

Percepção e imaginação - provocações na pedagogia

Juliana Gouthier Macedo⁷

juliana.gouthier@gmail.com

UFMG / FAE

Resumo: Tendo como pressuposto que o ensino/aprendizagem de Arte nos é imprescindível como um campo potente e fundamental para – em interseções e tensões com outras áreas do conhecimento - nos relacionarmos com o mundo, não há como pensar em educação descolada da Arte. Mas, a sua presença na escola não pode ficar à mercê de concepções que a limitem ao acúmulo de informações ou tão pouco como blocos de atividades artísticas. Sem a possibilidade de vivenciar experiências significativas em Arte, como defende Dewey (2010), nada feito. Na formação de pedagogos, não é diferente. Pelo fato de a maioria não ter tido a oportunidade de vivenciar experiências significativas em Arte durante a sua educação básica, não há como abrir mão de que tenham este acesso garantido em sua formação como educadores, tanto por eles mesmos, mas também pelo lugar que irão ocupar, principalmente como professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Isso ficou evidente em minha trajetória recente nas aulas de Arte que assumi no curso de Pedagogia da UFMG, quando pude constatar que uma minoria teve a oportunidade experienciar processos estéticos/poéticos em sua trajetória escolar e o quanto isso deixa uma lacuna, na maioria deles, em relação à Arte, ao modo de perceberem e se relacionarem com esse campo do conhecimento. Para o enfrentamento desse desafio, um caminho potente é a “articulação entre a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão”, proposta pela concepção da Cognição Imaginativa, sistematizada por Lucia Pimentel.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem. artes visuais. pedagogia. cognição imaginativa

Abstract : Assuming that teaching/ learning art is essential - at intersections and tensions with other fields - as a powerful knowledge field and fundamental for our relationship with the world, we cannot think education without art. But art at school cannot be constrained by concepts such as those of understanding art as accumulated information or as disconnected artistic activities. With no possibility of living significant experiences in art, as advocated by Dewey (2010), no deal. This also relates to the pedagogues' formation. As most of them have not had the opportunity to live significant art experiences during their basic education. Because of the fact that during that period most of them did not have the chance of having significant experiences in art, we must ensure their access to art education for their training as educators - both for themselves - but also due to the place that they will occupy, ie mainly as teachers of early childhood education and early years of elementary school. This was evident in my recent career in art classes that I have assumed in the UFMG Pedagogy when I found out that a minority of my students had had the opportunity to experience aesthetic / poetic processes in their school life. I also noticed that this lack of experience leaves a gap in relation to Art in most of them. That reflects on how they relate to this field of knowledge. To address this challenge, a powerful way is the "link between perception, imagination, emotion, research, sensitivity and reflection" proposed for the design of Imaginative Cognition, systematized by Lucia Pimentel

Keywords: teaching/ learning art. visual art. pedagogy. imaginative cognition

O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra de montão.

Guimarães Rosa

⁷ Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Participou do Programa Institucional de Bolsas Doutorado Sanduíche no Exterior, da CAPES, entre junho de 2012 e maio de 2013 na *New York University*. Como professora/artista/pesquisadora atuou na rede de ensino pública e privada e em ONGs, tendo participado de exposições coletivas e de intervenções urbanas



Contextualizando

Depois de quase dez anos atuando na Licenciatura em Artes Visuais, na Escola de Belas Artes da UFMG, o desafio de assumir as aulas de Arte na Pedagogia, na Faculdade de Educação da mesma universidade, veio ao encontro de uma antiga questão que foi ganhando corpo nas discussões sobre a presença da Arte na educação: a pouca importância desse campo do conhecimento no cotidiano das escolas. Se por um lado a maioria das pessoas identifica a Arte como algo importante na formação humana e concorda que essa é uma área de conhecimento tão legítima quanto às demais, por outro, os professores de Arte ainda se ressentem de uma necessidade constante de validação efetiva da Arte nos processos educativos. Diante desse hiato entre o discurso e o que se percebe efetivamente nas escolas, sempre insisti com os estudantes que a nossa atuação como educadores não se restringe ao corpo docente, alertando-os para um papel maior nas instituições de ensino: o de possibilitar aos nossos colegas discentes, aos administradores, funcionários e aos pais, enfim, a toda a comunidade escolar, uma aproximação efetiva com a Arte. Isso porque a maioria dessas pessoas não teve, em sua formação, a oportunidade de construir experiências significativas em e com a Arte.

A associação desse componente curricular com a decoração, com atividades descontextualizadas, como colorir desenhos prontos e estereotipados, ou ainda com o acesso às informações sobre algumas obras e à biografia de um restrito e recorrente grupo de artistas famosos, a maioria pintores, revela algo mais do que costumamos perceber como uma desvalorização do nosso papel na formação das crianças, jovens e adultos. É claro que se trata de uma desvalorização, mas fundada em experiências escolares e sociais que fomentaram e ainda fomentam essas concepções equivocadas acerca da Arte. Quando nossos colegas professores nos convidam para um projeto nomeado de interdisciplinar, mas esperam que façamos apenas a apresentação visual dos trabalhos desenvolvidos, ou quando a direção da escola nos escala para cuidar da decoração das escolas nos eventos ou nas datas comemorativas, estão convictos de que esses são os nossos papéis. Foi isso que aprenderam quando ainda estudantes. Ou seja, se não passaram por uma experiência que tenha provocado um deslocamento dessa construção, um questionamento desse papel da Arte na escola, como poderiam pensar e agir diferente?

Seguindo esse pressuposto, assumir como professora de Artes Visuais no curso de Pedagogia seria uma oportunidade de atuar com estudantes que, diferentemente dos alunos da licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes, não escolheram a Arte como um campo de estudo e trabalho. Migrar para uma Faculdade de Educação também implicaria em conviver mais proximamente com um grupo de professores que, em sua maioria, não teve em sua trajetória de formação, da educação básica à academia, a oportunidade de vivenciar experiências significativas em Arte. Ainda que muitos frequentem eventos artísticos, em diferentes contextos e dimensões, e se transformem nessas fruições, a ideia que carregam da relação da Arte com a Escola guarda marcas profundas de suas experiências enquanto estudantes.

Aqui vale a pena um parêntese sobre a tensão entre as licenciaturas e os bacharelados, uma discussão permanente na Faculdade de Educação, que tem a formação docente como eixo. Ser professor é uma escolha valorizada e defendida e, muitas vezes, essa bandeira carrega um *contrapeso* dos cursos que oferecem as duas opções, nos quais a licenciatura é, desvalorizada e desestimulada, como algo menor, aquém do bacharelado. Se o tema é importante e demanda aprofundamento, aqui entra apenas como observação de que na Escola de Belas Artes essa tensão subsiste. Em conversas com alguns professores do bacharelado, fica evidente que esse ponto



de vista também se baseia nas experiências que esses tiveram nas aulas de Arte na Educação Básica. Ou seja, mantém a visão de um professor de Arte que irá reforçar estereótipos, decorar a escola e propor atividades descontextualizadas e distantes das concepções contemporâneas das expressões artísticas. Como contraponto, fica a pergunta se conseguem perceber que, formando professores de Arte qualificados para atuarem na educação básica, estes irão possibilitar que, a médio prazo, a universidade irá receber alunos com conhecimentos em Arte consistentes, o que inclui um repertório diverso e significativo.

Se fica claro que um dos maiores desafios é o de se tentar garantir o acesso a uma formação em Arte ampla, que possa oferecer a possibilidade de compreensão da complexidade dessa área de conhecimento - tão importante quanto às demais -, paralelamente ao investimento nas licenciaturas em Arte, os futuros pedagogos também emergem como um público estratégico. Eles estão nas escolas, como educadores múltiplos e, não raramente, na ausência do especialista, solicitados a atuarem na área de Arte, muitas vezes nomeados como artistas em função de distinções que o senso comum denota como tal, como desenhar bem, ter jeito para a dança, para o teatro ou para a música. Notadamente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os pedagogos assumem as aulas de Arte, que muitas vezes, no caso das Artes Visuais, se categorizam assim pelo fato de entrarem em cena papeis, canetinhas e lápis coloridos, tintas, pincéis, tesouras, cola e argila, dentre outros. Materiais que, historicamente, se vinculam à produção artística, mas estão longe de garantir, pela simples manipulação dos mesmos, experiências significativas em Arte.

Mas, como poderiam pensar/fazer diferente? Foi assim que aprenderam e é isso que, em boa parte das escolas, a coordenação espera deles. É importante destacar que esses educadores se esforçam e se dedicam com muitos investimentos para essas aulas/atividades. Muitos chegam a comprar, ou xerocar, livros ou revistas cheios de *ideias interessantes*, e, mais contemporaneamente, se valem das consultas virtuais a *sites* que trazem dicas de procedimentos e modelos de aulas. Também é claro o investimento em tempo, na produção e organização e na compra dos materiais, que não raramente saem do bolso desses professores. Isso sem falar da finalização dos trabalhos dos alunos, garantindo uma desejável homogeneidade e um padrão estético, em consonância com o perfil da escola, e que também agrada aos pais, que por sua vez, em sua grande parte, não teve acesso a uma formação em Arte que tenha contribuído para questionar os modelos recorrentes. Nesse fluxo também aparecem as denominadas releituras – em que são apresentadas obras de artistas consagrados (sempre os mesmos!!!) - para que os estudantes possam elaborar suas versões, a partir de uma reprodução/cópia sem qualquer contextualização. Observar reproduções, dialogar sobre elas, ou mesmo fazer exercícios de cópias, com uma intencionalidade clara, de, por exemplo, compreender o processo de construção formal do artista, pode ser uma ação potente. Mas, o que se vê, são tentativas de reproduzir obras, como um fim em si mesmo e que apenas reforça o parco repertório de produções artísticas – obras e autores. Em síntese, grosso modo, é assim que acontece, deixando evidente a enorme distância entre as concepções contemporâneas da Arte, seu lugar e compreensão em boa parte das escolas.



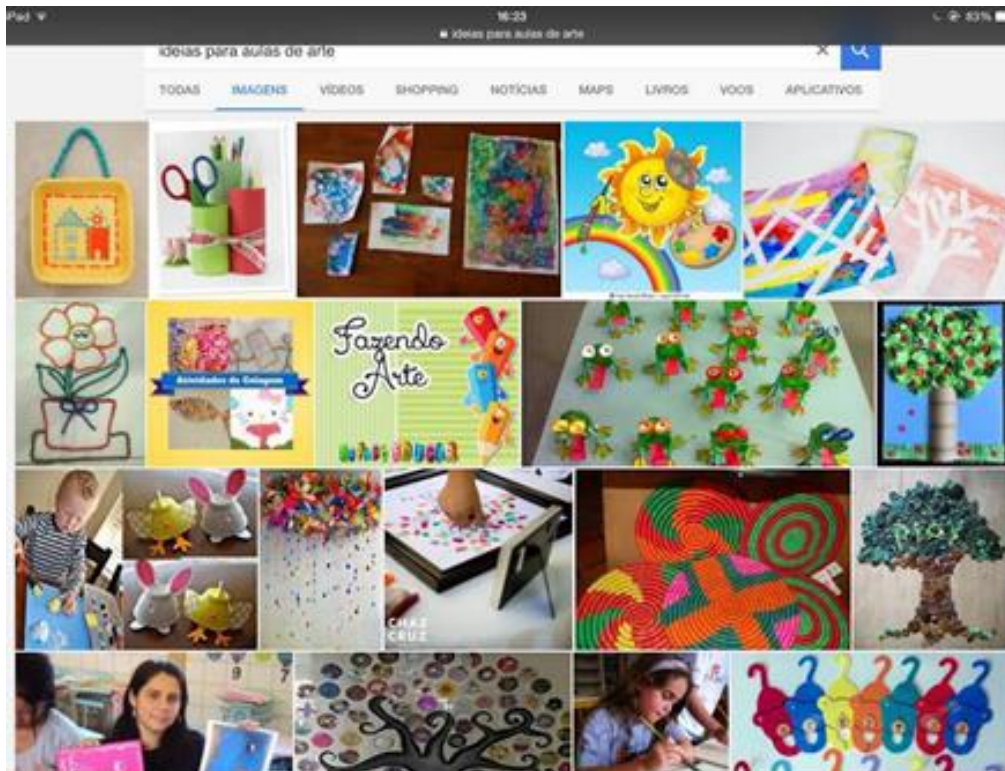


Imagem1: Eis o que aparece na pesquisa ideias para aulas de arte no Google. Fonte: *Print Screen* da pesquisa no Google

Essa compreensão acerca da Arte na escola diz respeito às noções apresentadas pela grande maioria dos mais de 180 estudantes de Pedagogia que frequentaram, entre 2014 e 2016 as minhas aulas, nas disciplinas ainda denominadas de Arte no Ensino Fundamental, no segundo período do curso, e Arte na Educação Infantil, no sétimo período. Logo no primeiro encontro, não abro mão da avaliação diagnóstica, um questionário para uma escuta mais organizada desses alunos em relação às suas experiências e concepções em e sobre arte. Com as respostas fica evidente que as antigas questões continuam em pauta. A maioria se reportou às aulas como momentos com “atividades para colorir” ou “para passar o tempo”. Sobre os objetivos da disciplina no curso de

Pedagogia, as respostas foram em torno de “uma oportunidade para aprender práticas artísticas para repassar aos alunos”, passando pela ideia de se “conhecer novidades e técnicas que possam ser aplicadas nas aulas com as crianças” e o de “conhecer sobre os estilos artísticos”. Sobre se a Arte é importante e/ou necessária nas escolas, há um consenso quanto à importância e à sua necessidade, que se justificam pela sua potência em “desenvolver a criatividade”, para se “descobrir talentos e aptidões”, para “auxiliar no desenvolvimento motor” e “ajudar os alunos no aprendizado do conteúdo das outras disciplinas”. Quanto às concepções sobre o ensino/aprendizagem da Arte, as respostas seguem o mesmo padrão: “entretenimento”, “válvula de escape”, “momento que sai convencional”, “desenvolver projetos nas datas comemorativas”. Sobre o repertório, entre um ou outro “confesso que não me lembro de nenhum artista”, ou um “é vergonhoso, mas não sei dizer nenhum nome”, os mais citados são Aleijadinho, Picasso, Portinari, Frida Khalo, Romero Brito, Tarsila do Amaral, Van Gogh e Monet.

Nesse processo de escuta aparecem alguns sinais de experiências importantes e de concepções mais aprofundadas sobre a Arte e o seu ensino/aprendizagem. Mas, se ainda são poucos os exemplos, eles deixam,



por um lado, o lastro de professores de Arte que fizeram a diferença no processo formativo, por outro, evidenciam que a mudança nesse quadro geral é lenta, mas possível. Uma constatação compartilhada por Rejane Coutinho, a partir de sua experiência na formação de professores. Após um projeto junto a uma instituição cultural e em contato direto com educadores, ela percebeu que a maioria deles, ”mesmo instigados a pensar a arte e seu ensino a partir de paradigmas contemporâneos” mantém, em sua prática cotidiana, as concepções que construíram em sua formação de origem. Isso é um dado que reforça, ainda segundo Coutinho, “a necessidade do professor rever seu processo de formação, refletir sobre a origem de suas concepções de arte e de ensino de arte. Um movimento que pressupõe o engajamento voluntário do professor, ou seja, um compromisso do educador com seu autoconhecimento, com sua auto formação e autorreflexão”⁸. Ou seja, o desafio está posto e, ainda que muitos avanços estejam acontecendo, e já aconteceram, muitas antigas questões não foram superadas e permanecem em pauta.

Tornar a vir ver

Assim, ao constatar, na avaliação diagnóstica junto aos estudantes da Pedagogia, que há ainda muito a fazer – o que professores que me antecederam e os atuais colegas da área de Artes da Faculdade de Educação⁹ também compartilham – o desafio passa a ser o de conseguir provocá-los nos exíguo tempo dos dois semestres que cursam os componentes curriculares de Arte, obrigatórios no seu percurso de formação. Refletindo sobre toda minha trajetória no ensino/aprendizagem de Arte, na educação não formal (em três Organizações Não Governamentais) e formal, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, em instituições públicas e privadas e os quase dez anos na formação de professores de Artes Visuais, não tive dúvidas: precisaria provocar experiências que pudessem, de fato, fazer algum sentido para aquelas pessoas curiosas, inquietas – trunfos importantes para qualquer educador -, que provocassem uma revisão, ou um deslocamento no entendimento deles em relação às aulas de Arte. E isso com o cuidado apontado por Kaplan, na introdução ao livro de Dewey, ao destacar que “a percepção estética significa não apenas relancear os olhos por algo, mas atentar para ele, fita-lo, perscrutá-lo – em suma, vê-lo realmente” (2010, p.33).

Apresentando-me como novata naquele espaço e os convidando para uma relação dialógica e pautada no compromisso, com base nas concepções de em Paulo Freire (1996), me propus a construir o nosso percurso ao longo do semestre, *afinando e desafinando*, correndo os riscos, inerentes a qualquer processo de formação que considere que as pessoas não estão sempre iguais e tão pouco o são. Ainda assim, fui, em vários momentos, questionada – sempre com delicadeza – se não iria entregar um cronograma com todas as *atividades* previstas para o semestre, com a lista de textos a serem lidos, com as provas, trabalhos e a respectiva pontuação. Uma aluna, dessas atenciosas e colaborativas, teve o cuidado de chegar perto de mim e bem baixinho dizer que eu não estava entendendo muito bem como deveria ser a metodologia das aulas de Arte para os alunos da Pedagogia, ou seja, que não era exatamente a mesma que eu estaria acostumada a desenvolver com os alunos para a Licenciatura em

⁸ In: Diálogos e Reflexões com educadores - Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho – Centro Cultural do Banco do Brasil em São Paulo/ 2005.

⁹ Desde o início de 2016 a Faculdade de Educação da UFMG conta com uma equipe de cinco professores de Arte em seu quadro, de Artes Visuais; de Audiovisual, de Dança, de Música e de Teatro.



Artes Visuais. Naquele momento, ficou claro que ela estava esperando dicas de aulas para aquele grupo realizar com seus futuros alunos. Como ela confirmou esta expectativa, argumentei que não estava me propondo a isso, mas buscava provocá-los a pensar mais criticamente sobre o ensino/aprendizagem de Arte a partir das oportunidades de vivenciar experiências artísticas. Ou seja, que a minha intenção era a de instigar outro modo de perceber a Arte no contexto escolar.

Esse questionamento me fez refletir como essa demanda – que não era apenas daquela estudante – revela um distanciamento da Arte nas concepções daquele grupo em relação aos fundamentos dos processos educativos, independentemente do conteúdo a ser trabalhado. A impressão que ficou era de que, apesar de boa parte daquele grupo ter um discurso questionador em relação aos processos de ensino/aprendizagem tradicionais, quando se trata de Arte, a ideia de modelos e receitas persiste como o caminho a ser trilhado. Foi a partir desse incômodo, que percebi a importância de problematizar mais enfaticamente alguns aspectos que o grupo pontuava nos nossos encontros. Não raramente, escutava expressões como: nossa como esta aula é boa, como ficamos relaxados, como nos divertimos, a gente não vê o tempo passar... Garimpei ainda outras observações como a percepção sobre a organização diferente da sala, com mesas grandes e cadeiras, sobre a possibilidade de conversas durante as aulas, das descobertas vivenciadas, do medo de errar e da *chative* da leitura de textos.

A estas e outras colocações, virou quase um bordão a pergunta: Será que isso diz respeito apenas à Arte? Afinal, por que não podemos propor ou pensar em aulas prazerosas, espaços reconfigurados, valorizar diálogos e estimular a curiosidade e as descobertas em nosso cotidiano na escola, independentemente do campo de conhecimento com o qual estamos lidando? Os olhares desconfiados às questões, evidenciavam mais dúvidas do que respostas, um convite à necessária revisão em estado permanente, que no percurso de muitos deles começou na avaliação diagnóstica. Ao final do semestre, numa rodada sobre as aulas, me surpreendi com muitas das respostas à pergunta se aquela avaliação os havia impactado. Se houve quem dissesse que foi um momento para perceber muitas “coisas quase esquecidas”, a maioria se apropriou da atividade como uma oportunidade de rever sua própria trajetória na escola, reconhecendo como foi o processo de construção acerca das percepções que têm de Arte atualmente, para refletir sobre sua futura atuação como docente, como fica explícito no registro de uma das estudantes: “Quando me vi relembro de algumas experiências como aluna nas aulas de Arte na

Educação Básica, fui provocada a pensar na prática do professor, o que me levou a pensar qual prática devo assumir como professora”.

Ativando as interseções

Tateando a ainda a nova experiência de ministrar a disciplina Arte no Ensino Fundamental para os alunos da Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), me alicercei em uma antiga experiência. Resgatar, doze anos depois, a proposta *Desenhando com Laranjas*, uma aula construída com jovens e crianças de uma Organização Não Governamental, em 2004, seria uma oportunidade de provocar questões fundamentais sobre o ensino/aprendizagem de Arte para aqueles estudantes que eu pouco conhecia, já que era meu primeiro contato com uma turma da Pedagogia. Já no primeiro encontro, o da avaliação diagnóstica,



pedi que trouxessem no seguinte uma faca de serrinha. Era a tarefa a ser feita, o que, já de cara causou um burburinho, sintonizado com o estranhamento e a curiosidade tão caros a Paulo Freire.

Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiura, esta incontida necessidade de compreender para explicar, de buscar a razão dos fatos. [...] Sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer (FREIRE, 1996, p.76).

Para potencializar o planejado, não dei pistas, sugerindo apenas que deixassem a imaginação à vontade, reportando-me à Bachelard: “Com sua atividade viva, a imaginação desprende-nos ao mesmo tempo do passado e da realidade. Abre-se para o futuro. (...) Como prever sem imaginar?” (1998, p.18). O mais próximo que conseguiram chegar - nas inevitáveis, esperadas e importantes especulações - foi a de que seria para apontar ou raspar giz de cera.

Na semana seguinte, a faca, já em punho, ficou para mais tarde, já que uma discussão sobre o desenho foi o ponto de partida. Da ideia de lápis à de marcador, de papel à de suporte, passando pelas sutilezas da linha das marcas do papel ou do rastro da luz como imagens no espaço, muitos deslocamentos aconteceram. Espantos da descoberta do quase óbvio foram inevitáveis e generosos em uma conversa que, quando começou a se prolongar, fez emergir, naquela turma de adultos, a inevitável e recorrente pergunta durante uma aula de Arte para crianças enquanto não se coloca, literalmente, a “mão na massa”: quando a aula vai começar? Saber o que eles iriam fazer com a faca virou quase que uma ideia fixa, mas reservada para o segundo tempo, iniciado com laranjas sobre a mesa e o convite à escuta de uma canção que se mostrou um bom recurso para conter os momentos de ansiedade: Paciência, numa gravação acústica de Lenine.

A letra:

Paciência

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou - na valsa
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge



Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber?
A vida é tão rara
Tão rara

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei A vida é tão rara
A vida não para, não
A vida é tão rara (2x)

(LENINE; FALCÃO, 2006)¹⁰

A estratégia de aguçar os sentidos, a percepção era de ouvir a música, escolher uma laranja e observá-la. O que fazer com aquilo ainda se mantinha como uma incógnita, apesar de todas as pistas. Mais pistas com a leitura do primeiro parágrafo do texto *UM PISCAR DE OLHOS*: experiência estética e vida cotidiana, de Eduardo de Jesus (2014, p.1):

Uma casca de laranja retirada inteira, absolutamente inteira. A sensação provocada por essa imagem corriqueira no narrador de “Nada de literatura ou epifania no domingo ao das experiências ordinárias e comuns”. Schulze logo na primeira linha do conto já sinaliza “talvez eu apenas tivesse bebido demais” para sugerir que a experiência torne-se ainda mais ordinária, demonstrando inicialmente certo descrédito pelo que sua filha, em determinado momento da narrativa, descobre: a casca de uma laranja inteira, mas logo depois eles descobrem juntos algo mais:

Nós dois observávamos a casca de laranja e com ela o milagre de existir a casca de laranja, o milagre de todos e o de tudo existir, o milagre por inteiro, na lata. Mais do que isso não há a dizer, não me pergunte por explicações. Nós compreendemos o milagre de nossa existência. Ponto. Você quer que eu diga que eu nos vi sentados no colo do universo? Mas eu não vi apenas nó, eu vi todos e tudo. e qualquer pessoa, qualquer coisa, mas não como a gente costuma passar os olhos por algo, e sim como se qualquer pessoa, qualquer coisa, como se tudo estivesse bem próximo. (SCHULZE, 2009, 195)

¹⁰ LENINE e FALCÃO, Dudu. Paciência. In: LENINE. Acústico MTV. São Paulo: Sony BMG, 2006. 1 CD.



Na sequência, uma imagem entra em cena, num jornal amarelado, referência que balizou a aula de 2006:



Imagem 2: Arte de Jailton Moreira para o poema *Como desenhar laranjas* de Manoel de Lima Fonte: Reprodução da contracapa do suplemento Mais! do jornal Folha de São Paulo de 3/11/ 2002

Mesmo com todas as provocações, o “agora é com vocês” trouxe um silêncio denunciando que a incógnita do que a *professora queria* se escancarava tanto quanto a dúvida sobre o que uma laranja tem a ver com uma aula de arte. Se na experiência com as crianças e jovens, bastou deixar a laranja ao acesso da mão que o cheiro da casca invadiu a sala, aqueles adultos estavam, de certa forma, condicionados a comandos. Com isso, assumi o papel a mim delegado e completei: Agora é com vocês, a proposta da aula é desenhar com laranjas. Simples, mas nem tanto. As perguntas que buscavam mais pistas concretas eram respondidas com mais provocações. Com as noções recém-construídas de suporte e marcador, fui questionada se a ideia era usar a faca como lápis e a laranja como papel. Devolvi dizendo que esta era uma das possibilidades, mas nada impedia que a laranja fosse um marcador.

A interrogação ficou no ar e, aos poucos, a preocupação com a expectativa da professora perdeu a importância. Se para uns a aula se manteve como algo sem muito sentido e, para não perder tempo era melhor fazer qualquer coisa para ficar liberado, para a maioria se configurou como uma oportunidade de vivenciar, explorando os sentidos e a imaginação, uma proposta inesperada. Assim, ainda que sem clareza para boa parte daqueles estudantes – o que foi sendo construído aos poucos – aqueles exercícios artísticos também se evidenciaram como exercícios de tentativas. Uma atitude fundamental que dialoga com o que diz Pareyson ao se referir à importância do risco nas ações estéticas, ou seja, de se vivenciar ações abrindo mão de uma "norma evidente que indique o resultado e regule sua realização [...] predomina a incerteza do sucesso, o perigo do



fracasso, o risco da dispersão" (1993, p.60). Nesse aprendizado na experiência, refinam-se as noções de êxito ou sucesso e, "ao mesmo tempo, os de lei e liberdade, de norma e aventura, de necessidade e contingência, de legalidade e opção, de regra e incerteza" (idem, p.61). A imaginação é, nesse caminho movediço, mediada por pressentimentos, por sua vez "intraduzíveis" como regras, e que "agem [...] como critérios de escolha, motivos de preferências, rejeições, substituições, impulsos e arrependimentos, correções, revisões" (PAREYSON, 1993, p.75). Assim, ao se realizar exercícios artísticos, é possível, revendo o percurso, compreender a experiência em diferentes dimensões. Essa, por sua vez, continua com sua potência latente para se afetar e afetar o que ainda está porvir.

Mas, já nas primeiras impressões, os depoimentos dos que vivenciaram aquela experiência revelam impactos e deslocamentos importantes, alguns perceptíveis na surpresa e satisfação com a própria produção. O processo proposto, e acolhido pelo grupo, tem tudo a ver com a complexidade que Pimentel aponta ao defender "a necessidade de ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética". Nesse sentido, há um movimento de transformação que, ainda de acordo com a autora, "não coincide com o controle e com a objetividade, mas sugere modificações e subjetividades, pois envolve dimensões humanas como sensações (que são fruto de ação corpórea) e percepções (que são fruto de pensamento), em que o domínio e o controle não são presumíveis" (2013, p.100).

Todo esse movimento reforça a ideia defendida por Pimentel de (re)conhecermos a imaginação como "o espaço mais propício para a construção de conhecimentos" (2011, p.769) e da experiência como lugar onde ela se realiza com maior intensidade no processo de aprendizagem. Isso se ampara pelo fato de que na arte não cabem ações mecânicas a partir de repetição ou reprodução de modelos acriticamente, ou, como diz Dewey, "fixado como uma planta baixa em sua mente"(2010, p.132). Pelo contrário, ela depende intrinsecamente da experiência individual - o que não significa fora das relações com os outros, com o coletivo - justamente por não se valer de respostas prontas. Ou seja, as respostas ou os devires são construções de cada um e não aparecem se não são procuradas.

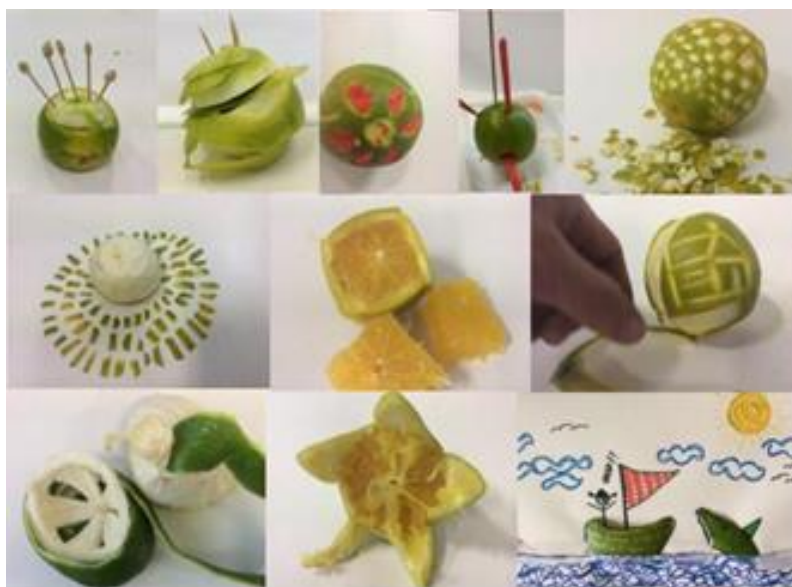


Imagem 4: Montagem a partir de fotos da autora de alguns dos trabalhos realizados pelos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora



Percebi de outras maneiras aquilo que está presente no meu cotidiano. Observei aspectos de uma laranja que nunca tinha visto. Mexeu com a minha visão sobre determinadas coisas e me provocou muitos sentimentos. Hoje percebo que fiquei muito presa ao que seria certo ou não. Desafiadora. De início não consegui sair do plano, mas depois me adequei. Não pensei a laranja como suporte, mas ela como apropriada forma construída. Desconfigura a ideia de ter que criar algo permanente e que tenha formato padrão. Desenhar com a laranja exige um grande envolvimento, um cuidado com o material por ser algo delicado e peculiar. Parece simples, mas está bem longe disso. Faz-nos ver a diversidade de materiais que temos a disposição. Empolgante e com um aroma muito bom. Manuseei materiais diferenciados que produziram sensações prazerosas e enriquecedoras. Tive dificuldades de manejar a faca e a laranja para criar um desenho, mas entendi que esta era parte do desafio. Senti um certo desconforto com a atividade. Foi difícil desarticular a função da laranja em si como um alimento e, a mesma, como meio, recurso para a realização de uma arte. Despertando olhares em diapositivos diferentes do plano convencional.

Imagem 5: Impressões recolhidas a partir dos depoimentos dos alunos Fonte: Montagem editada pela autora

Costurando sentidos

A partilha dessa aula, com detalhes dos seus desdobramentos, se fundamenta em uma ideia de aproximação importante que Lucia Pimentel traduz ao situar algumas das condições necessárias para que a experiência ganhe corpo e o corpo: “a de que o sujeito/individuo acione suas vivências (o que se viveu, por imersão) e experiências (eventos que acontecem durante a vida)” (2013, p.99). Ainda que seja um relato textual, dialoga com possibilidades de memórias e cotidianos que dizem respeito às questões recorrentes do ensino/aprendizagem da Arte. Pelos deslocamentos que pode provocar, catalisados pelos espantos que a laranja tende a suscitar, em contraponto à sua presença quase apagada, de tão comum que é em nosso cotidiano, possibilita uma reflexão – como um desencadeamento *lógico* do que Pimentel ressalta: “Sendo Arte uma área de conhecimento, a elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão” (2013, p.99).

Nesse não lugar, a laranja, apesar de deslocada do *papel* de modelo para uma representação/reflexão, continua ainda, como modelo e, simultaneamente, matéria para a reflexão/representação. A proposição traz, pois, um convite a uma percepção quase *carneal*, que pode se constituir somando o toque – suave ou não – o cheiro, a densidade, o sumo, o suco, a umidade, o sabor do gomo ou da casca e ainda o som. Já a reflexão/representação, independentemente se mais elaborada ou não, nunca deixa de nos remeter à sua origem. Ficam os rastros de uma laranja, seja nos desafiando em uma composição de uma imagem ainda infantil, ou nos



enquadrando em uma proposição poética que tencionam suas curvas, transformando curvas em ângulos quase retos. Mas as ações sempre fazem emergir a fruta, assim como as tentativas de transmuta-la a tornam ainda mais evidente, realçando detalhes sutis que se mantinham opacos, ou quase. Nesse embate entre a presença concreta e o intangível, profundamente relacionada ao ensinar/aprender Arte, abre-se um espaço importante para se instaurar uma “operação cognoscível”, apontada por Pimentel, a partir do “tensionamento entre imaginação e imagem” (2013, p. 101.). Em outras palavras, também emprestadas da autora, as metáforas, se evidenciam como um “espaço para o cognitivo”, um espaço privilegiado e potente e só conquistado a partir de experiências em que os sentidos são convocados e se presentificam, em “combinações sensoriais e corporais que se materializam em imagens/gestos/movimento/sons” (idem, p.101).

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JESUS, Eduardo Antônio de. **Um piscar de olhos: experiência estética e vida cotidiana**. Anais do XXIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação (Compós). Belém (PA): Universidade Federal do Pará (UFPA), 2014.

MACEDO, Juliana Gouthier. **Inventário e Partilha**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. 2008.

PAREYSON, Luigi. **Estética - Teoria da Formatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

PIMENTEL, Lucia. **Cognição Imaginativa**. Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG. Pós: v. 3, n. 6, p. 96 - 104. Belo Horizonte, 2013.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Novas Territorialidades e Identidades Culturais: O Ensino de Arte e as Tecnologias Contemporâneas**. In: *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*

(ANPAP), 20, 2011, Rio de Janeiro. (pp. 765 - 771) Disponível em:

http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/lucia_gouvea_pimentel.pdf Acesso em: jul. 2013.

