

Fabício Andrade Pereira

O CONHECIMENTO EPISTEMOLÓGICO E O
CONHECIMENTO EM ARTE:
Análise de paradigmas do século XXI sob enfoque transdisciplinar

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes - UFMG
2011

Fabício Andrade Pereira

O CONHECIMENTO EPISTEMOLÓGICO E O
CONHECIMENTO EM ARTE:
Análise de paradigmas do século XXI sob enfoque transdisciplinar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes.

Área de Concentração: Arte e Tecnologia da Imagem.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes /UFMG
2011

Dedicatória

Este trabalho é dedicado a Lucia Pimentel
Por possibilitar, por ensinar, por compreender.
“A l’oeuvre on connait l’artisan”

Agradecimentos

Professor Dr. Leonardo Charréu, co-orientador do estágio sanduíche na
Universidade de Évora.

Edelweiss, José Areal e Frederico

A todos os membros da banca examinadora
cujos nomes constarão na versão final

G. Jorge, Vítor Cádi, Moacir, Moema, Adriana

Profa. Dra. Christina Rizzi e Profa. Dra. Vanda Tófani (banca de qualificação), Zina,

Claus Cluver, Prof. Fernando Mencarelli (Coord. Pós-Grad.)

Jaqueline, Kelly (Rebecca), Letícia, Dolores, Lélia, Fátima, Gardini, Walquíria,

Inajara, Patrícia Caetano, Neide

Regina, Virgínia, Cássia, Úrsula (Bebel),

Lívia, Conceição, Marli, Pimenta, Bruno Durval, Thiago, Fabiana, Dom Carlos,

Alexandre, Rosemary, Padre Manoel, Rita, Alexandrina, Funcionários da DRI da

Universidade de Évora, Sr. Manoel, Dona Rita, Alexandra, Paulo, Carlos, Lina,

Dulce, Miguel, Jorge, Profa. Suzana Piteira, Prof. Jaime (coro da UE), Jurancir

Todos aqueles que, direta ou indiretamente,
cooperaram para a concretização deste trabalho.

RESUMO

Esta tese aborda interlocuções entre o conhecimento em Arte/Educação e em Ensino de Arte com possíveis abordagens a partir de paradigmas contemporâneos em Filosofia da Arte, Sociologia da Arte, Psicologia Cognitiva e Ciências Psicológicas. Propõe o conceito de Objeto Estendido para o Ensino de Arte. Discute, a partir de referências textuais, aspectos sobre o Conhecimento, a Memória, a Linguagem, a Percepção como elementos fundamentais para a arte/educação e para o ensino de Arte.

Palavras-chave:

arte/educação; conhecimento; memória; percepção; Objeto Estendido; transdisciplinar.

ABSTRACT

This thesis addresses dialogues between the knowledge on Art/Education and Art Education with possible approaches departing from contemporary paradigms in Philosophy of Art, Sociology of Art, Cognitive Psychology and Psychological Science. It proposes the concept of Extended Object to Art Education. It discusses, based on textual references, aspects of knowledge, of Memory, of Language and of Perception as key elements for Art/Education and Art Education.

Keywords:

Art/Education; knowledge; language; memory; perception

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Teste de Stroop.....	16
FIGURA 2- <i>False Start</i>	18
FIGURA 3- <i>Pantocrator</i>	34
FIGURA 4- Propaganda da Gillete/David Beckham's.....	34
FIGURA 5- Afresco do Vale das Renas.....	43
FIGURA 6- <i>O Inverno</i>	50
FIGURA 7- <i>Winter Landscape</i>	56
FIGURA 8- Coroação de Nossa Senhora.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
I- SOBRE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE/EDUCAÇÃO	05
1.1- O ESTUDO DA ARTE NA EDUCAÇÃO: Premissas epistemológicas e suas limitações.....	06
1.2- O OBJETO ARTÍSTICO E O CONHECIMENTO EM ARTE: Abrangência e investigação na arte/educação, o conceito de <i>Objeto Estendido</i> e a investigação de processos da Atenção humana	22
II- SOBRE A MEMÓRIA E A LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A ARTE/EDUCAÇÃO.....	37
2.1- AS RELAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTE COM A MEMÓRIA SOCIAL E BIOLÓGICA: A investigação em arte/educação e as explicações forjadas sobre <i>objetos estendidos</i>	38
2.2- O <i>OBJETO ESTENDIDO</i> COMO REDE CULTURAL COMPLEXA: A Atribuição de linguagem à obra de arte como necessidade humana.....	59
2.2.2- ASPECTOS SOBRE O <i>JOGO METAFÓRICO</i> COMO PARTE DO OBJETO ESTENDIDO NA INVESTIGAÇÃO: A limitação do âmbito linguístico no universo do ensino de arte.....	68
III- SOBRE O CONHECIMENTO E A PERCEPÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A ARTE/EDUCAÇÃO.....	80
3.1- O CONHECIMENTO EM ARTE E O JOGO DE METÁFORAS: As experiências humanas como base para um recorrente exercício do experimento artístico.....	81
3.2- A RELEVÂNCIA DA PERCEPÇÃO E DA SENSAÇÃO PARA O CONHECIMENTO EM ARTE: Processos que influenciam escolhas educacionais.....	106
CONCLUSÃO.....	117
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO - LOCUÇÕES LATINAS.....	125

INTRODUÇÃO

“Adhuc sub iudice lis est.”

A presente tese partiu da proposta de realização de uma pesquisa de cunho bibliográfico que aprofundasse análises referentes a concepções contemporâneas sobre o conhecimento como fator cultural. Procuramos relacionar tais investigações a aspectos da construção do conhecimento em arte na prática educacional. Portanto, esta tese partiu da premissa de que educadores devem dar contínua atenção a estudos que versam sobre os mecanismos nos quais o conhecimento se constrói e, igualmente, ressalta a importância de que a consciência de tais fenômenos viabiliza potencialmente a percepção de processos elaborados intencionalmente na própria construção do conhecimento em arte. Como consequência do fato de entendermos o conhecimento como fenômeno cultural e, por isso, em constante transformação de suas possibilidades de leitura e organização, entendemos que as verdades, na ciência e na vida, se sobrepõem e se alteram constantemente. Partindo desse pressuposto, a pesquisa teve como estratégia de abordagem metodológica identificar e analisar na literatura especializada (nacional e internacional) as diferentes abordagens teóricas acerca do processo de construção do conhecimento na educação, bem como as recentes abordagens sobre o pensamento em arte/educação. Outrossim, verticalizamos aspectos da discussão acerca da cooperação da Psicologia Cognitiva e das Neurociências Cognitivas para a compreensão e reflexão acerca da construção de conhecimento em Arte.

O presente trabalho está organizado em três capítulos que discutem as bases epistemológicas que orientaram a tese e o desenvolvimento da pesquisa, que abordam aspectos referenciais sobre as instâncias do conhecimento, da linguagem, da memória, da sensação, e suas possíveis interlocuções com o ensino de arte e com a arte/educação. Procuramos definir uma abordagem objetiva acerca do objeto de estudo do arte/educador e do professor de Arte ao forjar o conceito de *Objeto Estendido*, visto que a contemporaneidade não possui referenciais que possibilitem

a definição de Arte em si. Procuramos abarcar, sob tal ângulo, a expressividade humana como ponto de partida para o estudo educacional.

O capítulo I *Sobre Processos de Investigação em Arte/Educação* subdivide-se em dois textos. *O Estudo da Arte na Educação: premissas epistemológicas e suas delimitações* objetiva estabelecer e explicitar a importância de bases epistemológicas que sustentem o referencial global da investigação proposta e do desenvolvimento temático delimitado: possíveis contribuições das neurociências para a compreensão e desenvolvimento do ensino de arte e da arte/educação. *O Objeto Artístico e o Conhecimento em Arte: abrangência de investigação na arte/educação, o conceito de Objeto Estendido e a investigação de processos da Atenção humana* procura situar o foco de atuação e pesquisa pertinentes ao arte/educador e ao professor de arte apresentando e discutindo o conceito de *objeto estendido*.

O Capítulo II, *Sobre a Memória, a Linguagem e suas Relações com a Arte/Educação* desenvolve um diálogo sobre a importância da memória e da linguagem na construção de conhecimento em Arte. Ele é formado, também, por dois textos. *As Relações da Construção do Conhecimento em Arte com a Memória Social e Biológica: a investigação em arte/educação e as explicações forjadas sobre objetos estendidos* desenvolve e discute a premissa de que a aproximação do conhecimento, em foco o de arte, com a “realidade” do educando tem nas memórias individuais e culturais um elemento potencializador e instigador da pesquisa e investigação. *O Objeto Estendido como Rede Cultural Complexa: a atribuição de linguagem à obra de arte como necessidade humana* discute sobre a possibilidade de se transferir o foco de fruição e conhecimento do *objeto estendido* da linguagem para as sensações e percepções oriundas do contato contextualizado com o próprio objeto.

O terceiro e último capítulo, *Sobre o Conhecimento e a Percepção e suas Relações com a Arte/Educação* procura, a exemplo do capítulo II, levantar considerações que

embasem uma discussão acerca do conhecimento e da percepção e suas possíveis interlocuções com o ensino de Arte e a arte/educação contemporâneas. É formado por dois textos. *O Conhecimento em Arte e o Jogo de Metáforas: as experiências humanas como base para um recorrente exercício do experimento artístico*, que levanta abordagens sobre a construção conhecimento humano, procurando especificar pontos significativos relativos ao conhecimento em arte. Ressaltamos nesse texto a inclusão de uma discussão sobre a importância da prática do experimento artístico para a formação de nossos educandos. *A Relevância da Percepção e da Sensação para o Conhecimento em Arte: processos que influenciam escolhas educacionais* define a percepção e a sensação como processos integrantes da construção do conhecimento educacional sob uma possível ótica referente ao conhecimento em Arte.

O objetivo principal é construir um diálogo sobre a importância do aprofundamento das temáticas sugeridas como ponto de partida para a ampliação do campo epistemológico do conhecimento em Arte. Hoje a ciência se questiona e se vira para as diversas realidades histórico-filosóficas. A arte se encontra em pleno processo de reconhecimento e auto-conhecimento no âmbito educacional.

Esperamos que esses questionamentos continuem a fomentar novas propostas de investigação que pleiteiem a investigação de novos paradigmas científicos que focalizem um contínuo processo de crescimento da importância do ensino da Arte na esfera educacional. Assim, poderemos difundir uma educação que continue colaborando com as percepções culturais enquanto fonte de conhecimento e contato com as inúmeras trajetórias ideológicas humanas. Entendemos que o campo das neurociências em muito pode cooperar com a compreensão de importantes aspectos dessas culturas humanas tanto na esfera individual quanto na social.

O desdobramento da temática que propõe uma análise das possíveis interlocuções entre descobertas relativas ao campo das neurociências e ensino contextualizado em arte, por exemplo, já é apontado como necessidade por filósofos e cientistas

que, além de discutir a educação, levantam possibilidades de mudança nos paradigmas do conhecimento *pós-moderno*. Entendemos que tais fatores são de suma importância para a intervenção do educador. Entendemos também que no processo de construção de conhecimento nós, educadores, nos deparamos com elementos perturbadores intrínsecos à especificidade do campo artístico: apenas a fruição, embora essencial, nem sempre é o bastante, por si, para a construção do conhecimento em Arte.

Um dos critérios de abordagem das temáticas propostas para desenvolvimento desta tese foi o de abarcar publicações realizadas neste início de século XXI. Tal premissa se justifica na ideia de que o ponto de partida para a pesquisa foi o de envolver discussões, que embora, muitas vezes, se fundamentem em estudos de datas passadas, possam refletir de maneira especialmente focalizada as múltiplas facetas da informação e da construção de conhecimento na contemporaneidade.

Temos a expectativa de cooperar no crescimento das concepções epistemológicas sobre o ensino de Arte, construindo contribuição significativa no que concerne à observação e à análise de algumas recentes descobertas das neurociências capazes de corroborar, em parte, com nossa premissa e respeitando os limites da própria pesquisa, com a ideia da importância do educador em arte proporcionar um universo de vivência, contextualização e de percepção significativa do objeto artístico aqui proposto como *Objeto Estendido*.

CAPÍTULO I

SOBRE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE/EDUCAÇÃO

“Labor omnia vincit improbus!”

1.1 – O ESTUDO DA ARTE NA EDUCAÇÃO: Premissas epistemológicas e suas Delimitações

Quando o pensamento descobre o gigantesco problema dos erros e das ilusões que não cessaram (e não cessam) de impor-se como verdades ao longo da história humana, quando descobre correlativamente que carrega o risco permanente do erro, ele deve procurar conhecer-se.

Edgar Morin

O estudo da arte (ou assim posto, o âmbito da arte/educação) pode ajudar o homem a construir caminhos para a consolidação de sociedades mais justas? Compromissadas eticamente com a convivência e aceitação de ideologias e modos de vida diferenciados? Pode o estudo de formas, cores, movimentos, sons, textos, tocar a consciência humana a ponto de percebermos ações que forjaram sistemas e movimentos onde o pensar e o exprimir foram capazes de combater, desafiar, escandalizar, provocar as ideologias dominantes? Ou simplesmente ajustar-se e moldar-se a elas? Muitos acontecimentos históricos, fatos cotidianos, relações de intencionalidade e confrontações de poder, apenas para citar alguns exemplos, podem ser percebidos de maneira distinta (e constantemente o são) a partir do estudo e da investigação das expressões humanas nas suas relações complexas no campo da arte. Pois o conhecimento, enquanto necessidade humana de auto-percepção e rompimento de limites, é absolutamente um campo inesgotável de possibilidades ideológicas e arranjos sociais intrínsecos. O conhecimento não se dissocia completamente dos valores culturais de quem o constrói pois,

Na verdade sabemos que existe sempre uma influência subjectiva na relação que surge entre o objecto estudado e o investigador que o estuda: qualquer cientista olha o mundo através das lunetas do seu espírito e não pode vê-lo com outros olhos que não os seus (BURGUETE, 2004, p. 10).

Exprimir-se é, portanto, participar das possibilidades incondicionais do conhecimento humano tanto quanto criar, recriar e, inevitavelmente, apagar memórias. Segundo Belting (2006, p.18), “Os conceitos e as teses são hoje alcançados pelo mesmo destino que há muito tempo já atingiu a arte: eles só podem legitimar a si mesmos com ressalvas acerca da própria declaração”.

Entendemos que o conhecimento, e por conseguinte o conhecimento em arte, possui instâncias multidimensionais passíveis de constantes reavaliações. A contemporaneidade, através do desenvolvimento tecnológico, estreitou as barreiras culturais e possibilitou amplo contato entre artistas e suas premissas diversificadas. Mudou e questionou características de fruição artística como reflexo da própria mudança na difusão e acesso da informação, e a partir “Desse cosmopolitismo e multiculturalismo emerge uma nova necessidade de dar sentido ao saber e ao mundo moderno, perdida a certeza iluminista de eles estarem rumando indelevelmente para o progresso e o desenvolvimento da civilização” (BRANDÃO, 2008, P.23). Este estudo, ao propor estabelecer um diálogo entre diferenciados campos do conhecimento - arte, arte/educação, neurociências - se baseia na idéia de que,

Portanto, no chamado pós-modernismo, a prática interdisciplinar e transdisciplinar retoma sua importância com uma estratégia fundamental de produção de conhecimento ao exigir que qualquer perspectiva disciplinar ou teórica deva necessariamente ser contraposta por outras formulações internas e externas a um determinado campo disciplinar ou paradigmático (VASCONCELOS, 2002, p.48).

O autor acrescenta que “Entretanto essa direção não se dá sem problemas fundamentais” (VASCONCELOS, 2002, p.49). Um dos problemas fundamentais que nos deparamos, além da necessidade de um maior aprofundamento e compreensão de importantes e significativos conceitos relativos à epistemologia e à *práxis* da arte/educação, é a formação, não especificamente de um campo epistemológico inusitado, mas a possibilidade de discussão e construção de conhecimento em arte a partir do que podemos denominar *orientação transdisciplinar*. Esse novo conhecimento aqui forjado ainda se colocará à prova para consolidar-se, espera-se, com o desenvolvimento de pesquisas que possam planejar e orientar a elaboração de projetos sistematicamente embasados em arte/educação, pois,

Quando essa interação dos saberes transforma-os internamente, deformando-os e criando um outro campo externo a eles – uma inteligibilidade mútua, uma espécie de terceira língua sem a qual nenhuma tradução é possível – temos a emergência da transdisciplinaridade e de propriedades e conceitos antes velados. (BRANDÃO, 2008, p.27).

Para tanto, tradicionalmente, inúmeros campos do conhecimento já se alinham à construção de bases referenciais em torno dos fenômenos, movimentos e estilos

expressivos no campo das artes. Ressaltamos a ideia de que “Lingüística, semiologia, psicanálise, hermenêutica, fenomenologia, história vêm trazer sua contribuição teórica, mantendo assim um movimento incessante do pensamento em torno da arte” (CAUQUELIN, 2005, p.19). Assim, o que se constrói, atualmente, no campo teórico em torno da arte/educação é também uma extensão metafórica e análoga a todas as formas de conhecimento já envolvidas com a contextualização e investigação dos *objetos estendidos*¹ de estudo da arte/educação.

Segundo Brandão (2008, p.19), “A primeira das razões da transdisciplinaridade exigida hoje é o caráter e a amplitude dos desafios que o novo século apresenta”. Um destes desafios, em relação à arte/educação, seria levantar qual (ou quais, ou quantos) o foco de estudo da arte/educação e de que formas são possíveis analisar seus efeitos e conseqüências no ato de experimentar, perceber e contextualizar culturalmente² esses incontáveis objetos que até o último dia da trajetória humana em nosso planeta sempre nos acompanharão. De acordo com Heinich (2001, p.12), existe uma dupla tradição histórica de estudos dos objetos artísticos: uma que trata relações entre os artistas e as obras, e outra especificamente pertencente ao campo da estética, que trata das relações entre os espectadores e obras. Percebemos que o campo da arte/educação pode englobar não só as relações citadas mas ainda abarcar inúmeras relações singulares que, em primeira instância, serão sempre uma decisão do educador frente às necessidades e curiosidades discutidas com seus educandos. A abrangência e inserção do fenômeno artístico na trajetória civilizatória humana permite não só sua *extensão* conceitual mas o diálogo global, no sentido abordado por Morin (2005), com outros tantos campos do conhecimento formal e informal.

Abordar tais proposições provavelmente não nos levará a uma verdade absoluta. Decerto, tangenciaremos a construção de inúmeros argumentos ideológicos. Assim, “A busca da verdade está doravante ligada à investigação sobre a possibilidade da

¹ Este conceito será esclarecido e discutido no item 1.2 deste trabalho.

² Para averiguação da *Abordagem Triangular* vide : BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 2002. e PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Proposições Curriulares*. SMED, 2008.

verdade” (MORIN, 2005, p.16). A contemporaneidade nos mostra, a cada dia, que as *verdades* construídas se sobrepõem e se transformam constantemente. Conscientes de que nem mesmo a proposição anterior pode ser absoluta, este estudo não poderia se iniciar sem apresentar interrogações, pois um de seus principais objetivos é o desenvolvimento de premissas e o aprofundamento de reflexões acerca de questões que implicam diretamente no ato de *conhecer* e especificamente aspectos que tangem o *conhecimento de Arte na Educação*. Pertinente, portanto, esclarecer, tão logo, que as respostas que se possa sugerir serão apenas algumas dentre inúmeras possíveis. Para cada uma dessas respostas iminentes o foco principal sempre será a importância da pergunta em si mesma. Afinal, entendemos que ao abordar tema tão fecundo, conhecimento em Arte na Educação, faz-se necessário estabelecer constantemente premissas contextuais. Cada pesquisador, em sua singularidade e subjetividade, se insere na conjuntura, em relação ao ato de conhecer, de que “É em termos de relações que, efetivamente, se deve pensar, dado que o que está em jogo é um ser vivo e, mais ainda, um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Este estudo recorrerá, amiúde, aos campos da sociologia, da filosofia, da estética, tangenciará conceitos da própria arte/educação, e recorrerá amplamente, sempre respeitando os limites intrínsecos à especialidade de sua investigação e atuação, aos campos da psicologia cognitiva e da ciência psicológica. Podemos definir, como ponto de partida, estes dois campos de estudo da seguinte maneira: Segundo Sternberg (2008, p.19), “Para sermos mais específicos, a **psicologia cognitiva**³ é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se de algo e pensam sobre as informações”. Para Gazzaniga e Heatherton (2005, p.40), “A **ciência psicológica** é o estudo da mente, do cérebro e do comportamento.” Cabem, neste momento, algumas outras definições a título de esclarecimento, uma vez que, no âmbito educacional, a palavra *comportamento* pode remeter a diversos conceitos alheios aos referenciais propostos. Assim, “O **comportamento** se refere às ações observáveis: movimentos corporais, ações intencionais como comer ou beber e expressões faciais como sorrir” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.40).

³ Todos os grifos neste trabalho são dos autores.

Igualmente importante é a definição que trata sobre o conceito de *mente* humana. Todas as vezes que nos referirmos a processos cognitivos entenderemos que “**Mente** se refere à atividade mental, como os seus pensamentos e sentimentos.” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.40), e que “A atividade mental resulta de processos biológicos dentro do **cérebro**, tal como a ação de células nervosas e reações químicas associadas” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.40). O conceito de *mente* é amplamente discutido em diversas esferas do saber e não se limita a nenhuma definição que não se proponha a especificar a construção de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. Sendo assim, em relação aos possíveis níveis de aceção de tal conceito por parte de pesquisadores em diversas áreas, e em relação também a esta pesquisa, podemos aferir que “Esse esforço *interdisciplinar* compartilha o objetivo comum de entender como a mente funciona, mas o nível em que esses pesquisadores abordam essa questão difere de acordo com sua orientação teórica específica” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.44).

Consideramos fundamental, para a compreensão deste estudo, a asserção de Lanier (2002) que, de modo a ressaltar a responsabilidade social da arte/educação e do ensino de arte, destaca aspectos fundamentais desse campo epistemológico: “Minha opção como linha direcional em programas de arte-educação tem sido usar a arte como meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atua e como isso pode ser incrementado” (LANIER, 2002, p.44). Entendemos que para efetivação de tal premissa ainda são necessárias maiores investigações bem como o desenvolvimento de processos de pesquisa por parte dos educadores. De qualquer forma, essa proposição, cada vez mais, se estabelece em nosso meio educacional. O mesmo autor, ao ressaltar as dificuldades de tal possibilidade, propõe uma percepção diferenciada, tão atual quanto relevante para nossas diversas realidades de trabalho: Lanier (2002) propõe que a arte/educação amplie o âmbito e a qualidade da experiência estética de nossos educandos. E, para tanto, não descarta as diversas fontes de estudo possíveis bem como a interlocução com valores e desejos que o educando traz de seu meio cultural. E aqui a palavra cultura é percebida em uma aceção ampla, entendida, pois, como um conjunto intrínseco de instâncias sociais e biológicas que por um lado une os diferenciados grupos humanos e, por outro, singulariza cada ser humano. Proposição essa que há

muito já perpassou o trabalho do artista em momentos contextuais diferenciados, podendo ser percebida sob um e outro aspecto. Numa vertente mais específica, podemos entender que

A **cultura** se refere às crenças, valores, regras e costumes de um grupo de pessoas que compartilham uma mesma língua e ambiente, com a suposição de que os vários aspectos da cultura são transmitidos de uma geração para a seguinte por meio de aprendizagem (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.46),

cabe-nos mencionar que inúmeros movimentos da arte modernista já propuseram interlocuções que pleiteavam, discutiam e problematizavam a *transculturalidade*, a *transnacionalidade* e assim por diante. O conceito complexo de cultura, portanto, abarca extensos discursos ideológicos bem como a desmistificação de tabus e até mesmo, em várias ocasiões, a consolidação de dogmas diversos. Para Barzun (2002, p.14), a cultura “Hoje, é uma peça do jargão para todos os fins, cobrindo uma mistura heteróclita de coisas que se sobrepõem”.

Ressaltamos, como premissa diretiva desta tese, a proposição de Morin (2005), de que dois conceitos contrários podem conviver dentro de um mesmo paradigma. Um aspecto importante seria, a partir dos pressupostos citados, a possibilidade de se iniciar a discussão sobre a proposta de se *estender* os objetos de estudo abrangidos pela arte/educação e pelo ensino de Arte. Não nos faltam asserções de diversos autores para comprovar que a “especialidade” definitiva outrora denominada *arte*⁴ não encontra eco nem nas atuais definições teóricas e nem nas propostas práticas dos artistas contemporâneos. Atualmente, a palavra arte mais abrange que especifica. Seus objetos, suas propostas, suas ideologias ambivalentes marcam uma outra espécie de rompimento de fronteiras: a suplantação de barreiras políticas e a discussão aberta em um mundo marcado pela difusão tecnológica. É intrigante observar que “Onde a arte não gera mais conflitos, mas garante um espaço livre no interior da sociedade, ali desaparece o desejo de orientação que sempre estava voltado para o especialista” (BELTING, 2006, p.28). Da mesma forma, assistimos a uma proliferação de objetivos que tornam os discursos sobre a arte rapidamente superados e substituídos constantemente de acordo com os mais diversificados

⁴ Estudos sobre estética apontam a origem do termo no século XVIII.

interesses. Assim, intrinsecamente ligados às condições nas quais o próprio conhecimento contemporâneo se difunde, a arte dialoga com a desmistificação e os crescentes interesses mercadológicos. Mas o homem sempre cria seus próprios paradoxos: “As idéias, as emoções, até as percepções, por mais pessoais que sejam, estão ancoradas no social” (CHARLOT, 2000, p. 84). Desta forma o ensino de arte, igualmente oriundo das esferas sociais e individuais, transforma suas características a cada dia.

Percebemos que as escolhas ideológicas, para o âmbito educacional, tornam-se tão importantes quanto o ato de se decidir *o que e como* vai-se trabalhar, efetivamente, em “sala-de-aula”. Assim posto, a ausência de tais escolhas para ensino de arte é que pode redundar em dificuldades para se objetivar e significar propostas educacionais. Segundo Charlot (2000, p. 82), “A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber.” Cada sujeito constrói conhecimento a partir de seus desejos individuais. Da mesma forma, a apropriação do mundo que constrói se fundamenta em suas necessidades sociais. A investigação dessas necessidades pode-se instaurar a partir das relações propostas pelos objetos artísticos, fruto da expressão humana. Recriamos, assim, constantemente, nosso próprio mundo. Num movimento de busca incessante de conhecimentos e em várias dimensões relacionais objetivamente movidas pela curiosidade.

A curiosidade sempre moveu o conhecimento humano bem como o recorrente surgimento e a constante difusão de novas formas de se perceber esse próprio conhecimento. Observamos que inúmeros autores oriundos do campo filosófico afirmam que, dentro de uma ótica *interdisciplinar*, o conhecimento não é exterior ao sujeito, pois, “Constatamos que as nossas interpretações da realidade não são independentes dos nossos estados psíquicos profundos, os quais estão em interdependência com os estados bio-neuro-cerebrais” (MORIN, 2005, p.141). Incentiva-se, atualmente, uma ampla gama de fomentações científicas que, sempre que possível, recorrem ao diálogo com campos diversificados do saber que não excluem a importância das escolhas ideológicas na experiência de suas próprias

construções. Dessa forma, podemos discutir problemáticas tanto individuais quanto coletivas e procurar a proposição e o estabelecimento de novos meios dialogais acerca das formas de construção do conhecimento.

Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005, p.39), “A psicologia existe formalmente há um pouco mais de cem anos e, nesse período, aprendemos muito sobre processos mentais básicos, tais como aprendizagem, memória, emoção e percepção”. Não é difícil perceber que todos os objetos mencionados - aprendizagem, memória, emoção e percepção - podem se tornar de grande relevância e interesse para o educador. Principalmente para o educador em arte que assiste, a cada dia, a cada publicação de documentos e diretrizes estatais, o crescimento e a valorização do estudo da arte em diversos níveis da formação educacional.

A educação, obviamente, está intimamente ligada às diversas asserções sobre os atos de aprender e ensinar. O estudo da arte, na educação, vê-se categoricamente comprometido não só com as mudanças que possibilitam novas leituras de mundo e novas percepções culturais, mas com as mudanças específicas que o próprio artista e o próprio pesquisador em arte podem proporcionar às sociedades de nosso tempo. É precisamente nesse ponto que entra uma discussão sobre a tradição, que há muito é mencionada e estudada por Gombrich (2007 e 2002). A tradição vista aqui como elemento dinâmico, tão importante como elemento basilar em releituras processuais de nossas próprias formas de perceber o mundo quanto relevante para consolidar as escolhas ideológicas que estamos sempre a difundir. Entendemos, portanto, que

Quanto mais nos conscientizamos da enorme impulsão que move o homem no sentido de repetir o que aprendeu, tanto mais admiramos aqueles seres excepcionais que conseguiram quebrar o encanto e realizar um significativo avanço em cima do qual outros pudessem construir (GOMBRICH, 2007, p.20).

Várias são as ferramentas disponíveis para o arte/educador e para o professor de Arte significarem seu âmbito de atuação. Inclusive no que tange ao acesso à informação que, contextualizada, pode possibilitar aos educandos o confronto

de versões distintas para fatos e acontecimentos recorrentemente exaltados como verdades absolutas e inquestionáveis.

Ressaltamos, portanto, a relevância da averiguação, cada vez mais premente, dos meandros acerca do próprio ato de *conhecer* e as incontáveis variáveis biológicas e culturais que o circundam. Desta forma, “A *relação* é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber” ”(CHARLOT, 2000, p. 81). Necessário, pois, examinar o entendimento, sempre transformador, das possibilidades de diálogo dessas variáveis com a proposição específica de se investigar o ato de *conhecer arte no âmbito educacional*.

Levantaremos, assim, possibilidades que abordarão diálogos entre inúmeros campos do saber pleiteando a construção de traduções e percepções complexas acerca de fatos, fenômenos, leituras de informações e criação de novas formas estéticas expressivas. Entendemos, portanto, que nenhum estudo se limita a um único campo de conhecimento. Consequentemente, nenhum campo dominará, exclusivamente, a epistemologia sobre o *aprender* e o *ensinar*. As teorias não se fazem por si. Elas são fruto das percepções de quem as forja. Levamos em consideração o fato de que “O conhecimento é, ao mesmo tempo, atividade (cognição) e produto dessa atividade” (MORIN, 2005, p.224). Assim há que se cada vez mais atentar para a construção de conhecimentos que ao dialogar com sua própria essência respeitem seus próprios limites e os limites dos diversos campos que perpassam suas premissas paradigmáticas.

O conhecimento em arte tem na percepção humana uma de suas portas mais influentes e, ao mesmo tempo, dependente de premissas tanto relativas quanto discutíveis. Discutíveis a partir do momento que levamos em consideração que “O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que sente: o mundo se oferece a ele

como conjunto de significados, partilhados com outros homens” (CHARLOT, 2000, p. 78). Desta forma, infere-se a presença de um dos mais intrincados aspectos de referência para a construção de saberes diversos.

O estudo do conhecimento, incluindo o conhecimento em arte, possibilita abordagens em diversos níveis de conotações complexas que abrem, portanto, inúmeros caminhos de construções ideológicas e paradigmáticas. Gazzaniga e Heatherton (2005) propõem o estudo das ciências psicológicas nas esferas genética, neuroquímica, cerebral, comportamental, perceptiva e cognitiva, individual e sócio-cultural. Afirmamos que, pela pluralidade de campos de estudos abrangidos por esta tese, pelo menos dois níveis de abordagem do conhecimento se fazem necessários e possíveis: “1- *perceptivo e cognitivo* que abrange “pensamento, tomada de decisão, linguagem, memória, crenças” e “2- *social e cultural* que abrange “situações, contexto, normas culturais” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.45).

Construindo a partir desses dois níveis de abordagem um diálogo que ressalte interlocuções e particularidades dos campos mencionados, propomos, de imediato, uma reflexão acerca da temática desenvolvida neste trabalho. Vasconcelos (2002, p.32) realiza a seguinte proposição:

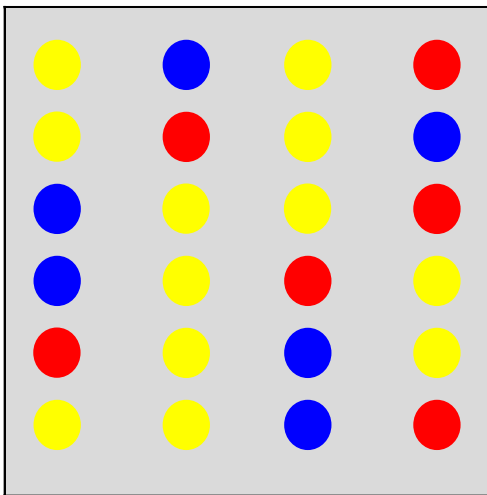
Entretanto quero sugerir que muito do itinerário construído até aqui no campo da arte pode ser bastante inspirador, por analogia, para se pensar o campo das ciências e teorias humanas e sociais, como se a arte vivenciasse de antemão certos dilemas que se constituirão mais tarde no plano cognitivo e do desenvolvimento das ciências.

Podemos nos referir a aspectos epistemológicos capazes de colocar a prova tal afirmação? A partir da idéia de que “A ação teórica existe de fato, mas não funciona de modo concomitante com os discursos que a movimentam. Retraduzidas, retocadas, deslocadas, as teorias da arte jamais estão presentes em seus aspectos originais” (CAUQUELIN, 2005, p.87)⁵, nos concentraremos, por ora, em indicar um possível caminho para incitar nossa curiosidade e ressaltar o imenso universo de possibilidades que orientarão os textos que seguem neste capítulo.

⁵ Aqui a autora se refere, entre outras coisas, à imensidão de pensadores que versaram sobre a estética da arte, como Kant, Aristóteles, entre outros. O fato interessante é a idéia de *reconstrução* constante dessas teorias.

Oliveira-Souza, Moll, Ignácio e Tovar-Moll (2008), em artigo sobre a cognição humana fazem uma referência explicativa ao chamado *efeito Stroop*, através de um teste específico para sua averiguação e comprovação. São apresentadas às pessoas, separadamente, em ordem específica, duas pranchas. É solicitado aos participantes, independentemente, que verbalizem *somente* as cores percebidas. Marca-se o tempo de execução da tarefa em cada uma das pranchas. Observemos uma reprodução das pranchas apresentadas na FIG. 1:

a)



b)

VERMELHO	AMARELO	AZUL	VERDE
AZUL	VERDE	VERMELHO	AMARELO
AMARELO	VERMELHO	AZUL	VERDE
AMARELO	AZUL	VERDE	VERMELHO
VERDE	VERMELHO	AMARELO	AZUL
AZUL	VERMELHO	AMARELO	VERDE

FIGURA 1 – Teste de Stroop:

- a) Prancha com estímulos do subteste de denominação de cores
- b) Prancha de estímulos do subteste de interferência cor-palavra

Fonte: (OLIVEIRA-SOUZA; MOLL; IGNÁCIO; TOVAR-MOLL, 2008, p. 290).

O tempo adicionado à realização da tarefa na segunda prancha é chamado de *efeito Stroop*. Portanto, “O efeito Stroop deve-se à dominância que a leitura exerce sobre a denominação de cores em pessoas alfabetizadas. Em outras palavras, o estímulo sensorial da palavra escrita *interfere* na denominação da cor impressa” (OLIVEIRA-SOUZA; MOLL; IGNÁCIO; TOVAR-MOLL, 2008, p. 290). Obviamente, o teste tem um objetivo específico assim descrito pelos autores: “O teste de Stroop exemplifica a capacidade de suprimir a influência de certos estímulos do ambiente, conferindo mais flexibilidade e liberdade ao indivíduo” (OLIVEIRA-SOUZA; MOLL; IGNÁCIO; TOVAR-MOLL, 2008, p. 290). Gombrich (2007), como historiador e pesquisador em arte, ao se referir aos debates sobre problemáticas na história da arte, afirma: “A distinção entre o que realmente vemos e o que inferimos através do intelecto é tão velha quanto o pensamento humano sobre a percepção”. (GOMBRICH, 2007, p.12). Observemos, portanto, neste momento, a reprodução do *False Start* de Jasper Johns, tela criada no ano de 1959 (FIG.2):



FIGURA 2 – False Start
Jasper Johns, 1959, Óleo sobre tela
170,8 x 137,2 cm (67 1 / 4 x 54 ")
Coleção particular, Nova Iorque

Fonte: <http://www.artchive.com/artchive/J/johns/false.jpg.html>
Acesso em 10 de outubro de 2009.

Dentro de outro contexto tem-se aqui uma intrigante analogia à afirmação realizada por Vasconcelos (2002) de que o campo arte é bastante inspirador para as proposições de outros campos epistemológicos. Johns não está diretamente se referindo aos estímulos ambientais (no caso, a percepção intensa do conjunto de cores) como forma de estabelecer uma proposição diferenciada para a expressão artística? Problemáticas análogas, liberdade e flexibilidade, não são intrinsecamente colocadas em discussão pelos efeitos, jogos lingüísticos e relações pictóricas aqui propostas? De maneira alguma pode-se julgar como triviais e acidentais, no trabalho de Johns (1959), as mudanças diretas realizadas entre a cor que se vê e a palavra que as especifica. Será que apenas o teste apresentado, por ser oriundo de um campo reconhecidamente científico, torna válidas as conclusões acerca das proposições apresentadas? Ou podemos aferir que, na obra *False Start*, tem-se

diante de nós uma singular proposição perceptiva que nos leva a comprovação de um efeito Stroop inconsciente e plausivelmente instigador. A discussão, tornada científica também pelo diálogo da arte/educação, se constitui e pode se desenvolver, a partir da seguinte conotação:

Na obra de Johns, tal como na de Kooning, consente-se que a tinta se converta em algo, em vez de ser forçada a representar algo; a imagem, por assim dizer, é inerente à tinta, mas é na tinta que concentramos principalmente a nossa atenção – olhamos para uma tela de Johns de um modo muito semelhante àquele como olhamos para um Pollock, onde não existe nenhuma imagem (LUCIE-SMITH, 2000, p.284).

Estes são temas a serem, ainda, cuidadosamente desenvolvidos por educadores e artistas. Mas inevitavelmente nossos limites estão estabelecidos de antemão: Segundo Gombrich (2007, p.21), “A psicologia hoje reconhece a imensa complexidade dos processos da percepção, e ninguém tem a pretensão de compreendê-los completamente”. Mas as instigações se fazem presentes tanto nos outrora ditos objetos de arte, quanto nos diversos campos do conhecimento e concomitantemente em inúmeras situações de nossa vida cotidiana.

Finalmente cabe-nos ressaltar que a influência exercida pelo âmbito educacional e pela possibilidade de construção de conhecimento em arte pode se tornar extremamente significativa para a formação, em todos os níveis, das bases de nossa sociedade em suas dimensões de pensamento mais importantes. Se, por um lado, Barbosa (2005, p.98) afirma que: “Hoje, a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção”, por outro, guardando as devidas diferenças de campos de estudo e estabelecendo um diálogo possível e determinante, temos a importante premissa de que “Chega-se ao mundo com muitas estruturas e com muitos mecanismos biológicos instalados, mas o ambiente funciona para desenvolvê-los e possibilitar que atinjam seu potencial” (STERNBERG, 2008, p. 67).

Concluimos que nem todas as formas de discussão e reflexão acerca do conhecimento em arte possam se refletir de maneira prática, fácil ou imediatamente

utilizável para o educador, assim como o próprio estudo do objeto artístico. Objetos esses que, por intenção, insistem em não se mostrarem com a simplicidade que deles se espera. Pode-se afirmar que por serem, via de regra, fruto das necessidades ou das questões humanas, fazem-se assim: complexos, intrínsecos e capazes de sugerir fontes significativas para a formação educacional. Desta forma, por mais banais que as formas expressivas se apresentem, ou aparentem, a educação pode estabelecer caminhos que mais intriguem do que respondam. Mas esses mesmos caminhos, nem sempre, resolverão problemas intrínsecos relacionados aos atos em si de educar e de conhecer. Porque nos é possível, apenas, pensar *como* se fôssemos outro ser humano. Mas nunca *ser* o outro. Nossas principais reflexões e a resolução de nossos diferenciados dilemas educacionais pertencerão, sempre, a cada um de nós mesmos. E estão em diálogo recorrente com nossas escolhas e relações pessoais, culturais e ideológicas.

Os textos posteriores, portanto, rememorarão, sempre que necessário, as bases epistemológicas que ajudarão a compreender as diversas trajetórias utilizadas para a elaboração da pesquisa. Outrossim, ressaltarão premissas e definições que orientarão, de alguma forma, a compreensão das escolhas de abordagem para a presente discussão acerca do conhecimento em arte na educação. Apresentarão paradigmas com o fito de discuti-los à luz da interlocução com o conhecimento em arte. Tais elementos, impossíveis de serem listados, se desdobram quase que infinitamente no amplo e inesgotável universo do arte/educador, do professor de Arte, do ensino de Arte e da arte/educação. Objetivamos ampliar a discussão acerca de proposições epistemológicas com o fito de possibilitar maior rol de escolhas educacionais. Justificar escolhas a fim de evitar a dogmatização de formas e métodos.

Primeiramente, optamos pela abordagem de temas a serem tratados de maneira intrínseca. Expostos nos textos que seguem, são eles: a abrangência de investigação na arte/educação, definições sobre arte, objetos de estudo em arte/educação e sua inserção em diversos campos de estudo na contemporaneidade e o conceito de *objeto estendido*; a análise de paradigmas contemporâneos que

ajudarão a perceber a necessidades de transpor campos de conhecimento, levantar questões e relacioná-las ao estudo da arte na educação nos diversos níveis relacionados à memória humana e à aproximação do estudo em arte com a realidade cultural de nossos educandos; a possível contribuição das neurociências para a compreensão de aspectos do conhecimento humano focando, posteriormente, a discussão que estabelece os possíveis papéis secundários da linguagem na elaboração e fruição e estudo de objetos expressivos; abordamos instâncias como a percepção, a sensação, a experiência, o saber e o conhecer ligados à arte/educação e ao ensino de Arte.

Espera-se que possamos construir um cabedal epistemológico que sirva de alicerce para o desenvolvimento dessas mesmas proposições que se tornarão mais verticalizadas a partir dos meandros em que a pesquisa se desenvolva. Entendemos que “A transdisciplinaridade ocorre quando há uma modificação epistemológica nova para a compreensão dos fenômenos, diálogos com conhecimentos considerados não científicos e com diferentes níveis dos sujeitos e da realidade” (BRANDÃO, 2008, P.28). Desta forma, os textos subseqüentes, partindo dessas premissas iniciais, se propõem a levantar, desenvolver e estabelecer discussões mais setorializadas para aqueles que têm como opção o trabalho e o estudo da arte no âmbito educacional.

1.2- O OBJETO ARTÍSTICO E O CONHECIMENTO EM ARTE: Abrangência de investigação na arte/educação, o conceito de *Objeto Estendido* e a investigação de processos da Atenção humana⁶

Discutimos anteriormente a importância da influência que o arte/educador e o professor de Arte exercem sobre a ampliação das vivências significativas dos educandos e, paralelamente, de suas próprias vivências, a partir do contato contextualizado com objetos artísticos. Igualmente, averiguamos possibilidades de confrontos culturais e a ampliação da percepção estética e social que o trabalho com a construção de conhecimento em arte pode proporcionar. Entendemos que essa influência exercida pelo educador, relacionada ao contato com saberes temáticos e estruturais da expressão artística, se baseia num constante diálogo entre interesses, necessidades e desejos manifestados nos espaços educacionais. Tais características são oriundas da relação cultural cotidiana, que orientará, em primeira instância, os processos de investigação uma vez que “Isso quer dizer que, na verdade, a ‘influência’ é uma relação e, não, uma ação exercida pelo ambiente sobre o indivíduo” (CHARLOT, 2000, p. 78). Daí a importância da participação do docente no constante desenvolvimento da pesquisa que busca a expansão do campo epistemológico em arte/educação e sua conseqüente redundância na ratificação e no fortalecimento do campo de estudo da arte no cenário educacional de nosso país.

Várias características essenciais e distintivas determinam e especificam os incontáveis campos do saber. Determinar e estabelecer tais características é um constante desafio para a orientação de objetivos, elaboração e delimitação de objetos de estudo na prática docente. Em termos educacionais, a abrangência do

⁶ Formas de abordagem dos termos:

Arte/Educação: campo amplo que abarca o ensino de arte e processos em que a arte está presente mas nem sempre é o foco de aprendizagem.

Ensino de Arte: processos e atividades em que o foco é o ensino/aprendizagem de arte.

Aulas de Arte: horário escolar para o ensino/aprendizagem de arte.

âmbito investigativo em arte/educação não a torna uma exceção. Sabemos que as fronteiras que circundam o campo da arte e seu estudo, na contemporaneidade, são tênues, complexas e, felizmente, instigadoras. Desta forma, segundo Belting (2006, p.19), “Todos sabem que a arte se dissolveu num espectro de fenômenos opostos que há muito tempo aceitamos como arte, antes mesmos de termos formado um conceito a seu respeito”. Embora possamos constantemente nos remeter a efeitos de uma tradição estabelecida, nem sempre isso nos traz resultados positivos e imediatos ou satisfatórios em termos objetivos. Assim se caracteriza, também, a construção de conhecimento na atualidade. Uma espécie de contradição entre a extrema velocidade de difusão da informação acelerada por automatismos cotidianos facilitadores de ações, o que altera nossa própria percepção de tempo e espaço, e uma necessidade cada vez mais incisiva de não se precipitar e nem se banalizar os processos construtivos educacionais.

Heinich (2001, p.13), ao discutir a sociologia da arte e procurar uma consciente delimitação de seu campo de estudo, afirma:

Não trataremos, portanto, nem de lazer, nem de mídia, nem de vida cotidiana, nem de arqueologia, apenas de patrimônio. Tampouco nos interessaremos pela habilidade artesanal, nem pelas formas de criatividade espontâneas – de ingênuos, crianças, alienados -, exceto no caso de elas integrarem as fronteiras da arte contemporânea institucionalizada.

Será que o campo da arte/educação, diferentemente da proposição para a sociologia da arte poderia se valer, também, das instâncias acima relacionadas por Heinich (2001)? A princípio argumentaremos que sim, mas acrescentaremos que o que vai especificar o estudo em arte/educação talvez não sejam somente as temáticas centrais propostas, mas a *relações* que essas temáticas podem originar em contato com conceitos e tradições já arraigadas em nossa percepção cultural do campo da arte.

Paralelamente à afirmação de que o campo da arte é extremamente profícuo no que tange à sua riqueza de possibilidades de trabalho para o arte/educador, entende-se que vários fatores influenciam a importância cultural da própria dinâmica da

construção artística na atualidade. Entrelaçando a idéia de trabalho em arte/educação e a de criação artística contemporânea, encontramos vários elementos que distinguem as especificidades desses conceitos afins. É intrigante pensarmos que “O ritmo com que surgem as invenções artísticas acelera-se, mas a importância das inovações reduziu-se na mesma medida em que elas não criam mais nenhum estilo novo” (BELTING, 2006, p.21). Desta forma, inicia-se o entendimento da *necessidade* de se estender o âmbito de estudo da arte/educação, não só atentando para relações com campos que levantem temáticas passíveis de discussões significativas, mas entendendo que a própria discussão sobre o conceito de arte nos permite invadir e especificar fronteiras mais abrangentes em relação ao objeto artístico. Conseqüentemente, assistiremos a um acompanhamento necessário das mudanças de características do papel da arte nas sociedades da mesma forma que as teorias e práticas educacionais acompanham as origens dessas mesmas mudanças: as características culturais da vida em nosso planeta instigam constantemente o surgimento de novas relações sociais e a proliferação de diferentes idéias políticas. O conhecimento afeta e é afetado por esse movimento. A arte e seu estudo também. Segundo Brandão (2005, p. 93): “Uma estratégia para acessar as possibilidades do transdisciplinar pode ser partir de problemas e não da discussão sobre as disciplinas e a organização do saber”.

As essências das expressões artísticas (artes visuais, dança, música, teatro etc.) permanecem possivelmente delimitadas e tangíveis. A *discussão* sobre elas *estende-se* e torna-se, de certo modo, ilimitada dentro dos campos do conhecimento. Ademais, a própria mistura de teorias cientificamente arraigadas com o senso-comum é inevitavelmente parte da discussão recorrente enfrentada pela arte/educação. Em relação à produção artística Cauquelin (2005) apresenta e discute esse fenômeno da seguinte forma: “Essa ampla mistura é o meio de vida de que se nutrem os movimentos, as doutrinas, assim como as obras, as avaliações públicas e os julgamentos privados” (CAUQUELIN, 2005, p.88).

Dessa forma, o ponto de partida para a discussão é abordar aspectos significativos acerca das transformações perceptivas em relação à obra de arte assim que

dizemos algo sobre ela. Somos capazes, portanto, de, através da contextualização, criar quantas novas formas possíveis de percepção de obras? Infinitas? Ou, mais especificamente, até que ponto o conhecimento de fatos, levantamentos de informações são capazes de alterar a percepção do objeto artístico até a alteração radical de nosso potencial de fruição? Partiremos do pressuposto de que, se temos algo a inferir sobre um objeto artístico, isso se daria porque, em primeiro lugar, uma necessidade nos move a isso. Em segundo lugar, porque existe um conteúdo que possivelmente pode ser verbalizado além da simples apreciação do objeto (ou, obviamente, de uma reprodução). Mas antes de tudo, torna-se premente a discussão da delimitação desses objetos, fontes de estudo na arte/educação e no ensino de Arte, os quais denominamos *obras de arte*. Ou, por assim entender, trataremos não de sua *delimitação conceitual* mas, desde então, da *abrangência de estudo* do campo da arte/educação. E tal abrangência de possibilidades ainda assim necessita de uma observação direcionada para serem estabelecidas relações com o que se preconiza como obra de arte e a inserção de suas contextualizações na educação.

Entendemos que, de modo intrínseco, são as possibilidades contextuais a partir do ato da fruição que especificarão extensa parte do campo de estudo da arte/educação. Negando-se, portanto, não só a questionável necessidade, mas a própria possibilidade, de definição do objeto artístico enquanto pertencente a um conjunto conceitual privilegiado que determinará sua validade ou invalidade para o estudo em arte/educação. Torna-se notório, desta forma, para os níveis social, cultural, cognitivo e perceptivo, o exame das relações dos elementos expressivos com ideologias passíveis de serem questionadas. Da mesma forma, procuraremos relacionar, sempre que possível, esses elementos com campos do conhecimento que investigam o ser humano em seus complexos filosóficos, biológicos, históricos, comportamentais⁷ etc. Mesmo porque “Em outras palavras, a fonte de todo conhecimento encontra-se no *cômpito* do ser, celular, indissociável da qualidade do ser vivo e do indivíduo-sujeito” (MORIN, 2005, p. 57). E, por conseguinte, em seu universo relacional; cultural; social. Se, por um lado, segundo Morin; Ciurana; Motta

⁷Já definimos, no texto anterior, o conceito de *Comportamento*. Fica excluída, portanto, no sentido aqui exposto, a relação com a corrente psicológica do Behaviorismo.

(2003) cada um de nós, em nossa individualidade, carregamos conosco uma imensa carga de nossas relações sociais, por outro, de acordo com Gombrich (2007, p.03), “Se a arte fosse apenas, ou principalmente, a expressão de uma visão pessoal, não poderia haver história da arte”.

Incluimos, nessa maneira de perceber o estudo da arte na educação, o fato de que ainda que os objetos de estudo pareçam referir-se primeiramente a temáticas exclusivamente estéticas, enquanto conceito difundido pelo senso-comum, não estará descartada, para fonte de estudo, qualquer forma expressiva que se estabeleça de maneira funcional. Segundo Cauquelin (2005), a não percepção das influências teóricas e de senso-comum na discussão sobre arte pode nos levar a perpetrar formas arraigadas de preconceito que banalizam a expressão artística enquanto parte fundamental da cultura de um povo. Sendo assim, quando isso acontece, a autora afirma, “então imediatamente concluímos que, a respeito da arte, se diz ´qualquer coisa` ou que tudo pode ser dito sobre ela” (CAUQUELIN, 2005, p.89). Levaremos igualmente em consideração que o mero ato da expressão pode se tornar significativo (e muitos objetos a ele relacionados), uma vez que “toda expressão tem conteúdo. Mesmo que ela pareça referir-se primeiramente à própria arte. Para se expressar, você deve expressar alguma coisa” (SOUCY, 2005, p.41). Mas não necessariamente todo o conjunto de expressões humanas irá circunscrever-se como significativo no universo educacional.

Entendemos como fundamental a participação efetiva do campo da arte/educação na discussão sobre as contribuições do estudo da arte para educandos e para as sociedades como um todo. Trata-se, também, de uma conseqüente aproximação do âmbito científico educacional com o universo artístico através desse campo de estudo. Tal premissa ajudaria a esclarecer pontos fundamentais sobre o próprio ensino de arte no âmbito educacional. Em relação ao mecanismo excludente que afasta as pessoas do contato com a arte contemporânea, Cauquelin (2005), entende que

Esse público se sente ludibriado, e não são as informações – cada vez mais numerosas, porém dispersas e pontuais – fornecidas por revistas, jornais, catálogos ou trabalhos especializados que podem instruí-lo a respeito desse mecanismo (CAUQUELIN, 2005, p.14).

Destacamos a relevância do papel do arte/educador na tarefa de levantamento de problemas significativos sobre as formas de expressão humana, sua pesquisa qualitativa, bem como na instrução sobre os vários entendimentos possíveis relacionados culturalmente aos objetos de arte. Poderíamos, portanto, realizar a mesma indagação em relação à arte/educação, uma vez que muitos discursos que poderiam ser considerados ingênuos ou absurdos ainda se perpetuam de maneira insistente nos meios educacionais e sociais? Tais maneiras de encarar o ensino de arte possuem razões históricas específicas ancoradas em movimentos educacionais que por muito estiveram em voga na história de nosso país⁸.

Referimo-nos, também, àqueles discursos que, infelizmente, ainda hoje, estabelecem como objetivo do ensino de arte o desenvolvimento de qualidades motoras, psicológicas e altruístas. Esses objetivos, além de não especificarem objetos de estudo para o campo da Arte, desqualificam a importância histórica, política e cultural, não só do papel da Arte na trajetória histórica como de seu estudo na atualidade. Igualmente perniciosa é a insistente necessidade de se justificar o ensino de arte ressaltando o desenvolvimento de qualidades cognitivas que, *a priori*, são o cerne do argumento de que o mero desenvolvimento delas já é uma grande vantagem para educandos e uma grande benesse fornecida pelos educadores especialistas. Poderíamos entender que tais ações e falas, hoje, são isoladas e tendem a desaparecer. Mas talvez não seja bem assim. O tempo no qual elas se difundiram foi extenso e elas deixaram marcas no imaginário sobre a arte/educação e sobre o ensino de Arte. Uma solução que facilmente pode ser remetida como uma saída iminente seria a divulgação em massa das atuais mudanças de paradigmas nos conceitos do ensino de arte, “Mas a psicologia social mostra que quase todas as pessoas são fortemente influenciadas pelas situações sociais” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.55). Soluções fáceis, porém descontextualizadas, não

⁸ Em relação ao ensino de arte vide: BARBOSA, Ana M. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

deveriam encontrar terreno fértil no campo educacional. Portanto, percebemos que não estamos nos referindo somente à importância de ações conscientes por parte do arte/educador, do professor de Arte, mas de uma mudança que envolverá segmentos complexos das sociedades (como a própria mídia de massa) e que carece de tempo de difusão e reconhecimento. Entendemos que esses discursos, que estabelecem também o papel docente como sacerdócio e missão, que difundem a presença do talento nato como uma dádiva divina ou genética, por exemplo, ainda precisam ser observados e cuidadosamente modificados pois ainda temos presentes em nosso dia-a-dia resquícios de concepções que podem ser encaradas como preconceituosas e politicamente vazias.

Não é desconhecida de muitos de nós a frase de Gombrich (1999) na introdução de sua mais renomada obra: “Nada existe a que se possa dar o nome de arte. Existem somente artistas” (GOMBRICH, 1999, p.07). Desde o século passado essa espécie de limitação acompanha o estudo da arte. Mas nunca, até hoje, o incapacitou. O mesmo elemento conceitual limitador - impossibilidade de se definir arte na contemporaneidade - deverá tornar-se a chave da abrangência possível para a investigação em arte/educação. A obra de arte tornou-se tão abrangente que, desejavelmente, deixou de ser um saber exclusivo e exclusivista. Se a definição do termo *arte* torna-se semanticamente intrínseca e por si objeto controverso, interessante ressaltar que esse conceito persiste enquanto mito presente e oriundo de relações culturais, quase adquirindo vida própria, não fosse o interesses das inúmeras instâncias políticas e sociais que o manipulam, sendo capaz de interferir em ações, costumes e formar opiniões qualitativas e comerciais. De uma forma ou de outra somos levados a inferir qualidades e julgamentos ao que nos é apresentado de acordo com nossa história social e cultural. E estamos constantemente aprendendo, criando e reproduzindo conceitos diversos sobre o *substantivo* arte bem como o *adjetivo* arte. E essa relação de aprendizado é dinâmica e dialogal no que concerne às nossas recorrentes formas de interação em sociedade. E redundam nas mais diferenciadas formas de conhecimento. Desta forma, “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.” (CHARLOT, 2000, p. 78). E é também, segundo o autor, uma relação com o tempo. Assim, “Esse tempo é o de uma história: a da espécie humana, que transmite um

patrimônio a cada geração; a do sujeito; a da linhagem que engendrou o sujeito e que ele engendrará” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Entendemos, portanto, que embora a Arte, enquanto substantivo, não seja passível de ser definida, o estudo da arte na educação deveria se dar de maneira objetiva e conscienciosa. Longe de ser, como poucas organizações curriculares insistem em acreditar, um campo aleatório e destituído de conhecimento essencial. Portanto, necessário se torna o enveredamento por caminhos possíveis que almejem contornar esta aparente união de elementos contrários: construir um estudo objetivo e criterioso a partir de objetos que prescindem de definições irrestritas. Ressaltemos que o estudo da Arte na educação não condiz, necessariamente, com a *criação* de obras artísticas. Mas com as interações contextuais de *experimentos* expressivos com universos sociais de quem os cria: os educandos. Eis uma das especificações sobre o tempo histórico que marcam e designam o ensino de Arte na educação. A notoriedade da influência e participação, no campo do saber, das inúmeras condições, em diversos campos estruturais, que marcam e circundam nosso viver e nossa construção de mundo.

Não é difícil estabelecer a efetividade do diálogo entre as mudanças ocorridas, socialmente, na percepção do objeto artístico na contemporaneidade e a percepção do ensino de arte na educação formal no presente. Se, por um lado, nossas principais referências sobre arte ainda são as rupturas e propostas modernistas, como afirma Cauquelin (2005), “A arte contemporânea, por outro lado, não dispõe de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento” (CAUQUELIN, 2005, p.11). Podemos inferir que o ensino de Arte não encontra uma realidade diferenciada nesse aspecto. Afirmamos anteriormente a presença ainda perceptível do discurso *escolanovista* no modo se encarar o ensino de arte como lúdico e estritamente processual. Da mesma forma, necessitamos ainda de um tempo para constituição e reconhecimento de novos caminhos significativos para o ensino de Arte, e para a valorização da necessidade de se despertar uma preocupação mais incisiva com os processos contextuais da construção de conhecimento a partir dos campos expressivo artísticos. Elementos

que despertarão uma consciência aprofundada das relações, além das formalmente estéticas, que versam sobre implicações políticas, sociais, culturais e científicas. Uma forma singular de se recontar, reconstruir, reler e reorganizar a história do pensamento e das construções culturais humanas na trajetória de nossas civilizações no planeta. E, portanto, o entendimento de uma forma de conhecimento que se preocupa com todos os problemas e questões urgentes oriundas de nossa estadia e permanência no grande conjunto global de nossas sociedades. Esses problemas e questões são constantemente estabelecidas a partir das necessidades postuladas por educadores, educandos e comunidade escolar na esfera de nossa atuação habitual.

Se hoje em dia, muitos aceitam, pelo senso comum, que se pode dizer tudo sobre Arte, é igualmente indesejável que tal falácia continue se difundindo em relação a arte/educação. Essa questão é mais complexa do que realmente aparenta. Ambos os campos, o da Arte e o do ensino de Arte, pesquisa em Arte, se unem quanto à necessidade de uma discussão responsável acerca de seus próprios paradigmas internos. Discutindo a existência de uma abordagem semiológica da Arte, Cauquelin (2005, p.119) afirma, “É preciso, em compensação, perguntar-se sobre o que faz com que uma obra seja reconhecida como obra, quais são as características que podem nos conduzir em direção à essa informação”. Estendemos que para a arte/educação questão análoga. Reconhecemos a premência em se caracterizar o âmbito da arte/educação, ou seja, esclarecer-se critérios escolhidos, postular caminhos possíveis.

Observando o aparente dilema mais detidamente destacamos a seguinte afirmação:

Pois bem: não sabemos exatamente o que é arte. Mas isso não nos autoriza a proferir juízos aleatórios a seu respeito. Dizer, como muitas vezes se faz na atualidade, que “tudo é arte” constitui uma sentença tão radical e viciada quanto a que diz que nada o é (OLIVEIRA, 2006, p.25).

O autor acrescenta a necessidade de se repensar esse termo amparando-se em universos relacionais. Ele afirma que se “tudo é arte” como desejam alguns é porque

Em parte a popularidade dessa frase deriva de um traço cada vez mais característico da sociedade globalizada: o acúmulo descontextualizado de opções disponíveis no campo da arte e da própria cultura em geral (*ibidem*).

Realizando a interlocução entre os termos Arte e Educação, e conseqüentemente atendo-se estritamente à esfera educacional, retornamos ao ponto de se ressaltar a importância da observação de contextos e seus inúmeros focos de observação e leitura, seja no campo documental, seja no campo da fruição ou da percepção individual compartilhada.

Assim propomos, neste trabalho, embora temporal e tão específica quanto ilimitada, a possibilidade de ressaltar e abranger, e por assim entender, *estender* as fontes de estudo da arte na educação para: *todo e qualquer objeto de criação e proposições expressivas humanas que se tornam intencionais e suscitam redes culturais complexas de contextualização por comparação ou analogia a outras formas e proposições expressivas*. Apresentamos, desta forma, o que se propõe como *objeto estendido*. E aqui dois pressupostos contrários se encontram para a construção educacional na formação dessa premissa paradigmática: delimitado e abrangente. Assim, “É preciso, portanto, chegar à idéia complexa *contraria sunt complementa*: duas proposições contrárias podem assim ser complementares” (Morin, 2005, p.222). Pode-se admitir que o estudo da Arte, sob esse aspecto, é desmistificado priorizando-se a ótica científica⁹. Desta forma, as diversas análises que, ao longo do tempo, procuraram estabelecer diálogos conceituais para a arte/educação podem encontrar-se em variantes que, na contemporaneidade, levarão a escolhas ideológicas realizadas pelos docentes, pois torna-se urgente observar que “A partir daí, a contradição racionalmente postulada não é de forma alguma um indicador do erro e do falso, mas o indício e o anúncio do verdadeiro” (Morin, 2005, p.222).

Seria polêmica a apresentação da idéia de que o que concerne à arte/educação nem sempre está diretamente ligado ao papel da *Arte* na sociedade. Isto, partindo do

⁹ A discussão sobre *ciência*, inevitavelmente tomará corpo no decorrer desta pesquisa. Vide: MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

pressuposto que possa existir ou se especificar algum papel para ela. Se, para a arte/educação pode ser considerada importante a ampliação da percepção de aspectos culturais das civilizações humanas, seus modos de organização e ideologias contextuais vigentes, bem como de leituras diversificadas da contemporaneidade, não reside sobre o *objeto artístico* tal acepção. Assim, Belting (2006, p.27) nos traz essa afirmação acerca de *uma percepção possível para o acontecimento artístico na atualidade*: “O motivo para organização de exposições reside então menos na própria arte do que na cultura, que, para ainda ser convincente, tem de ser apresentada de maneira visível por meio da arte”.

O conceito de *objeto estendido* irá centrar o ensino da arte, no âmbito educacional, tanto nos inúmeros objetos que nosso universo expressivo nos oferece enquanto forma de percepções diversas de mundo quanto na relações que possam ser criadas e conseqüentemente estabelecidas nos espaços da informação, do conhecimento e das mudanças sociais diárias. E então podemos destacar um papel importante para a tradição, as relações midiáticas, a arte contemporânea, e até mesmo o desenvolvimento das tecnologias enquanto ferramentas expressivas, sobretudo o destaque para proposições ideológicas e escolhidas, no universo de cada espaço escolar, como fundamentais. A mediação tecnológica sendo explorada enquanto meio expressivo e enquanto sistema de idéias. Segundo Lévy (1999, p.21),

Parece-me, pelo contrário, que não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas).

Mas não só as conjecturas ideológicas compõem o conjunto informativo para a construção de conhecimento em arte.

Em última instância, destacamos o valor educacional de se atentar para os processos relacionados à instigação de nossa *Atenção* no momento que, intencionando a construção de conhecimento, nos tornamos fruidores de um objeto artístico ou *atentos* observadores de objetos expressivos. Procurando, desvelando e

destacando relevantes detalhes contextuais a fim de tomar decisões significativas e edificar opiniões críticas. Para tal contexto, entendemos que

A **atenção** é o meio pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informação a partir da enorme quantidade disponível através de nossos sentidos, de nossas memórias armazenadas e de nossos outros processos cognitivos (De Weerd, 2003; Duncan, 1999; Motter, 1999; Posner e Fernandez-Duque, 1999; Rao, 2003) (STERNBERG, 2008, p. 71).

Amiúde o arte/educador e o professor de Arte se veem lidando e trabalhando com este importante componente da cognição humana. Muito mais do que o nosso próprio senso comum poderia prever. Um dos fatos relevantes é que ao se lidar com a atenção estamos lidando, segundo Sternberg (2008), com processos e mecanismos conscientes e inconscientes. O desenvolvimento das especificidades desses processos torna intrigante o papel do arte/educador nas miríades contextuais possíveis, através da percepção de inúmeros detalhes expressivos no trabalho com objetos de estudo em arte.

De acordo com Sternberg (2008, p.84) e estabelecendo que o trabalho do arte/educador se valerá principalmente de mecanismos conscientes,

Há três funções principais da atenção consciente: em primeiro lugar, na **detecção de sinais**, identificamos o surgimento de um estímulo específico. Em segundo, na **atenção seletiva**, escolhemos prestar atenção em alguns estímulos e ignorar outros (Cohen, 2003; Duncan, 1999). Em terceiro, na **atenção dividida**, alocamos prudentemente nossos recursos de atenção disponíveis para coordenar nosso desempenho em mais de uma tarefa de cada vez.

Desta forma, “Os fenômenos psicológicos da atenção nos possibilitam usar nossos recursos mentais limitados de forma sensata” (STERNBERG, 2008, p. 72). Entendemos que todos esses fenômenos fazem parte e estão diretamente entrelaçados no estudo da Arte na educação.

A título de exemplo, observemos *atentamente* as FIG 3 e 4:



FIGURA 3- Pantocrator
Portal de Saint Climent de Taüll
Arte Românica
Autor desconhecido

Fonte: www.portaldarte.com.br/arteromanica.htm
Acesso em 20/10/2009

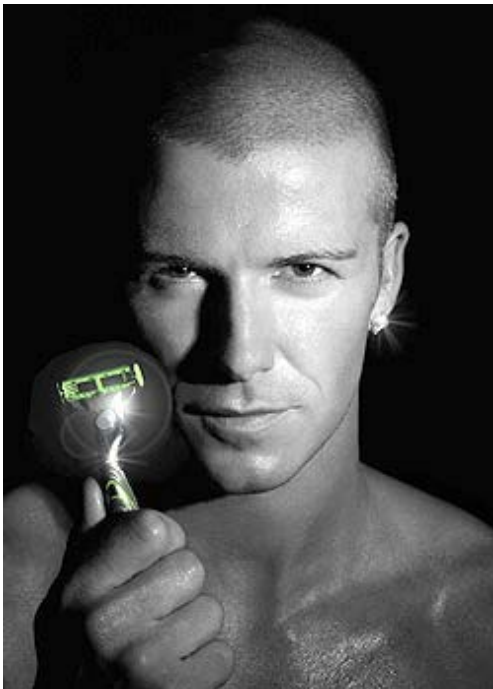


FIGURA 5- Propanganda da Gillette
David Beckham's
Fonte: www.thisislondon.co.uk/.../gallery.do
Acesso em 21/10/2009

Aferimos que ambas por si só foram construídas com o fito de transmitir conceitos e não com o objetivo de construir conhecimento. Cabe-nos aqui desenvolver uma sucinta abordagem panorâmica de seus possíveis contextos e não uma abordagem histórica dessas imagens. Em contextos diferenciados estas figuras são parte de processos formadores de opinião e, de alguma forma, manipuladores de conduta. Podemos inferir que a FIG. 3 *atenta* as pessoas para a quais ela foi criada para uma narrativa dogmática que as incita a cumprir determinadas regras ou enfrentar o julgamento presidido pela figura ali retratada. A FIG.4 nos incita a adquirir um produto e ser uma pessoa bem sucedida como a personalidade ali exposta. As duas postulam, portanto, conceitos específicos. Ao arte/educador caberia, por escolha, analisar suas ideologias, discutir seus processos, desvendar suas possíveis mensagens, diferenciar suas épocas e informar sobre os modos de vida das sociedades que as originaram, aspectos técnicos de suas construções. Da mesma forma, inúmeros experimentos expressivos, a partir de tais informações, podem ser propostos. Isto apenas para nos chamar a atenção que “Ao diminuir a atenção sobre muitos estímulos exteriores (sensações) e interiores (pensamentos e memórias), podemos focar nos estímulos que nos interessam” (STERNBERG, 2008, p. 72).

Essas imagens fazem parte do universo da Arte ou podem ser adjetivadas como *objetos estendidos* e, assim, fazerem parte de uma discussão em arte/educação? Será que, ao aventar a possibilidade de se inserir a discussão sobre esses objetos numa aula de Arte ou numa investigação em arte/educação nós os chamaríamos *obras de Arte*? Caberia, a nosso ver, entendê-los como *objetos estendidos para arte/educação* e, portanto, a partir de nossa escolha, capazes de suscitar contextualizações culturais complexas.

De determinada forma, tal proposição abarca a possibilidade, ao se anular a prioridade dos adjetivos belo ou elaborado, de se privilegiar as possibilidades potenciais das informações e suas contingências, através da ênfase em métodos e descobertas que redundarão na construção significativa de conhecimento e confronto cultural. Confronto cultural porque permitirá o conhecimento social e

cultural particularizado. Permitirá, igualmente, o conhecimento e o contato com outras formas de se pensar e organizar o mundo. Concordamos, portanto, que

Desse ponto e vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber tem um sentido, não é dizer, simplesmente, que ele tem uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor (CHARLOT, 2000, p. 82).

Damos, conseqüentemente, valor intrínseco às percepções possíveis de conjuntos ideológicos diversos. Permite-se a expressão da pluralidade e proliferação de idéias que postulam a convivência e aceitação entre formas diversas de pensamento. Abrimos o leque da criticidade. A relação com o objeto, fruição, encontra-se livre para associar-se ao conceito de bom ou ruim. Ela contém em si a possibilidade da mudança. Mas capitula quando se percebe que bom ou ruim não são sinônimos de manter ou eliminar. E sim sinônimos de conhecer e conviver.

CAPÍTULO II**SOBRE A MEMÓRIA E A LINGUAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A ARTE/EDUCAÇÃO**

“Latet anguis in herba.”

2.1.- AS RELAÇÕES DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTE COM A MEMÓRIA SOCIAL E BIOLÓGICA: a investigação em arte/educação e as explicações forjadas sobre *objetos estendidos*

O trabalho com *objetos estendidos* afigura-se como um desafio para o arte/educador tanto quanto se poderia esperar de qualquer contextualização significativa oriunda de obras realizadas por artistas e artífices¹⁰ já consagrados por historiadores ou críticos de arte através dos tempos. Um desafio constante que se torna concreto a partir do momento que os educandos se vêem em processos de pesquisa e investigação. Para que tais processos desenvolvam crescentes significações na formação educacional é importante recorrer, sempre que possível, a justaposições contextuais do objetos estudados com as realidades culturais dos estudantes que os investigam. Tal ação é correntemente denominada de aproximação do conhecimento escolar com a “realidade” dos educandos. Segundo Gombrich (2007, p. 25),

Há muito chegamos à conclusão de que a arte não é produzida num espaço vazio, de que nenhum artista é independente de predecessores e modelos, de que ele, tanto quanto o cientista ou o filósofo, é parte de uma tradição específica e trabalha numa área estruturada de problemas.

Entendemos que a partir da discussão dos elementos que circundam as características citadas pelo autor podemos estabelecer pontos de partida para o estudo em Arte¹¹.

O intuito das premissas que serão apresentadas neste texto é estabelecer um diálogo sobre a concretização da possível aproximação cultural do conhecimento em arte com aspectos sensíveis e tangíveis da vivência social de estudantes inseridos

¹⁰ Utilizamos a palavra *artífice* como uma referência aos criadores ou executores de objetos considerados, atualmente, como “arte” antes desse conceito existir e das obras serem reconhecidas através de seus autores (assinadas). Como no paleolítico superior, no período neolítico, no antigo Egito, por exemplo.

¹¹ Os termos *estudo em arte* e *ensino de arte* conforme citado em nota no texto anterior designam, nesta tese, o campo da arte/educação nos espaços de ensino formal.

em espaços educacionais. Isto se dará através da discussão da relação entre contextualização de *objetos estendidos* e os mecanismos que fazem parte de nossa memória social, levantando, para tanto, também aspectos biológicos acerca da memória humana.

Argumentamos, inicialmente, que a ativação de nossa memória se dá imediatamente no contato com qualquer objeto de estudo em arte, mesmo antes do processo de construção de conhecimento, como um meio de atribuímos sentido à experiência acerca do que percebemos, mesmo que esse sentido não seja necessariamente relacionado à explicação do objeto.¹² Dessa forma, concordamos com a premissa de que

Da mesma maneira, e provavelmente de forma involuntária, os diversos públicos atraídos pelas obras de arte, por sua vez, teorizam a respeito do eu lhes é mostrado; eles não chegam ingenuamente até a obra, como que despojados de qualquer *a priori*, mas também são submetidos a prenoções, à idéia do que é ou deve ser a arte, e os julgamentos que emitem contribuem para manter uma *aura* teórica difusa (CAUQUELIN, 2005, p.19).

Assim somos levados, até mesmo de forma inconsciente, a recorrer a nossas vivências para estabelecermos analogias complexas com objetos que fruímos e sobre os quais agregamos informações para construir conhecimento.

Abordaremos, possivelmente, uma das mais importantes instâncias condicionais para que a informação se constitua, efetivamente, em conhecimento: as relações que podemos estabelecer através das conexões culturais realizadas por nossas memórias. Memórias essas, adquiridas e estabelecidas, constantemente, a cada dia, no contato e na realização de cada nova experiência significativa. Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005, p.39), “Sempre que lembramos uma história ou piada, ou sentimos uma emoção intensa, essa experiência é processada e armazenada em nosso cérebro”. Partimos do pressuposto que experiências significativas relacionadas ao contato com objetos expressivos são, igualmente,

¹² A idéia aqui é a de versar sobre a experiência do contato. Na arte Moderna e Contemporânea, por exemplo, parte-se do pressuposto de que muitas vezes a explicação do objeto artístico é desnecessária e, por vezes, até prejudicial para a fruição.

proporcionadas, em interlocução com os educandos, pelo arte/educador. Essas formas de contato com objetos expressivos estabelecem sentidos intrincados com as construções mentais e culturais humanas. Abordaremos características inerentes a objetos expressivos investigados no âmbito da arte/educação.

Portanto, em relação à construção de conhecimento na contemporaneidade não nos faltam asserções sobre a importância da temática ora discutida, “Podemos estabelecer mil conexões e nos desconectar da capacidade crítica e consolidação histórica demandada para o desenvolvimento do conhecimento” (AUN, 2008, p.146). Necessário estabelecer, no domínio da sala de aula, espaços onde são possíveis, através da seletividade de processos relacionados a atenção humana, formas de acesso às memórias culturais de nossos educandos. Assim, poderemos consolidar conhecimentos que realizem confrontos culturais capazes de proporcionar aos estudantes não só *conhecer* como *reconhecer* e *reconhecer-se*. Desta forma, concordamos com a afirmação de que “O mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe, imagina, pensa desse mundo, através do que ele deseja, do que sente: o mundo se oferece a ele como conjunto de significados, partilhados com outros homens.” (CHARLOT, 2000, p. 78). Isto é posto para todos os agentes envolvidos em processos onde a educação se estabelece como o cerne das relações entre seres humanos.

Inúmeras são as acepções dos conceitos atribuídos ao que se entende por *memória*. Decerto, cada um de nós estabelece grande parte de sua própria identidade através daquilo que é capaz de lembrar e a diversidade de sentidos possíveis estabelecidos pelo termo é corrente em nosso cotidiano. Um dos pontos relevantes é o fato de que toda lembrança é oriunda de acontecimentos que, em algum momento, denotamos uma conotação relevante, seja positiva ou negativa. Isso tanto no plano social como no plano somático e individual. Dessa forma, lidamos eminentemente com acontecimentos, informações e dados, nos quais nossa atenção foi despertada e conseqüentemente as construções foram assimiladas como expressivas, pois, “É mais provável que nos lembremos de informações às quais prestamos atenção do que das que ignoramos” (STERNBERG, 2008, p. 72). Em termos de arte/educação

enfatizamos, constantemente, elementos culturais relevantes. Ativamos lembranças como correlações para a atribuição de significação e importância no que concerne a contextualização de informações: *objetos estendidos* são extensões, intrigantes e instigadoras, de nossas mais diversas formas de organização cultural.

A temática relacionada à memória é amplamente discutida em inúmeras esferas culturais na atualidade. O acesso àquilo que entendemos por memória histórica tornou-se muito mais difundido nos tempos atuais, principalmente com a presença marcante das mídias de massa em nosso dia-a-dia. Ainda assim, nem sempre o pseudo-consenso induzido pelas mídias pode se caracterizar como crível ou desejável sem estabelecermos relações congruentes com suas intencionalidades, afinal “Está claro que a memória da mídia sozinha não será suficiente, a despeito de a mídia ocupar sempre maiores porções da percepção social e política do mundo” (HUYSSSEN, 2000, p.19). Assim o objeto expressivo, fonte de conhecimento e informação na arte/educação, assume papel primordial para a incalculável colaboração da percepção do mundo exterior aos veículos de massa. E a arte/educação ocupa assim um espaço de vivências críticas, uma vez que não se relaciona compromissadamente com interesses mercadológicos, muito embora não possa relegá-los ao plano da inexistência.

A experiência proporcionada pela investigação em arte/educação pode ser independente, marcante e significativa, pois, a partir da ótica individual do arte/educador, se baseia em interlocuções realizadas com um universo mais restrito: o das salas de aula. Torna-se formadora de opiniões quanto mais reflexiva e acessível à prática expressiva e mais efetiva enquanto mais dialogal e opinativa, ao contrário do que é difundido como “educacional” em muitos veículos de massa uma vez que, “para começar, muitas das memórias comercializadas em massa que consumimos são “memórias imaginadas” e, portanto, muito mais facilmente esquecíveis do que as memórias vividas” (HUYSSSEN, 2000, p.18).

Primeiramente, discutiremos que a relação com nossas memórias é instância primordial no conhecimento em arte. Por isso a importância da analogia direta com elementos que já fazem parte de nossa vivência de experiências. Mas de que forma esses processos podem ser estabelecidos? Certamente de inúmeras maneiras. As especificidades abordadas aqui serão um indicativo possível do universo a ser circundado e descrito. E por que recorrentemente utilizamos o termo “significativo” para ajudar a compreender processos desejáveis de construção de conhecimento? Em relação à presente discussão, e por também influir no processo de aprendizagem, aferimos que “Ao armazenar informações *significativas*, os organismos se beneficiam da experiência” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 223). Esse se constitui, portanto, num dos pontos cruciais para a elaboração de objetivos educacionais em arte: o educador propor e instigar investigações, bens culturais, que perpassam pela história de vida do educando.

Esse conceito de *significativo*, para o ensino de arte, pode ser também consolidado através de inúmeros sinônimos inseridos nesse determinado contexto, ou seja, pode-se afirmar uma referência direta ao sentido de útil, importante, agradável, inusitado, fundamental. Mesmo porque a construção de conhecimento não influirá, diretamente, na percepção cultural do educando se, de alguma forma, não ficarem estabelecidas relações que o permita recordar e reconhecer o que foi construído no processo de pesquisa e investigação, ou seja, se em conexão com suas memórias não forem estabelecidos valores positivos ao processo de investigação educacional. E esse é um processo no qual o educador influi de maneira ativa e não apenas como um mero facilitador de experiências com estímulos sensoriais. Assim, importante destacar que “Dos bilhões de experiências sensoriais e pensamentos que temos todos os dias, só armazenamos informações que são úteis” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 217).

Mas o que estamos chamando, especificamente, de aproximar o conhecimento em arte do universo do educando através de suas memórias significativas? Podemos aferir que os *objetos estendidos* possuem diversificados meios contextuais que podem permear, perpassar e se conectar às diferentes realidades vividas por nossos

educandos, bem como se ligar intensivamente às histórias individuais e coletivas das comunidades escolares e familiares que os rodeiam. Assim, concordamos com a idéia de que “O que nós chamamos de realidade não é mais que uma síntese humana aproximativa, construída a partir de observações diversas e de olhares descontínuos” (BURGUETE, 2004, p. 12). Podemos acessar e significar uma série informações que tornam um objeto, aparentemente remoto, significativo e instigador.

Vejam os exemplos a seguir. Ao observar a FIG 6, uma questão logo pode se deixar transparecer: *como aproximar este objeto da realidade dos educandos?*



FIGURA 5 - Pintura Egípcia: Afresco do Vale das Renas. Nefertari realiza oferendas a deusa Isis.

Fonte: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/6/nota-01.htm>
Acesso em 29/10/2009.

Decerto as respostas são tão variadas quanto as possibilidades de contextualizações disponíveis. Uma das formas imagináveis seria a abordagem direta sobre o que cada educando tem como idéia ao que se refere à *vida após a morte*. Uma excelente oportunidade para se confrontar opiniões e ampliar o espaço de aceitação em função das concepções diferenciadas que possivelmente surgirão. Cada educando acessará suas memórias e exporá particularidades de sua identidade cultural. Ao confrontar informações sobre a crença no julgamento de Osíris que amparava a produção artística do povo Egípcio na Antiguidade, o

educando se colocará no *lugar de outros seres humanos* e poderá compreender aspectos vinculatorios com sua realidade antes ignorados. Haverá a criação de uma conexão significativa com a temática a partir das observações das características narrativas, figurativas, pictóricas e pictográficas do afresco reproduzido. Mesmo porque, embora guiados por princípios quase imutáveis, existiram estilos distintos para a arte egípcia, ao longo dos milênios, nos quais sua organização cultural floresceu e se solidificou e “Às vezes, o sentido de uma obra se deduz mais da época a que se reporta do que daquela em que surge” (BELTING, 2006, p.28). Nota-se que a adequação de tal discussão, no espaço educacional, sempre será fruto da percepção de sua pertinência por parte do educador que atua como mediador do conhecimento. O que não podemos ser coniventes é com a manutenção de tabus temáticos e a anuência em relação à existência de assuntos proibidos no âmbito educacional. Igualmente notório é o fato de que este exemplo seria apenas *uma parte* da construção de conhecimento em arte possibilitado pela observação e fruição do objeto apresentado.

As conexões contextuais através da discussão de elementos-chave para o acesso da memória cultural do educando são instâncias fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas em arte/educação, pois elas permeiam características fundamentais para a construção do conhecimento em qualquer campo do conhecimento. Segundo Cammarota, Bevilaqua e Izquierdo, (2008, p. 242), “O conjunto de nossas memórias determina, em última instância, aquilo que denominamos “personalidade””. Esse possível confronto de percepção de mundo e auto-percepção da identidade e da personalidade, através do estudo de objetos estendidos em arte/educação, é primordial para a solidificação de conceitos congruentes com as atuais discussões formativas na educação: construção de cidadania crítica e consciência cultural por meio de indivíduos socialmente atuantes.

Quando nos referimos ao termo *memória*, particularmente, entendemos que:

No seu significado mais amplo, a palavra “memória” abarca desde os ignotos mecanismos que operam nas placas de um computador pessoal até a história de cada cidade, país, povo ou civilização, assim como as lembranças individuais dos animais e das pessoas (CAMMAROTA; BEVILAQUA; IZQUIERDO, 2008, p. 242).

Não é difícil perceber a amplitude e a complexidade dos diversos conceitos potencialmente intrínsecos à temática abordada. Consequentemente, podemos estelecer uma série de peculiaridades diretamente ligadas ao ensino de arte. Afinal, é inegável a idéia de que os objetos e ideologias ligados à expressão artística humana, que se tornam intencionais e estabelecem contextos significativos, se afiguram, de maneira muito contundente, como objetos ora subjetivos, ora diretivos, mas sempre interligados à memória das percepções históricas das civilizações humanas. E assim, podemos constituir e inferir conceitos interligados às diversas formas de consolidações ideológicas ao longo do tempo. Desse modo não é difícil entendermos a importância das escolhas contextuais relativas ao estudo criterioso do objeto expressivo uma vez que, como testemunho, fruto e parte edificadora da memória humana entendemos, também, acerca da obra de arte, que “A disseminação geográfica da cultura da memória é tão ampla quanto é variado o uso político da memória, (...)” (HUYSEN, 2000, p.16).

Outras várias são as conotações em termos de definição do termo *memória*. Para Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 217) a delimitação do termo apresenta-se dessa forma: “**Memória**: A capacidade do sistema nervoso de adquirir e reter habilidades e conhecimentos utilizáveis, o que permite aos organismos vivos beneficiar-se da experiência”. Todas essas definições estariam em consonância com a idéia da importância do desenvolvimento constante de pesquisas acerca da interferência de seus mecanismos nas construções cognitivas humanas. Interessante destacar que amiúde tais estudos apontam para o fato de que, tanto no plano social quanto biológico, “Resulta óbvio que só lembramos aquilo que, de alguma maneira, gravamos, aquilo que aprendemos. De fato, e sem medo de exagerar, podemos afirmar que nós somos literalmente aquilo que recordamos” (CAMMAROTA; BEVILAQUA; IZQUIERDO, 2008, p. 242). Sem medo de exagerar, igualmente, podemos afirmar que nós somos, literalmente, aquilo que expressamos. Nosso meio educacional tem a responsabilidade de apontar caminhos acerca daquilo que

escolhemos, para nossa espécie, para nossa convivência, para a constituição de soluções para os problemas que enfrentamos juntos nas contingências da vida no planeta Terra.

De uma maneira mais restrita, procurando estabelecer um diálogo especificamente voltado para o ato de ensino/aprendizagem na sala de aula e já abordando aspectos cognitivos em relação à construção de conhecimento, levantamos o seguinte aspecto para o estabelecimento de nossas reflexões:

O termo *memória* se refere ao processo mediante o qual adquirimos, formamos, conservamos e evocamos informação. A fase de aquisição é coloquialmente chamada “aprendizagem”, enquanto a evocação recebe também as denominações expressão, recuperação e lembrança (CAMMAROTA; BEVILAQUA; IZQUIERDO, 2008, p. 242).

Argumentaremos que a expressão “aproximar o conhecimento do aluno para significar o aprendido” pode denotar, sob certo aspecto, o levantamento de fatos, acontecimentos, relações, que tornem, através da excitação das memórias culturais dos alunos, o objeto de estudo um foco dinâmico para questionamentos e indagações. Afinal “A relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito é relação com o saber.” (CHARLOT, 2000, p. 82). A partir daí é que realizamos conexões significativas para que a construção de conhecimento se torne efetivamente marcante e potencialmente expressiva.

As implicações acerca daquilo que somos, diariamente, “levados a lembrar”, através das explorações do tema memória nos espaços midiáticos e suas conseqüências em termos das influências em nossos modos de vida não são um fenômeno recente. Segundo Huyssen (2000) esse movimento se acentuou após o holocausto na segunda grande guerra mundial. O autor acrescenta que, na contemporaneidade, “Em suma, a memória se tornou uma obsessão cultural de proporções monumentais em todos os pontos do planeta” (HUYSSSEN, 2000, p.16). Hoje em dia, pode-se afirmar que muito do que entendemos como nossa identidade se liga ao que podemos resgatar em termos de passado e consequentemente em termos de

tradição. Essa notória tradição que exerce influências profundas nas produções artísticas em todos os tempos de acordo com Gombrich (2007). Esse movimento, portanto, pode se assinalar como uma resposta adjacente à padronização, descaracterização e substituição dos modos expressivos tradicionais, como consequência da globalização tecnológica que afeta também setores culturais como a produção, difusão e a crítica de arte. Desta forma,

Quaisquer que tenham sido as causas sociais e políticas do crescimento explosivo da memória nas suas várias subtramas, geografias e setorializações, uma coisa é certa: não podemos discutir memória pessoal, geracional ou pública sem considerar a enorme influência das novas tecnologias de mídia como veículos para todas as formas de memória (HUYSSSEN, 2000, p.20).

Esses mesmos processos tecnológicos influem dialogicamente não só na produção artística, mas na difusão dos conceitos *sobre arte* e sobre *arte/educação*.

Ao lançarmos um olhar mais apurado para nossa tradição em termos de arte/educação, veremos que uma parcela significativa de nossa população adulta muito pouco se lembra das referências do campo de conhecimento em arte e das construções ligadas a ele realizadas no âmbito escolar formal. É notório o fato de que nossa organização educacional ainda necessita reconhecer os avanços realizados na área e entender aspectos intrínsecos de sua contribuição para a formação de nossos estudantes. Assim, por vários fatores, do descaso a repressão consciente, o ensino de arte nas escolas viu-se relegado a uma espécie de “extinção memorial”, o que não necessariamente o levou ao esquecimento. Intrigante notar que “A evocação repetida de uma memória na ausência de reforço (um estímulo incondicionado, uma recompensa, um castigo, ou qualquer outra consequência) leva à sua extinção” (CAMMAROTA; BEVILAQUA; IZQUIERDO, 2008, p. 251). Em relação à extinção podemos inferir que “É importante lembrar que a extinção não significa esquecimento: as memórias extintas podem reaparecer, desde que se apresente um estímulo adequado; as memórias esquecidas, não” (CAMMAROTA; BEVILAQUA; IZQUIERDO, 2008, p. 251). Assistimos portanto a um encontro de conceitos contraditórios cujo resultado traz uma visão ambígua em relação à arte/educação nos meios educacionais: do mesmo modo que temos uma trajetória histórica que remete a conceitos preconceituosos assistimos a uma crescente

valorização e a um irrefreável desenvolvimento do pensamento epistemológico no âmbito da educação em arte.

A ligação entre nossas instâncias cognitivas individuais e nossas características sociais não se constituem de modo aleatório. A analogia, citada acima, acerca da arte/educação e das memórias extintas, do mesmo modo, não é um mero acaso. Se, no plano que podemos chamar de individual e biológico “Nossa memória pessoal e coletiva descarta as coisas triviais e, às vezes, incorpora fatos irreais” (CAMMAROTA; BEVILAQUA; IZQUIERDO, 2008, p. 243), o mesmo podemos aferir em termos de memória social. Somos constantemente tentados a recriar verdades e eventos de maneira a adequá-los a nossos momentâneos anseios ideológicos. Como não questionar nossas próprias identidades e personalidades se “No entanto, como você vai ver, as nossas lembranças muitas vezes são incompletas, tendenciosas e distorcidas” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 217)? Inevitável estender nossas limitações, ou por assim entender, nossas *ilimitações*, às criações políticas, sociais e econômicas que são organizadas e forjadas por nós mesmos. Não podemos escapar à idéia de que apesar de a criação de explicações sobre objetos nos deixar, provavelmente, seguros ao lidar futuramente com experiências ligadas a eles, sabemos que “ao mesmo tempo, é claro, nem sempre é fácil traçar uma linha de separação entre passado mítico e passado real, um dos nós de qualquer política de memória em qualquer lugar” (HUYSEN, 2000, p.16). Essas características são de suma importância também para o trabalho em arte/educação.

Sutilmente reorganizamos e reinventamos nossa própria cultura todos os dias. Recriamos e acrescentamos fatos ilusórios as nossas memórias, aos acontecimentos e, ao mesmo tempo, ao imenso universo que criamos através das expressões artísticas. Procuramos, por vezes em vão, as mais coerentes explicações para os mais inusitados e incoerentes movimentos expressivos, para o que sentimos e percebemos em termos de fruição. Tentamos, mesmo que admitindo a presença da fantasia e da ilusão, explicar o mundo. Sua origem e seu destino. Seus meandros insondáveis: as obras de arte. Mas como abarcar, pela linguagem, explicações verdadeiras se, dependendo da área do conhecimento, “Não há

distinção rígida entre percepção e ilusão” (GOMBRICH, 2007, p.24)? Deixemos de lado, pois o *verdadeiro* e nos contentemos, momentaneamente, com o *plausível*. Esse mecanismo, esse desejo irreprimível de explicar tudo o que nos cerca influenciará as noções e contextualizações de *objetos estendidos* onde quer que eles sejam construídos.

Tudo o que pudemos explicar até hoje torna-se subjetivo pelo próprio engodo ao qual somos submetidos, que caracteriza-se pela impossibilidade de manter sensações e percepções intocadas em nossa mente. Nossa memória social como um reflexo de como nos constituímos através dos tempos é tão mutável quanto a fruição, em diferentes momentos de nossa vida, do mesmo objeto expressivo. De acordo com Gazzaniga e; Heatherton (2005, p.217), “A memória não é como uma câmera de vídeo que captura fielmente imagens objetivas. Em vez disso, a memória é uma história que pode ser sutilmente alterada por relatos e novos relatos”. E o mais impressionante é a necessidade de inventar, maquinar, tramar que nos acomete sempre que nos remetemos ao passado. Cammarota; Bevilaqua; Izquierdo (2008, p. 243), afirmam: “Mas também vamos incorporando, ao longo dos anos, mentiras e variações que geralmente enriquecem nossas lembranças”. Seriam os objetos expressivos grandes teares nos quais tecemos nossas necessidades, nesse caso como criadores e fruidores, de reinventar o mundo? Possivelmente. Se fôssemos lembrar cada detalhe do mundo que percebemos tal qual se nos afigurou ao longo de nossa existência, pouco espaço sobraria para a própria manutenção da vida. Mantemos a vida de nosso modo: expressando-a em objetos de arte.

Observemos a FIG 6, uma reprodução da obra “O Inverno” de Goya:



FIGURA 6 – GOYA, Francisco de. *O Inverno*
1786-87. Óleo sobre tela. Museu do Prado, Madrid, Espanha.

Fonte: www.abcgallery.com/G/goya/goya36.html
Acesso em 30/10/2009

Primeiramente, é plausível partir do pressuposto que, como fruto natural da observação proposta, procuraremos estabelecer *explicações* possíveis para, por exemplo, entender condições, motivos, situações e ideologias que circundam, se relacionam e, provavelmente, motivaram a criação e realização da obra original. Afirmamos isso a partir da asserção de Gazzaniga (2005) que explicita a idéia de um mecanismo no qual o cérebro está sempre trabalhando e procurando significados para os acontecimentos. Ele o nomeia mecanismo de interpretação. Segundo o autor:

Esse mecanismo busca a ordem e a razão, mesmo quando elas não existem – o que faz com que continuamente crie erros. Ele tende a generalizar em excesso, freqüentemente construindo um passado potencial, em vez de um passado verdadeiro (GAZZANIGA, 2005, p.11).

O que destacaremos, neste momento, é que as explicações formuladas, em conexão com nossas memórias, nem sempre se confirmarão como explicações que fizeram parte de nossa experiência de vida, ou seja, verossímeis e concretas. E que essas características, verossímil e concreto, pouco importarão para o simples observador. Mas as características baseadas em contextos informativos serão de suma importância para a construção de conhecimento em arte/educação, a ponto de

mudarem nossa fruição em relação à obra. A proposta reflexiva inicial é que essas explicações introdutórias acontecerão a partir do momento que a reprodução da obra se instaura também como objeto de fruição. Desta forma, segundo Gazzaniga (2005) sempre criaremos uma teoria, não importa quão descabida ela seja.

Portanto, podemos aferir situações possíveis para a observação sugerida. Por exemplo uma delas seria a de que a obra de Goya, sem qualquer fornecimento de informações prévias e, logicamente, sem qualquer esforço para tornar significativo o contexto da obra, já tenha ativado uma série de lembranças e conexões e na memória do observador. E isso já tenha influenciado, positivamente ou negativamente, seu modo de perceber a FIG 6. Provavelmente, podemos aferir que algum sentido mais específico já tenha se formado em relação, por exemplo, ao fato de o observador já conhecer anteriormente ou mesmo ter um conhecimento mais abrangente sobre o artista ou a própria obra. É intrigante observarmos que “Em geral, quanto maior a sua experiência no assunto, mais eficientemente você consegue agrupar a informação e, portanto, mais vai lembrar” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 217). Assim uma série de informações prévias, já significativas, provavelmente foram suscitadas da memória e foram agrupadas de modo a estabelecerem sentidos explícitos.

Outra possibilidade é de acesso a informações inconscientes, pois “Algumas informações que no momento estão fora de nossas consciências ainda podem estar disponíveis à consciência, ou, pelo menos, aos processos cognitivos” (STERNBERG, 2008, p. 72) e isso, *a priori*, poderá apenas se referir ao seu contato anterior com obras de arte *em geral* ou com aulas de arte. Partindo do pressuposto que alguém nunca ouviu falar de Goya, ou se já ouviu, pouquíssimo o conhece, neste caso também teremos uma reação que se afigurará como positiva ou negativa. As situações se assemelham no que concerne ao fato de que “Nossas memórias, assim como a dos outros animais, provêm da experiência. Por isso é mais sensato falar de “memórias” e não de “Memória”, já que existem tantas memórias quantas experiências possíveis” (CAMMAROTA; BEVILAQUA; IZQUIERDO, 2008, p. 244). E é exatamente de acordo com nossas experiências que

iremos nos relacionar, julgar e estabelecer conceitos acerca do objeto referido. Mas no âmbito educacional a construção de conhecimento não se faz apenas pela verbalização ou exteriorização, objetiva e direta, de nossas experiências. Essa instância pode se afigurar como um ponto de partida, um parâmetro inicial determinante. Mas não, especificamente, a mera apreciação irá, como desejamos, suscitar perguntas concretas e indagações significativas: elementos importantes para a construção de conhecimento. Suscitar questionamentos significativos pode ser considerado, de certa forma, como um aspecto oriundo, em sua origem, da ligação estabelecida com as memórias e experiências de nossos educandos. Esse pode se configurar como um ponto de partida para que questões sejam levantadas: a curiosidade se instaurando no processo.

Um dos meios para que essas correlações se estabeleçam pode ser o agregamento direto de informações acessíveis a nossa experiência vivencial, tanto em termos de linguagem quanto em termos expressivos mais abrangentes, que possam transpor as barreiras estabelecidas pelos limites do código. O contato pode assim se tornar, além de uma mera apreciação, um acontecimento marcante, dialogado sob o seguinte aspecto:

Para corresponder ao nome acontecimento, o acontecimento deveria sobretudo *acontecer* a alguém, em todo caso a algum vivente, que se encontre *afetado* por isso, consciente ou inconscientemente. Não há acontecimento sem experiência (e isso é o que, no fundo, 'experiência' quer dizer), sem experiência, consciente ou inconsciente, humana ou não, do que acontece ao vivente (DERRIDA, 2004, p.36).

Quando agregamos à observação uma série de informações contextualizadas, estaremos suscitando novas formas de percepção e apreensão da expressividade do objeto apresentado e levar em consideração as especificidades e os papéis das memórias humanas colaborarão, no exercício constante do diálogo entre educadores e educandos, para uma construção de conhecimento mais direcionada, para a formação de opiniões críticas, pessoais e reflexivas. A partir de tal pressuposto nenhum contato com fruições e informações se efetivará de maneira a excluir experiências sociais percebidas individualmente por cada ser humano. Podemos sempre inferir que

Quando apresentadas a novas informações, as pessoas geralmente se lembram de muito do que vivenciaram. Quando questionadas, também geralmente afirmam lembrar-se de coisas que não fizeram realmente parte de sua experiência. (GAZZANIGA, 2002, p. 11).

A necessidade da explicação fomentará a curiosidade quando colocadas em cheque as informações e as experiências pessoais contidas na própria explicação criada pelos interlocutores.

As explicações criadas a partir de nossas memórias são, segundo Gazzaniga (2005), uma espécie necessidade adquirida pelo ser humano como parte de seu processo evolucionário. O que nem sempre é possível discriminar é o que é erro ou ilusão ou o que fez realmente parte de nossa experiência em algum momento de nossas vidas. Deste modo, sempre se criará uma explicação para *O Inverno* de Goya, ou para qualquer outro *objeto estendido* que nos seja apresentado. Mas o que pode ser aferido, no âmbito educacional, como irrevogavelmente significativo e crível, se o próprio conhecimento do conhecimento, expressão recorrente na obra de Morin (2005), se volta para as incertezas que outrora eram admitidas como verdades estabelecidas?

Voltemos à FIG 6 e experimentemos agregar informações, a título de hipótese, para os fatos que se seguem. Levemos em consideração a situação de que nunca ouvimos falar de Goya ou de *O Inverno*. De fato, a partir de alguns momentos de observação algumas explicações possíveis já começaram a tomar forma. E quão menos embasadas e significativas, mais rapidamente nos daremos por satisfeitos e menos intrigantes elas se tornarão. Mas acrescentemos simplesmente que o objeto foi realizado num contexto de guerra e que sua construção foi um desafio, uma crítica às oligarquias dominantes da Espanha no século XVIII. Assim, algo já começa a se transformar em nossa forma de perceber o objeto. Pois em nossa memória já acessamos uma série de conceitos que tornam o objeto possivelmente mais interessante para ser investigado. Podemos supor que todos já temos um conceito sobre guerras e atos de corajosos e que esta ligação irá suscitar novas formas de perguntas, bem como a necessidade de formular novas explicações ainda não

conjecturadas. E quanto mais significativas mais ficarão em nossa memória e mais efetivo será o processo de construção de conhecimento, pois novas questões surgirão e mais contextualizado e complexo se tornará o objeto expressivo. Esse processo, efetivamente, enriquecerá experimentos expressivos práticos relacionados a contextos diversos. De qualquer forma, é importante estabelecermos que

Estamos separados de todas as obras mais antigas por um abismo intransponível – para entendê-las, são necessários uma abordagem e um esforço especiais de nossa parte, e sua interpretação está sempre sujeita ao perigo de um mal-entendido e deturpação (HAUSER, 1998, p.727).

Todo esse mecanismo explicativo é uma tentativa de aprendizado. Nós nos colocamos no lugar do outro para tanto. Seria pertinente observar que se nada temos a contextualizar para construir conhecimento sobre *O Inverno* então é porque nós não conseguimos “nos colocar no lugar do autor” e nem percebermo-nos como “semelhante a ele”. “Este poder especial origina-se diretamente do fato de que, quando um ser humano está aprendendo 'através' do outro, ele se identifica com esse outro e com seus estados intencionais e, às vezes, mentais” (TOMASELLO, 2003, p. 08). Por um lado, talvez, em muitos casos, isso não seja realmente, minimamente possível, pois talvez nos falte, por exemplo, o acesso à percepção de signos e significados que nos permitam tal ação. Por outro lado, isso pode ser possível de *alguma maneira*, pois não faltam pesquisadores para afirmar que toda obra é mutável e passível de incontáveis interpretações.

Associemos, portanto, mais informações ao objeto: dessa vez contextualizadas e não apenas hipóteses. A pintura destina-se a ser transformada em tapeçaria para a decoração de mansões e palácios das classes abastadas da Espanha no final do século XVIII. Torna-se, pois, provocativa, uma vez que sua temática é, segundo Ostrower (2003), tristonha, sombria, pouco divertida. Em 1776 foi fundada em Madri a Real Fábrica de Tapeçarias. Goya, se vendo sem meios de subsistência por não pertencer à linhagem aristocrática, e por influência de seu sogro, o pintor Francisco Bayeu, conseguiu um lugar de empregado nesse estabelecimento. “Sua tarefa

consistia em compor pinturas que, uma vez aprovadas, seriam utilizadas como “cartões” a serem transformados em tapeçarias” (OSTROWER, 2003, p.83), apesar de ele próprio considerar, segundo Ostrower (2003), ofensiva a idéia de reduzir pinturas a pontos de cruz. O conjunto das quatro estações teve várias versões e provavelmente foi uma encomenda comum em seu trabalho diário. A criação *O Inverno* fora recusada. Acontece que o jovem Goya não levava em consideração o objetivo de seus contratantes: enfeitar com tapetes as paredes de salas de famílias nobres. Logo percebe-se que aristocratas não gostariam de ornamentar seus aposentos com o motivo de um conjunto de pessoas miseráveis sentido frio e cansaço, se trasladando, carregando um suíno com as vísceras abertas: pouco romântico e nada inspirador. À época de *O Inverno*, “As imagens deviam ter uma temática alegre: representando folguedos e jogos populares, costumes e divertimentos da época” (OSTROWER, 2003, p.84). O quadro, por ser escandaloso, nunca se transformou em adorno.

Em se tratando especificamente de *O Inverno* percebemos, no quadro, uma série abordagens pictóricas que denotam um sentido de denúncia em relação às desigualdades vigentes. “Incapaz de desenvolver uma indústria própria, a arrecadação de pesadíssimos impostos e tributos da população agrária constituía praticamente a única fonte de renda do governo – quer dizer, dos poderes reinantes, no caso, a Coroa e a Igreja” (OSTROWER, 2003, p.81). Será que Goya estaria desafiando a aristocracia a confrontar-se com os resultados dos atos necessários à sua própria manutenção de *status* social? Percebe-se que todos estão, durante a caminhada, protegendo o que há de mais importante no comboio: a comida, a própria sobrevivência. O suíno, atrás do comboio, não só sofre vigilância constante, mas encontra-se em lugar privilegiado. Enquanto os vivos prosseguem à pé, o lugar especial na parca montaria é destinado ao animal estripado. Isto não sugere a importância da comida em detrimento do sacrifício dos que têm fome?

Outro ponto nos chama a atenção: parece que a relação com alimento não se dá apenas pela necessidade de protegê-lo. Toda a cena parece remeter à necessidade de que uma nova caça pode ser adquirida. O cão e o homem armado não encontrar-

se-iam de prontidão para abater o que de mais pudesse servir para prolongar um dia além a jornada? A paisagem denota uma tal aridez que só os que viveram na miséria poderiam ter sentido o que o quadro sugere: limitação de recursos e horizontes desprovidos de fartura. O semblante triste e sofrido das personagens vai além do se esperaria de uma cena campestre que, mesmo triste como um inverno, poderia sugerir uma poesia romântica. Vai além ao sentido de que não se pode se desvencilhar do amargor ali retratado. Não necessariamente a idéia de neve e frio nos remeteria a fome e à miséria, a não ser que fosse intenção do artista ou que esses elementos estivessem tão arraigados em sua personalidade que seria impossível não denunciá-los. Mas como ocultar, na retratação do inverno, o que há de tão patente nestas pinturas, mas que combina cruelmente com um tema que deveria, nesse contexto, ser plácido e pueril? Quais são as características da estação inverno? Frio, vegetação escassa, lareiras quentes, pesadas roupas. Observemos esta representação, na FIG 8, de Hendrick Avercamp, pintor holandês do final do século XVI e início do século XVII:

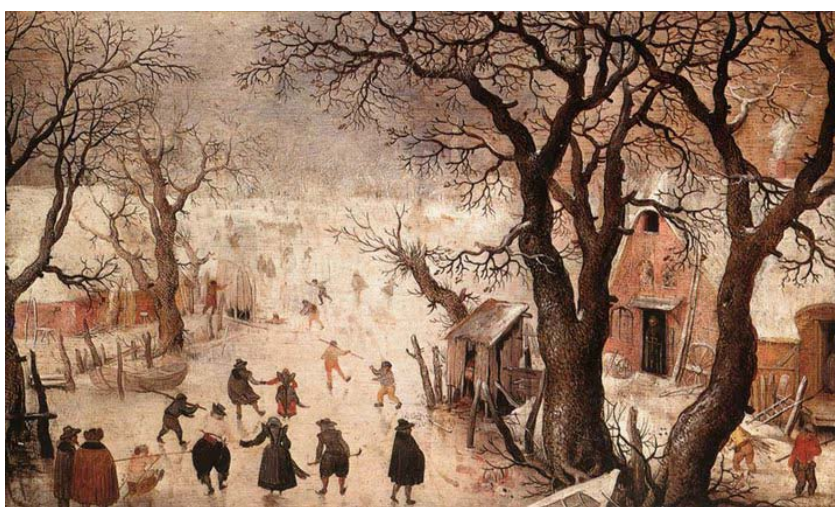


FIGURA 7: AVERCAMP, Hendrick. *Winter Landscape*.

Óleo sobre Madeira, 29.4 x 46.4 cm;

Kunsthistorisches Museum, Vienna

Fonte: picasaweb.google.com/.../5ig37F3NeoZP1I0osz27ng

Acesso em 02 de Novembro de 2009

A composição se faz também com a presença da neve, das árvores desprovidas de folhas e frutos, casas simples e humildes, a presença do frio e, no entanto, o que

chega até nós é a sensação de que este lugar é idílico e aconchegante. Em vez de escolher a patinação sobre o gelo, Goya prefere retratar o caminhar sofrido e tortuoso. Será que os jogos coletivos nos fazem esquecer das reais condições de vida? E quando somos forçados a caminhar nos deparamos com nossas próprias insuficiências perante aquilo que conquistamos sob árduo trabalho e pouca recompensa? Talvez possamos modificar estas “realidades”. Talvez não queiramos nos esforçar para tanto. As telas apenas nos provocam. Essas conjecturas não encontrarão aqui respostas definitivas. Elas se baseiam na idéia de que a própria existência delas já é um caminho para motivar o fomento da curiosidade no âmbito educacional. Quantas leituras e possibilidades mais são possíveis para a mudança de nossa fruição em relação ao objeto artístico? Acredita-se que essas possibilidades de percepção encontram caminhos diversos para a nossa intrincada observação de objetos artísticos ao longo da trajetória humana. Por vezes “propaganda” estatal. Outras vezes protestos contra os poderes injustos e massacrantes.

Podemos acreditar e duvidar de todas as nossas visões contextuais. Isso causa uma ausência de modelos para nos direcionar. E, portanto, como qualidade desejável ao ensino de arte, a ausência de dogmas irrefutáveis para convivermos, ocorre um aumento, qualitativo e quantitativo, das conseqüências de nossas escolhas como educadores. Somos responsáveis pela “liberdade” que conquistamos. Segundo Morin (2003, p.19), “Após as experiências realizadas pelas ciências e pela filosofia no século XX, ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza”.

Decerto é plausível inferir que, a partir de informações agregadas, nossa fruição acerca dos objetos estendidos é notoriamente alterada. Mas essas informações, por si, não reconstroem objetos de estudo. A arte/educação não prescinde de experimentos nos quais os estudantes ampliam seus potenciais de expressão e seus conhecimentos. É importante ressaltar que informações se tornam significativas também pelo acesso às memórias culturais de nossos educandos. Esse é um importante aliado do arte/educador na construção de conhecimento. O

reconhecimento de situações, fatos e acontecimentos pode despertar associações significativas e fomentar posicionamentos críticos, bem como atuar na formação de opinião. Assim, “Por exemplo, as propriedades comportamentais da memória são bem conhecidas e, atualmente, nenhum psicólogo precisa demonstrar que é mais fácil *reconhecer* antigas informações do que *recordar* antigas informações” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p.40). Há uma particularização do objeto e da temática estudada que amplia os horizontes perceptivos dos agentes envolvidos em processos educacionais. Portanto, concordamos com a premissa de que “A *relação* é que se particulariza, não é o objeto da relação que se torna particular: o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e, não, o “desejo” que encontra um objeto novo, “o saber” ”(CHARLOT, 2000, p. 81). Dá-se a preconização de um desejável confronto cultural. Novamente, a idéia marcante de conhecer para reconhecer-se.

2.2- O OBJETO ESTENDIDO COMO REDE CULTURAL COMPLEXA: A atribuição de linguagem à obra de arte como necessidade humana

Apresentamos, no texto anterior, inúmeras instâncias que sob diversificados aspectos implicam-se na discussão sobre o papel que denotamos à linguagem em nosso constante contato com *objetos estendidos*. Dessa forma, basta recorrermos à premissa de que “Nós costumamos traduzir imagens, conhecimentos e pessoas em palavras, e muitas vezes as guardamos como memórias. Com o decorrer dos anos essas palavras acabam ficando vazias de conteúdo e se perdem” (CAMMAROTA; BEVILAQUA; IZQUIERDO, 2008, p. 245). Assim, ao abordar tais temáticas de forma a estabelecer uma discussão ampliada acerca de vários elementos epistemológicos que podem circundar os papéis que atribuímos à linguagem, no campo do conhecimento em arte, concordamos também com a ideia de que,

Com efeito, os instrumentos teóricos que foram afiados nos ateliês das diversas disciplinas – operações de linguagem, figuras do discurso, modos de representação, estatuto da imagem, intenção e intencionalidade, ser e tempo, negação e negatividade, construção e desconstrução - , tanto quanto, aliás, as construções de universos políticos e sociais com suas palavras de ordem, ou os universos filosóficos e seus conceitos-chave, tem ressonâncias profundas sobre o mundo da arte (CAUQUELIN, 2005, p.19).

Entretanto, não podemos negligenciar a constatação de que, mais que uma forte influência, a linguagem, como dinâmica constituinte de nossos universos sociais, pode exercer até mesmo a função de delimitadora, norteadora e guia de nosso contato com a arte. Tais direcionamentos, muitas vezes, podem se tornar prejudiciais à experiência de percepção do *objeto estendido* visto que, além de, amiúde, induzirem ao erro, podem impedir uma relação mais extensa e profunda de fruição com a obra de arte.

A ilusão de que não só o objeto artístico mas o próprio contato com a obra podem ser decodificados e entendidos através de uma ou várias linguagens específicas

ainda é recorrente em nossa cultura contemporânea. O mesmo pode-se dizer quando nos referimos à ideia simplista de que a construção de conhecimento em arte se faz através de explicações de conceitos arraigados, ora filosoficamente, ora cientificamente aceitos. Como se isso fosse possível, pois, de alguma forma, ainda mitificamos, por vezes, a filosofia e a ciência como entidades e não como produtos do pensamento e da *práxis* humana. A origem de tais equívocos encontra-se disseminada em inúmeros campos do conhecimento que revisitaram seus próprios paradigmas através das mudanças ideológicas situadas no tempo. Por exemplo, ao referir-se ao conceito de estética, de forma abrangente, Cauquelin (2005, p.12) entende que “Estética é, de fato, o termo geralmente usado para designar a área de significação que se desenvolve em torno da arte”. A autora afirma que tal termo engloba acepções sobre gênero, papel e sentido da arte. Mas podemos circunscrever a fruição artística a esses elementos? Decerto encontraremos em tal acepção um campo complexo e controverso. Mesmo os mais acirrados defensores da importância da linguagem na arte acabam por se resguardar quanto ao fato de que

A maneira pela qual a linguagem da arte se refere ao mundo visível é igualmente tão óbvia e tão misteriosa que permanece amplamente desconhecida, exceto para os próprios artistas que fazem dela o uso que fazemos de todas as línguas – sem precisar conhecer-lhe a gramática e a semântica (GOMBRICH, 2007, p.07).

Até que ponto pode-se questionar a existência de tal gramática e tal semântica no objeto artístico? Entendemos que a procura do sentido de tais instâncias seriam menos condizentes com as inúmeras possibilidades de percepção de objetos artísticos do que a concepção de que a atribuição da linguagem ao objeto artístico é uma invenção humana que, dependendo de seu uso, pode até influenciar de maneira limitadora a elaboração de pensamentos artísticos mais complexos e intensos.

Cauquelin (2005), ao se referir às teorizações secundárias sobre a arte, apresenta visões difundidas sobre a ideia de apreensão de sentido em obras de arte. Segundo a autora,

Sentido entendido, no caso, tanto como significação quanto direção: a obra 'abre um mundo', ela visa o invisível (direção), ela tem um sentido, semelhante assim à linguagem (significação). Fenomenologia, hermenêutica, psicanálise e história da arte se situam sobre esse eixo. (CAUQUELIN, 2005, p.93).

Não é difícil entender que o campo epistemológico da arte/educação, embora se utilize desses outros campos do conhecimento como ferramentas investigativas, nem sempre irá se valer de suas premissas e validá-las indistintamente, principalmente no que se refere ao senso comum a partir de tantos eixos de abordagem do fenômeno artístico. A autora, ao discutir e apresentar esses eixos de estudo do objeto artístico, com o intuito de elucidar aspectos fundamentais no pensamento sobre arte, afirma que, por exemplo, "O outro eixo leva a refletir sobre a organização dos signos por meio dos quais a obra se manifesta e se especifica como obra" (CAUQUELIN, 2005, p.93). Intrigante observarmos que, além desse universo, outros se sobrepõem de maneira a se interligarem a elementos de estrutura ligados à linguagem. Assim, também como outro exemplo de abordagem,

A pesquisa de sentido adota tanto a semiologia quanto os elementos da psicanálise, e a história da arte está comprometida com as duas; já a lógica do signo se esforça para seguir o trabalho artístico, para corresponder a ele, a partir de amostras que são oferecidas pela história da arte (CAUQUELIN, 2005, p.94).

Todas essas instâncias, embora fundamentais para a discussão do objeto artístico, não abarcarão, por si, a construção de conhecimento em arte e nem a fruição do objeto artístico. Mas demonstram incisivamente que existe uma tradição ligada ao pensamento sobre objetos artísticos que necessita ser revista, repensada e reavaliada. E o campo do conhecimento em arte/educação é uma das instâncias onde tais ações são pertinentes e desejáveis.

Não nos faltam asserções sobre a importância da linguagem não só em nossas construções sociais e culturais, mas para a compreensão da própria evolução biológica da espécie humana. Sendo assim, "A linguagem é, de fato, uma das mais complexas características do cérebro humano" (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006, p. 369). Igualmente notável o pressuposto de que a linguagem "É necessária à conservação, transmissão, inovação culturais" (MORIN, 2005, p. 197). Portanto, temos somente a partir dessas instigantes indicações um cabedal imenso de

possibilidades de aferição e observação de fenômenos que influem diretamente no trabalho do educador em arte. Mas a organização dos efeitos das formas de percepção do objeto artístico rompe os limites impostos pelas análises lingüísticas e pelas - nem sempre verdadeiras - explicações verbais acerca da criação e fruição de tais objetos.

Segundo Maturana (1998, p. 20), “a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações”. Deste modo, é pertinente observar que somente seres vivos são capazes de estabelecer as ações necessárias para o acontecimento da linguagem. Isto nos abre a possibilidade de uma leitura de que “A fala e a linguagem simbólica, sendo unicamente humanas, marcaram uma mudança dramática entre cérebros de macacos e cérebros humanos” (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006, p. 370), tanto quanto indicar a proposição de que tal habilidade, em seu cerne, não seria uma faculdade apenas do ser humano. Mas guardando as devidas diferenciações de complexidade, por exemplo, *“Enquanto as linguagens animais, inclusive nas complexas sociedades de insetos, são sistemas de signos e sinais “sem vida”, a linguagem humana é organizada de maneira viva, o que permite “vida do espírito” e “vida das ideias”*¹³ (MORIN, 2005, p. 202). Tais premissas encontram-se com outras, por vezes condizentes a elas, por vezes absolutamente contrárias. As discussões sobre linguagem estão longe de se esgotarem.

É importante, para a compreensão dos pressupostos aqui discutidos, a compreensão da premissa de que “Na realidade, a linguagem facilita o pensamento e até mesmo afeta a percepção e a memória. Por alguma razão, temos meios limitados para manipular imagens não lingüísticas (Hunt e Banaji, 1988)” (STERNBERG, 2008, p. 332). Essa limitação nos leva constantemente a querer forjar explicações, nem sempre fundamentadas em nossa experiência, não só para os objetos de arte como para a própria fruição. Tal necessidade foi e vem sendo explorada e demolida ao longo do século XX e na atualidade. É precisamente a

¹³ Em itálico no original.

mudança de foco em relação à percepção sensorial do contato com a arte, seja a fruição ou o desenvolvimento de processos que implicam em construção de conhecimento, que nos importa ressaltar para uma eventual mudança paradigmática que se refletirá nas formas de abordagem em relação ao ensino de arte.

Levamos em conta que,

Desse ponto de vista, dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc., ligados ao saber tem um sentido, não é dizer, simplesmente, que ele tem uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, por em movimento um sujeito que lhe confere um valor. (CHARLOT, 2000, p. 82),

Embora o autor se refira à relação com o mundo como sendo uma relação com a linguagem, temos, a partir da asserção acima, uma mudança de foco em relação ao ponto central da fruição do objeto artístico: esse ponto passaria a ser o ser humano e não a linguagem que ele cria, transforma, e é transformado por ela. A obra de arte passaria a ser percebida não somente do ponto de vista da análise do objeto, mas do ponto de vista da percepção de nossas reações *frente* ao objeto. Um olhar mais intrínseco e acurado para esses sujeitos cujos desejos são despertados e cujas vivências são mobilizadas e colocadas em movimento: nós mesmos, criadores e fruidores das expressões que forjamos.

Transportamos, constantemente, a nossa experiência frente aos objetos artísticos para o domínio da linguagem. Os objetos artísticos não possuem nem são linguagem, pois não são autônomos e nem criativos por si só. São frutos de nossas necessidades e aspirações humanas. Voltemos à asserção de Maturana (1998, p. 24).

Repito o que já disse antes: a linguagem, como domínio de coordenações consensuais de conduta de coordenações consensuais de conduta, pode surgir somente numa história de coordenações consensuais de conduta, e isso exige uma convivência constituída na operacionalidade da aceitação mútua, em um espaço de ações que envolve constantemente coordenações consensuais de conduta nessa operacionalidade.

Objetos, movimentos e imagens, não convivem entre si e nem agem, por si, culturalmente. São produtos de nossa imaginação, de nossos posicionamentos ideológicos, de nossas necessidades de criar mundos distintos e interligados às realidades que percebemos.

A linguagem, nesse caso, igualmente pode ser encarada como um subproduto da fruição artística. Por exemplo, ela pode externar a percepção de vivências artísticas como pouco importantes porque simplesmente identificamos ou cremos identificar os significados estabelecidos nos objetos de maneira a negligenciar as outras possibilidades possivelmente presentes. Da mesma forma quando essa identificação nos leva a uma conotação negativa já impressa em nossa vivência cultural. Olhando a questão sob outro aspecto, a linguagem pode, também, ser um meio para explicarmos intensas descobertas de cadeias de significados complexos. Em algumas formas de arte podemos livremente criá-las sem medo de assédio ou crítica social. E à luz das necessidades de explicarmos as coisas para melhor lidar com elas, pois isso nos dará prazer e despertará novas formas de curiosidade. Queremos repetir a experiência e explicá-la mais e mais vezes e teremos prazer também em fornecer a explicação a outros. Mas, ainda assim, como uma mera ou propositada consequência do ato de fruição. Assim, torna-se intrigante entendermos que “Não há nada de antropossocial que não diga respeito ao seu domínio, daí a tendência para reduzir tudo à linguagem, embora toda a linguagem venha de outra coisa, vá para outra coisa, exprima outra coisa além da linguagem” (MORIN, 2005, p. 198).

E quando decidimos ou somos levados a suprimir as explicações a fim de experimentar e conhecer outras possibilidades perceptivas? Tal ação pode ampliar nosso domínio de experiência perceptiva e sensorial. Isso pode se dar quando não temos acesso a condutas consensuais linguísticas, mas, por desejo, mesmo assim, nos dispomos a, tão somente, em vez de explicar, fruir objetos de arte. Pode se dar também quando, por uma decisão voluntária e consciente, bloqueamos o acesso de signos e significados semânticos. Lançamos, então, nossos sentidos para as reações que o objeto nos causa. Isso pode se dar também quando a linguagem e a explicação se esgotam, perdem o sentido em si e a fruição é percebida como

positiva em nossa experiência cultural de vida. Essas reações, com ou sem o domínio da explicação, podem nos arrebatam incisivamente, afetar e sensibilizar redes culturais ligadas a nossa identidade coletiva e individual. Eis o viés perceptivo ligado ao objeto artístico e ao *objeto estendido*: uma *rede cultural* propensa a captar e se encaixar, em sua materialidade, aos significados que, na linguagem, atribuímos, inventamos ou acreditamos retirar deles.

Se o objeto tivesse linguagem teria algo em comum entre seu criador e seu fruidor, uma língua, ou até mesmo um espaço de operação de condutas consensuais. Somos levados a confundir a existência de linguagens nos objetos, pois somos todos humanos e sempre teremos muito em comum entre nós mesmos. Mas a linguagem não é o centro da questão e sim nossa tentativa de transportar o objeto para ela *imaginando* que temos algo consensual com seu criador. Ou que podemos irrefutavelmente tatear ou adentrar universos sígnicos da obra como núcleo da fruição. Mas na contemporaneidade, onde regras são quebradas e colocadas em xeque, isso se caracteriza, muitas vezes, como desnecessário e secundário. Ao percebermos a obra de arte como um conjunto de possibilidades a serem exploradas além da linguagem, nos veremos diante de uma mudança de foco que viabiliza também as reações sensitivas complexas e, assim, a manifestação inesgotável e intrínseca, coletiva e única de nossas redes culturais. Vivenciamos experiências diferenciadas frente à obra de arte.

E porque é fácil imaginar a presença da linguagem nos objetos artísticos? Porque além de seres humanos terem tanto em comum entre si, somos levados desde certo momento evolutivo, segundo Tomasello (2003), a nos colocarmos no lugar do outro, constantemente, para aprender e construir conhecimento. E é aprendendo que conhecemos o mundo e melhoramos nossas condições de vida. A existência da linguagem é uma ilusão que atribuímos ao objeto de arte, o que pode se tornar erro, pois onde há abertura para experiência sensível, não há erro. Só há erro onde há linguagem. Segundo Morin (2005, p.210),

Fazemos a linguagem que nos faz. Somos, na e através da linguagem, abertos pelas palavras, fechados nas palavras, abertos para o outro (comunicação), fechados para o outro (mentira, erro), abertos para as ideias, fechados nas ideias, abertos para o mundo, fechados para o mundo.

E quando a compreensão da linguagem presente é fundamental, como em alguns quadrinhos ou *objetos estendidos* específicos onde acontecimentos culturais são evocados como parte da mensagem, isso pode limitar nossa rede cultural (a experiência), pois o código se torna um ponto essencial de partida do processo, capaz de nos fazer até mesmo desistir de outras formas de percepção. Este é um fato importante pois “Dito de outra forma: não podemos simplesmente observar uma palavra e *não ler!*” (SPITZER, 2007, p.215). Tal premissa pode, em alguns casos, se tornar um efeito limitador da fruição, pois nem toda expressividade do objeto pode estar circunscrita nas palavras ou se comparar a uma extensão literária. E nem deve.

A linguagem acontece entre seres vivos. A obra poderia ser um meio. Mas ao ser aberta e infinita de significados não se presta a esse fim; ela, a obra, através de nós, convive com essa necessidade. Segundo Morin (2005, p. 198), “Precisamos pensar circularmente que a sociedade faz a linguagem que a faz, que o homem faz a linguagem que o faz e fala a linguagem que o exprime”. Assim posto, num país cuja trajetória educacional, muitas vezes, relegou o ensino de Arte como instância secundária e a retórica como fator de elevação social, é previsível que se queira verbalizar as experiências de criação e fruição artística. Isto é tanto previsível quanto contestável do ponto de vista de construção de conhecimento em arte, pois em inúmeros casos a linguagem se torna elemento de obstrução do próprio conhecimento almejado. Se considerarmos que “Em suma, a filosofia será obrigada a fazer reflexão sobre a linguagem e a começar pela reflexão a respeito de sua própria linguagem” (CAUQUELIN, 2005, p.119), o mesmo podemos afirmar sobre a arte/educação: seremos obrigados a refletir sobre os meios educacionais em arte e suas relações com as sociedades contemporâneas, sobre os limites impostos pela psicologização e tentativa de análise do objeto artístico. Então podemos começar pela reflexão a respeito do universo existente além da linguagem para abarcar,

ainda assim, uma ínfima parte das indizíveis possibilidades diante de nós forjadas, como *redes culturais*, pelos seres humanos através de suas criações expressivas.

2.2.2- ASPECTOS SOBRE O JOGO METAFÓRICO COMO PARTE DO OBJETO ESTENDIDO NA INVESTIGAÇÃO: A limitação do âmbito linguístico no universo do ensino de arte

Após diversas asserções sobre o que se pode entender por linguagem e algumas de suas relações com os objetos estendidos, estudados no ensino de arte e na arte/educação, serão abordadas vertentes que possibilitem outras formas de intersecção epistemológica para tal temática. Sobre os aspectos discutidos anteriormente em relação à linguagem, entende-se que é tangível estabelecer a seguinte proposição: um objeto estendido *pode ter* linguagem, mas não *pode ser* linguagem. E tal asserção encontra vários meandros para análise e desenvolvimento.

De uma maneira específica, pode-se, enquanto fruidores, ou, conforme o caso, investigadores em busca de instâncias perceptivas, procurar, conscientemente, entender o universo sógnico de um autor, de um artista ou de um criador. Por um lado, pode-se, igualmente, retirar signos de um objeto para estabelecer correlações na formação de signos maiores. Pode-se retirar mensagens, ideologias e contextos de um objeto através da procura da percepção em seus elementos constitutivos. Por outro lado, entender, decodificar e se comunicar através de um objeto não é condição nem para se perceber, nem para se criar contextos pessoais ou epistemológicos em relação ao objeto observado. Menos ainda para que se possa fruir, o que pressuporá construir conhecimento, ou entrar em simplesmente ter contato, o que pode pressupor a casualidade com um objeto artístico. A história pessoal e cultural de cada indivíduo define essas instâncias muito mais incisivamente do que o fato de se basear numa rede comunicativa ou linguística. Se as linguagens são um meio para se perceber instâncias significativas, essas mesmas formas de linguagem que surgem, ao nos defrontarmos com objetos artísticos, se constituem, na maioria das vezes, uma recriação e uma apropriação do

fruidor ou do investigador. Isto não exime, sob tal ponto de vista, o fato de ser fundamental um ensino de arte contextualizado que deve levar em conta que o ensino está em constante interlocução com diversos fatores sociais e políticos. Portanto, entende-se que “neste sentido é legítimo sustentar que a cultura do observador impregna profundamente as suas observações” (MONTEIRO, 2004, p.63). Os fatores culturais influenciarão as formas de percepção do fruidor, estabelecendo constantemente um diálogo com os elementos estruturais e constitutivos da obra e, de uma forma geral, com o próprio mundo que ele constrói.

Não se pode estabelecer *condutas consensuais* e, por extensão, uma ou mais *línguas*, conforme a definição de Maturana (1998) exposta no item anterior, para se procurar formas comunicativas entre criador e fruidor, por exemplo. Uma linguagem, diferentemente da experiência sensorial em si, não prescinde de códigos, pois “Sempre que estamos em face de sinais podemos dizer que, de algum modo, estamos em face de linguagem” (COUTINHO, 2003, p.59). Levantar hipóteses e explicações possíveis sobre objetos estendidos é sempre uma ação que se forja em relação a uma necessidade igualmente forjada. A própria necessidade de se construir contextos se insere nessa conjectura. O que se faz é uma apropriação de nossa própria possibilidade linguística quando é inevitável explicar uma experiência ou quando julgamos necessário tal acesso a informações.

A relação de *objetos estendidos* com o que se entende por *linguagem* sempre foi intrínseca e, sob vários aspectos, controversa e complexa. Recorrentemente confunde-se a criação de objetos artísticos com objetos de mídia e comunicação. Igualmente, no ocidente, por tradição, foi muito presente a instância narrativa em obras de arte. Isto grandemente influenciado pela religiosidade e pela tradição marxista, por exemplo. Tal aspecto pode tornar confusa, inicialmente, a relação entre objeto estendido e comunicação porque, no âmbito da educação, “De facto, o conhecimento anda, em princípio, intimamente ligado com a linguagem” (COUTINHO, 2003, p.66). Diz-se, frequentemente, no senso comum, que entrar em contato com um objeto é *conhecer* esse objeto. Verificaremos, no próximo capítulo,

que nem sempre estaremos com o conhecimento ancorado num simples contato: a construção de conhecimento pressuporá relações complexas.

O fato de que algumas formas expressivas utilizam-se da linguagem como parte de sua forma estrutural e o fato de que objetos midiáticos propagandísticos possuem funções expressas por linguagens explícitas e, amiúde, implícitas e subliminares, torna controverso o papel da linguagem no campo da educação em arte. Considerar um objeto, em si, como linguagem, implicaria em considerar a presença de um domínio total, ou parcial, dos signos circunscritos e apreensíveis em tal objeto por parte de criadores e fruidores pois, “A linguagem é sempre constituída como conjunto de sinais, através dos quais alguém (ou algo) diz alguma coisa a alguém” (COUTINHO, 2003, p.59). Isto também implicaria em hegemonizar a forma de percepção e julgamento de diversas formas expressivas cujas origens se diferenciam e cujas possibilidades de fruição não implicam necessariamente no entendimento ou percepção de alguma mensagem.

A discussão torna-se mais complexa, a partir do momento que se pode admitir que o que *descrevemos* para nós mesmos, ou para outrem, através de nossa linguagem conhecida é uma tentativa de lidar com nosso próprio conjunto de impressões, sensações e percepções. Se “Toda linguagem é constituída por sinais” (COUTINHO, 2003, p.59), esses sinais são, de certo modo, procurados por nós, por assim dizer, em algum momento da fruição. Não existe qualquer convenção consensual que possa, sequer panoramicamente, atestar a função comunicativa de tais sinais, quando se trata de um objeto expressivo artístico. Ainda assim, acrescenta-se a possibilidade de que seria válido afirmar que muitas dessas convenções linguísticas são, recorrentemente, criadas pelo fruidor e, também, pelo próprio criador ao referir-se, por exemplo a premissas e processos durante o período criativo.

Torna-se importante levar em conta que “Como se vê, em toda a linguagem há, de um modo ou de outro, um *sujeito (locutor)*, uma *actividade (linguagem em si mesma)*, um *objecto (a ideia ou a coisa que se diz)* e um *destinatário (interlocutor)*”

(COUTINHO, 2003, p.59). Isso porque, ao se criar objetos artísticos podemos prescindir, por exemplo, tanto de *mensagem/atividade* quanto de *destinatários específicos*.

No estudo de objetos estendidos, as informações escolhidas e os contextos engendrados serão fortemente influenciados pelas escolhas conscientes e influências diversas que já circundam e solidificam o universo cultural de pesquisadores, investigadores e, conseqüentemente, de estudantes e professores. Portanto, uma vez que “A compreensão da leitura ou da informação ouvida depende do contexto dentro do qual isso acontece” (WOLFE, 2004, p.49), entende-se que se aquilo que se conhece, diferentemente daquilo que se *sabe*, é algo que pode-se tentar descrever então entende-se também, por conseguinte, que a linguagem pode ser fundamental para a construção de conhecimento. Não necessariamente para se *saber* mas importante para se *conhecer*. *Sabemos*, assim, muito mais do que *conhecemos*. Desta forma, ao estudarmos Arte, ou abordando um exemplo mais específico a título de entendimento, ao estudarmos uma imagem qualquer, é intrigante observar que “Os nossos olhos podem captar uma imagem do mesmo modo que uma máquina fotográfica, mas o que vemos (ou percebemos) é influenciado pela informação que armazenamos nos nossos cérebros” (WOLFE, 2004, p.78).

Ao contrário do que pode parecer para indivíduos letrados, o ato da leitura não é adquirido sem esforço pelo ser humano. Mais complexa ainda torna-se a tentativa de *leitura* de objetos estendidos. Isto nos mostra que podem existir, dentro do universo expressivo, muito mais instâncias a serem exploradas como fonte de futuro conhecimento e como origem de sensações que podem, dependendo de nosso desejo, tornarem-se significativas. Segundo Spitzer (2007), por exemplo, a linguagem existe há 100 mil anos. A fixação da linguagem por meio de sinais gráficos é jovem, entre cinco mil e seis mil anos, “Portanto, nós ainda não nos pudemos adaptar, biologicamente, à leitura” (SPITZER, 2007, p.217). É plausível, desse modo, conjecturar-se a existência de outras formas de estabelecer contato com objetos

estendidos e de outras formas de ponto de partida tanto para a construção do *saber* quanto para a construção do *conhecimento*.

A própria experiência em si, como elemento temporariamente desconectado da busca incessante de *explicações* é um fator importante para a construção de conhecimento em arte. O que se pode *dizer* sobre uma experiência é algo posterior a ela mesma. Assim sendo,

Quanto à noção de experiência, ela depende do argumento filosófico em que tenho vindo a insistir: a única asserção inquestionável é a da experiência do momento, logo o que eu estou a ter agora é indubitavelmente uma experiência, e dizer que ela é uma observação é uma maneira de a *explicar*, de dar conta dela, de dizer porque a estou a ter (MONTEIRO, 2004, p.24).

Aquilo que se pode chamar de *sensação* seria, a título elucidativo, um importante aspecto para se levar em consideração na significação do conhecimento em arte, principalmente no que refere à fruição da arte contemporânea. Entretanto, “O termo ‘sensação’ é, afinal, um termo teórico, surgido na linguagem pela intermediação do pensar, pois para tal não bastava o sentir” (MONTEIRO, 2004, p.40). Mesmo que mediada pela linguagem, a percepção da sensação traz uma forma diferenciada de significar a experiência da fruição do objeto artístico.

A tradução da sensação em termos de linguagem é algo muito difícil, pois só podemos abordá-la por meios metafóricos e analogísticos. É fundamental o educador ter em mente que tais associações linguísticas são recorrentes e fundamentais para a construção do conhecimento, “Mas estas associações são inumeráveis, frágeis e efêmeras. Muitas vezes, a linguagem dá-lhes um nome, tornando a relação estável.”¹⁴ (MELOT, 2010, p.23). Quando dizemos algo sobre um objeto estendido, quando trilhamos o campo informativo e contextual, esperamos que a realização de analogias metafóricas, realizada pelo interlocutor, estabeleça conexões significativas que possam ser armanezadas pela memória e se estabeleçam como base para um conhecimento construído contextualizado. Desta forma, “É necessário ensinar o conteúdo dentro de um contexto que seja significativo

¹⁴ “Pero estas asociaciones son innumerables, frágiles y efímeras. A menudo, la lengua viene a darles un nombre, haciendo así stable la relación” (MELOT, 2010, p.23).

para os alunos e tenha conexão com as suas próprias vidas e experiências” (WOLFE, 2004, p.51).

O termo *significar* passa a ter um sentido especial, em educação, pois traduz uma ação que integra a experiência da fruição com a história pessoal de cada indivíduo, visto que “Significar é re-presentar, quer dizer, fazer as vezes *de outra coisa* para a tornar presente” (COUTINHO, 2003, p.61). O conhecimento em arte será, portanto, sempre uma parte da apropriação daquilo que é fruído de forma que possa ser *aproximadamente* relatado pelo investigador mesmo que tal relato seja o de uma constatação da impossibilidade de uma possível descrição.

O ensino tem como um de seus fundamentos o aspecto linguístico principalmente porque tal aspecto é aparentemente mais claro para registro e disseminação da informação. Nem por isso essa instância fornece bases mais enriquecedoras ou estabelece, por si só, conexões significativas para um aprendizado crítico. Nenhuma instância substitui a experiência. A informação é um ponto de partida. A escola deveria levar em conta que a analogia metafórica se baseia em informação porque

Vê-se bem a vantagem do código sobre a analogia: depender de uma convenção, permite que as imagens se tornem inequívocas, enquanto que a analogia as deixa incertas, dependentes da livre associação de nosso capital mental, de nossa história coletiva ou individual ¹⁵(MELOT, 2010, p.27).

E o campo de conhecimento em arte é um dos âmbitos mais incisivos para quebrar a ideia de que os códigos regem a experiência do viver. As ideologias podem reger a concepção de alguns movimentos artísticos mas o universo da Arte e do ensino de Arte são mais extensos e atingem inúmeras instâncias de possibilidades perceptivas a partir de nossos aparatos sensoriais.

¹⁵ “Se ve bien la ventaja del código sobre la analogía: al basarse en una convención, permite a las imágenes devenir unívocas, mientras que la analogía las deja inciertas, dependientes de las asociaciones librés de nuestro capital mental, de nuestra história coletiva o singular” (MELOT, 2010, p.27)

E como poderia ser abordado o conceito de metáfora? Seria possível transpor diretamente um conceito de metáfora do campo da linguística para o campo do conhecimento em arte? Decerto que não. No próprio campo da linguística o conceito de metáfora torna-se complexo e, dependendo da premissa de abordagem, intrínseco e ambivalente. Podemos abordar alguns indicativos que auxiliarão nossa possível compreensão de aspectos pertinentes às discussões aqui levantadas.

Segundo Mari (2005) a *metáfora* não seria meramente um artifício de linguagem, mas uma espécie de operações ligadas a padrões relacionados pela nossa forma de agir e pensar. O autor afirma que “Em princípio, quaisquer objetos podem compor alguma forma de intercâmbio conceitual, pela definição proposta pela metáfora” (MARI, 2005, p.110). É intrigante conjecturar a ideia de que, uma vez que nossas sensações, ligadas a nossa história pessoal, são de difícil explicação ou descrição, o *jogo metafórico* que se estabelece na recorrente tentativa de significar e perceber a experiência do contato com o objeto artístico é um dado presente e de alto grau de importância para o conhecimento em arte.

Podemos levar em consideração que

Se o processo metafórico implica, em uma de suas faces, o reconhecimento de um objeto a partir de partes que recortamos em outros – ou da sua compreensão global - , ou a partir do seu comportamento, devemos admitir, então, aspectos adicionais no funcionamento de uma metáfora, enquanto um princípio de organização da atividade cognitiva (MARI, 2005, p.110).

Tal princípio de organização da atividade cognitiva está intimamente relacionado ao que sabemos, ao que conhecemos e a experiências que realizamos, bem como à significação dessas experiências como parte integrante da construção do conhecimento. Por tal aspecto entende-se ser importante desenvolver um pensamento que discuta as diferenças entre *saber* e *conhecer* e algumas implicações relacionadas ao ensino de Arte. Tal ponto será abordado no capítulo três desta tese.

Quando estamos diante de uma experiência que não possui paralelos claros em nossa vivência ou antecedentes específicos que estabeleçam uma relação direta com o que estamos experimentando, estabelece-se um *jogo metafórico* para recriar aspectos dessa mesma experiência e organizar parte da atividade cognitiva. Segundo Spitzer (2007, p.382), “Metáforas são estruturas, na nossa memória de longo prazo, que nos ajudam a orientar no mundo”. O ensino de arte contextualizado amiúde coloca-nos diante de situações e possibilidades perceptivas que fazem-nos recorrer a tal instância. Isso ocorre porque o campo expressivo humano confronta-nos constatemente com experiências, ideologias e culturas diferenciadas que nos fazem conhecer e reconhecer as próprias especificidades culturais e individuais que compõem nossa forma de vida e organização social. O confronto com novas situações ligadas à expressividade, oportunizadas por professores de Arte, fazem com que os educando se defrontem com percepções diferenciadas e desconhecidas das instâncias da vida humana e, assim, “Nestes casos, pode ser-nos útil utilizar um ou mais esquemas conhecidos para compreendermos algo que é completamente novo para nós” (SPITZER, 2007, p.382).

O *jogo metafórico* no ensino de Arte não se dá aleatoriamente; tampouco seria possível construir conhecimento se ele se estabelecesse em fatos criados pelo simples desejo de se criá-los. Portanto, “Um dos modos mais eficazes para tornar as informações significativas é associar ou comparar o conceito novo com um conceito conhecido, relacionar o desconhecido com algo que seja familiar” (WOLFE, 2004, p.101). Ao conectar e construir relações significativas, ao ajustar experiências vividas com novas experiências, podemos afirmar que o *jogo metafórico* possui bases não definíveis, “Mas, numa primeira situação, a experiência existente e disponível já foi importante para a estruturação do novo e do desconhecido” (SPITZER, 2007, p.383). Talvez esse recorrente *jogo metafórico* ligado ao ensino de Arte seja uma das fontes de preconceito, estabelecidas no passado na esfera educacional, que postulavam tal campo do conhecimento como um campo fora do universo científico. Hoje entende-se que a ciência tem outros paradigmas, alternativos e sólidos, cujos aspectos foram apresentados, em parte, no capítulo um deste trabalho.

Finalmente, ao ressaltarmos a importância do experimento artístico como um dos princípios norteadores do ensino de Arte ressaltamos, também, com igual ênfase, a importância da fruição dos objetos artísticos para a significação do contato com o campo da arte. Percebemos a necessidade de se estar constantemente atentos à qualidade dos materiais oferecidos e às condições do ambiente de trabalho para o desenvolvimento dos experimentos dos educandos. Igualmente com a qualidade das reproduções artísticas, sejam quais forem as ferramentas midiáticas, quando não é possível a fruição *in loco* dos objetos estendidos.

É necessário um apuro específico quando se trata principalmente do material proveniente das mídias oriundas da internet e dos *softwares* computacionais. Tais instâncias são ferramentas que, em momento algum, podem substituir o contato humano. Também sua influência como experiência sensorial deve ser observada com cuidado, pois alguns educadores se posicionam de modo a dar a entender que a experiência fornecida pelo computador, por vezes, substitui satisfatoriamente toda e qualquer experiência direta. Sabe-se que isso não é correto e “Sobre esta posição, argumenta-se que as imagens e sons produzidos pelo computador, para bebês e crianças pequenas, fornecem um meio *empobrecido*, porque os sinais estão muito mal correlacionados” (SPITZER, 2007, p.200).

Da mesma forma, destacamos o fato de que, analogicamente, nenhuma explicação é completa o bastante para estar além da ideia de que ela representa o papel de um complemento necessário para as proposições contextuais educacionais. Segundo Wolfe (2004, p.133), “Sem experiência concreta, a representação ou o símbolo podem ter pouco significado, mesmo que sejam muito bem explicados por alguém”. Daí também a necessidade de que o educador em arte tenha larga experiência ligada ao fazer artístico. Não estamos aptos a educar no campo artístico, nem apenas nos instruindo em livros de história da arte, nem apenas nos instruindo em educação e nem apenas sendo artista. É necessário o desenvolvimento investigativo em todas essas instâncias, a princípio.

Decerto o pensamento contemporâneo em arte/educação está ainda distante de encontrar uma palavra final acerca das relações entre linguagem e objeto artístico. Por um lado tal constatação é até desejável, uma vez que, quanto mais proposições existirem para abordagem de tal temática, tanto mais teremos possibilidades de escolhas e análises diferenciadas, suscitando cada vez mais posicionamentos críticos mais embasados e fundamentados. Por outro lado, entendemos que tanto o arte/educador quanto o professor de Arte possuem um extenso e pouco explorado campo de investigação para pesquisa. É necessário tornar essas discussões mais próximas da realidade da educação brasileira e, conseqüentemente, torná-las influentes no trabalho do dia-a-dia e, portanto, na formação dos educandos em diversos níveis.

Tal discussão não encontra-se isenta de armadilhas, possibilidades de contradições indesejadas e de conclusões alicerçadas em instâncias paradigmáticas pouco investigadas. Em relação ao objeto artístico, ao longo da história, não foram raras as vezes nas quais já se incorreu em tais problemáticas. Ao estabelecermos ligações entre a linguagem e o objeto artístico, corremos o risco de que o discurso suplante outras múltiplas instâncias de abordagem do próprio conhecimento em arte. Exemplificando tal asserção, em relação à sociologia da arte, Heinich (2008) aponta riscos ligados à crítica e à forma descritiva de abordagem quando procuramos consagrar e categorizar o julgamento da obra “Ou então, tenta-se atribuir uma razão sociológica de valor das obras (primeira opção: axiológica), por exemplo, “explicando” a grandeza de uma obra pela capacidade de exprimir a sensibilidade de sua época” (HEINICH, 2008, p. 132).

Consideramos importante que o desenvolvimento epistemológico em relação ao ensino de Arte e arte/educação se disponha a rever e questionar, constatemente, os próprios paradigmas nos quais ele se alicerça. A abordagem inevitável da linguagem para o desenvolvimento da pesquisa relacionada à arte necessita lidar com a subjetividade e a objetividade de modo igualmente criterioso. Seria indesejável, principalmente neste momento em que as discussões tomam corpo em documento

estatais, que discutir o fazer artístico limite o cabedal de experiências e experimentos que esse campo pode oferecer. É igualmente indesejável que as barreiras encontradas no campo educacional sejam o centro das atenções das discussões sobre arte/educação em vez de se lançar um olhar contínuo para as oportunidades de desenvolvimento paradigmático que surgem e para as muitas que podemos construir através de projetos e ações educacionais. Uma vez que parte do conhecimento se faz através de *jogos metafóricos*, é também importante que os pesquisadores em arte evitem determinados exageros retóricos que já se fizeram presentes em outros campos do conhecimento. Assim,

Em outras palavras, quando os autores fingem falar a linguagem da ciência e tentam utilizar em proveito próprio resultados científicos, às vezes muito técnicos, os erros são apenas mais visíveis e mais imediatamente reconhecíveis (ao menos para as pessoas informadas) do que no resto de seus escritos (BOUVERESSE, 2005, p.15).

Heinich (2008), ao postular uma *sociologia pragmática*, fornece uma asserção elucidativa para o fato de que nem o discurso e nem a linguagem são o centro das referências em relação à investigação do objeto artístico. Igualmente de que o objeto, sozinho, não estabelece relações de nenhum caráter. Essa é uma faculdade humana e, portanto, nenhum objeto supera seu *efeito* sobre o homem. A autora afirma que “Fatores de transformação, as obras possuem propriedades intrínsecas – plásticas, musicais, literárias – que agem sobre as emoções dos que a recebem, “tocando-os”, “transtornando-os”, “impressionando-os”,” (HEINICH, 2008,p.139). Assim sendo, há nestas asserções a possibilidade de entendimento de um constante entrelaçamento entre agentes onde todos eles (objeto, autor, fruidor, pesquisador e educando) realizam diferentes formas de contribuição para a construção de uma educação crítica e responsável em relação a valores culturais.

É intrigante a afirmação de Bouveresse (2005), ao se referir ao perigo das analogias verbais, quando ressalta que

E encontra-se ali a explicação para o fato de que as sociedades humanas tampouco podem demonstrar logicamente ou, em todo caso, justificar racionalmente (mas já são coisas totalmente diferentes) algumas das proposições fundamentais sobre as quais elas se apóiam (BOUVERESSE, 2005, p.08).

Já não se atribuiu à arte o papel de destruir a lógica das bases onde as sociedades se apóiam? De exprimir o que tradicionalmente o homem não consegue explicar? De expor o que não se pode descrever? Talvez essas e muitas outras indagações não sejam mais que a simples aceitação de que o homem e sua força expressiva encontram-se além de toda e qualquer forma de inteligibilidade concreta que seja irrefutável e infalível.

CAPÍTULO III
SOBRE O CONHECIMENTO E A PERCEPÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A
ARTE/EDUCAÇÃO

“Ars longa, vita brevis.”

3.1- O CONHECIMENTO EM ARTE E O JOGO DE METÁFORAS:

As experiências humanas como base para um recorrente exercício do experimento artístico

Não é difícil observar que, atualmente, vários campos de estudo lançam, cada vez mais, olhares diferenciados em torno de pesquisas sobre o conhecimento humano. Desta forma, “Os estudos dos últimos tempos sobre os mais diversos aspectos inerentes ao conhecimento humano obrigam a diversificar mais as disciplinas que lhe dizem respeito” (COUTINHO, 2003, p.09). O desenvolvimento do campo epistemológico em torno do estudo da arte, seja em estética, filosofia, arte/educação, entre outros, pode contribuir significativamente para o fomento de inúmeras formas de investigação sobre a cognição e as situações nas quais o homem aprende, apreende e conhece.

Em relação ao conhecimento em arte, pode-se, igualmente, constatar semelhante tendência investigativa, mesmo levando-se em consideração que “A pesquisa na área artística, com maior rigor acadêmico, é bastante recente para nós, sendo ainda mais recente quando se trata de ensino de arte” (PIMENTEL, 2006, p.310). Tais pesquisas referentes ao conhecimento humano, por exemplo, podem traduzir-se em importantes referenciais para o conhecimento em arte, para o ensino de arte e para a arte/educação. Assiste-se, dessa forma, a uma miríade de campos de estudo e disciplinas que, muitas vezes, cooperam no entendimento de aspectos inerentes à educação em arte.

Segundo Wolfe (2004, p.83), “A espécie humana não sobreviveu recebendo e armazenando informação sem sentido”. A compreensão de contextos a partir das informações sobre arte, enquanto conceito que engloba múltiplas formas e áreas da

expressividade humana, pode ser considerada de vital importância para a construção de sociedades conscientes formadas por indivíduos mais críticos e participativos. As formas de se trabalhar e contextualizar o ensino de arte nas escolas vêm se transformando nas últimas décadas. Isso como um reflexo do crescente entendimento dos diversos papéis que podem ser atribuídos aos objetos artísticos na história humana. E não somente isso: a arte, ainda presente de forma incisiva nos campos sociais contemporâneos, continua a ser elemento integrante de nossa pluralidade cultural, seja como ratificadora de identidade, seja como forma de se conhecer ou ter novas percepções de mundo. Ao se significar a importância do estudo da arte, são geradas mudanças de atitude que influenciam diretamente os campos sociais de atuação e inserção tanto do artista quanto do professor de arte, uma vez que, de acordo com Borriaud (2009, p.15), “Para criar ferramentas mais eficazes e pontos de vista mais adequados, é importante apreender as transformações atualmente em curso no campo social, captar o que já mudou e o que continua a mudar”.

As pesquisas em neurociências permitem, sob vários aspectos, a realização de interlocuções importantes com vários campos do conhecimento, incluindo o da educação em arte. A partir da ideia de que “Hoje, com o progresso da investigação na ciências neurológicas (neurociência), tem-se desenvolvido a *biologia do conhecimento*, que estuda os condicionamentos e os reflexos neurológicos, especialmente os cerebrais, dos fenômenos cognitivos” (COUTINHO, 2003, p.13), entende-se que a *biologia do conhecimento* também pode dialogar com a elaboração de instâncias reflexivas e práticas no que concerne ao estudo da arte na esfera educacional. De acordo com Brandão (2005, p. 93), “Uma estratégia para acessar as propriedades do transdisciplinar pode ser a partir de problemas e não da discussão sobre as disciplinas e a organização do saber”. Desta forma, uma questão de necessário reconhecimento na educação seria poderia ser assim formulada: aspectos sobre o conhecimento humano, a partir da ótica das neurociências e do conhecimento em arte, podem cooperar para o entendimento da relevância do experimento expressivo no ensino de arte?

Neste momento, pretende-se levantar alguns elementos fundamentais acerca do *conhecimento humano* e relacioná-los a pontos fundamentais e específicos do conhecimento em arte. Partindo do pressuposto de que “A atividade artística constitui não uma essência imutável, mas um jogo cujas formas, modalidades e funções evoluem conformes as épocas e contextos sociais” (BORRIAUD, 2009, p. 15), entende-se que tal asserção pode, por analogia, aplicar-se tanto ao estudo da arte quanto ao próprio conhecimento humano. O conhecimento, suas formas de construção e epistemologias forjadas não possuem essências imutáveis e essas essências dependem, intrinsecamente, de diversas formas de causalidade, escolhas contextuais e, até mesmo, processos inconscientes relacionados ao acúmulo de experiências de um ou mais indivíduos. Tanto no que se refere às interlocuções de influências que as formas de pensamento coletivo exercem sobre o indivíduo no ato de conhecer, quanto à *forma* que o conhecimento se constrói no âmbito individual baseado em vivências pessoais. Destaca-se a palavra *jogo*, nesse contexto, pois, muito provavelmente, torna-se extremamente complexo demarcar os limites entre o que podemos denominar instâncias biológicas, individuais e sociais. O conhecimento depende, também, das experiências únicas dos indivíduos, “Mas podemos igualmente dizer que as teorias, os sistemas de idéias, são produzidos por uma cultura dada, graças à linguagem de que ela dispõe, ao saber que adquiriu, o que nos remete também para a sociologia do conhecimento” (MORIN, 2002, p.19).

Estamos sempre prontos, ao fruir um objeto artístico, ao procurar conhecê-lo ou ao criá-lo, a partilhar e projetar nossas experiências pessoais para consolidar essas ações, ou a deixar-nos influenciar, ora conscientemente ora inconscientemente, por essas mesmas experiências. Isto pode se dar, às vezes, até mesmo *a posteriori* do processo de fruição e criação, atribuindo-lhes significados para explicar as percepções e sensações, ou mesmo quando não se pode (ou não se quer) *explicá-las*. Segundo Melot (2010, p.13), “Una imagen no es jamás un objeto solitario; es – y esto es lo que hace que nos resulte tan fascinante – la marca de nuestra incompletitud”. Parte dessa incompletude pode ser percebida como característica do constante desejo de conhecer. O ser humano está em recorrente processo de aprendizagem. Durante toda a vida. O cérebro está, mesmo que não se tenha consciência direta, procurando novas apreensões nas experiências. Segundo

Spitzer (2007), as pessoas estão sempre motivadas para aprender e para aprender o inusitado, naturalmente. De outra forma não teriam como sobreviver. Assim, no processo de aprendizagem de cada ser humano, “É, como sabemos actualmente, a experiência de vida de cada um de nós que vai conformando o seu cérebro em algo específico e próprio (ver Spitzer, 1996)” (SPITZER, 2007, p.97).

Toda experiência pessoal com objetos artísticos é fruto do que realmente se é e das diversas construções armazenadas ao longo da nossa existência. Assim como conceitos, opiniões e sentimentos, essas formas de conhecimento não são solidificadas a ponto de não poderem se transformar. Mas todo conhecimento tem início a partir de nossa própria forma de ver o mundo. Como se traduziria o termo *ver o mundo*? De acordo com Monteiro (2004, p.33), “A recepção da informação acerca do mundo exterior, por sua vez, é a continuação do processo de recepção da informação acerca do próprio organismo, e enquanto informação directa continua sempre a ser informação acerca do próprio organismo”. Essa percepção sobre a arte depende muito do que se aprende, por exemplo, acerca de suas funções, seus papéis, sua importância para as sociedades e, em alguns casos, sua importância histórica para a própria sobrevivência, ou a sobrevivência de ideologias. Entende-se que o papel da escola é relevante para a construção de tais conceitos. Os meios sociais também participam incisivamente na forma como um indivíduo se posiciona criticamente perante os objetos expressivos que o rodeiam. Por não depender unicamente da história individual de *um* organismo mas também das *opiniões, usos, conceitos etc, que circundam e chegam até esse organismo* que é intrigante acrescentar que, simplesmente ao se observar uma imagem, por exemplo, tais conceitos e vivências sempre atuam, modificam, interferem na experiência “E seria talvez menos espetacular e mais humilde, e ao mesmo tempo mais claro, deixar de falar em impregnação ou carga teórica e dizer simplesmente que a identificação observacional é *dependente* em relação aos sistemas conceptuais dos observadores” (MONTEIRO, 2004, p.64).

As formas de observar, perceber, fruir, criar objetos artísticos são construídas. As escolas, hoje mais do que nunca, possuem importante papel na construção desse

jogo metafórico. O que se vai aprender, o que se está aprendendo depende muito e está intimamente relacionado ao que já foi aprendido. Desta forma, “Os estímulos visuais não se tornam significativos até que as percepções sensoriais sejam relacionadas com associações cognitivas previamente armazenadas” (WOLFE, 2004, p.39) e assim também com as características experienciais e também, por melhor especificar, estímulos sensoriais estéticos em geral.

Não é distante, portanto, a ideia de que a escola, ou assim posto, o âmbito educacional, influencia de maneira decisiva as noções que as crianças constroem sobre os diversos universos artísticos. As bases de pensamentos complexos são, conforme o alargamento do conhecimento sobre o mundo, solidificados a partir do que se apreende também na infância. Desta forma, “Se a criança já aprendeu as estruturas simples e está pronta para algo que exija mais capacidade de processamento, então as estruturas simples e as estruturas mais complexas serão, em simultâneo, conhecidas, processadas e apreendidas” (SPITZER, 2007, p.209). Isso multiplica, de alguma forma, a responsabilidade do professor de Arte, bem como coloca esse mesmo educador num papel de relevância acerca das próprias escolhas realizadas e sistemas conceituais construídos pelos estudantes num futuro próximo.

Ao se assistir, hoje, uma maior inserção da arte/educação nos meios escolares e o comprometimento crescente de pedagogos e educadores com este campo do conhecimento, estamos também solidificando a possibilidade de criação de leituras sociais, políticas e culturais mais críticas. Insiste-se na premissa de que a educação em arte comece nos primeiros anos da educação infantil. Com igual ênfase, destaca-se a necessidade constante de atualização e ampliação da formação, em relação ao estudo dos objetos artísticos, dos inúmeros profissionais que atuam no âmbito escolar. Isso porque, apesar das condições básicas de vivência dos seres humanos serem inatas e de diversas formas de aprendizado se fazerem nos meios sociais de cada família, é importante considerar que “Outras estruturas complexas neste mundo, como relações sociais, relações no próprio mundo (os locais da Natureza, animados ou não), ou relações complexas nas áreas das artes, e da

música, são, como a linguagem, aprendidas pelas crianças em desenvolvimento” (SPITZER, 2007, p.212). Não se aprende a desenvolver opiniões críticas sobre arte e sobre expressividade apenas observando inadvertidamente as imagens que nos circundam ou mantendo contato, pura e simplesmente como expectador passivo, com as expressões artísticas que nos são proporcionadas pelas intâncias de maior inserção propagandística.

A escolha de expressões artísticas tanto para formação de opinião como para se fruir de maneira diferenciada e ativa, até mesmo nos permitindo prescindir das definições teóricas e explicativas em muitos momentos, depende da qualidade das experiências de contextualização, fruição e experimentação que nos são proporcionadas na trajetória escolar. E não só na escola, mas no alargamento do diálogo entre escola e sociedade como um todo, “Assim, a possibilidade de aprender não é, de forma alguma, apenas um problema da escola, mas muito mais um problema da sociedade e da sua respectiva cultura” (SPITZER, 2007, p.21).

Para se desenvolver um aprendizado qualquer de maneira substancial e significativa é preciso se encontrar consciente da importância desse mesmo aprendizado em nossas vidas, porque “Nem tudo o que se apresenta perante nós é aprendido; apenas o que tem consequências positivas” (SPITZER, 2007, p.162). Desta forma, destaca-se que o trabalho com as expressões artísticas e o estudo da arte podem trazer inúmeras experiências positivas para qualquer educando em qualquer nível escolar. Mas o principal aspecto se afigura na ideia de que, quando encaramos o estudo da arte como um campo de conhecimento com objetivos e características próprias, propiciamos também uma percepção específica, singular e contundente das formas de pensamento humano ao longo de nossa história. Revisitamos o homem através daquelas instâncias que mais o caracterizam como ser pensante e expressivo; que em muito podem mostrar sua pluralidade cultural; que podem descortinar sua individualidade de maneira a não deixar dúvidas sobre nossa própria incompletude; que levanta muitas interrogações ao deixar que a incompletude de cada um formule suas próprias respostas e levante suas próprias dúvidas. Esses

objetos, os objetos artísticos, foram construídos por nós, em todas as épocas, desvelando nossa expressividade sob diversas formas e contextos.

A construção de conhecimento e as informações complexas construídas em vivências são muito importantes para as opiniões que são criadas, para a fruição, para os próprios processos criativos individuais. Não seria difícil estender para todas as formas expressivas a ideia de que “Toda imagen, hasta la más realista, tiene su parte imaginaria, la que le da su autor, pero también las que le son dadas por cada uno de sus espectadores” (MELOT, 2010, p.13). Mas os processos nos quais o conhecimento humano se constrói estão além dessa premissa, ou por assim dizer, estabelecem-se sob meandros diferenciados e diversificados e cabe estabelecer discussões mais amplas a seu respeito.

O ser humano sempre se mostra atento a ideias e acontecimentos que considera *novos*. A palavra *novo*, nesse caso, representaria tão somente objetos, situações, enredos que *ainda não tivemos contato* em nossa vida. Muito embora essas mesmas instâncias, de alguma forma, já existissem antes de nosso conhecimento e já estivessem “presentes no mundo” antes de nos apercebermos delas. Numa intrigante discussão sobre *realidade*, Monteiro (2004, p.88) afirma que,

E não se pode dizer que realidade é apenas o que cada cultura apreende, porque muitos “aculturados”, por um lado, e muitos antropólogos adaptados às tribos que tomam como objectos de estudo, por outro, passam a *ver* realidades que não viam quando não dominavam essa cultura, reconhecendo portanto duas coisas: que para ver uma realidade é preciso um esquema conceptual, mas que essas realidades *estão lá*, esperando que alguém que não tem o esquema o *aprenda* – o esquema – e as *aprenda* – as realidades.

Raciocinando sob esse aspecto, seria possível levantar hipóteses, as mais diferenciadas, sobre a quantidade de informações, contextos, sensações, percepções que se encontram nos *objetos estendidos* prontos para serem apreendidos, recriados, redescobertos. Quantos esquemas conceituais podem ser desvelados, e criados, a partir de estudos criteriosos dos objetos artísticos? Não é difícil afirmar que não só se trata de muitas possibilidades como também é importante o fato de que tais descobertas podem, recorrentemente, levar a

numerosos confrontos culturais. E o confronto cultural faz reconhecer a própria identidade. Isso muda não só o conceito de realidade, mas a forma de percebê-la. Amplia a experiência estética e a esfera de conhecimento, pois, de certo modo,

Nos termos das conjecturas básicas do nosso realismo comum, *realidade é apreensibilidade* – e, como é inconcebível que a nossa espécie já seja capaz de apreender tudo o que poderia ser apreendido, conclui-se que a realidade vai mais longe que a nossa esfera de conhecimento (MONTEIRO, 2004, p.90).

Quantas realidades a arte e os estudos de *objetos estendidos* podem forjar? Espera-se sempre que esse número seja infinito tanto quanto as possibilidades de se apreender a própria expressividade humana.

O que é considerado novo não atrai de maneira indistinta. Além da proposta de que “Tudo aquilo que temos chamado de “apreensíveis”, por falta de melhor termo, é o que na linguagem do realismo comum se chama “realidades”” (MONTEIRO, 2004, p.91), é de sobremaneira importante não só alargar esse universo apreensível como levar-se em consideração que “O que nos torna singulares, o que determina a uma larga escala aquilo que somos, é a nossa capacidade para adquirir e armazenar informação nova” (WOLFE, 2004, p.73). Nosso cérebro se interessa por aquilo que é novo, que faz sentido e por aquilo que nos afeta diretamente. Todas essas características, motivadoras do ato de conhecer, podem se encontrar presentes no ensino de arte e no estudo de objetos estendidos. A possibilidade de se ampliar a capacidade perceptiva e crítica de educandos é notória a partir do reconhecimento das formas expressivas que os seres humanos se utilizam para diversos fins em seu cotidiano. Ou, sob outro aspecto, a própria ausência de fins específicos na criação de obras de arte pode acarretar a descoberta de novas realidades e faz-nos experimentar a apreensão de novos mundos. Tal proposição deveria ser discutida por diversos meios educacionais, possibilitando uma forma diferenciada de entendimento dos diversos papéis dos objetos artísticos nas sociedades. Dessa forma, torna-se palpável a diferenciação das identidades dos movimentos artísticos, midiáticos e educacionais. Não se espera que objetos de arte tenham contextos similares em todas as formas e épocas. Por exemplo, no início do século passado, “A arte devia preparar ou anunciar um mundo futuro: hoje ela apresenta modelos de universos possíveis” (BORRIAUD, 2009, p.18). Os contextos

que circundam nossos conceitos sobre arte sempre nos intrigarão de várias formas. Recorrentemente gerarão discursos acerca de seus universos ideológicos de criação e concepção. Educacionalmente se constituem em controversos objetos de pesquisa, investigação e questionamento, muitas vezes nos motivando a buscar conhecimento.

O conhecimento que se apreende no presente constitui-se como base para os saltos complexos em relação a novos conhecimentos no futuro. Sob determinado aspecto, muito do conhecimento construído no princípio da trajetória escolar servirá como referência quando se fizerem necessárias abordagens posteriores de temáticas correlacionadas ou afins. O processo de conhecimento muda o homem. O processo de conhecimento em arte influencia o alargamento perceptivo do educando e propicia transformações significativas em sua concepção de si mesmo e do mundo. Essas mudanças dão-se de maneira coletiva e também individual tanto no âmbito cultural quanto, biologicamente, no âmbito neurológico. Portanto, “Salientamos em primeiro lugar: aprender não é um processo passivo, mas sim um processo activo, ao longo do qual se realizam transformações no cérebro de quem aprende” (SPITZER, 2007, p.22). Tais transformações estão ligadas ao que podemos aprender, apreender e, conseqüentemente, de algum modo, memorizar.

A forma como a informação nos é apresentada e contextualizada para construção de conhecimento é essencial para efetivação do processo de memorização. Percebe-se que “As *histórias* agarram-nos, os *factos* não” (SPITZER, 2007, p.48). Segundo Wolfe (2004), isso se dá porque nossa memória é mais propícia a armazenar acontecimentos emocionais que fatos neutros. Esse dado é importante para o educador em arte: a expressividade humana é carregada de possibilidades sensoriais, cabedal experiencial e histórias profundas sobre o próprio homem. Segundo Morin (2002), a arte traz sempre consigo uma rica forma de vivência sobre a humanidade.

É necessário constantemente revisitar o ensino de arte que é oferecido às crianças e jovens. Principalmente tratando-se de um espaço onde este campo de conhecimento teve, por diversas razões, seu espectro informativo relegado a segundo plano. Torna-se então necessário um aprofundamento constante de pesquisa e investigação, tanto de educadores quanto de educandos. Faz-se necessário também que a trajetória educacional do ensino de arte em nossas escolas proporcione, a cada período letivo, experiências mais ricas e complexas, para que tais experiências ajudem a solidificar conhecimentos estéticos capazes de alterar criticamente as formas de percepção social e cultural dos educandos. Dessa forma, poderemos não somente horizontalizar, mas verticalizar os conteúdos dessa disciplina, ou seja, “Resumindo: quanto mais profundamente for trabalhado um conteúdo, tanto melhor ficará na memória” (SPITZER, 2007, p.26). Não podemos, pois, nos contentar com as justificativas generalistas que nos foram transmitidas num passado recente. É necessário designar um tempo efetivo e responsável para o desenvolvimento das temáticas ligadas à arte. E não há uma faixa etária correta para se iniciar tal processo. O que existe é uma necessidade constante de adequação didática, uma vez que “mesmo as crianças mais pequenas se podem envolver de modo significativo em projectos” (WOLFE, 2004, p.138).

As diversas transformações ocasionadas pelo ensino de arte na vida dos estudantes estabelecem relações com inúmeros campos do conhecimento. Ao postular um ensino de arte significativo entende-se que “Quem aprende muda. Quando aprendemos de facto algo de novo, *não* ficamos na mesma; não só aprendemos mais material, como também nos transformamos” (SPITZER, 2007, p.27). Mas sabemos que apenas a instância *significativa* não completa, por si, a aprendizagem em arte.

Para desmistificar é preciso *conhecer*. Nem tudo o que se divulga sobre arte é contextualizado. O estabelecimento de opiniões críticas dá-se também pela procura de informações que dizem respeito às construções pessoais. Num só objeto podem coexistir várias realidades apreensíveis. Não se percebe e nem se sente a mesma coisa diante dos mesmos objetos. Nem sempre se concorda com opiniões impostas:

abordando a proposição sobre outro ângulo , entende-se que não basta discordar de opiniões vigentes apenas pelo efeito impactante da própria discordância em si. Talvez seja importante afirmar que as escolas necessitem de menos formulários impressos e mais valorização da construção de conhecimento viabilizada pelo necessário estabelecimento de tempos e espaços adequados de pesquisa e experimentação. Se nem os objetos estendidos, as obras de arte, podem ser totalmente *explicados*, o mesmo se aplica àquilo que se *sabe fazer*. Saber fazer e conhecer, seriam, portanto, instâncias distintas embora, de muitas formas, entrelaçadas.

É absolutamente intrigante o fato de que “Pode parecer paradoxal mas é assim: não sabemos nada de quase tudo o que aprendemos” (SPITZER, 2007, p.69). Isso porque nem sempre é possível *explicar o que se sabe*. Daí a necessidade de se *experimentar* as expressões artísticas como parte integrante de se *conhecer e estudar* arte. Entende-se por *experimentar* o ato de se criar objetos ou realizar ações expressivas esteticamente elaboradas. Importante que no aprendizado de arte, no âmbito educacional, seja proporcionada, de maneira responsável e adequada (materiais, ambiências, tempo etc.), a oportunidade de se manipular as técnicas artísticas de forma criativa e contextualizada.

Na atualidade já é discutida e fundamentada a contextualização no estudo da arte. A percepção de *objetos estendidos* cada vez mais ganha espaço nas salas de aula. É válido destacar que “A percepção refere-se ao significado que atribuímos à informação, quando esta é recebida através dos sentidos” (WOLFE, 2004, p.78). Assim, entende-se que *perceber* se diferencia de *ver* ou *mirar*. Não se *percebe* sem se atribuir *significado*. Embora o conhecimento esteja intimamente ligado à linguagem e aos significados, a instância experimental das expressões artísticas ultrapassa (e perpassa) esses conceitos e abre uma nova dimensão de possibilidades de construção de novas formas de apreensão. O experimento artístico é absolutamente necessário para a trajetória educacional de conhecimento do universo expressivo que é proporcionado pelo estudo da arte. Assim posto, cabe aqui uma distinção entre *conhecer* e *saber fazer*, bem como uma discussão

pormenorizada sobre a relação das experiências acumuladas e sua interlocução com o conhecimento construído.

Nem tudo aquilo que se *sabe fazer*, de fato, se *conhece*. Conhecer, sob esse aspecto implica em perceber possíveis regras bem como algumas relações das estruturais e organizacionais referentes ao objeto de conhecimento. Como afirma Spitzer (2007), por exemplo, para se saber falar mas não é necessário o conhecimento das regras gramaticais. Desta forma, verbalizar tais regras é muito difícil. Por conseguinte, nem tudo que se sabe fazer se consegue *explicar*. Pode-se até mesmo afirmar, conseqüentemente, que a maioria das coisas que se *faz*, de fato, não se *conhece*. Também, o fato de *conhecer* não significa *saber fazer*. Assim, “Em comparação com a noção de saber fazer (no sentido de capacidade e domínio), a noção de saber (no sentido de conhecer, conhecimento) é mais modesta” (SPITZER, 2007, p.70). Portanto, para que o educando *amplie seu domínio de técnicas artísticas expressivas* é necessário que ele *experimente* essas técnicas na prática e, obviamente, sob as melhores condições possíveis para alcançar resultados diversos em relação aos objetivos educacionais propostos. Visto dessa forma, entende-se que não basta que se explique aos estudantes, como se faz uma modelagem ou como se faz uma cena teatral se ele não tem oportunidade de criar seu próprio caminho de *experimentação*. Isto porque, o trabalho, a criação e a investigação em arte também fazem parte do domínio do *saber fazer* e inclui procedimentos diversos que vão se desenvolvendo a cada novo *experimento*. Então cabe destacar que “De facto, na maior parte das vezes só com muito esforço somos capazes de explicar oralmente algumas destas capacidades memorizadas em forma de procedimentos” (SPITZER, 2007, p.70).

A afirmativa de que “Sabemos muito e conhecemos pouco” (SPITZER, 2007, p.82) é importante para se ter noção da relevância e da significância do aprendizado em arte através de objetos estendidos. Por vezes, convive-se muito com eles, muitos sabem muito sobre eles, a educação em arte é uma das instâncias que pode ajudar, de forma crítica, a conhecê-los cada vez mais, cooperando diretamente com a redução dos processos de manipulação indistinta oriundos de objetivos diversos

ligados à mera transmissão de conceitos. A educação em arte, como qualquer outro campo do saber, pode trilhar o caminho do questionamento consciente e da argumentação embasada. Para que o educando, desde cedo, escolha seus interesses individuais em relação aos procedimentos e contextos do conhecimento em arte, é necessário que ele recorrentemente tenha contato direto com *experimentos* onde suas criações construirão um cabedal concreto para seu aprendizado e um futuro cabedal *metafórico* para novas experiências que surgirão em sua trajetória educacional em arte. Por isso não basta incitar os educandos a perceber contextos e significados nas obras artísticas. Não basta tentar verbalizar procedimentos criativos. É necessário promover situações nas quais o educando relacione os contextos, e proponha seus próprios resultados frente às formas expressivas, pois, “O nosso saber-fazer é quase tão concreto como os nossos sentimentos, é por isso que se torna difícil encontrar uma linguagem verbal que o traduza” (SPITZER, 2007, p.71”). O mesmo autor afirma que, amiúde, é mesmo impossível tal verbalização. A necessidade prática em outros campos do saber, no âmbito educacional, está claramente exposta para muitas autoridades políticas: não se espera que os educandos aprendam informática sem *experimentarem* o contato concreto com computadores e *softwares*. Como se pode esperar processos significativos em arte/educação se nossos educando não possuírem tempos, espaços e materiais adequados aos objetivos de cada projeto educacional para *experimentarem* expressões artísticas? O conhecimento em arte, na esfera educacional, irá além: não basta *saber fazer* é preciso, através de investigações e contextualizações, *conhecer* arte e objetos estendidos.

As esferas educacionais de contextualização, experimento e percepção são universos complexos e abertos para infinitas escolhas didáticas e investigativas. Vejamos, a título de exemplo, a FIG 8:



FIGURA 8 – Coroação de Nossa Senhora.
 Detalhe do medalhão do forro da nave de São Francisco da Penitência.
 Ouro Preto, MG.
 Manuel da Costa Ataíde. Séc.XIX. Foto: Antônio Cubero.
 Fonte: (CAMPOS (ORG), 2007, p.147).

Através do trabalho de contextualização pode-se levantar uma série de informações sobre o artista, no caso Mestre Ataíde, sobre as características do movimento estilístico no qual ele pode se inserir, o Barroco Brasileiro, suas proposições ideológicas e mais uma infinidade de escolhas possíveis de abordagens temáticas. Ao mostrar a reprodução da obra ou ao visitá-la pessoalmente, incita-se os educandos a perceber tais contextos e a perceber muitos outros relacionados com a própria história de vida construída de cada um. E tem-se aí um outro universo significativo com infinitas possibilidades de construção. Mas o conhecimento se encerraria nesse ponto? Decerto que será necessário propor uma situação análoga de criação onde o educando poderá *experimentar* a expressão artística. E não necessariamente ele terá que *pintar uma tela*. O importante é ele possa relacionar contextos, criar novas percepções e estabelecer um caminho próprio de experimentação para relacionar conhecimento e prática expressiva. O experimento tem como consequência o fato de que “O cérebro leva a cabo a produção de *outputs* através das ligações sinápticas certas. Nelas o nosso saber-fazer é acumulado” (SPITZER, 2007, p.72). Esse saber-fazer é determinante para formação de opinião,

desenvolvimento de experiências mais complexas e expressão de ideologias dialogais.

Spitzer (2007) afirma que é possível ensinar determinados processos através de imagens, ou seja, por discursos metafóricos. Assim, segundo o autor, mesmo que as instruções não sejam, por assim dizer, concretas, o que importa é que, o educador realizará seu intento de levar o estudante a explorar caminhos e viabilizar descobertas. E, no caso do ensino de arte, isso precisa ser feito na prática, através dos experimentos expressivos. Com qualidade e responsabilidade como em qualquer outro campo do conhecimento. Nem sempre o artista/professor de Arte consegue dizer *como* fazer as coisas. Ao falar de procedimentos artísticos podemos incluí-los na ideia de que “Falamos aqui de *conhecimento implícito*, ou seja, de conhecimento que não temos – de forma explícita- como tal, mas do qual já podemos dispor quando o utilizamos” (SPITZER, 2007, p.71). Por exemplo, o artista pode criar explicações *sobre* seu trabalho, mas não conseguirá dizer como fazê-lo a não ser por exemplos que se caracterizam em esferas *metafóricas* de linguagem e entendimento.

Segundo Spitzer (2007), o cérebro, com a prática, define regras específicas para realização de tarefas. Assim, estas mesmas tarefas vão, a cada prática, tornando-se passo a passo mais rápidas e fluidas. Desta forma, “Quando aprendemos uma competência, podemos aperfeiçoá-la progressivamente” ” (SPITZER, 2007, p.75). Tal aprendizagem seria o que se entende por *prática* e necessita, por parte dos educandos, de investimento constante de tempo e dedicação. Para se estender a percepção de realidade é preciso, igualmente, motivação. O ser humano tem motivação para conhecer de maneira inata. Tal característica necessita ser incentivada por processos educacionais relevantes. Da mesma forma que, “Assim, decorre muito tempo até que possamos dominar determinada habilidade” (SPITZER, 2007, p.75), é necessário tempo para que os educandos ampliem sua consciencia em relação às expressões que percebem e produzem e também para que a a sociedade possa entender a importância do ensino de arte na esfera educacional. .

A experiência e o conhecimento fazem grande diferença no âmbito educacional. Não é difícil perceber que especialistas num campo de estudo tendem, obviamente, a relacionar mais informações e mais fatos na contextualização de objetos e acontecimentos. São, outrossim, capazes de tornar mais interessantes e significativos esses fatos e informações,

A diferença entre aprendizes e peritos numa determinada área deve-se ao facto dos peritos (devido à sua grande experiência) organizarem a informação em unidades significativas muito maiores, enquanto os aprendizes trabalham com unidades isoladas de informação (WOLFE, 2004, p.96).

Por essa razão argumentou-se acima sobre a necessidade de se trabalhar o ensino com especialistas e de ampliar a rede de formação de profissionais que trabalham nas séries iniciais e educação infantil. De alguma forma, quando não se está preparado para discutir e apresentar educacionalmente um assunto tende-se a fragmentá-lo e a reduzir suas possibilidades complexas. Ressalta-se essa necessidade pois “Pormenores isolados só fazem sentido quando relacionados entre si e é apenas este sentido e esta ligação que os tornam interessantes. E só então, quando os factos são interessantes neste sentido, nós os guardamos” (SPITZER, 2007, p.48). Para um ensino de arte constante e significativo é necessário um aprendizado que proporcione interlocuções contextuais ricas e experimentos adequadamente direcionados. E exemplos igualmente adequados.

Segundo Spitzer (2007, p. 81) “O cérebro é uma máquina de extracção de regras”. O que não significa que se pode descrevê-las ao utilizá-las. Mas isso não descarta e nem torna secundária a necessidade de contextualização das termáticas estudadas, uma vez que “A aprendizagem de factos ou acontecimentos isolados não só é, na maioria dos casos, pouco importante como inoportuna” (SPITZER, 2007, p.82). Spitzer (2007) afirma que o cérebro extrai generalidades dos acontecimentos, mas a aprendizagem não se dá ao aprendermos *regras gerais*. Somente através de muitos exemplos ou de muita prática é que se constrói regras gerais e *próprias*. Assim, “Quando não conhecemos estas regras, o nosso cérebro encontra-as, porque, em primeiro lugar, arranja um local de armazenamento para acontecimentos isolados e,

em segundo lugar, o conhecimento armazenado, na maioria dos casos, é amplamente utilizado” (SPITZER, 2007, p.82).

As experiências, portanto, precisam de muitos exemplos para se consolidar e cada nova experiência se ancora e se baseia na anterior. Processos onde cada passo é dado de maneira a colaborar na construção do próximo sempre fizeram parte de nossa forma de aprendizado. Isso não significa, é claro, resignar os processos educativos a receitas fechadas,

Mas isto é o que nos é mostrado pela nossa experiência comum, e toda experiência pessoal de que cada um de nós se consegue lembrar, por mais recuada que seja, é sempre e sem exceção uma experiência assente em mais experiência, é sempre um conjunto de observações que tomam como fundamento outras observações anteriores (MONTEIRO, 2004, p.72).

Entende-se que o importante, no caso da aprendizagem, é a amplitude, a riqueza e o conjunto de possibilidades dos processos construídos. As experiências devem ser compatíveis ao nível de escolaridade e conhecimento dos educandos. O diálogo com estes é uma das formas de averiguação de percepções e adequações didáticas. Quanto mais o educador conhece sobre um tema mais poderá escolher caminhos que sejam significativos para si e para os estudantes.

Para se realizar estudos investigativos sobre o conhecimento em arte afirma-se a importância de que este campo de estudo esteja presente em todas as séries na trajetória educacional de nossos estudantes. Ressalta-se também que a escola é um dos locais mais adequados para a realização dessa aprendizagem, desde que, de forma contínua e ininterrupta. A socialização de percepções, a interlocução de pontos de vista e o confronto constante de realidades distintas que o espaço educacional proporciona é de vital interesse para a construção de conhecimento. Assim, entende-se o espaço escolar como um dos meios sociais de aprendizado capazes de marcar profundamente a memória de todos os integrantes do universo educativo, uma vez que “A aprendizagem humana efectua-se sempre em comunidade e, de facto, as actividades sociais são verdadeiramente os «reforçadores» mais significativos” (SPITZER, 2007, p.166). Dessa forma, não só

próprio espaço educacional torna-se um estímulo para o estudo da arte, mas as temáticas expressivas que compõem este estudo são por si elementos reforçadores do interesse para a aprendizagem. Partindo do pressuposto que cada objeto artístico, cada possibilidade de pesquisa de movimentos artísticos, cada resultado experimental de criação dos educandos encerra (e abre) uma história profunda e dignificante de cada um de nós mesmos, enquanto ser semelhante, entende-se que tais características, ao serem progressivamente desveladas servirão como potentes elementos motivadores da curiosidade e do interesse de estudo. Isto porque “Muitos estão de acordo que o que estimula as pessoas não são factos e datas mas sim sentimentos, histórias e, acima de tudo, outras pessoas” (SPITZER, 2007, p.149). Investigar arte é, por consequência, investigar sentimentos, histórias e, principalmente, pessoas.

Todos esses elementos fazem com que a identidade cultural seja reforçada, porque conhecer formas diversificadas de pensamento, de expressão e de sentimentos leva, inevitavelmente, ao confronto com os próprios valores e ao posicionamento crítico sobre esses mesmos. E também traz consigo o cerne da possibilidade de mudança e reavaliação dos valores culturais nos quais a sociedade em que se está inserido se organiza. E quais os motivos levam as sociedades a defenderem determinados discursos. De acordo com Monteiro (2004, p.40), “Uma análise atenta do problema das relações entre corpo e consciência revela que perceber é perceber-se – não como apreensão de “existentes mentais”, mas como apreensão ou consciência de estados do corpo próprio”. Tal asserção, mesmo que de cunho biológico, faz um convite a estender suas premissas no campo cultural: se o que percebo, o que meus sentidos captam e eu significo é um estado corporal que faz com que eu apreenda e signifique a mim mesmo, então seria interessante pensar que quando percebo o outro, suas ideologias e costumes, também percebo minhas construções e reações perante tais ideologias. Passa-se a perceber, portanto, a diferença capaz de fazer que eu me reconheça no processo do viver. O ensino de arte proporciona constantemente tais confrontos, visto que sempre se é motivado a entender a ideologia alheia ou, deixando-a de lado conscientemente, a embarcar num jogo de sensações e percepções que são constantemente propostos na fruição de objetos.

Esse confronto leva inevitavelmente a percepções diferenciadas acerca da própria identidade.

Retornando à premissa da importância do experimento artístico para a construção de conhecimento em arte, destaca-se que, “Da psicologia cognitiva é conhecido, há algumas décadas, que os melhores resultados de aprendizagem são produzidos quando aprendemos diariamente um pouco e repetimos” (SPITZER, 2007, p.349). São tais constâncias nos processos de aprendizagem que levam a criação de arcabouços de referência para a continuidade do próprio processo de aprendizagem. Pouco adiantaria, portanto, realizar projetos esporádicos ou inserir a aula de arte num espaço ocioso da grade escolar. É necessário um aprendizado onde a investigação se torne contínua, desafiadora e motivada pelo interesse de educadores e educandos.

Tal aprendizado contínuo interferirá diretamente no estímulo para novos aprendizados. De alguma forma, o cérebro sempre procura prever as situações para que o organismo possa melhor lidar com elas. Talvez seja por isso também que o ser humano está sempre pronto a tentar *explicar* as experiências por mais absurdas que tais explicações possam parecer. O processo de aprendizagem é naturalmente contínuo e os conteúdos necessitam ser didaticamente selecionados, as experiências artísticas previamente escolhidas, porque

A experiência e a maturação do cérebro determinam-se mutuamente: para que a maturação seja estimulada são necessárias várias experiências práticas; se estas experiências já tiveram lugar uma vez e se o desenvolvimento das zonas cerebrais relevantes já deu um salto, então as experiências correspondentes seguintes são possíveis (SPITZER, 2007, p.186).

A repetição de experiências não é uma prerrogativa exclusiva de um campo do conhecimento e nem a aprendizagem em passos lentos. Esta é uma forma já estabelecida na espécie humana. Procura-se sempre prever as experiências e quando isso não acontece aprende-se algo novo por *metáfora* em relação ao que já se sabe. Quando essa nova experiência é positiva o interesse aumenta. O modo de

ver o mundo, em geral, está ancorado na própria segurança baseada em muito daquilo que já se conhece. O ensino de arte pode posicionar-se em constante desafio desses padrões estabelecidos. É intrigante perceber o ensino de arte dessa forma porque, em relação ao saber, Monteiro (2004, p.24) afirma que

O “organismo cognitivo” tem experiências, que explica interpretando-as como observações de coisas reais, às vezes como conjunções de coisas reais, e a partir da repetição destas conjunções forma expectativas acerca do reaparecimento de algumas conjunções.

Isso nos insere, figurativamente, num contínuo jogo de previsão e resultados. Conhecimentos novos são capazes de colocar em cheque esse ciclo. Campos de conhecimento como o ensino de arte rompem constatemente com as formas de prever o mundo. E ampliar tal conhecimento é crucial porque nos torna abertos a novas formas de percepção, pois “A tarefa de dar significado a estímulos recebidos depende do conhecimento anterior e do que esperamos ver” (WOLFE, 2004, p.79). A escola pode alterar essa forma padrão de estabilidade e potencializar com isso o posicionamento crítico dos estudantes. Para se processar novos conhecimentos é preciso ter em mente que

Em resumo, o nosso cérebro calcula, continuamente, o que irá seguir-se e, como é o caso na maioria das vezes, acontece o que foi previsto (o que é quase sempre o caso), o sucedido é registado como pouco importante e não continua a ser processado (SPITZER, 2007, p.162).

Tal asserção leva-nos à ideia de que para despertar o interesse dos educandos é necessário desafiar suas previsões. O que se diferencia, em muito, de simplesmente tornar uma aula “mais divertida”. É necessário um profundo processo de pesquisa por parte do educador para que os contextos artísticos selecionados como ponto de partida permitam que novos conceitos sejam construídos, levando em consideração que isso implica em dialogar com aqueles que os educandos trazem consigo. Aprender pode não significar sempre mudar-se de opinião; pode significar, em muitos casos, fortalecer as próprias ou ressignificá-las.

O país ainda não possui uma cultura sistematizada, nacionalmente, para o ensino de arte. Mesmo ressaltando-se o fato de que muito se avançou em relação a documentos estatais direcionadores, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, da Proposta Curricular do estado de Minas Gerais ou das

Proposições Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Afirma-se isso porque muitas tradições que são construídas, ao longo dos anos, dependem, não só de tempo, mas, da consciência geral de sua importância para as pessoas e do entendimento de seus papéis nas sociedades. Essa cultura tem-se desenvolvido, a passos lentos e importantes, de algumas décadas para cá. Mas ainda necessitará de um tempo maior para que sua difusão seja nacionalmente praticada e seu campo epistemológico se construa mais categoricamente. Embora se tenha referenciais culturais profícuos nas várias regiões do país, esses referenciais, em termos de objetos estendidos e suas influências nos sistemas conceituais, têm adentrado os espaços educacionais muito recentemente. Sua importância tem sido atribuída, igualmente, de forma gradativa. E tais acontecimentos alteram o trabalho na sala de aula, atualmente, pois

Como falamos a nossa linguagem materna, como nos cumprimentamos, como manifestamos o nosso respeito pelo outro (ou não), o que pensamos sobre a alimentação (ou não), ou seja, a forma como fazemos tudo isto – e ainda muito mais coisas – é a cultura, e somos, em grande medida, determinados por ela (SPITZER, 2007, p.384).

A história educacional brasileira só agora se detém na ampliação do espaço de um ensino de arte crítico e tal fato faz com que os educadores necessitem, gradativamente, privilegiar aspectos básicos dessa forma de conhecimento para somente depois, pleitear passos mais longos. Uma vez que “A cultura é aprendida, essencialmente, das pessoas que estão mais próximas de nós” (SPITZER, 2007, p.384), é preciso chamar a atenção para a ideia de que nem todas as manifestações expressivas artísticas são de conhecimento geral. Ao contrário, grande parte foi sonogada por sistemas educacionais anteriores e relegada a segundo plano. Mesmo porque muitas delas foram símbolos, durante muito tempo, ou de elitização social e elitização do próprio saber ou de protestos veementes contra essas mesmas segregações culturais. Dessa forma, encontramos-nos num campo que necessita ser reintegrado e fortalecido passo a passo, não só pelas características biológicas que se observa no processo do conhecimento humano, mas também por fazer parte desse processo múltiplas e complexas características culturais. Muito do que se aprende depende diretamente do que já se sabe, pois “Esta relação da informação nova com a informação armazenada denomina-se reconhecimento-padrão e é um aspecto crucial da atenção” (WOLFE, 2004, p.79). Para chamar a atenção sobre

uma forma de conhecimento, portanto, é preciso ainda, amiúde, ressaltar sua importância e sua influência para nossas vidas.

A aprendizagem passo a passo torna-se importante porque “Graças a esta aprendizagem em pequenos passos assegura-se que os conteúdos novos são aprendidos rapidamente e que os antigos não são esquecidos” (SPITZER, 2007, p.244) e, conseqüentemente, “Também se evita desta forma que, na aprendizagem, se vá demasiado longe e assim o objectivo se perca” (SPITZER, 2007, p.244). O conhecimento em arte, como quase a maioria do conhecimento que construímos ao longo de nossas vidas, não é inato. E como toda prática humana ela necessita ser ensinada, aprendida e avaliada. Concorda-se portanto com a premissa de que “Divulgamos universalmente as práticas humanas, ou seja, sempre que um determinado conhecimento não é inato, é essencial que ele seja transmitido e assim se torne conhecido” (SPITZER, 2007, p.86). E os educadores com prática docente sabem que é preciso um tempo hábil para se construir o conhecimento sem que seja manipulada incisivamente a opinião dos educandos. Cada contexto estudado e cada experimento realizado não tem a obrigação de ser totalmente memorizado pelo educando. Este pode entender, desde cedo, a importância que a argumentação em torno de ideias e práticas adquire em sua formação como cidadão e como pessoa apta a escolher caminhos. De acordo com Spitzer (2007, p. 244), “Por fim a aprendizagem em pequenos passos também assegura que, em cada experiência isolada, apenas se armazene o mínimo indispensável, para que seja aprendida a *estrutura global* desta experiência através de reflexões frequentes”.

É importante que se leve em consideração que as experiências como base do aprendizado e os experimentos das expressões artísticas como parte do conhecimento em arte sejam significativas e façam parte de contextos igualmente relevantes para educadores e educandos. Caso contrário, estaríamos afirmando que qualquer experiência, por si, levaria à construção do conhecimento, mas “Parece que as razões para lembrar e esquecer são mais complexas do que as repetições de experiências” (WOLFE, 2004, p.74). Esses experimentos também influenciarão comportamentos, condutas e novas possibilidades de conhecimento perante objetos

artísticos. E é por isso que nos referimos no conceito de *objeto estendido* que o conhecimento de formas expressivas se dá por *analogia* a outras formas expressivas. Deste modo referimo-nos ao fato de que a percepção de novas formas expressivas perpassará a nossa experiência de construção de conhecimento das formas já antes observadas e percebidas no cotidiano e estudadas na escola, por exemplo. Pois, “O conhecimento pode ajudar a estruturar o novo conhecimento, a ordená-lo, a ancorá-lo” (SPITZER, 2007, p.248). Levanta-se a hipótese de que ao termos experiências significativas com objetos artísticos em nossa trajetória de vida (e na escola), será bastante provável que não só atribuiremos mais importância a esse tipo de conhecimento no futuro como também passaremos a dar mais atenção a eles nas situações do dia a dia.

O conhecimento de novos *objetos estendidos* baseado na percepção, significação contextual e experimento criativo irá potencializar nossas *analogias* frente a novas situações e objetos expressivos, visto que “Quanto mais sabemos, tanto melhor podemos ligar novos conteúdos com conhecimentos existentes” (SPITZER, 2007, p.248). Isto fará com que nossos educandos atuem melhor na construção de sociedades mais propensas a conviver e respeitar diferenças. Também fará com que cada estudante procure recorrentemente o conhecimento que não se desvela nas expressões ao primeiro contato. Pode fazer com que, se houver desejo, os meios de alienação e manipulação se tornem menos obscuros e intangíveis. Estenderá para além do espaço escolar uma possível atitude de busca ativa de novas significações para contextos conhecidos.

Sabe-se que a escola não é a única fonte de informação e construção de conhecimento. Não só pelo fato que todos estão circundados por espaços e relações culturais. Para além disso, é relevante a ideia de que simplesmente não podemos deter a própria ação de aprendizado que se dá constantemente. Assim, “O cérebro aprende na escola e opera em modo *stand by* durante o tempo livre; portanto, temos de aceitar a ideia de que o cérebro vai aprendendo ao longo do tempo e está sempre a aprender” (SPITZER, 2007, p.379). A escola ensina, o mundo também.

Procuramos o conhecimento independentemente dos espaços. Se os indivíduos e as sociedades desejam cidadãos pensantes, a escola será fruto desse desejo.

Tanto em relação à escola quanto ao papel do ensino de arte entende-se que elas dependem de nossos desejos, utopias, alcances reais de realização. Esse outro jogo metafórico atua de modo constante coadunando-se com a nossa forma de percepção e apreensão das realidades que nos circundam. Depende diretamente das construções realizadas a partir de convivências sociais e posicionamentos de cada um dos indivíduos partícipes dos processos educacionais. Portanto,

É legítimo sustentar que a identificação observacional dos objectos depende de um “sistema de conceitos”: precisamente os conceitos das diversas classes de objectos presentes no nosso mundo observável, e das propriedades desses objectos (MONTEIRO, 2004, p.63).

A escola não seria vista assim como um meio para tirar as pessoas da marginalidade ou para fazer com que os educandos passem num vestibular. Isso seriam consequências de processos mais amplos caso cada indivíduo assim desejasse. Seria necessário abrir o poder de escolha, principalmente para os educandos. E não se trabalhar indiscriminadamente a partir de desejos impostos por sistemas econômicos ou políticos, por vezes, preocupados na manutenção de suas próprias hegemonias. Teríamos assim, igualmente, um ensino de arte capaz de não se viciar na reprodução de estéticas lucrativas para minorias oligárquicas. Ou em revoluções indiscriminadas que pouco fazem para ultrapassar o desejo de reconhecimento de seus autores, por exemplo.

Faz-se necessário que o professor de Arte procure um espaço equânime aos outros campos de conhecimento no âmbito escolar. E reinvinque constantemente condições adequadas para o desenvolvimento de suas estratégias de trabalho. Esse reflexo se dará na motivação dos estudantes. É inegável o fato de que o educador está numa esfera crucial do processo de aprendizagem no âmbito escolar. E é igualmente inegável que condições adequadas não fazem, por si, educadores competentes. Condições adequadas dependem dos objetivos propostos e são o mínimo desejável. É necessário educadores em arte cômicos de sua importância e

da importância da investigação em arte na formação escolar. Dessa forma, “Acrescentamos ainda às indicações anteriores sobre motivação o seguinte: a pessoa do professor é o instrumento didático mais forte para isso! Não é o videoprojector, o quadro, os papéis ou a apresentação em *powerpoint*” (SPITZER, 2007, p.175).

O Conhecimento humano e, por conseguinte, o conhecimento em arte, são complexos em seus meandros e processos. Mas não são independentes das ações e influências do próprio ser humano. Seus problemas cruciais não podem ser resolvidos por *softwares* avançados e nem por ciência alguma, por mais hegemônica esta possa julgar-se. Todas as informações levantadas sobre o conhecimento são ferramentas gerais que não podem alcançar a extensão de cada caso em particular. Desta forma,

A neurociência raramente prova que uma estratégia particular de sala de aula funciona, mas a informação que chega da neurociência pode fornecer certamente uma base mais consistente para as decisões que tomamos nas nossas escolas e nas salas de aula (WOLFE, 2004, p.18).

Nem as neurociências e nem a epistemologia da arte/educação poderão fornecer respostas inquestionáveis. Se servir de base, conforme supra citado, é levantar questões e oferecer uma pequena parte do universo possível, então a ciência cumpre seu papel sem prodigalizar-se. Nenhum laboratório encerra o homem ou explica o homem. E nenhuma obra de arte encerra ou abarca a totalidade da expressividade humana. Somente parte das possibilidades tangíveis. Somos, portanto, cômicos de nossa incompletude. Prontos a conviver com essa incompletude que continua nos fazendo humanos: ampliando nosso desejo de conhecer e criar. Um mundo completo e perfeito, com bases imutáveis e respostas solidificadas não cria arte. Reproduz a si mesmo sem mais nada a oferecer.

3.2- A RELEVÂNCIA DA SENSACÃO E DA PERCEPÇÃO PARA O CONHECIMENTO EM ARTE: Processos que influenciam escolhas educacionais

O ser humano engendrou, em suas organizações sociais, uma constância de produção de objetos expressivos e, muitas vezes, carregados de significados e ideologias. Além dos estímulos da natureza para os quais nossos aparatos perceptivos e sensoriais se desenvolveram para captar, seja para garantir nossa sobrevivência, seja para aprimorar nossa qualidade de vida, o próprio homem criou uma verdadeira natureza diferenciada ao modificar o meio perceptivo no qual ele se insere: o mundo. O homem criou, portanto, uma segunda natureza: objetos expressivos carregados de estímulos sensoriais que nos acompanham em praticamente toda a nossa vida. Criou também suas próprias formas diferenciadas de se relacionar com essa segunda natureza, ou seja, ele interage com as formas expressivas de um mundo modificado por objetos que constantemente exigem nossa atenção. Tais objetos que nos cercam podem vir carregados de funções ou podem prescindir delas. Os objetos estendidos tornam-se fonte de conhecimento a partir da decisão de alguém. Para tanto, é necessário que seus contextos culturais complexos sejam levantados e dialogados em ambientes educacionais com vários objetivos possíveis e necessários.

Influenciar as formas de percepção desses mundos forjados interessa em muito aos professores de arte. A percepção e a sensação são partes diferenciadas de um mesmo processo? Podem ser abordadas e discutidas de maneira distinta? Segundo Sternberg (2008, p. 119), “A questão de onde estabelecer o limite entre percepção e cognição ou mesmo entre sensação e percepção gera muito debate”. O fato é que podem ser influenciadas, direcionadas, por vezes, mesmo contra nossa vontade. É intrigante notar que “A existência de ilusões perceptuais sugere que aquilo que sentimos (em nossos órgãos sensoriais) não é necessariamente o que percebemos (em nossas mentes)” (Sternberg, 2008, p. 117), porém, podemos ampliar o âmbito

experimental de nossa percepção, em relação aos objetos estendidos, a fim de que ela não seja manipulada indistintamente. Para tanto, a educação em arte, movimentada por seus agentes, tem a responsabilidade de desenvolver um cabedal de experiências contextualizadas com o intuito de ajudar na tarefa de formação de um aparato crítico por parte de estudantes, influenciando assim outros setores do meio social.

Vários pesquisadores se distinguiram na abordagem da percepção e da sensação e muitas de suas ideias ainda permeiam nossa abordagem sobre a temática. Entre eles pode-se citar Merleau-Ponty e Arnheim. O próprio campo da estética, desde o passado até hoje, lançou olhares contundentes acerca da percepção. Tais pensamentos, aliados ao da *Gestalt*, ainda influenciam, por vezes de maneira indesejável, nossos olhares para tal fenômeno. Principalmente no que se refere à educação. Assiste-se na esfera educacional uma presença muito difundida de discursos remanescentes ainda do movimento da Escola Nova e seus objetivos formadores da personalidade. As discussões mais recentes em arte/educação tem levantado importantes aspectos sobre o conhecimento em arte percebido como um campo do conhecimento humano e não como ferramenta de formação generalista.

Sob vários aspectos e contextos, a percepção tem sido estudada e discutida ao longo dos anos e sua relação com conhecimento discutida a cada nova forma de pensamento difundida no ocidente. Seja do ponto de vista filosófico, seja do ponto de vista psicológico, vários autores preocuparam-se em situar a percepção como importante processo para a construção conhecimento humano. Para Austin (2006), em meados do século XX, a investigação já se orientava para a ideia de que

A doutrina geral, enunciada na sua generalidade, apresenta-se assim: nós nunca vemos, ou, de outro modo, percebemos (ou “sentimos”), ou, de qualquer maneira, nunca percebemos ou sentimos *diretamente* objetos materiais (ou coisas materiais), mas somente dados dos sentidos (ou nossas próprias ideias, impressões, *sensa*, percepções sensíveis, perceptos, etc) (AUSTIN, 2004, p.02).

Tal asserção se configura, em primeira instância, uma interessante interlocução com a ideia contemporânea de que “Todas as percepções são, ao mesmo tempo,

traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos” (MORIN, 2001, p.20). Mesmo assim, entende-se como tarefa necessária uma proposição que especifique mais o possível papel do objeto estendido inserido na discussão sobre a percepção.

Atualmente, os debates sobre a percepção não se esvaíram e, pelo contrário, continuam a tomar corpo em vários estudos, inclusive os relacionados com as neurociências. Não se pode negar que autores atuantes no campo da educação também têm pleiteado essa temática. Para o arte/educador e para o professor de Arte entende-se que uma abordagem significativa da percepção e da sensação pode ser ferramenta importante tanto para a elaboração de projetos quanto para a delimitação de objetivos educacionais.

Para Gombrich (2007, p.171), “expectativa cria ilusão” e isso de alguma forma pode ser um dos fatores que sempre está em torno da fruição de objetos expressivos e estendidos: a expectativa. Indaga-se até que ponto tais expectativas podem direcionar nossos sentidos, nossas sensações e percepções. Essa, com certeza, é uma questão para ser refletida, pois talvez nem seja possível abordá-la além da esfera filosófica, neste momento. Mas é interessante propor que tal indagação pode estar mais próxima da construção do conhecimento do que se pode deduzir a princípio. Principalmente ao se associar outras questões sociais à sua esfera de abrangência.

Ao partirmos do pressuposto que “A relação com o saber não deixa de ser uma relação social embora sendo de um sujeito” (CHARLOT, 2000, p. 73), entendemos que inúmeras variáveis estão constantemente influenciando a forma de perceber e fruir objetos estendidos tanto quanto a construção de conhecimento a partir deles. Podemos, por um lado, citar as expectativas de uma sociedade quanto às ações da escola como ferramenta para viabilização de desejos de vida e trabalho. Podemos, por outro lado, observar a ação de ideologias que influenciam tais desejos e se tornam, por muitas vezes, parte da construção das formas dos objetos estendidos.

Podemos até mesmo analisar como algumas dessas ideologias são encaradas e criticadas por cada grupo humano. Isto nos daria uma ideia de que as escolhas educacionais não são e nem nunca foram aleatórias em relação aos diversos fatores sociais que as motivam. Portanto, as formas expressivas nascem, forjam-se e são diferentemente percebidas de acordo com as mesmas mudanças sociais que as destacam ou as jogam no esquecimento: “Da mesma maneira, a preferência do sujeito por tal ou qual figura do aprender pode ser posta em correspondência com sua identidade social” (CHARLOT, 2000, p.73).

As neurociências têm desenvolvido uma constante investigação sobre os fenômenos da percepção. Embora suas definições, num primeiro momento, possam parecer limitadoras no âmbito cultural, percebe-se que, ao contrário, elas podem nos ajudar, em interlocução com outras áreas do saber, a construir uma abordagem que pleiteie muitas especificidades do ensino de arte. Ainda estabelecendo uma relação com ideia de Morin (2000), Gazzaniga e Heathertorn (2005, p.146) afirmam que “Para perceber o mundo, dependemos de informações fornecidas por nossos órgãos dos sentidos - nossos olhos, ouvidos, pele, nariz e língua”. Aprendemos, ensinamos, conhecemos e sabemos também através de nossos sentidos.

Um dos fatores relevantes que se pode destacar a partir do olhar das neurociências baseia-se na premissa de que “O produto da percepção está intimamente ligado com a memória” (GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2006, p. 211). Tal fato nos dá um amplo espectro de abordagens a partir do momento que se entende a importância da memória no processo de construção do conhecimento e sua relação com a educação. Se o que se percebe está relacionado com nossa memória então muito do que se é, do que se acredita e do que se *espera* opera em sintonia com aquilo que vemos, ouvimos, sentimos. De forma ampla e direta. Se tal fator abre as porta para tornar o homem vulnerável à possíveis conduções ilusórias de percepção em prol da disseminação de ideologias pode-se averiguar, em igual condição, que é essa mesma característica que possibilitará a ampliação da atividade crítica, da aceitação das diferenças, do questionamento significativo frente ao que nos circunda em termos expressivos.

Sternberg (2008, p.115) afirma que “A **percepção** é o conjunto de processos pelos quais reconhecemos, organizamos e entendemos as sensações que recebemos dos estímulos ambientais (Epstein e Rogers, 1995; Goodale, 2000a, 2000b; Kosslyn e Osherson, 1995; Pomerantz, 2003)” (STERNBERG, 2000, p.115). Entendido dessa forma, chama a atenção a necessidade do *reconhecimento* como parte fundamental do processo perceptivo. Ao partirmos do pressuposto que jogos metafóricos, conforme discutido anteriormente, são parte integrante do conhecimento em arte, entendemos que *reconhecer* é uma instância importante para construirmos opiniões críticas acerca de objetos estendidos. Chamamos atenção para o fato de não se trata, necessariamente, de se *reconhecer* o objeto expressivo em si: mas reconhecer instâncias contextuais em algum momento do processo de construção de conhecimento. Esta operação não é necessária para a fruição de obras de arte, mas torna-se importante *como parte do processo da educação em arte*. Reafirmamos, neste trabalho, que conhecer arte é reconhecer-se no confronto cultural e social que o *estudo* de objetos estendidos proporciona.

A fruição de objetos artísticos pode ser baseada em sensações, não prescinde de reconhecimento, mas pode prescindir de significações complexas. Já a educação em arte não pode ser baseada em impressões sensitivas, unicamente, pois tornaria-se difícil um processo avaliativo sob tal aspecto. As sensações podem ser um ponto de partida desejável mas não necessariamente possuirão elementos palpáveis necessários para justificar a construção de conhecimento. Não se pode descartar que “A avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas ideias, suas razões, seus saberes” (MÉNDEZ, 2002, p.15). Para tanto, a percepção crítica é uma instância crucial como início do processo cognitivo.

Perceber um estímulo se divide, em termos didáticos para estudo e entendimento, em três partes:

Primeiro um estímulo invade os receptores de um órgão dos sentidos. Segundo, uma resposta fisiológica no órgão do sentido traduz a energia do estímulo em um código elétrico – um impulso neural – que é carregado para o cérebro. Finalmente, esse código é processado no cérebro, resultando em uma experiência psicológica: a percepção de imagem visual, som, gosto, ou cheiro (GAZZANIGA; HEATHERTORN, 2005, p. 152).

Os autores afirmam que as duas primeiras partes são sensação e a terceira parte é percepção. Logicamente, também encaram esses processos como constituintes de um sistema e não como instâncias distintas e separáveis. Tais processos não nos dão uma noção igualitária do mundo e, por um lado, não são totalmente análogos entre as pessoas. Por outro lado, as similaridades são recorrentes. E essas duas ideias aparentemente contrárias fazem de nós seres únicos e sociais. Nem sempre esses processos fornecem as mesmas informações quando repetimos uma experiência, seja ela de fruição ou de contextualização. Os contextos nos quais as experiências se dão mudam nossa maneira de perceber as coisas. As realidades se constroem e se sobrepõem constantemente. Podemos até mesmo ser levados a perceber realidades desvirtuadas, se, por exemplo, que tais processos são induzidos a que cheguemos a determinados caminhos. Segundo Gombrich (2008, p. 172), “Para o estudioso de imagem visual essas experiências são relevantes por mostrarem como o contexto da ação cria condições de ilusão”, mas ainda assim, os resultados podem se afigurar como surpreendentes no que tange ao universo da Arte. Entende-se que desenvolver a experiência crítica pode tornar nossas faculdades perceptivas mais aguçadas em determinados contextos, principalmente de ordem ideológica, pelo menos no que se refere às diversas formas expressivas que nos circundam diariamente. Este é um objetivo importante tanto para professores de Arte como para arte/educadores.

Sob a ótica de tais argumentos propomos chamar de *percepção*, no âmbito da educação em arte, *a forma pela qual abordamos, agregamos ou descartamos informações acerca de um objeto estendido para a nossa fruição e estabelecimento de jogo metafórico em processos cognitivos de construção de conhecimento*. Destacamos que tal proposta está direcionada para se fazer presente no âmbito da construção de conhecimento em Arte, na Educação. Tal abordagem pode abarcar a ideia de que podemos procurar descartar a significação, no momento da fruição, no

caso de privilegiarmos uma procura de experiências baseadas em sensações. Igualmente podemos entender que é possível decidir fazer uso de informações, previamente, ou posteriormente, contextualizadas para se alterar, de alguma forma, a fruição dos objetos. E nesse caso, as informações contextualizadas irão fazer parte tanto do jogo metafórico quanto da construção de conhecimento. Isso impede que pautemos os processos educacionais na apreciação, cujo principal sentido seria unicamente a emissão pessoal de opinião. E impedimos tal instância é porque, no universo proposto, o objeto estudado é, e quase sempre será, parte de um processo de investigação e pesquisa.

Entendemos, também, por informações contextualizadas aquelas cujas relações metafóricas podem adquirir sentido para a construção de conhecimento do sujeito e potencializar o universo da fruição, ampliando posteriormente a possibilidade de argumentação em torno de opiniões críticas. Portanto, uma constante relação entre a contextualização e a construção pessoal baseada na experiência tanto cultural quanto individual.

Segundo Gazzaniga; Heatherton (2005) o estudo da percepção e da sensação, nas ciências psicológicas, é também um estudo de *como* os sistemas sensoriais cooperam para criar representações mentais do mundo externo. Sensação e percepção seriam duas das operações que permitem construir a maneira pela qual percebe-se o mundo. Os autores definem tais conceitos da seguinte forma: “O estudo da **sensação** focaliza como os nossos órgãos dos sentidos respondem a estímulos externos (luzes, sons, etc) e como essas respostas são transmitidas ao cérebro” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 146). Assim posto, os autores afirmam que estímulos mais intensos tendem a recrutar mais neurônios. Para além das reações, em tese, físicas, cabe conjecturar sobre quais possíveis fatores contextuais podem intensificar os estímulos. Se, por exemplo, elementos contextuais e culturais variariam a percepção de estímulos. Em caso afirmativo, então têm-se estabelecida as bases da ideia de que o ensino de arte pode mudar nossa forma de *perceber* o mundo. Isto principalmente quando há referência à premissa de que nosso conhecimento se ancora em conhecimentos e experiências construídas ao longo de nosso viver. Assim, “ A **percepção** se refere ao processamento adicional

dos sinais sensoriais no cérebro, que resulta em uma representação interna dos estímulos” (GAZZANIGA; HEATHERTORN, 2005, p.146). As percepções variam de pessoa para pessoa. Eis um dado que individualiza nossa forma de conceber situações e experiências.

Existe um aspecto ligado à percepção que, embora de ordem fisiológica, nos remete a uma série de proposições intrigantes. Silveira (2008) discorre sobre os sistemas sensoriais que alimentam o sistema nervoso central com informações para a percepção do mundo que construímos. O autor afirma que

Além disso, esses sistemas também informam o sistema nervoso central sobre muitos outros aspectos do meio orgânico interno que são usados para diversos ajustes do funcionamento do organismo sem necessariamente chegar ao nível consciente (SILVEIRA, 2008,p. 134).

Não é difícil averiguar a complexidade de tais sistemas e nem a ideia de que uma série de funções são realizadas, portanto, continuamente sem nosso *reconhecimento*. Daí a ideia de que se, somaticamente, não se reconhece todos os processos sensoriais, é viável também a premissa de que vários fatores sociais, mesmo em nível inconsciente, irão afetar, de alguma forma, esses mesmos processos e igualmente influenciar a maneira de conceber as diversas realidades que percebemos. Isso significaria que nem tudo que é percebido pode ser explicado ou que nem tudo que é percebido é passível de ser abordado pela nossa racionalidade. Esse seria um dado que levaria a pensar sobre o âmbito expressivo dos objetos estendidos porque, sob vários aspectos, somos influenciados por eles e nem sempre existe uma linguagem plausível que possa ser extraída de tal acontecimento.

Novamente retornaremos a ideia de nossa incompletude frente ao conhecimento e à obra de arte. De alguma forma, a mente completa as informações que são apreendidas pelos sentidos. Assim, o mundo que percebemos não nos é dado como algo acabado, pronto, encerrado em significados constantes e redutíveis a interpretações inequívocas. Para Sternberg (2008, p. 117), “Por milênios, as pessoas reconheceram que o que percebemos, muitas vezes, difere dos estímulos

sensoriais retilíneos que chegam a nossos receptores dos sentidos”. A realidade é conjugada com um conjunto de possibilidades a serem preenchidas. Na educação, a escolha paradigmática, a direção para qual se orienta o conhecimento, advém do desejo dos pesquisadores envolvidos nas questões escolhidas. Assim, não se tem em objetos estendidos verdades ou realidades a serem analisadas. Notoriamente, sempre nos depararemos com um conjunto de possibilidades a serem investigadas. A fruição do objeto artístico depende, também, daquilo que nossa história pessoal e cultural constrói.

Segundo Gazzaniga; Heathertorn (2005), a nossa forma de responder a estímulos muda com o tempo. A sensibilidade diminui com o passar do tempo de exposição a um estímulo. Isto seria um exemplo de adaptação sensorial. Estímulos repetidos tendem a diminuir nossa atenção sobre eles, ou seja, provocar uma adaptação sensorial. “Uma maneira de pensar sobre isso é considerar que os sistemas sensoriais estão sintonizados para detectar mudanças no ambiente” (GAZZANIGA; HEATHERTORN, 2005, p.151). Os objetos estendidos que nos circundam são, muitas vezes, elaborados para *chamar a atenção*. Lidamos com estímulos que exploram nossas características sensoriais. Um dos interesses dos educadores é levantar as características de construção desses objetos para abordar suas possíveis ideologias de construção. A arte contemporânea tem explorado as nossas sensações na busca de experiências diversificadas do contexto academicista que ainda permeia parte do senso comum em termos de abordagem da arte. Já se discutiu a importância da experiência contextualizada para a construção do conhecimento em arte. O alargamento dos horizontes referentes às experiências sensoriais, em termos de fruição da arte contemporânea, também é fator importante na arte/educação. De acordo com Spitzer (2007), a aprendizagem depende diretamente das experiências relacionadas que já foram significadas em nossa vida.

De acordo com Gombrich (2007,p. 174), “Por mais que os apologistas dos artistas tenham dito, quadros e estátuas não tem voz, e a arte tem de satisfazer-se produzindo maravilhas com os meios de que dispõe e no isolamento de seu próprio mundo”. Seria interessante notar que tal isolamento tem se tornado cada vez menor,

principalmente em função dos avanços de pesquisa no campo da arte/educação. Pode-se entender que a obra de arte não só é fruto da expressividade humana como também, sob determinado aspecto, depende do ser humano para continuar a existir. E a palavra *existir* toma aqui um sentido distinto: nós mesmos definimos e reconhecemos a existência das coisas, afinal, “Admitir a conjecturalidade da cognição é admitir que cada observação que julgamos fazer, ou mesmo cada percepção que supomos ter, é simplesmente uma tentativa de *explicação* da experiência desse instante” (MONTEIRO, 2004, p.24).

Por fim, destacamos que o próprio estudo da percepção, atualmente, pode ser considerado como um campo transdisciplinar, pois, “Embora o estudo da percepção seja fundamentalmente de natureza psicológica, os pesquisadores basearam-se em evidências de muitos outros campos científicos para informar sua teoria” (GAZZANIGA; HEATHERTORN, 2005, p.154). Igualmente entendemos que há muito a ser discutido para balisarmos as múltiplas relações de influência e interseção entre a fruição do objeto artístico, o estudo e a percepção do objeto estendido e suas relações ideológicas com as escolhas contextuais no universo educacional.

Com relação àquilo que as sensações e a percepção captam, reconhecem e significam para situar-nos frente ao mundo que criamos, podemos afirmar que são elementos fundamentais para as relações que construímos. Essas relações são parte integrante fundamental de nossas formas de expressão. Com relação ao mundo, imaginamos saber muito sobre ele porque, certamente, não temos a dimensão exata do quanto nós somos seus próprios criadores. Resta-nos dividir como outros seres humanos pedaços dessa existência, pois, aquilo que chamamos, por vezes, obras de arte, são fragmentos de realidades forjadas. Ao artista resta contentar-se com a ideia de que essas sensações divididas com outras pessoas são indecifráveis e inexplicáveis. Ao mesmo artista cabe também regozijar-se com a ideia de que tais fragmentos expressivos ajudam a criar formas de percepções de outros mundos. Ao professor de Arte cabe a responsabilidade de investigar o conhecimento de parte desses universos e de possibilitar que esse ciclo não se banalize por se colocar a serviço de desejos de dominação e intolerância. Ainda falta

muito a saber e conhecer porque ainda há muito a se perceber e muito mais a se criar.

Destacamos que “Se o conhecimento é adquirido por meio dos sentidos, então a visão, é, de longe, a nossa fonte de conhecimento mais importante” (GAZZANIGA; HEATHERTORN, 2005, p.152). Ver é um dos principais meios perceptivos do ser humano. O ensino de Arte muito pode cooperar para o amadurecimento da visão crítica, “Mas embora seja fácil especificar o que os olhos não podem ver a distância, é menos fácil descrever exatamente o que o olho vê” (GOMBRICH, 2007, p.186). Por isso é tão difícil discursar sobre Arte. Por isso é tão importante fruir Arte. Por isso é fundamental, na educação, se estudar e se *perceber* Arte. O ensino de Arte deve continuar a procurar novas formas de reconhecer a si mesmo. Assim como o próprio homem que, através da Arte, já o faz desde os primórdios de sua existência.

CONCLUSÃO

“Claudite jam rivos, pueri; sat prata biberunt!”

As discussões sobre percepção, construção de conhecimento, linguagem e memória, entre outras, podem se tornar importantes referências para a construção de projetos educacionais. Igualmente, podem cooperar para a ampliação de propostas curriculares além de se manterem em constante diálogo com o trabalho de artistas, aliando-se ao desenvolvimento de técnicas expressivas, bem como à construção do pensamento científico no âmbito da arte/educação. Esperamos que esta íntima correlação estenda-se incisivamente às diversas instâncias de transformação política no universo escolar institucional. Em termos educacionais, a influência e a interlocução entre a forma de percepção do conhecimento e as expressões artísticas devem ser assimiladas, transformadas e desenvolvidas dentro e fora das instituições formais de ensino.

Atualmente, quando percebemos uma nítida modificação nas características de organização escolar, percebemos também as inúmeras influências que as organizações econômicas e sociais exercem sobre tais instâncias, bem como sobre a mudança de paradigmas nas concepções científicas. Deste modo, também a arte e seu estudo ocupam espaços significativos tanto em termos de campo formador educacional quanto em termos de instâncias capazes de ampliar e modificar as concepções críticas acerca dos sistemas culturais complexos. As realidades se multiplicam na forma de contextos à medida que o mundo se globaliza e podemos percebê-las através de informações. Os Objetos Estendidos nos circundam massivamente e requerem aprofundamentos de análise e múltiplas formas de abordagem.

Retornamos a uma proposição que baseou o início deste trabalho: o estudo do conhecimento em Arte possibilita abordagens em diversos níveis de conotações complexas que abrem, portanto, inúmeros caminhos de construções ideológicas e paradigmáticas. Entendemos a necessidade da arte/educação multidirecionar o aprofundamento de estudos que permitam uma extensa construção de práticas docentes comprometidas com as mudanças sociais do ensino e da educação na atualidade.

Sendo assim, urge a necessidade da ampliação de averiguações e análises pormenorizadas no atual cenário da educação brasileira: assistimos a um grande desenvolvimento do pensamento relacionado à importância e ao papel crucial da arte no âmbito educacional. Grande parte do contato significativo com a arte, enfocando-a como importante campo do conhecimento, tende a começar a partir do que podemos entender como uma *mudança de percepção* acerca do campo artístico e sua trajetória nas culturas humanas. Uma forma de abordagem que revela e desvela um olhar discriminador. Que aguça, outrossim, diversas vivências de experiências críticas focalizando as sociedades nas quais os educandos se inserem.

Cabe aqui, de qualquer forma, relevar a necessidade de observarmos que tanto no mecanismo de fruição quanto no de interpretação de fatos e contextos estamos re-criando e re-vivendo a história da própria humanidade. O conhecimento é, portanto, percebido por alguém e construído a partir da percepção de alguém. A relação da percepção da expressão artística com o discurso transcende, assim, o próprio discurso.

Esperamos que a presente proposta tenha alcançado o objetivo de sensibilizar quanto à importância e urgência de se continuar a verticalizar epistemologicamente as questões apresentadas. Entendemos que a arte/educação ainda possui extensos caminhos de análise na sua relação com o conhecimento.

Estudos diversificados podem ajudar a concretizar novas pesquisas no âmbito educacional e ressaltar a importância do ensino de arte na formação cultural de nosso país. Do mesmo modo, entendemos que muitas averiguações no campo das neurociências, no campo sociológico e no campo filosófico cooperarão com a possibilidade de compreensão histórica da relevância do objeto artístico e salientarão suas possibilidades de fruição e construção de conhecimento.

O intuito maior desta tese foi o de construir uma colaboração com o campo de referências da arte/educação que sirva de parâmetro inicial para a vasta rede de possibilidades de análise que essas temáticas educacionais em arte ainda oferecem. Da mesma forma, fez parte de nossa pretensão, ao abordar tais questões, construir um material que colabore com a formação e discussão do papel do docente em arte em diversos níveis educacionais.

Esperamos que este trabalho não se circunscreva e nem se limite a estas linhas que o formaram. Como parte de um conhecimento cujo propósito é fomentar outras questões relevantes, esperamos que, na incompletude de sua linguagem, estas discussões possam encontrar sistematicamente quem as preencha, quem as desenvolva, quem as perceba de forma única e significativa.

Percebemos na construção desta tese que o encurtamento do tempo, insistentemente protagonizado pelas relações de trabalho na vida cotidiana em nossa atualidade, pode nos levar a sobrepujar questões essenciais: a expressividade artística que gera discursos profundos sobre o homem não nasce baseada na velocidade extrema. A expressividade humana foi construída antes mesmo que os seres humanos comessem a questionar sobre sua própria existência. Os objetos expressivos que perpassaram, e perpassam, por todas as ideologias existentes até hoje, não são, e nem podem ser, nem fontes de manipulação, nem relíquias destinadas somente ao comércio ou ao esquecimento. É preciso a percepção questionadora. É preciso saber que a linguagem é tão

incompleta quanto somos incompletos sempre que sozinhos. É preciso a significação ligada à memória de construção de vida de cada educando, de cada educador.

A investigação e o conhecimento em Arte necessitam de um tempo dilatado. Um tempo vasto em nossa formação educacional. Necessitam de experiências e contatos culturalmente comprometidos com a construção de sociedades tolerantes com a diferença e intolerantes com a indiferença. Necessitam de condições minuciosamente elaboradas de acordo com os objetivos criados.

A arte/educação e as neurociências não são campos antagônicos e, menos ainda, similares. Esta tese, que procurou valorizar mais as indagações que as possíveis respostas que apontou, foi realizada partindo da premissa que a analogia científica, embora não tão expressiva quanto um único objeto artístico possa ser, é também uma forma ideológica de se posicionar perante um mundo fundamental em nossas vidas: o universo educacional de um país que necessita continuar a valorizar sua cultura e seus elementos expressivos.

Os estudos que foram realizados tanto no Brasil quanto em Portugal nos mostraram, talvez, uma única verdade encontrada em todas estas linhas e capaz de encerrar este trabalho: a expressividade humana, subjetivada e materializada em suas obras artísticas, é incompleta tanto quanto é infinita.

REFERÊNCIAS

- AUN, Marta Pinheiro. *Informação, Tecnologia ou Ciência?* IN: PAULA, João Antonio de. *A Transdisciplinaridade e os Desafios Contemporâneos*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2008.
- AUSTIN, Jonh Langshaw. *Sentido e Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARZUN, Jacques. *Da Alvorada à Decadência: a história da cultura ocidental de 1500 aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- BELTING, Hans. *O Fim da História da Arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.
- BOUVERESSE, Jacques. *Prodígios e Vertigens da Analogia: O abuso das belas-letras no pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2005).
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A Traduzibilidade dos Conceitos: entre o visível e o dizível. IN: DOMINGUES, Ivan (org.). *Conhecimento e Transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. IN: PAULA, João Antônio (org.). *A Transdisciplinaridade e os Desafios Contemporâneos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BURGUETE, Maria da Conceição. *História e Filosofia das Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- CAMMAROTA, Martín; BEVILAQUA, Lia R.M.; IZQUIERDO, Iván. Aprendizado e Memória. IN: LENT, Roberto (org). *Neurociência da Mente e do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

- CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins, 2005.
- CAUQUELIN, Anne. *Teorias da Arte*. São Paulo: Martins, 2005.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COUTINHO, Jorge. *Filosofia do Conhecimento*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2003.
- DERRIDA, Jacques. *Papel Máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- GAZZANIGA, Michael S. (2005). O cérebro dividido – *Viver Mente e Cérebro, Percepção*, 3, 98.
- GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd. *Ciência Psicológica: Mente cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GAZZANIGA, Michael; IVRY, Richard; MANGUN, George. *Neurociência Cognitiva: a biologia da mente*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GOMBRICH, Ernest Hans. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- GOMBRICH, Ernest Hans. *Arte e Ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
- GOMBRICH, Ernest. Entrevista com Ernest Gombrich. In: BARBOSA, Ana M. (org.) *Arte Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- HAUSER, Arnold. *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HEINICH, Nathalie. *A Sociologia da Arte*. São Paulo: EDUSC, 2001.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LANIER, Vincent. Devolvendo Arte à Arte-Educação. In: BARBOSA, Ana M. (org.) *Arte Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. São Paulo: Editora 34 Ltda.
- LUCIE-SMITH, Edward. Art-POP. IN.: STANGOS, Nikos. (org). *Conceitos da Arte Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

- MARI, Hugo. Metáfora, Metonímia, Denotação e Conotação: a propósito da migração de conceitos. IN: DOMINGUES, Ivan (org.). *Conhecimento e Transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MELOT, Michel. *Breve Historia de la imagen*. Madrid: Ediciones Siruela SA, 2010.
- MENDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MONTEIRO, João Paulo. *Realidade e Cognição*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.
- MORIN, Edgar. *O Método: 3. O Conhecimento do Conhecimento..* Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar. *O Método: 4. As ideias; habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio R.; MOTTA, Raúl D. *Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO: 2001.
- OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. *A Humanização da Arte: temas e controvérsias na filosofia*. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.
- OLIVEIRA-SOUZA, Ricardo de; MOLL, Jorge; IGNÁCIO, Fátima Azevedo; TOVAR-MOLL, Fernanda. *Cognição e Funções Executivas*. In.: LENT, Roberto. (org). *Neurociência da Mente e do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- OSTROWER, Fayga. *A Grandeza Humana: cinco gênios, cinco séculos*. Rio de Janeiro: Eduscom, 2003.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *O Ensino de Arte e Sua Pesquisa: possibilidades e desafios*. IN: NAZARIO, Luiz; FRANCA, Patrícia (ORG). *Concepções Contemporâneas da Arte*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

SILVEIRA, Luiz Carlos de Lima. *Os Sentidos e a Percepção*. IN : LENT, Roberto (ORG). *Neurociência da Mente e do Comportamento*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 2008.

SOUZY, Donald. Não Existe Expressão sem Conteúdo. IN: BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

SPITZER, Manfred. *Aprendizagem: neurociências e a escola da vida*. Lisboa: CLIPMEPSI Editores, 2007.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WOLFE, Patricia. *Compreender o Funcionamento do Cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2004.

ANEXO

LOCUÇÕES LATINAS

LOCUÇÕES LATINAS

“Adhuc sub iudice lis est.”

(O processo está ainda sujeito ao juiz.)

Hemistíquio de Horácio (*Arte poética*, 78), referente à questão controversa da origem do *rythmo elegíaco*. Emprega-se esta locução para significar que a questão se acha ainda pendente.

“Labor omnia vincit improbus!”

(O trabalho perseverante vence todos os obstáculos.)

Fragmentos de dois versos das *Geórgicas* de Virgílio (I, 144-145), que se tornaram proverbiais.

“Latet anguis in herba.”

(Esconde-se na relva uma serpente.)

Expressão de Virgílio (*Éclogas*, III, 93).

“Ars longa, vita brevis.”

(A Arte é longa, a vida é curta.)

Tradução latina do primeiro aforismo de Hippocrates.

“Claudite jam rivus, pueri; sat prata biberunt.”

(Fechai os regatos, rapazes; os prados já beberam bastante.)

Último verso da terceira *écloga* de Virgílio, citado ironicamente para exprimir: *Basta! É tempo de concluir.*

Referência

Séguier, Jayme de. *Diccionario Prático Ilustrado*. Porto: Illo Limitada Editora, 1931.