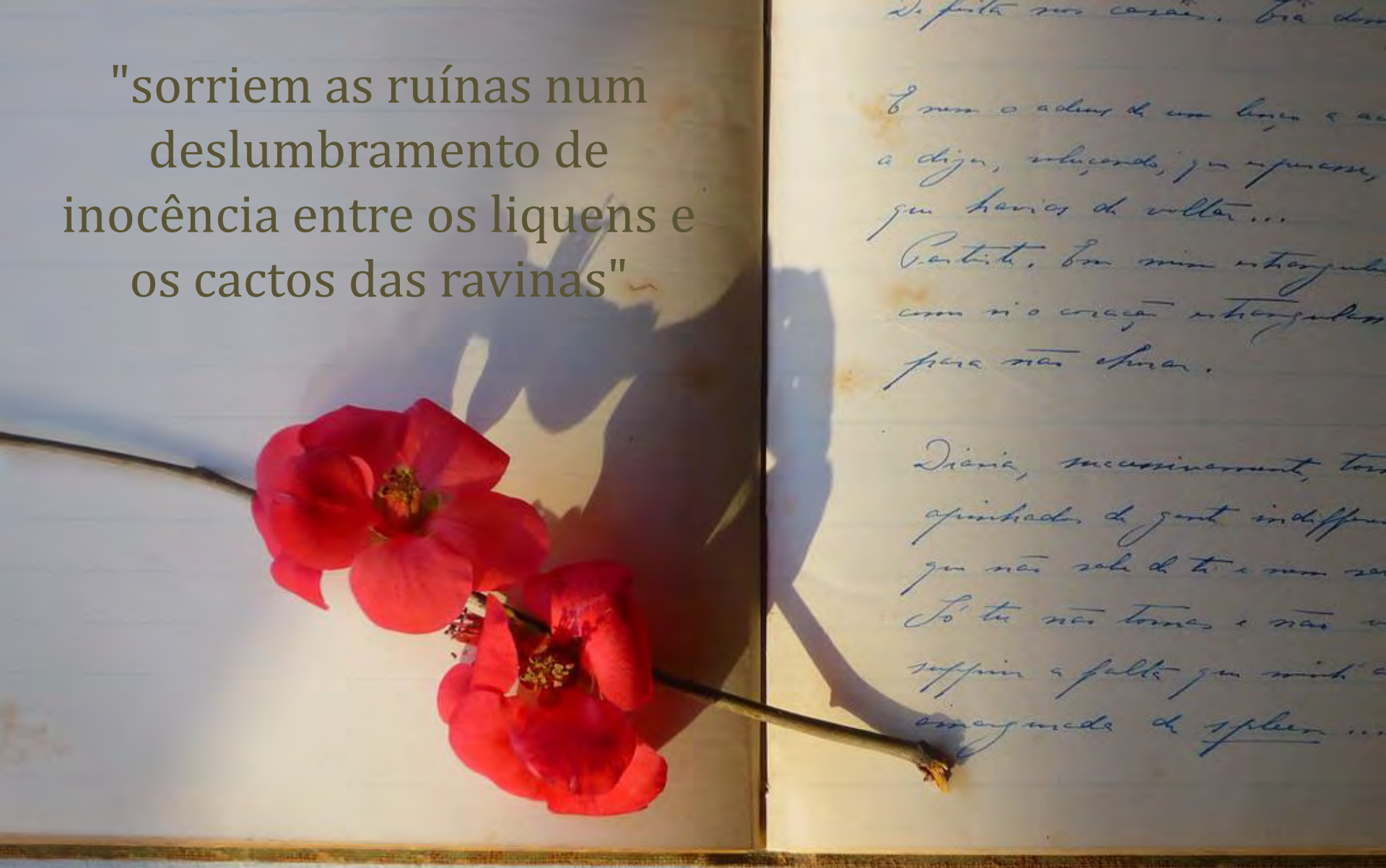
Vou entre os pinheiraes da minha Quinta,
mesmo cimo da Serra em que a encontrei;
tenho meu gado, meu forno, e vivo
vivo feliz e contente de uma grande extensão

Bem sobrano, vêlo a minha gente
mas talvez a ella mesmo ~~isto~~ isto não sinta.
Bebo das minhas fontes. Dirão a lei
que faz tranquilla e pasta a minha Quinta



"param as vozes e tudo para,
na asa do vento que tudo leva"


palavras-espinho



"sorriem as ruínas num deslumbramento de inocência entre os liquens e os cactos das ravinas"

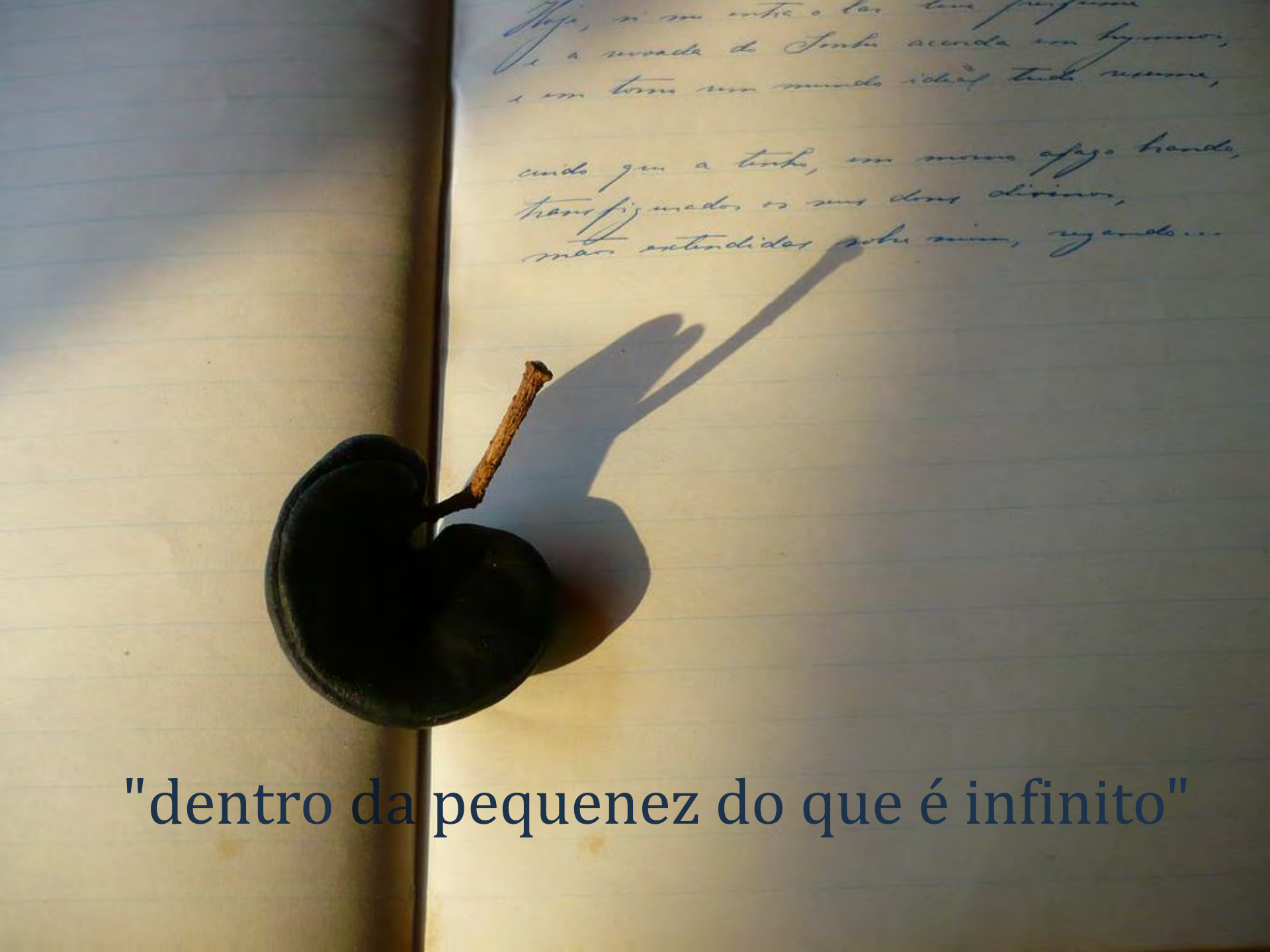
palavras-pétalas

levando contigo a minha alegria,
em troca da dôr em que me deixas.
Nasceu o sol e viu, numa onda plena,...
Era um dia de festa aquelle dia...
De festa nos casaes. Era domingo.

É uma o adeus de um longe e ausente, na distancia?
a dôr, soluçando, que supponho,
que teimo de voltar...
Partiste. Em mim entorpeceu um grito de ancia,
como si o coração estrangulasse,
para não chorar.

Dias, successivamente, tornam tuas
apinhados de gente indifferente,
que não sabe de ti e nem sabe de mim...
E tu não tornas e não vens
Finis a falta em minh'alma ausente,
magnolia de opalas...

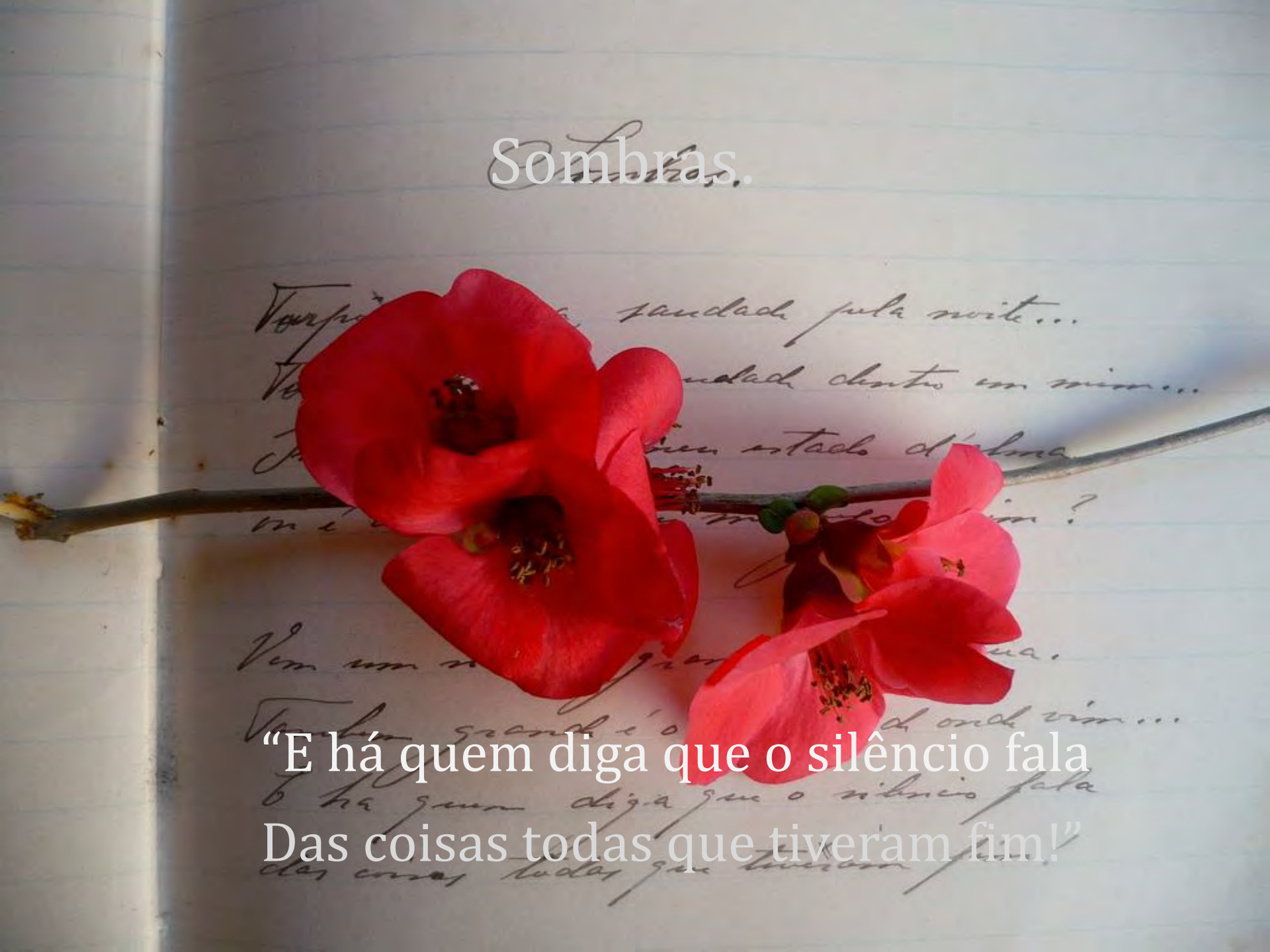
"fuga das horas...fuga azul de tantos sonhos..."



"dentro da pequenez do que é infinito"

palavras pedra

Sombras..



“E há quem diga que o silêncio fala
Das coisas todas que tiveram fim!”

a poesia, as palavras, a memória, os guardados da alma

Volume 1, Número 2, Agosto/2014, ISSN 2357-9854

Interdisciplinaridade - depoimento

João Queiroz (FBAUL - Portugal)

RESUMO
No depoimento em áudio dado ao evento “Docência Colaborativa e Interdisciplinaridade”[1], o professor João Paulo Queiroz (Portugal) reflete sobre a complexidade da sociedade contemporânea que resulta da transição da modernidade para a pós-modernidade, mudança que pode ser caracterizada como uma crise em relação a uma democracia avançada e integradora de todas as dimensões do desenvolvimento humano. A hibridação de contextos num mundo global conduz ao papel do pensamento artístico e criativo dentro de uma perspectiva interdisciplinar, implicando em uma atenção redobrada para a arte-educação. Sem arte na educação, a cidadania e o desenvolvimento pessoal são incompletos. Aponta a interdisciplinaridade como um vetor essencial para se compreender o papel e a construção do currículo da Arte na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE
Interdisciplinaridade; arte-educação; pós-modernidade.

ABSTRACT
In an audio testimony given to the event “Collaborative and Interdisciplinary Teaching”, Professor João Paulo Queiroz (Portugal) reflects on the complexity of contemporary society that results of the transition from modernity to postmodernity. That change can be characterized as a crisis in relation to an advanced and inclusive democracy of all dimensions of human development. Hybridization of contexts in a global world leads to the role of artistic and creative thinking within an interdisciplinary perspective, implying a special attention to art education. Without art education, citizenship and personal development are incomplete. He claims that interdisciplinarity is an essential vector to understand the role and the construction of the curriculum in contemporary art education.

KEYWORDS
interdisciplinarity; art education; postmodernity.

João Paulo Queiroz
Possui Curso Superior de Pintura pela Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa. É Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias da Informação pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) e Doutor em Belas-Artes pela Universidade de Lisboa; professor na Faculdade de Belas-Artes dessa Universidade (FBAUL) na área Arte Multimídia e leciona nos diversos cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutorado; professor nos cursos de doutorado em Ensino da Universidade do Porto; investigador integrado no Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes (CIEBA). Coordenador do Congresso Internacional CSO: Criadores Sobre outras Obras (2010, 2011, 2012, 2013, 2014) e do Congresso Matéria-Prima, Práticas das Artes Visuais no Ensino Básico e Secundário (2012, 2013, 2014). Dirige as revistas acadêmicas Estúdio, Matéria-Prima, Cama e Croma. É membro de diversas Comissões Científicas como a do 23° Congresso da APECV: Ensino de Artes Visuais: Identidade e Cultura no Século XXI (2011); ASC Conference: Art, Science, City (2013); do Congresso Vox Musei (2013) e do Conselho Editorial do International Journal of Cinema. Atua também como artista visual, tendo recebido o prêmio em Pintura da Academia Nacional de Belas-Artes de Portugal em 2004.

E-mail - joao.queiroz@fba.ul.pt
Currículo: http://www.fba.ul.pt/wp-content/uploads/2013/06/Jo%C3%A3o-Queiroz.pdf

[1] Este evento, que reunirá o Seminário Internacional Prodocência UFRGS, o Colóquio Nacional PIBID UFRGS e o 10º Seminário Institucional do PIBID UFRGS, acontecerá de 6 a 8 de novembro de 2014 em Porto Alegre. Mais informações em: http://www.ufrgs.br/docenciacolaborativa.