

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes Programa
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA
Experiências fenomenológicas como formas de
“reaprender a ver o mundo”

CLÁUDIA MARIA KRETZER RODRIGUEZ

São Paulo
2011

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes Programa
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA
Experiências fenomenológicas como formas de
“reaprender a ver o mundo”

CLÁUDIA MARIA KRETZER RODRIGUEZ

*Dissertação submetida à UNESP como requisito exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em (Artes Visuais), linha de pesquisa (Processos e Procedimentos Artísticos), sob a orientação da Profa. Dra. Geralda Dalglish (Lalada), para a obtenção do título de **Mestre em Artes**.*

São Paulo
2011

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do
Instituto de Artes da UNESP
(Fabiana Colares CRB 8/7779)

K92p

Kretzer, Cláudia, (Maria Maria Kretzer Rodriguez), 1971-
Processos de criação em sala de aula: experiências
fenomenológicas como formas de “reaprender a ver o mundo” /
Cláudia Maria Kretzer. - São Paulo, 2011.

227 f. ; il. + anexo

Bibliografia

Orientador: Prof^a. Dr^a. Geralda Dalglish (Lalada)

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Artes, 2011.

1. Arte – educação. 2. Processo de criação. 3. Fenomenologia.
I. Dalglish, Geralda. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Artes. III. Título

CDD – 707

Cláudia Maria Kretzer Rodriguez

PROCESSOS DE CRIAÇÃO EM SALA DE AULA
Experiências fenomenológicas como formas de
“reaprender a ver o mundo”

Dissertação submetida à UNESP como requisito exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em (Artes Visuais), linha de Pesquisa (Processos e Procedimentos Artísticos), sob a orientação da Profa. Dra. Geralda Dalglish (Lalada), para a obtenção do título de **Mestre em Artes**.

Profa. Dra. Geralda M. F. S. Dalglish
Presidente da banca examinadora

Profa. Dra. Carmen S. G. Aranha.
Banca Examinadora

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho
Banca Examinadora

Profa. Dra. Regina Stela Barcelos Machado
Suplente

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov
Suplente

*A meus alunos,
Que deram a ver e viver
O que estava oculto.*

AGRADECIMENTOS

A meus pais Maria Ester e Waldir, pelo amor e apoio oferecidos em todos os dias de minha vida.

A meu marido José Antonio, pelo carinho e compreensão, meu amor.

A meus filhos Manoela e Zezinho, por dividirem horas de minha atenção com esta pesquisa, meu eterno amor.

À Professora orientadora Dra. Geralda Dalglish (Lalada), por ter acreditado nesta pesquisa.

A meus irmãos “Zay”, “Zinho”, “Keke”, “Ike”, “Guto” e “Tota”, que sempre acreditaram em mim.

Aos professores, Mestres, Doutores Regina Machado, Anita Koneski, Carmen Aranha e João Cardoso Palma Filho, que muito me ensinaram, contribuindo para meu crescimento científico e intelectual.

Aos amigos e colegas que vivenciaram esta pesquisa, pelo apoio durante o processo de realização do curso de mestrado.

A Creusa, pela paciência e dedicação com que cuidou de minha família.

À Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, por dispor do campo fértil para as experiências e vivências obtidas para o estudo.

Aos Diretores da Escola Ana Lúcia e Janete Teresinha, pela consideração e apoio.

À Coordenadora Pedagógica da Escola Lenisa, pela motivação e entusiasmo depositado na realização dos projetos.

Aos senhores e senhoras que trabalham no apoio da escola, João e Antonio, pela colaboração na montagem das exposições. Rosana e Severina, pela dedicação e organização da sala ambiente de artes.

À Secretaria de Educação de São Paulo, pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro na realização desta pesquisa.

A Autora

RESUMO

KRETZER, Cláudia. *Processos de criação em sala de aula: experiências fenomenológicas como formas de "reaprender a ver o mundo"*. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

A presente pesquisa caracterizou-se pela retomada de vivências mais poéticas e artísticas de toda uma trajetória na criação, tanto das produções artísticas como simultaneamente da busca do conhecimento significativo para o ensino da arte. Desse modo, o fazer e o ensino da arte habitaram o corpo da pesquisadora e tornaram-se vísceras. Assim, desagregá-las é tão difícil quanto classificá-las em grau de importância. Objetivo: compreender como se dá o conhecimento da arte na práxis pedagógica. Método: as bases teóricas e metodológicas da pesquisa foram sustentadas pela fenomenologia contemporânea de Maurice Merleau-Ponty, como a descrição, redução e reflexão na compreensão do que se está interrogando. A pesquisa foi aplicada a alunos das classes regulares do Ensino Fundamental no Ciclo I de uma escola da rede Estadual de Ensino de São Paulo. Conversas com Bachelard, Dewey, entre outros, também percorreram o caminho significativo da práxis pedagógica. Considerações: em meio ao processo de criação das crianças, percebeu-se que o entrelaçamento da matéria-visível-sensível com os exercícios de percepção e com a noção de um corpo, constituiu-se em uma importante chave para uma educação que pense o ser em sua totalidade, isto é, a relação de sua expressão com a atuação dentro da cultura.

Palavras-Chave: Arte/Educação, experiências, significativo, matéria-visível-sensível, percepção, corpo.

Grande Área: Letras – Linguística e Artes

Área: Artes

ABSTRACT

KRETZER, Cláudia, *Creation processes in the classroom: phenomenological experiences as ways to "relearn how to see the world"*. 2011. 227 f. Thesis (ma) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

The present research is characterized as a resumption of poetic and artistic experiences of all the process of creation in both artistic productions and search of meaningful knowledge simultaneously, for the teaching of art. This way, the doing and teaching art dwelled the researcher's body and soul. Thus, to unplease that is as difficult as to classify them in order of importance. Objective: to understand how to check the knowledge of art in the pedagogical praxis. Method: the theoretical and methodological basis of the research were sustained by the contemporary phenomenology of Maurice Merleau-Ponty, like the description, decrease and reflection of the comprehension of what is being questioned. The research was conducted to regular school students of Elementary School of a São Paulo State School, who are Studying in the first cycle. Talks with Bachelard, Dewey, among others, have also taken part of the meaningful way of the pedagogical praxis. Considerations: in the children's creation process, the connection of the visible-sensitive material with the perception exercises and the concept of a body it has been noticed. This constitutes an important key for an education that thinks about the being in their totality, this is, the relation between their expression and role in the culture.

Key words: art education, experiences, meaningful, visible-sensitive material, perception, body.

Large subject – languages – linguistics and arts

Area - arts

RESUMEN

KRETZER, Cláudia. *Procesos de creación en el aula: experiencias fenomenológicas como formas de "reaprehender a ver el mundo"*. 2011. 227 f. Disertación (Maestría) – Instituto de Artes, Universidad Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

La presente investigación se caracterizó, por la retomada de vivencias más poéticas y artísticas de toda una trayectoria en la creación, tanto de las producciones artísticas como simultáneamente de la búsqueda del conocimiento significativo a la enseñanza del arte. De este modo, el hacer y la enseñanza del arte habitaron el cuerpo de la investigadora y se convirtieron en vísceras. Así que disgregarlas es tan difícil cuanto clasificarlas en grado de importancia. Objetivo: Comprender como se verifica el conocimiento del arte en la praxis pedagógica. Método: Las bases teóricas y metodológicas de la pesquisa son sostenidas por la fenomenología contemporánea de Maurice Merleau-Ponty, como la descripción, reducción y reflexión en la comprensión de lo que se está interrogando. La investigación fue aplicada a alumnos de grupos de la Enseñanza Regular de Primaria, Ciclo I de una escuela de la red Estadual de Enseñanza de São Paulo. Conversaciones con Bachelard, Dewey, entre otros, también recurrieron el camino significativo de la praxis pedagógica. Consideraciones: Mientras se daba el proceso de creación de los niños, se percibió que el entrelazamiento de la materia-visible-invisible con los ejercicios de percepción y con la noción de un cuerpo, se constituyó en una importante clave para una educación que piense el ser en su totalidad, esto es, la relación de su expresión con la actuación dentro de la cultura.

Palabras-Clave: Arte/Educación, experiencias, significativo, materia-visible-sensible, percepción, cuerpo.

Grande Área: Letras – Lingüística y Artes

Área: Artes

LISTA DE FIGURAS

As fotos sem identificação são da autora.

Figura 1- A grande Árvore, 2007, Florianópolis	37
Figura 2- Paul Cézanne, <i>A montanha de Saint Victoire</i> , 1904-1906, óleo sobre tela, 73 x 91 cm. Museu de Arte de Filadélfia – Estado Unidos da América Fonte: www.casthalia.com.br/a_mansao/obras/cezanne_montanha.htm . Acesso em 19/06/2011	58
Figura 3- Frans Krajcberg, <i>Conjunto de esculturas</i> , 1991, pigmento natural sobre raízes, cipó e caules de palmeira, 3.10cm de altura. Fonte: Catálogo Krajcberg – 1995	61
Figura 4- Frans Krajcberg, <i>Conjunto de Escultura</i> , 1988, pigmento natural sobre troncos e raízes, calcinados aproximadamente, 3. 50 cm de altura. Fonte: Catálogo Krajcberg – 1995	61
Figura 5- Cláudia Kretzer, Sem título, madeira e metal, 1997. 2. 03 x 2.27 x 0.99 m	73
Figura 6- Detalhe do mangue em Florianópolis, 2002	74
Figura 7- Detalhe do mangue, 1997, Florianópolis	76
Figura 8- Reflexo do mangue, 1997, Florianópolis	78
Figura 9- Imagens do mangue, 1997, Florianópolis	78
Figura 10- Cláudia Kretzer, Sem título, 1996, pigmento sobre madeira, 1,78 x 0,46 x 0,20 m	79
Figura 11- Cláudia Kretzer, Etapas de construção da obra, 1996	79
Figura 12- Cláudia Kretzer, Detalhe da peça, 1996	79
Figura 13- Cláudia Kretzer, Detalhe da construção da peça, 1996, Foto: Helton Mathias	80
Figura 14- Cláudia Kretzer, Exposição da peça na Biblioteca, 1996, CEART-UDESC	80
Figura 15- Encontro com a matéria-prima: Madeira, 1997	81
Figura 16- Detalhe da matéria-prima, 1997, Florianópolis	81

Figura 17- Cláudia Kretzer, “Amputação”, 1997	
Metal sobre madeira 1,94 x 0,76 x 0,35 m	82
Figura 18- O Metal: matéria-prima para escultura, 1997, Florianópolis	82
Figura 19- Detalhe do metal encontrado, 1997, Florianópolis	82
Figura 20- Cláudia kretzer, “?Túnel”, 1997, Metal ,35 x 0,18m	83
Figura 21- Detalhe: humos do mangue, Florianópolis, 1997	84
Figura 22- Detalhe: raiz no mangue, Florianópolis, 1997	84
Figura 23- Detalhe aproximado do mangue, Florianópolis, 2002	85
Figura 24- Vista do mangue, Florianópolis, 1997	86
Figura 25- Detalhe do mangue, Florianópolis, 1997	86
Figura 26- Imagem aproximada do mangue, Florianópolis, 1997	86
Figura 27- Imagem aproximada do húmos I, Florianópolis, 1997	87
Figura 28- Encontro com a madeira para construção da obra, Florianópolis, 1997	89
Figura 29- Cláudia, Kretzer, Contato com a madeira, Florianópolis, 1997	89
Figura 30- Cláudia, Kretzer, Detalhe da Construção da peça, Florianópolis, 1997	
Foto: Helton Mathias	89
Figura 31- Cláudia Kretzer, Sem título, 1997, madeira e metal, 2.03 x 2.27 x 0,90 m	90
Figura 32-33-34- Cláudia Kretzer, Sem título, detalhes da obra, 1997	90
Figura 35- John Dewey (1859-1952)	
Fonte: http://4.bp.blogspot.com/_RfBoykOr7T0/Sn1waLEwOzl/AAAAAAABEU/R6j4Qfx-yB0/s320/T051424A%5B1%5D.jpg .	
Acesso em 16/06	92
Figura 36- Experiência Completa de John Dewey, (1859-1920)	97
Figura 37- Merleau-Ponty (1908-1961)	
Fonte: http://static.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/10/Maurice-Merleau-Ponty.jpg . Acesso em 15/06/11	99
Figura 38- Husserl (1859-1938)	
Fonte: http://www.iep.utm.edu/heidegge/ . Acesso em 15/06/11	99
Figura 39- Heidegger (1889-1976)	
Fonte: http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://lh4.ggpht.com/_Om7F1rpPYqA/SfyJioRVKRI/AAAAAAAB_8/p7i6vMs5WsQ/Heidegger%255B1%255D.jpg&imgrefurl=http://blog.gilbertomirandajr.com.br/2009/05/existencia-na-fenomenologia_02.html&usg=__Q5J5DDoQOAFtyh2XtoEpuEnFcIE=&h=512&w=348&sz=63&hl=pt-BR&start=70&zoom=1&itbs=1&tbnid=D4KV2TINTnLnJM:&tbnh=131&tbnw=89&prev=/search%3Fq%3DFOTOS%2BMERLEAU-PONTY%26start%3D60%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN%26biw%3D1003%26bih%3D588%26ndsp%3D20%26tbn%3Disch%26prmd%3Ddivns&ei=B6z4Tb7cHJTAtge15My6Cg . Acesso em 15/06/11	99

Figura 40- Sartre (1905-1980)	
Fonte: http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://lh4.ggpht.com/_Om7F1rpPYqA/SfyJioRVKRI/AAAAAAAAAB_8/p7i6vMs5WsQ/Heidegger%255B1%255Djpg&imgrefurl=http://blog.gilbertomirandajr.com.br/2009/05/existencia-na-fenomenologia_02.html&usg=__Q5J5DDoQOAFtyh2XtoEpuEnFcIE=&h=512&w=348&sz=63&hl=pt-BR&start=70&zoom=1&itbs=1&tbnid=D4KV2TINTnLnJM:&tbnh=131&tbnw=89&prev=/search%3Fq%3DFOTOS%2BMERLEAU-PONTY%26start%3D60%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN%26biw%3D1003%26bih%3D588%26ndsp%3D20%26tbnm%3Disch%26prmd%3Ddivns&ei=B6z4Tb7cHJTAtge15My6Cg . Acesso em 15/06/11	99
Figura 41- Projeto: “Reaprender a Ver o Mundo”, 4ª série, 2009	101
Figura 42- Sala Ambiente da Escola Estadual João Clímaco da Silva Kruse, São Paulo, 2011	104
Figura 43- Merleau-Ponty, Fenomenologia da percepção	109
Figura 44- Projeto: A visão em Ângulos, 4ª série, 2007	116
Figura 45- Fachada da Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, São Paulo, 2009	
Foto: Ana Lúcia A. Shimello	118
Figura 46- Detalhe da escola, 2009	
Foto: Ana Lúcia A. Shimello	120
Figura 47- Quadra esportiva da escola, 2009	
Foto Ana Lúcia A. Shimello	120
Figura 48- Perguntas dos alunos para o desenho 4ª série, 2009	127
Figura 49- Exercício com a Linguagem Visual, 3ª série, 2007	133
Figura 50- Desenho de observação, 3ª série, 2007	133
Figura 51-52- Exercício com o ponto físico, 3ª série, Massinha de modelar e argila, 2007	135
Figura 53- Exercício com o ponto gráfico, 4ª série, Canetinha, 2007	137
Figura 54- Exercício com a linha, 1ª série, palito, linha e lápis de cor, 2007	137
Figura 55- Construção das placas em argila, 4ª série, 2007	137
Figura 56- Detalhes das placas em argila, 4ª série, 2007	138
Figura 57- Placas de argila na cor natural, 4ª série, 2007	138
Figura 58- Pigmentos com guache e cola sobre argila, 4ª série, 2007	138
Figuras 59-60- Exposição dos trabalhos	139
Figuras 61-62- Extração e experiências com Pigmentos naturais, 1ª série, 2007	139
Figura 63- Exercício de observação de vários ângulos, 4ª série, 2007	140
Figura 64- Desenho de observação com carvão, 4ª série, 2007	141
Figura 65- Cláudia Kretzer, “Percepção I”, 2007, Argila, 9.0 cm x 5.0 cm x 3.0 cm	143

Figura 66- Cláudia Kretzer, “Percepção II”, 2007, Argila, 9.0 cm x 5.0 cm x 3.0 cm	143
Figura 67- Cláudia Kretzer, “Percepção III”, 2007, Argila, 9.0 cm x 5.0 cm x 3.0 cm	143
Figura 68- Cláudia Kretzer, Figura no espaço, 2007	143
Figuras 69-70- Projeto: família - Desenho de observação a partir da Fotografia, 4ª série 2008	144
Figuras 71-72- Projeto: família - Utilização de três técnicas: lápis de cor, massinha e canetinha, 4ª série, 2008	145
Figuras 73-74- Projeto: família - Apresentação e leitura dos trabalhos, 4ª série, 2008	146
Figura 75- Experiências vivenciadas no uso da cor, 3ª série, 2008	147
Figura 76- Vivências na escola, 3ª série, 2008	147
Figura 77- Criação de “pincel”, 3ª série, 2008	147
Figura 78- Exposição dos trabalhos artísticos, 3ª série, 2008	147
Figura 79- Projeto- O Som da Linha, 1ª série, 2008	148
Figura 80- Projeto- O Som da Linha: Exercício buscando som de objetos, 1ª série, 2008	148
Figura 81- Projeto- O Som da Linha Exercício: Dançar as linhas, 1ª série, 2008	148
Figura 82- Projeto- O Som da Linha: desenho de observação com as linhas, 1ª série, 2008	148
Figuras 83-84- Apresentação do projeto: O Som da Linha na escola, 1ª série, 2008	148
Figuras 85-86- Detalhes da apresentação do projeto: O Som da Linha na escola, 1ª série, 2008	149
Figuras 87-88- Projeto: A visão do Eu sobre o Outro, Exercícios de percepção e proporção de si e do outro, 4ª série, 2008	149
Figuras 89-90- Projeto: A visão do Eu sobre o Outro, Exercícios de observação de si e do outro, 4ª série, 2008	150
Figuras 91-92- Projeto: O Mundo da leitura da Imagem-Leitura de Imagem baseado da colagem criada pelos alunos, 1ª série, 2008	150
Figuras 93-94- Projeto: O Mundo da leitura da Imagem-Conto Infantil: O Macaco e a Velha, acesso também pela internet, 1ª série, 2008	151
Figuras 95-96- Projeto: O Mundo lúdico da narração, 2ª série, 2008	151
Figuras 97-98- O Mundo Lúdico da Narração, Etapas de elaboração e construção do livro, 3ª série, 2008	152
Figura 99- O Mundo Lúdico da Narração, Etapa de degustar o sabor descrito pelo conto, 3ª série, 2008	152

Figura 100- O Mundo Lúdico da Narração, Etapas de construção do livro, 3ª série, 2008	152
Figuras 101-102- Etapas de construção do livro com base no conto: A formiga Aurélia (Regina Machado), 1ª série, 2009	154
Figura 103- Representação do conto: A Formiga Aurélia, massinha, 1ª série, 2009	155
Figura 104- Etapas da construção do livro, 1ª série, 2009	155
Figura 105- Exercícios-Novos suportes, giz de lousa, 1ª série, 2009	155
Figura 106- Exercícios-Novos suportes, giz de lousa, 1ª série, 2009	155
Figura 107- Vivência e expressão plástica com base no conto, 1ª série, 2009	156
Figura 108- Expressão plástica: papel crepom, 1ª série, 2009	156
Figura 109- Expressão plástica com base no conto, uso de vários materiais, 1ª série, 2009	156
Figura 110- Recontar o conto, 1ª série, 2009	156
Figuras 111-112- Recontar a história com base no som, 1ª série, 2008	157
Figura 113- Projeto: Eu- Outro no mundo, Etapas de exercício e Construção do rosto em placa de argila, 3ª série, 2009	157
Figura 114- Projeto: Eu-Outro no mundo, Utilização das técnicas de colagem em argila 3ª série, 2009	157
Figura 115- Projeto: Eu-Outro no mundo, Processos em gravura, Barbante e papelão, 3ª série, 2009	158
Figura 116- Projeto: Eu-Outro no mundo, Técnica de impressão, guache Colorida, 3ª série, 2009	158
Figura 117- Projeto: Eu-Outro no mundo, Construção do rosto em argila, 3ª série, 2009	158
Figura 118- Projeto: Eu-Outro no mundo, Monitoramento da exposição, 3ª série, 2009	158
Figuras 119-120- Projeto: Reaprender a ver o Mundo-Desenhos de percepção: objeto x Espaço x tempo, 4ª série, 2009	159
Figura 121- Projeto: Reaprender a ver o Mundo-Desenhos de percepção, 4ª série, 2009	159
Figura 122- Projeto: Reaprender a ver o Mundo-Exposição dos trabalhos: "Reaprender a Ver o Mundo", 2009	159
Figura 123- Projeto: Eu- Outro no mundo, Exercício: Percepção do outro, 3ª série, 2009	164
Figura 124- Projeto: Eu- Outro no mundo, Utilização de medidas e proporções, 3ª série, 2009	164
Figuras 125-126- Projeto: Eu- Outro no mundo, Percepção do eu. Com auxílio do espelho, 3ª série, 2009	164

Figuras 127-128- Projeto: Eu- Outro no mundo, Relação do eu-outro com o mundo, 3ª série, 2009	165
Figuras 129-130- Projeto: Eu- Outro no mundo, Desenhando formas da natureza e sua relação com seu corpo, 3ª série, 2009	165
Figuras 131-132- Projeto: Eu- Outro no mundo, Desenho sobre grupos e etnias, 3ª série, 2009	166
Figuras 133-134- Projeto: Eu- Outro no mundo Aulão: O Eu-Outro na História da Arte, 3ª série, 2009. Foto: Ângela Posse	166
Figuras 135-136- Projeto: Eu- Outro no mundo, Exercícios de proporção e medidas com a massinha, 3ª série, 2009	167
Figuras 137-138- Projeto: Eu- Outro no mundo, Fabricação das estecas, 3ª série, 2009	167
Figura 139- Projeto: Eu- Outro no mundo, Estecas, materiais diversos, 3ª série, 2009	168
Figura 140- Projeto: Eu- Outro no mundo, Exercício com a “barbotina”, 3ª série, 2009	168
Figura 141- Projeto: Eu- Outro no mundo, Uso da “ranhura”, 3ª série, 2009	168
Figura 142- Projeto: Eu- Outro no mundo, Realização de “vincos”, 3ª série, 2009	169
Figura 143- Projeto: Eu- Outro no mundo, Orientação da professora, 3ª série, 2009. Foto de Sônia C. N. de Souza	169
Figura 144- Projeto: Eu- Outro no mundo, Realização do rosto, utilizando a técnica de placa em argila, 3ª série, 2009	169
Figura 145- Projeto: Eu- Outro no mundo, Aplicação da técnica de colagem, 3ª série, 2009	169
Figura 146- Projeto: Eu- Outro no mundo, Multiplicidade de etnias: rostos sobre a placa em argila, 3ª série, 2009	169
Figura 147-148- Projeto: Eu- Outro no mundo, Exercício com carimbo, barbante, guache, papelão e caixa de fósforo, 3ª série, 2009	170
Figura 149- Projeto: Eu- Outro no mundo, Apresentação da Xilogravura, 3ª série, 2009. Foto de Jaqueline Alves Macor	170
Figura 150- Projeto: Eu- Outro no mundo, Pesquisa sobre gravura na sala de informática, 3ª série, 2009	170
Figuras 151-152- Projeto: Eu- Outro no mundo, Contorno do rosto com barbante, 3ª série, 2009	171
Figura 153- Projeto: Eu- Outro no mundo, Impressão com guache, 3ª série, 2009	171
Figura 154- Projeto: Eu- Outro no mundo, Parte da exposição, 3ª série, 2009	171

Figura 155- Projeto: Eu- Outro no mundo, Exposição das produções artísticas dos alunos no pátio da escola, 3ª série, 2009	172
Figura 156- Projeto: Eu- Outro no mundo, Detalhe da exposição, 3ª série, 2009	173
Figura 157- Projeto: Eu- Outro no mundo, Atividade cultural na escola, 3ª série, 2009	173
Figura 158- Projeto: Eu- Outro no mundo, Relação apreciativa com a técnica, tema 3ª série, 2009	173
Figura 159- Projeto: Eu- Outro no mundo, Exercícios de percepção, após o monitoramento, 3ª série, 2009	173
Figuras 160-161- Experiências com argila, 4ª série, 2007	184
Figuras 162-163- Projeto: Eu-Outro no Mundo, 3ª série, 2009	185
Figura 164- Construção de estecas, 3ª série, 2009, Palito de madeira, clips e epox	185
Figura 165- Construção da técnica de gravura, 3ª série, 2009, papelão e barbante	185
Figuras 166-167- Projeto: A Visão de Ângulos, 4ª série, 2007	187
Figuras 168-169- Projeto: Reaprender a ver o Mundo, 4ª série, 2009	187
Figuras 170-171- A relação dos objetos com o corpo, 2009	191

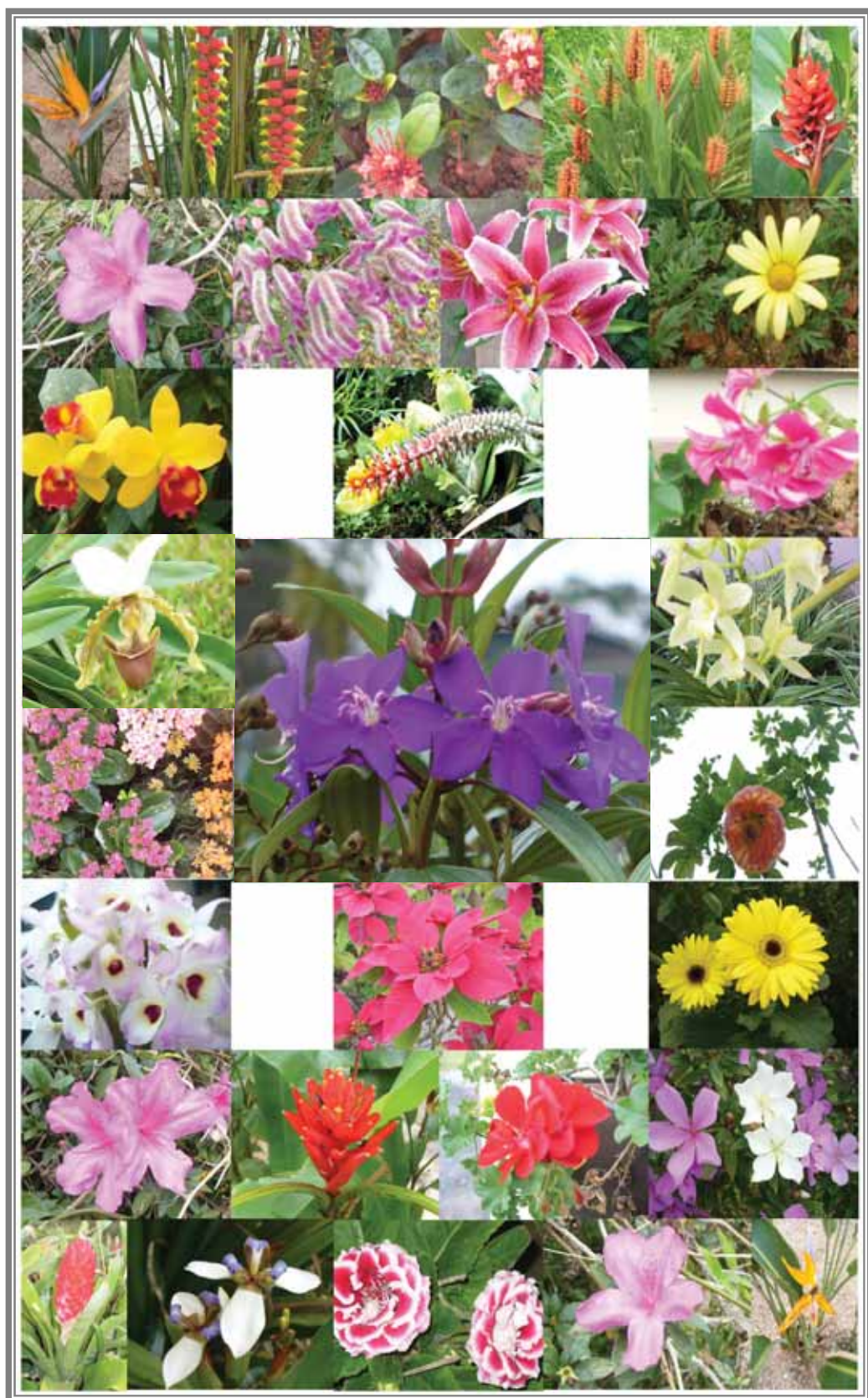
LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CEART	Centro de Artes
CERET	Clube Esportivo Recreativo Educativo do Trabalhador
IA	Instituto de Artes
LAT	Licenciatura Arte-Teatro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PEB I	Professor de Educação Básica I (Ensino Fundamental I – 1º Ano ao 5º Ano)
PEB II	Professor de Educação Básica II (Ensino Fundamental II – 6º Ano ao 9º Ano e Ensino Médio)
PET	Parque Esportivo do Trabalhador
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
INTRODUÇÃO	28
CAPÍTULO I	37
MAURICE MERLEAU-PONTY E A ARTE	37
O Encontro com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty	38
Fenomenologia	38
Visão	45
Corpo/Visão	48
A criação: o caminho do mundo percebido como expressão em Paul Cézanne e Frans Kracjeberg	55
A criança e o desenho infantil em Merleau-Ponty	64
CAPÍTULO II	73
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COMO FORMAS DE “REAPRENDER A VER O MUNDO”	73
Aonde tudo parece ter começado: ensaio artístico da autora	74
Experiências contemporâneas no ensino da arte: John Dewey e Merleau-Ponty	91
CAPÍTULO III	101
METODOLOGIA E PERCURSOS	101
Questão norteadora	102
Objetivos da pesquisa	103
Local do estudo	103
Sujeitos	105
Métodos e procedimentos	106

Registros	111
Compreensão do processo	113
Aspectos éticos	114
CAPÍTULO IV	116
O ENCONTRO COM A PAISAGEM: COMPREENSÃO DAS	
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS	116
Identificação e caracterização da unidade escolar	116
Recursos físicos	118
Comunidade local	121
Corpo discente	122
Dados estatísticos dos alunos	123
Desenhando o percurso: descrição dos projetos - uma tentativa de	
visualizar o todo da pesquisa	126
Projeto: O Eu-Outro no Mundo	162
Objetivos	163
Objetivo Geral	163
Objetivo específico	163
Descrição do Projeto	163
CONSIDERAÇÕES	176
COMPREENSÃO DE UM CAMINHO	176
REFERÊNCIAS	194
ANEXOS	210
ANEXO 1 - Planilha da relação de alunos em 2007	210
ANEXO 2 - Planilha da relação de alunos em 2008	211
ANEXO 3 - Planilha da relação de alunos em 2009	212
ANEXO 4 - Planilha da relação de alunos em 2010	213
ANEXO 5 - Planilha da relação total de alunos entre 2007 e 2010 .	214
ANEXO 6 - Modelo de autorização dos pais	215
ANEXO 7 - Autorização da Diretoria de Ensino – Leste 5	216
ANEXO 8 - Ata de reuniões com os alunos	217
ANEXO 9 - Relatos de alunos	223



APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa caracteriza-se como a retomada de vivências mais poéticas e artísticas de toda uma trajetória na criação, tanto das produções artísticas como simultaneamente da busca do conhecimento significativo para o ensino da arte. O fazer e o ensino da arte habitaram meu corpo e tornaram-se vísceras. Assim, desagregá-las é tão difícil como classificá-las em grau de importância.

A presente investigação é fruto de pesquisas dentro e fora do ambiente escolar, com alunos regulares do Ciclo I do ensino público do Estado de São Paulo. Pressupõe propostas que possibilitem aproximar-se da essência do homem no mundo.

Sou professora e atuo como Arte/Educadora há 19 anos nos Ensinos Fundamental e Médio. Destes, 8 anos foram dedicados ao ensino público em Santa Catarina e 11 anos em São Paulo. Durante minha trajetória acadêmica, destaco o curso de especialização em Arte-Terapia pela Universidade São Judas Tadeu (2002), a graduação Bacharelado em Artes Plásticas – Escultura, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1999) e a graduação em Educação Artística – Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1992), como importantes fundamentos para a atual pesquisa.

Neste sentido, durante o curso de Bacharelado em Escultura¹, em especial, no qual ocorreu o encontro com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty², que se tornou “carne”. Sua dialética propõe um entrelaçamento do eu-mundo, sujeito-objeto, corpo-alma... Em meio a meu processo criativo, refleti sobre minhas relações com o mundo, imagens que se tornavam visíveis e que faziam parte de minha experiência de vida. Essas imagens desvelaram-me e com base das leituras de Maurice Merleau-Ponty tenho até hoje buscado a essência, coisas que me ligam a este mundo percebido. O processo criativo³, como fonte de um pensar vivo⁴, sempre foi um de meus questionamentos, reflexões e experiências vividas em meu percurso. Neste sentido, interrogava como propor em sala de aula, aos meus alunos, uma práxis significativa.

Esta inquietação levou-me a buscar pesquisas que desvelassem a compreensão do que é significativo, porém, ao investigar em livros,

¹ Graduação, oferecida pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Centro de Artes (CEART), curso iniciado em 1997 e finalizado em 1999.

² Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), escritor e filósofo, líder do pensamento fenomenológico na França, nasceu em 14 de março de 1908, em Rochefort, e faleceu em 4 de maio de 1961, em Paris². Estuda na Escola Normal Superior, onde mantém contato com a filosofia de Husserl e com o existencialismo e gradua-se em 1931 em filosofia. Em 1945, obtém o título de doutor com a tese *Fenomenologia da Percepção*. Durante toda a década de 1950, Merleau-Ponty trabalha numa ‘ontologia pré-reflexiva’ ou ‘selvagem’, destinada a rever e superar a fenomenologia. Após sua morte, Claude Lefort fica responsável pela publicação dos importantes manuscritos: *O visível e o Invisível* (1964), *A prosa do mundo* (1969), e os volumes que reúnem seus cursos ministrados na Sorbonne e no Collège France.

³ Processo criativo para Jung (1991, p. 71), “consiste numa ativação inconsciente do arquétipo (manifestações da energia psíquica que se torna visível, nos sonhos, imagens, fantasias, delírios e alucinações. Estes são temas típicos presentes nos mitos e na literatura universal), uma elaboração e formalização na obra acabada”.

Já para Ostrower (2001, p. 10), o processo de criação ocorre no âmbito da intuição. Para ela, o homem cria porque precisa; ele se desenvolve como ser humano, equilibrado, ordenado, “dando forma e criando”.

Para Zamboni (2006, p.34), é uma série de ordenações que visa a um resultado. Neste processo criativo, “existe uma dinâmica intensa de trocas muito rápidas entre intuitivo e racional”.

⁴ Pensar vivo é um termo utilizado pela autora com intuito de dinamizar o pensamento, ou seja, o pensamento de inacabado. Experiências vividas unidas à percepção e ao pensamento que nos apontam um devir.

dissertações, teses e sites, constatei que existem poucas experiências fenomenológicas no ensino da arte com crianças.

Na Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, pertencente à Diretoria Regional de Ensino – Leste 5 de São Paulo, onde iniciei o processo de investigação sobre como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica. Após 7 anos de finalização do curso de bacharelado, no ensino do Ciclo I encontro um campo fértil para investigar tais inquietações. O público-alvo constitui-se de crianças do Ensino Fundamental I com idades entre 6 e 12 anos, bem como alunos de inclusão⁵ com idades entre 8 e 16 anos.

Neste momento, é importante abrir um parênteses para compreender qual o sentido da palavra *significado* para a pesquisa. Dentre as várias definições que serão descritas posteriormente, gostaria de destacar a de Merleau-Ponty (2006a): para ele, a criação é o acesso às experiências vividas, que são convertidas em conhecimento significativo. Na criação temos a experiência do que somos. Portanto, o sentido está na relação das coisas, na relação das essências: percepção e pensamento. Ambas desvelam o ser, o que há de primordial, pois estrutura como se dá sua relação com o mundo.

⁵ Para a Secretaria de Educação Especial (Seesp), Alunos de inclusão: são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Para apoiar os sistemas de ensino, a Secretaria desenvolve os Programas de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - presencialmente e a distância -, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, Programa Escola Acessível (adequação de prédios escolares para a acessibilidade), Programa BPC na Escola e Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma gestores e educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos.

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824) em 9/10/2010).

Assim, pautada no autor, tendo como ponto de partida o processo de criação em sala de aula, proporciono experiências artísticas que façam sentido.

Em meados de 2006, essas inquietações levaram-me a realizar uma observação mais intencionalizada sobre o processo significativo do ensino e aprendizagem da arte. Posteriormente, entre 2007 e 2009, com o objetivo de explorar mais intensamente este tema, faço uso de alguns recursos para registrar as atividades realizadas, buscando dar visibilidade ao processo de observação. Para tanto, utilizo o registro audiovisual, como a fotografia, filmagens e gravações, bem como o relato por escrito das crianças e suas produções artísticas, dentre estas, o desenho e a modelagem. Para garantir o sigilo dos nomes das crianças quanto à descrição de seus relatos, passei a nomeá-las com nome de flores, tanto às meninas como aos meninos. Em 2010, para buscar a compreensão do “todo” vivido, não realizo registros audiovisuais, busco refletir as ações entrelaçando teoria e prática artística.

Estes estudos exploratórios e descritivos foram os alicerces para toda a elaboração e construção do projeto de pesquisa para o Mestrado que segue as normas da ABNT.

A pesquisa é norteada pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, que passa a ser além do método, a sustentação teórica para se chegar e transitar na práxis pedagógica. Convidados, como Gaston Bachelard, John Dewey, Fayga Ostrower, Rudolf Arnheim nos acompanharão, assim como outros autores que trabalham pela via dos “pensares fenomenológicos”, em busca de compreender como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica.

Cenário

A fenomenologia nasceu na segunda metade do século XIX, por volta de 1850, provém do termo grego *Phainomenon*, conforme Joel Martins e Maria Bicudo (2006), significa aquilo que se mostra em si mesmo, o manifesto e *logos*, como sendo o discurso esclarecedor. Assim, fenomenologia quer dizer discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo.

Para o pesquisador Joel Martins, a fenomenologia procura enfocar o fenômeno “entendido como o que se manifesta em seus modos de aparecer, olhando-o em sua totalidade, de maneira direta, sem a intervenção de conceitos prévios que o definam e sem basear-se em um quadro teórico prévio que enquadre as explicações sobre o visto” (MARTINS, BICUDO, 2006, p. 16).

A convicção de Merleau-Ponty de que os problemas da filosofia são submetidos a compreender a percepção, ou seja, que reaprendamos a ver o mundo vem de seu interesse na leitura fenomenológica de Husserl. Fenomenologia para Merleau-Ponty, é a volta às operações concretas do sujeito, pois procura examinar a experiência humana, o modo de pensar, algo a ser experienciado e relacionado com o ser que a vivencia, ou seja, “ir às coisas mesmas”⁶ ao primordial, à essência. Para Merleau-Ponty (2006a), a fenomenologia só é acessível com o método fenomenológico, cuja *descrição* consiste em descrever a experiência no espaço-tempo vivido; a *redução fenomenológica* ou *redução* que consiste em perceber o eu-outro na experiência vivida, selecionando com base em certo afastamento, quais partes da descrição são essenciais; e, a *reflexão* ou

⁶ Ir às “coisas mesmas” para Merleau-Ponty (2004b), que dizer buscar o significado das coisas pela vivência, onde não há separação de alma e corpo, onde não há conceitos já predefinidos.

compreensão, é uma tentativa de especificar o significativo da experiência baseada na descrição e na redução.

A fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico. (...) Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. (...) A melhor fórmula da redução é sem dúvida aquela que lhe dava Eugen Fink, o assistente de Husserl, quando falava de uma 'admiração' diante do mundo. A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 2-10).

Durante toda a observação que envolveu a pesquisa, o contato com a matéria foi fundamental ao processo de criação. É pela matéria que damos visibilidade ao pensamento. Portanto, o primeiro momento da investigação foi promover o acesso com a qualidade e a variedade de técnicas e materiais. Contudo, elejo a matéria como matéria-visível-sensível, pois não a sinto apenas como um suporte plástico à materialização do processo criativo, mas, como um "prolongamento", um entrelaçamento do próprio corpo como dirá Merleau-Ponty (2004b), com a matéria, que dialoga e, que na qual o corpo, como também ressaltaria Bachelard (2001), necessita da matéria, naquele momento para poder se expressar de maneira única e significativamente consigo mesmo. Para Merleau-Ponty (2006a), o visível é o que se apreende com os olhos e o sensível é o que se percebe pelos sentidos. Neste momento, infiro com o filósofo, concebendo a matéria como sendo, *matéria-visível-sensível*.

Unida a este prolongamento de expressão, temos a percepção, que é dada pela experiência vivida. É pela percepção que retomamos a fonte

de nossa existência no mundo – seu significado. Desta forma, está ligada a uma visão do todo, a um conjunto visual que envolve olhar o objeto e perdê-lo no fundo, mas ao mesmo tempo ver o objeto em meio a seu fundo, isto é, uma “visão do conjunto”. Assim, a visão de conjunto envolve tanto o que se olha como quem o olha. Portanto, os olhos como órgãos fazem com que eu veja com vários olhares, várias perspectivas. O olhar com o corpo identifica algo que conheço.

A percepção (...) é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não ‘habita’ apenas o ‘homem interior’, ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 6).

Nessa perspectiva, Merleau-Ponty (2004b) aponta que a percepção é constituída por um corpo reflexivo, isto é, que percebe e é percebido, que ao olhar vê-se, é esta totalidade de eu-mundo que o filósofo nos mostra. Trata-se de um corpo móvel que faz parte do mundo visível, onde posso dirigi-lo, é em meio dele que reconheço as coisas e reconheço-me.

Apoiada nesse modo de pensar, nas experiências artísticas das crianças e em seus relatos, percebi que o entrelaçamento da matéria-visível-sensível ao corpo e à percepção no processo de criação, se apresentou como formas inesgotáveis de investigação do conhecimento significativo.

INTRODUÇÃO

A filosofia atual de Maurice Merleau-Ponty, pilar desta pesquisa destina-se a rever e superar alguns conceitos da fenomenologia, ampliando o sentido dialético da relação do homem com o mundo (eu-mundo). O autor citado traz o corpo, como forma de compreensão de mundo e, por isso, interroga a visão. Procura buscar as coisas em seu estado primordial, ou seja, aprender a ver em meio às suas experiências vividas e não por modelos ou conceitos preestabelecidos. É um aprender por um entrelaçamento do eu-mundo, sujeito-objeto como parte integrante do ser, “e o mundo é feito do estofado mesmo do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 17).

Merleau-Ponty busca a unidade do corpo e do mundo, ou seja, do homem como um corpo atual que desvela o ser na profundidade de mundo. Há uma identificação do corpo com o mundo. Ele olha tudo e a si mesmo; ao olhar, olha-se; ao tocar, toca-se, é o amadurecimento de uma visão, “*um entrelaçamento de visão e de movimento*”. Ele quer nos apontar para esta unidade do olho e do espírito. São meus olhos que me levam ao meu e ao ser dos outros. Pelo corpo, o homem faz do mundo um prolongamento de si. Não somos a junção de duas partes, matéria e espírito são um todo, corpo e espírito, como atuais no mundo.

As experiências vividas são vias de acesso à arte. Na arte, refletimos nossa expressão – uma criação em que não há separação de interior-exterior, vidente-visível. A Arte celebra o “enigma da visibilidade” (p. 20). Para Merleau-Ponty, o espaço é o contato a partir de mim, vivo-o por dentro, estou englobado nele é, portanto, o lugar onde habita a alma. Não há visão sem pensamento, nem pensamento sem corpo.

O Corpo é para alma seu espaço natal e a matriz de qualquer outro espaço existente. Assim a visão se desdobra: há a visão sobre a qual reflito, não posso pensá-la de outro modo senão como pensamento, inspeção do Espírito, julgamento, leitura de signos. E há visão que se efetua, pensamento honorário ou instituído, esmagado num corpo seu, visão da qual não se pode ter idéia senão exercendo-a, que introduz, entre o espaço e o pensamento, a ordem autônoma do composto da alma e de corpo. O enigma da visão não é eliminado: é transferido do “pensamento de ver” à visão em ato. (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 31).

Desta forma, diz Merleau-Ponty minha percepção é dada em um espaço baseado em mim. Eu o vivo por dentro, estou englobado nele. O mundo está a meu redor e eu estou em meio às coisas, faço parte delas.

Neste sentido, o filósofo chama nossa atenção para algo importante, ou seja, darmos conta que fazemos parte da paisagem, que sou um ser integrante desta “circunvizinhança”, que dialogo com este mundo percebido e que, simultaneamente, está entrelaçado em mim.

Desse modo, não há história separada de nossas vivências. Toda nossa ação e todo o conhecimento são feitos por um processo de experiências vividas.

Pautados nessa reflexão, podemos dizer que estas experiências constituem-se em um aspecto fundamental para a educação, bem como para qualquer área do conhecimento. Trata-se de uma necessidade emergente de modificação das condições humanas na sociedade.

Em meio a esta paisagem artística e pedagógica, deparada por um universo complexo, que é o ensino e aprendizagem da arte, avistei um campo infindável de reflexões, indagações, relações e assimilações, nos quais sinto que as relações eu-mundo impulsionam-me.

Nessa perspectiva, o objetivo desta pesquisa é investigar *como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica!* Tal expressão amplia a necessidade de investigar situações de experimentações teórico-artísticas que provoquem ressonâncias e colaborem para o conhecimento da arte.

Assim sendo, durante os 4 anos e meio de pesquisa (meados de 2006-2010) com crianças entre 6 a 18 anos das classes regulares da Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, a intenção foi possibilitar a esses alunos experiências que fizessem sentido, tornando-as significativas, tanto para compreensão da arte, de si e de mundo. Neste sentido, cabe lembrar que, para compreender o significado do fenômeno foi utilizado o método fenomenológico da descrição, redução e reflexão⁷, como forma de reflexão.

Antes que pareça ao leitor um método de pesquisa elaborado para o ensino e aprendizagem da arte, trata-se em uma proposta pedagógica que visa experienciar com base no processo de criação vivências significativas para o conhecimento da arte.

⁷ Método que será abordado no subcapítulo: Metodologia e percursos.

A pesquisa parte do ensaio das experiências artísticas da autora, entrelaçada à prática pedagógica, para juntos “reaprender a ver o mundo”⁸. Apoiada nesta investigação, busco caminhos que me mostrem como se dá o conhecimento significativo da arte. Neste sentido, as reflexões em meio às práticas pedagógicas proporcionaram formas, modos de viver, experienciar e perceber ações, buscando “novos rumos” e reflexões a respeito dos processos e procedimentos em artes.

Durante a leitura desta pesquisa, gostaria de esclarecer ao leitor que o sentido da palavra *experiência* foi ampliado em outro autor, cuja importância para educação foi promover o vínculo entre pensar e agir. O encontro com John Dewey estruturou alguns pensamentos surgidos durante a investigação.

John Dewey (1985) propõe aprender, fazendo com a experiência em um processo contínuo. Para Dewey, a experiência está implícita no próprio processo de vida, na relação do eu e do mundo em condições de resistência e conflito, implicados na qualidade de *uma experiência*. Esta qualidade dependerá da relação de como observamos, pensamos, desejamos e alcançamos de uma experiência. Assim, uma experiência será completa quando houver a união do pensamento (consciência), o estético (percepção) e a emoção (sentimento).

Apesar das concepções de Dewey e Merleau-Ponty serem bem distintas, percebe-se nesses teóricos um movimento de buscar significação e “verdades” do ser com o mundo, pautadas nas experiências. Dewey qualifica uma experiência, entrelaçando para tanto, o pensamento, a prática e o emocional, no que irá chamar de experiência completa.

⁸“Reaprender a ver o mundo” é o termo utilizado por Maurice Merleau-Ponty que, de certa forma, traduz sua filosofia.

Merleau-Ponty aponta o *corpo atual*, como forma de nos relacionar e compreendermos o mundo, a si e a arte, por meio de nossas experiências vividas. Portanto, as experiências vividas de Merleau-Ponty e a experiência completa de Dewey são passagens do mundo percebido para o mundo do conhecimento.

Dessa acepção, como será a passagem do mundo percebido da criança para o mundo do conhecimento?

Merleau-Ponty (2006b) propõe-se a “reconstruir” uma “psicologia dinâmica móvel” da criança. Busca compreender a construção do mundo da criança, sua constituição como “ser-no-mundo” em um campo corporal e em sua expressão.

Para o autor, o desvelar da significação e da “representação da imagem” ocorreu em meio ao horizonte de sua história, de sua cultura e da percepção de mundo.

Neste sentido, o desenho infantil é a “representação” do mundo onde a criança vive, porém, conforme o filósofo, esta representação nunca será considerada como uma cópia do mundo que se apresenta à criança, mas, como um ensaio de expressão.

Na experiência vivida de Merleau-Ponty, na qual a criança representa o mundo em forma de um ensaio da expressão e por meio da experiência completa de Dewey, gostaria de reportar-me também, entre outros autores, a Gaston Bachelard, filósofo que desvela a magia da matéria. Para Bachelard (2001), a matéria nos instrui, revelando nossas próprias forças em um diálogo acasalador. Manejar materiais diversos e bem individualizados auxiliam no processo de aquisição de tipos individualizados de flexibilidade e decisão.

Desse modo, na relação de teoria-prática artística, exercito meu olhar. Não se aprende ver em alguns dias, talvez nem em alguns anos, mas, no exercício contínuo de ver o mundo percebido. Só se aprende vendo, só se percebe experienciando o mundo onde vivemos. Neste exercício de um de vir a ser, onde o fazer tornou-se gesto, traz-me o visível, experienciamos e vivemos fatos significativos. É entre esta paisagem que venho desenhando meu pensamento.

Dessa forma, a pesquisa está dividida da seguinte forma: no Capítulo I: MAURICE MERLEAU-PONTY E A ARTE em: *O Encontro com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty*, temendo o obscuramento do leitor quanto à proposta fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty que norteia esta pesquisa, ofereço um encontro com as relações eu-mundo, sujeito-objeto essenciais à compreensão visual de mundo e que fundam as reflexões das experiências vividas, propostas pela investigação.

Merleau-Ponty procura correlacionar a busca primordial de ir às coisas mesmas, comparada ao gesto do artista em transformar sua percepção de mundo, ou seja, sua compreensão visual de mundo em expressão artística. Como forma de situar o contato do ser-mundo no tecido do percebido, teço um paralelo de Paul Cézanne e o artista contemporâneo Frans Kracjberg em: *A criação: o caminho do mundo percebido como expressão em Paul Cézanne e Frans Kracjberg*.

Dessas acepções, refletirão questões sobre os códigos da criação que unem as duas essências: percepção e pensamento, dando origem à obra. Partindo desta ideia, entro em: *A criança e o desenho infantil em Merleau-Ponty*. Procuro estabelecer conexões com o universo infantil. Este tópico busca compreender um conjunto de dados implicando a expressão da criança. Dessa perspectiva, Merleau-Ponty (2006b) reflete

questões fundamentais do mundo da criança, sua constituição como “ser-no-mundo” em um campo corporal e o reflexo em sua expressão – o desenho infantil. Para Merleau-Ponty, o desenho infantil é um ensaio de expressões coextensivas com o mundo, ou seja, uma criação histórica social.

No Capítulo II: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COMO FORMAS DE “REAPRENDER A VER O MUNDO”, após refletir as vivências da infância, esclareço como tudo começou em: *Aonde tudo parece ter começado: ensaio artístico da autora*. A pesquisa é fruto do prolongamento de um fazer poético e artístico da autora com uma necessidade atual de mudar a condição humana. Pautada no ensaio das experiências artísticas, aprofundo uma reflexão fenomenológica. Assim sendo, descrevo o processo de criação como forma de deflagrar a imbricação do visível-vidente e seus reflexos posteriores na práxis pedagógica. Ressalto em: *Experiências contemporâneas no ensino da Arte: John Dewey e Merleau-Ponty*, um movimento, apesar de suas distinções entre Merleau-Ponty e Dewey, retomar o significado do ser com o mundo em meio à **experiência**. Neste sentido, busco compreender as experiências propostas em sala de aula. Para Dewey, uma experiência deve ser completa, ou seja, o entrelaçamento da experiência de pensamento (consciência), experiência prática (fazer/percepção) e a experiência emocional (sentimento), isto é, o que qualifica a experiência vivida. Já para Merleau-Ponty, a compreensão do eu-mundo se dá em meio às experiências vividas por um corpo reflexivo.

Para que o leitor compreenda toda a metodologia adotada nesta pesquisa, ofereço o Capítulo III: METODOLOGIA E PERCURSOS. Abro um instante, para descrever todo o processo de investigação, desde a *Questão norteadora, Objetivos da pesquisa, Local de estudo, Sujeitos,*

Método e procedimentos utilizados, os *Registros*, parte da *Compreensão do processo e os aspectos éticos* que foram respeitados. Com o mapa dos percursos em mãos, utilizo a metodologia fenomenológica para deflagrar características comuns, buscando generalidades e não generalizações nas experiências vividas.

Seguindo este pensamento, no Capítulo IV: ENCONTRO COM A PAISAGEM: COMPREENSÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS procuro compreender o fenômeno. Todo o capítulo visa à reflexão dos dados obtidos. Apoiados no processo de descrição, serão retomados os 4 anos de registros relacionando os exercícios artísticos com a teoria. Esta fusão aponta para o entrelaçamento da matéria-visível-sensível, o corpo e a percepção, como aspectos importantes para decifrar o objeto de estudo. Nesta acepção, torna-se preciso a *Identificação e caracterização da unidade escolar*, que constitui um momento de explanação do contexto político-social da escola e os recursos físicos onde a escola se insere. Recupera dados estatísticos da relação quantitativa de alunos por série, durante os anos de efetiva investigação. Esses dados nos oferecem uma visão panorâmica dos alunos envolvidos na pesquisa. Com a frase de Merleau-Ponty (2004b, p. 15), “É a totalidade de uma pintura que significa o mundo através dela, não cada uma de suas pequenas partes isoladamente”, sinto a necessidade de vislumbrar o todo da pesquisa. Desta forma: *Desenhando o percurso: descrição dos projetos – uma tentativa de visualizar o todo do projeto*, proporciona ao leitor uma aproximação com os projetos desenvolvidos, as influências e os questionamentos provocados pela imbricação teórico-artística.

Após esta visão do todo, descrevo um dos 16 projetos. O projeto *Eu-Outro no Mundo*⁹, realizado, em 2009, com alunos da 3ª série (8-9 anos), contempla todo um processo de amadurecimento e de investigação. Neste sentido, pela descrição procuro dar a visibilidade de uma experiência, até chegar à reflexão e “compreensão de um caminho”.

Realizei esta pesquisa acreditando que os pensamentos e aspectos articulados aqui, estruturassem novas formas de ver, desvelar e acessar códigos que auxiliassem no conhecimento significativo para o ensino da arte, de si e do mundo.

Em meio a este campo, um caminho apresentou-se, não que eu já o conhecesse ou que se fez parecer, mas um caminho pelo qual tive a curiosidade de trilhar e descobrir por meio de experiências, aonde posso, devo, preciso e quero chegar.

“Caminante no hay camino, el camino se hace al andar”¹⁰.

Antonio Machado

⁹ Projeto finalista no XI Prêmio Arte na escola Cidadã, São Paulo, 2010; que será descrito no capítulo IV.

¹⁰ Caminhante, não existe caminho, o caminho se faz ao andar. LAPIERRE, Nicole. *Planos entrelaçados*. In: *Edgar Morin em foco*. São Paulo: Cortez, 2008, p.14.

CAPÍTULO I

MAURICE MERLEAU-PONTY E A ARTE



Figura 1: A grande árvore, Florianópolis, 2007

Numa floresta, várias vezes senti que não era eu que olhava a floresta. Certos dias, senti que eram as árvores que me olham, que me falavam [...] Eu estava ali, escutando [...] Penso que o pintor deve ser transpassado pelo universo e não querer transpassá-lo [...] Espero estar interiormente submerso, sepultado. Pinto talvez para surgir.

Paul Klee.

O Encontro com a Fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty

Fenomenologia

Por meio de uma ciência da experiência, a fenomenologia procura interrogar a experiência humana, o modo de pensar, algo a ser vivenciado e relacionado com o ser que experiência.

(...) A experiência, emprega necessariamente uma forma de reflexão e esta reflexão deve incluir a possibilidade de observar as coisas como elas se manifestam na sua pureza original, e deixar-se guiar, exclusivamente por elas (MARTINS, DICHTCHEKENIAM, 1984, p. 79).

A fenomenologia quer colocar-se *“num há prévio”*, em contato com o mundo, pegar o primordial, assim como faz o pintor, que não produz conceituações antecipadas, mas as vivencia na origem e no espanto da vida.

Com base na fenomenologia, Merleau-Ponty (1991) propõe reaprender a ver o mundo. É por meio de meu olhar perceptivo que acontece a revelação do mundo sensível. O olhar transcende novas significações (significância). Assim: “(...) eu estou na resistência das coisas circundantes, na minha dependência do ambiente, das necessidades mais elementares do qual preciso para viver e sobreviver” (MARTINS, DICHTCHEKENIAM, 1984, p. 43-44).

A convicção de Merleau-Ponty de que os problemas da filosofia são submetidos à compreensão da percepção, ou seja, que “reaprendamos a ver o mundo”; vem de seu interesse na leitura fenomenológica de Husserl. A fenomenologia, para Merleau-Ponty, está estruturada às voltas com as

operações concretas do sujeito, pois procura examinar a experiência humana, o modo de pensar, algo a ser experienciado e relacionado com o ser que a vivencia, ou seja, “ir às coisas mesmas”, ao primordial, à essência.

A fenomenologia propõe a “*volta às coisas mesmas*”, exige sair deste mundo constituído reflexivamente, representado de modo conceitual com uma visão empírica, que modela o objeto em função do método, para retomar, resgatar esta volta a um compromisso mais originário. Pois, para a fenomenologia, antes do científico e cultural, está um viver que se abre ao conhecimento.

Nesse sentido, a fenomenologia é a volta às operações concretas do sujeito; não prioriza, mas, sim, indissocia o sujeito-objeto na própria estrutura da vivência e experiência.

Para Merleau-Ponty (2006a), o mundo de nossas experiências com as dos outros faz uma unidade pela retomada de nossas experiências passadas nas vivências presentes, e das experiências dos outros nas nossas, é o que irá chamar de “redução fenomenológica”.

A fenomenologia, conforme Merleau-Ponty (2006a), estuda as essências, como por exemplo, a *essência da percepção (mundo + imaginação)* e da *consciência (pensamento)*. Para o filósofo, a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico. Este prioriza a descrição, a redução e a reflexão como trajetórias qualitativas de interrogar o ser no mundo, visando a compreender as essências dos fenômenos.

O objetivo da *Descrição* é descrever a natureza das experiências vividas, as relações do sujeito e o mundo. A *Redução Fenomenológica* é

selecionar quais partes da descrição serão consideradas essenciais ao processo de reflexão. Para isto, precisa de um afastamento para melhor transcender e compreender, levando em consideração a engrenagem entre as experiências, que serão refletidas sob a perspectiva do observador (*Para si* – minha visão sobre eu mesma e a visão do outro sobre ele mesmo) e a do outro (*Para o Outro* – minha visão sobre o outro e a visão do outro sobre o eu). Já a *Reflexão*, é o atributo que procura explicar o significado, o que é essencial ao fenômeno. Portanto, o método fenomenológico parte da descrição e redução, como formas de se aproximar da compreensão dos significados.

A fenomenologia, inserindo o corpo como “presente”, participando do conhecimento, pretende “habitar o mundo, defrontar-se com o mundo atual” (MARTINS, DICHTCHEKENIAM, 1984, p. 45).

A tarefa da fenomenologia (1984) é *"revelar este mundo vivido antes de ser significado"*. Antes dos conceitos que temos dele, precisamos reaprender a ver o mundo. Ver o mundo como nossa história, nossas ações, percepções e decisões. Merleau-Ponry toma como ponto de partida o fenômeno do comportamento e nele a percepção, ou seja, o contato com o mundo de nossas experimentações. O mundo, afirma Ricoeur citado por Joel Martins, Dichtchekeniam, é o

[...] horizonte mais concreto de nossa existência. [...] é ao nível da percepção que se destaca esse horizonte único de nossa vida de homem. A percepção é a matriz comum de todas as atitudes. É no mundo percebido, no mundo que envolve minha existência carnal, que se erguem os laboratórios e se realizam os cálculos do sábio, as casas, as bibliotecas, os museus e as igrejas (MARTINS, DICHTCHEKENIAM, 1984, p. 67).

Conforme os autores (1984, p. 58-59), o mundo como foi citado anteriormente, deixa de ser algo solitário, o homem está no mundo e é nele que se conhece. Assim, a fenomenologia é um constante recomeçar, está sempre em estado de aspiração. Podemos compreender isso se considerarmos que a fenomenologia 'se deixa praticar e reconhecer como estilo, se deixa reconhecer como movimento' e, além disso, se entendermos que é 'em nós mesmos que encontraremos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido'.

[...] eu não sou o resultado do entrelaçamento de causalidades múltiplas que determinam meu corpo ou meu psiquismo [...] tudo o que sei a respeito do mundo, mesmo pela ciência, eu sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não significariam nada. (MARTINS, DICHTCHEKENIAM, 1984, p. 61).

Enfim, ver fenomenologicamente significa compreender as coisas-que-se-doam-à-experiência. Ver atentamente não só os objetos concretos que nos rodeiam, mas, os que também se produzem diante da própria experiência, formas, as mais diversas, objetos percebidos por meio dos sentidos imaginados, lembrados, etc. Concentrar-se no campo da experiência pura presente em um processo de descrição, sendo necessário delimitar o campo. "Husserl apela para que os fenomenólogos vejam não as particularidades, mas que mergulhem nos aspectos essenciais (nas essências) dos fenômenos" (MARTINS, DICHTCHEKENIAM, 1984, p. 61).

Merleau-Ponty foi o discípulo mais autêntico da filosofia husseliana que manifestou com vigor as qualidades primordiais: "a perplexidade diante do mundo e o anseio constante em reaprender a ver este mundo" (MARTINS, DICHTCHEKENIAM, 1984, p. 67). A volta "às coisas mesmas". Husserl

deseja a volta para o mundo prévio, antes das transformações feitas pela ciência e pela filosofia.

Para Merleau-Ponty (2004b, p. 16) deve-se não mais analisar as coisas, mas, sim, descrevê-las, para buscar a compreensão e reflexão. Falar poeticamente da visão de um corpo operante e atual em que deve existir o entrelaçamento “da visão (corpo) e do movimento. Este movimento não é uma decisão do espírito, mas, “a sequência natural e o amadurecimento de uma visão”.

É na arte e, notadamente, na pintura que Merleau-Ponty vê esta fusão espontânea entre o mundo vidente e o visível. O pintor, diz Merleau-Ponty, tem carência de revelação. Revelação deste mundo em contato com ele. Dá seu corpo a este desejo, seus olhos e suas mãos dão a ver, a fazer, pois só se aprende fazendo, se fazendo e se vê vendo.

[...] Ele aí está, forte ou fraco na vida, porém soberano incontestável na sua ruminção do mundo, sem outra ‘técnica’ senão a que seus olhos e suas mãos oferecem à força de ver, à força de pintar, obstinados em tirar deste mundo, onde soam os escândalos e as glórias da história[...]" (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 15).

Merleau-Ponty (1991, p. 67) via na fenomenologia a tarefa de "revelar o mistério do mundo e o mistério da razão". A obra de arte, no enfoque fenomenológico, é entendida como revelação. Uma aparição, que vem a nós, pois nos suscita algo porque vamos a ela. O mundo sem a consciência não é nada e vice-versa. Uma consciência desperta e disposta (imaginante) dá vida à obra. A obra de arte tem seu próprio ser, mas, para que este ser adquira significação espiritual é preciso que se dê uma consciência que o perceba esteticamente e o vivencie.

Portanto, para o acesso a uma expressão fenomenológica, é necessário voltarmos a nós e aos modos pelos quais percebemos e nos comportamos ante a realidade. Investigar o "*como*" daquilo que se mostra por si mesmo, envolve ir à coisa mesma. Faz-se preciso o envolvimento, o exercitar-se, buscar e experimentar todas as possibilidades geradoras da realidade.

Desse modo o campo da percepção consiste no envolvimento de um foco ou núcleo de figura e na margem de objetos copercebidos (objetos conjuntamente percebidos, como paredes, cadeiras e mesas). A fenomenologia caracteriza-se por lidar com aquilo que deve ser tomado para ser experienciado. Começa com as observações dirigidas ao campo dos fenômenos experienciais possíveis. Faz-se o processo de conhecimento das partes em um todo, para então, perceber que em cada parte há um todo.

O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p.8).

Para entender a fenomenologia, temos de nos colocar na prática, ou melhor no mundo, vendo, aprendendo, ensinando e fazendo esta experiência vivida, buscando estabelecer uma nova perspectiva para ver as coisas. Quando abandonamos um método conhecido e familiar deparamo-nos com o desconhecido. Torna-se necessária uma nova linguagem para compreender o que é "novo", ou seja, novas atribuições são dadas, para que possamos entender as coisas, torná-las desveladas,

até o que está embaçado torne-se linguagem e os significados adquiram maior significância.

No livro *Signos* (1991, p. 45) Merleau-Ponty trata desta vivência dirigida à linguagem. Para compreendê-la, "basta que nos deixemos envolver por sua vida, por seu movimento de diferenciação e de articulação, por sua gesticulação eloquente". E isto não é diferente ao pintor. "Diz-se, geralmente que o pintor nos atinge através do mundo tácito das cores e das linhas, dirige-se a um poder de decifração informulado em nós que, justamente, só controlaremos depois de tê-lo exercido cegamente, depois de ter amado a obra".

A realidade é tudo que está aí. O sujeito envolvido é a soma da realidade, que é dada e já está lá, mas, que pode ser transformada pelo sujeito. A correlação sujeito-mundo poderia conceber o esforço pela retomada reflexiva da vivência, como forma de comprometimento.

Partindo das questões refletidas por Maurice Merleau-Ponty que, em minhas experiências vividas, encontro a ideia de mundo percebido como possibilidade de retomar a fonte de nossa existência no mundo, ou seja, ir às coisas mesmas¹¹. Buscar o sentido e o significado das coisas do mundo da percepção, como modo de reconhecer e reconhecer-se no mundo do conhecimento.

A atribuição de significado conforme Merleau-Ponty é dada por nossa percepção no mundo, ou seja, nossa percepção dos objetos em meio às coisas, ao espaço, à relação com o outro e à nossa correlação corporal com o mundo que experienciamos. Nossa percepção diz Merleau-Ponty (2006a, p. 103), "chega a objetos, e o objeto, uma vez

¹¹ No Capítulo II, realizo um ensaio sobre meu processo de criação, articulando arte-experiência vivida.

constituído, parece como razão de todas as experiências que dele tivemos ou que deles poderíamos ter”.

Para Merleau-Ponty, construímos nossa percepção com o percebido, ou seja, pela consciência de algo¹². Percepção para Merleau-Ponty (2006a, p. 06), “não é uma ciência de mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles”. Assim, a percepção versa sobre as *relações* do ser com o mundo. Relações de comunicação com o todo, com o cenário visual entrelaçado a nossa percepção, pois, para Merleau-Ponty (2006a), o algo percebido está em meio a outras coisas que fazem parte do campo visual a que pertencem. Na experiência perceptiva, há uma camada de impressões, estas surgem com a percepção e estão carregadas de sentidos. Desta maneira, construímos nossa percepção *de* e *com* o percebido, isto significa dizer que a percepção é a relação de algo vivido, experienciado, em meio ao campo visual. O campo visual para o Merleau-Ponty,

é este meio singular no qual as noções contraditórias se entrecruzam porque os objetos – as retas de Muller-Lyer – não estão postos ali no terreno do ser, em que uma comparação seria possível, mas são apreendidos cada um em seu contexto particular, como se não pertencessem ao mesmo universo (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 27).

Visão

O visível é o que se apreende com os olhos, e o sensível é o que se percebe pelos sentidos, e é em meio ao visível-sensível que buscamos

¹² Consciência é sempre consciência de algo (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 06).

compreender o sentir (consciência/percepção). Assim, “e é este domínio pré-objetivo que precisamos explorar em nós mesmos se queremos compreender o sentir” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 34). Neste sentido, o filósofo aponta uma relação do olhar e da visão, mas, ao mesmo tempo, há algumas especificidades.

Os olhos como órgãos fazem com que eu veja. O olhar identifica algo que conheço.

Ver um objeto é ou possuí-lo à margem do campo visual e poder fixá-lo, ou então corresponder efetivamente a essa solicitação, fixando-o. Quando eu o fixo, anoro-me nele, mas esta ‘parada’ do olhar é apenas uma modalidade de seu movimento: continuo no interior de um objeto a exploração que, há pouco, sobrevoava-os a todos, com um único movimento fecho a paisagem e abro o objeto (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 104).

Olhar o objeto é perceber a figura e perdê-lo no fundo, ou seja, a circunvizinhança, porém para olhar esse objeto é preciso também percebê-lo nesta profundidade. Por isso, um depende do outro. É a construção da totalidade, objeto-mundo, sujeito-objeto, eu-mundo.

Mesmo se eu nada soubesse de cones e de bastonetes, conceberia que é necessário adormecer a circunvizinhança para ver melhor o objeto, e perder em fundo o que se ganha em figura, porque olhar o objeto é entranhar-se nele, e porque os objetos formam um sistema em que um não pode se mostrar sem esconder outros (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 104).

Ver um objeto é vê-lo em um sistema em que se dispõem outros objetos, apoiado nesse determinado campo visual irá garantir o atributo ao objeto visto. Não é um objeto apreendido em uma única visão, mas tudo

aquilo que vemos dele com os outros. Portanto, o objeto é visto de todos os tempos, todas as partes e pelo mesmo meio, que é a estrutura do horizonte. É interessante compreender que a noção de horizonte para Merleau-Ponty (2006a, p. 105), “é aquilo que assegura a identidade do objeto no decorrer da exploração, é o correlativo da potência próxima que meu olhar conserva sobre os objetos que acaba de percorrer e que já tem sobre os novos detalhes que vai descobrir”.

Assim, é pelo órgão olho que se dá a visão, é nesta correlação objeto-horizonte¹³ que percebemos os objetos do mundo e com base na coexistência do eu-mundo, desenvolvemos nosso campo de conhecimento. Contudo, o objeto possui uma infinidade de perspectivas, desencadeando uma “visão com mil olhares”. Dessa forma, o objeto é visto em um horizonte de experiências vividas.

Portanto, a visão do objeto nos faz ultrapassar os limites de nossa experiência efetiva, que se aniquila em um ser estranho, de forma que para terminar crê extrair dele tudo aquilo que ela nos ensina. É este êxtase da experiência que faz com que toda percepção seja percepção de algo. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 108).

Neste sentido, poderíamos nos reportar a Paul Cézanne citado por Merleau-Ponty (2004b) e suas inúmeras pinturas: *A montanha de Saint Victoire*. Nelas, o artista curva-se em meio à natureza e, por experiências longas, as desenha e pinta várias vezes com “vários olhares”.

Merleau-Ponty aponta que não temos a visão total de um objeto. Meu olhar vê um fragmento da paisagem, porém todas estão ali, isto é o que o filósofo chama de “Visão de conjunto”.

¹³ Objeto-horizonte para Merleau-Ponty, quer dizer, perspectiva (2006a, p. 105).

(...) não identifico o objeto detalhado que agora tenho com aquele sobre o qual meu olhar há pouco deslizava, comparando expressamente estes detalhes com uma recordação da primeira visão de conjunto. Quando em um filme, a câmera se dirige a um objeto e aproxima-se dele para apresentá-lo a nós em primeiro plano, podemos muito bem *lembrar-nos* de que se trata do cinzeiro ou da mão de um personagem, nós não o identificamos efetivamente. Isso ocorre porque a tela não tem horizontes (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 104).

Ver é entrar em um universo de objetos e sujeitos que se mostram. Olhar um objeto é “vir habitá-lo e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 105). Portanto, continua o filósofo, posso ver um objeto a partir do mundo a seu redor, que nos é apreendido como coexistente. Esta penetração dos objetos se dá por “todos” os lados e, por uma infinidade de olhares que se “entrecruzam em sua profundidade e não deixam nada escondido”. Então, o objeto é visto a partir de todos os tempos, de todas as partes e pelo mesmo meio.

Corpo/Visão

Merleau-Ponty diz que a percepção é constituída por um corpo, um corpo atual, um corpo reflexível.

Uma das grandes contribuições do autor para a filosofia atual é trazer o corpo, como corpo atual no mundo que percebe e é percebido. Trata-se de um corpo móvel que faz parte do mundo visível, onde posso dirigi-lo, pois é no meio do mundo que me reconheço como corpo reflexível.

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o 'outro lado' de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido – um si que é tomado portanto entre as coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 17).

Desta forma, continua Merleau-Ponty, meu corpo móvel e visível faz parte das coisas do mundo, “está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa”. Isto significa dizer que “a visão é tomada ou se faz do meio das coisas, lá onde persiste, como a água-mãe no cristal, a indivisão do senciante e do sentido” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 17).

Merleau-Ponty (2004b, p. 33) interroga a visão. Procura desvelar que ciência secreta é esta a do artista, ou seja, buscar as coisas em seu estado primordial, na vivência das coisas tornando visível o vidente com base em sua expressão e sua forma de percepção de mundo. “Ora, essa filosofia por fazer é a que anima o pintor, não quando exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que sua visão se faz gesto, quando, dirá Cézanne, ele ‘pensa por meio da pintura’”.

Afinal que gesto é este?

É com meu olhar no corpo que percebo as coisas, que as transformo, e elas me transformam. É com a operação expressiva de meu corpo, iniciada pela percepção, que se amplifica na arte o campo das significações.

Assim, como me instalo no mundo com meu corpo em movimento, instalo-me em vidas que não são minhas, torno-me responsável, suscito uma vida universal. "E, da mesma forma que a operação do corpo, a das palavras ou das pinturas me permanece obscura: as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos são-me arrancados pelo que quero dizer com os meus gestos pelo que quero fazer" (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 79).

Os gestos transformam-se em obras nos quais é indiscritível sua contemplação. Só a vivência dará sua dimensão. Neste sentido, Derrida, Bergstein expressam exemplarmente o seguinte:

Não descreverei portanto um quadro de Van Gogh depois de Van Gogh, mas direi que Van Gogh é pintor porque ele recolheu a natureza, que ele como que a retranspirou e fez suar, que fez jorrar em feixes sobre suas telas, em braçadas como que monumentais de cor, secular trituração de elementos, a temível pressão elementar de apóstrofes, estrias vírgulas, barras cujos aspectos naturais não se pode mais acreditar, depois dele, que não sejam feitos (DERRIDA, BERGSTEIN, 1998, p. 39).

Merleau-Ponty recusa toda a cristalização da obra em sistema acabado e fechado. No livro citado, *Signos* (1991), o filósofo cita Malraux que diz: "uma obra feita não é necessariamente acabada e uma obra acabada não é necessariamente feita" (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 52). A obra consumada é a que convida o espectador a recomeçar o gesto, a recriá-la. Tornar-se meio universal de compreender e fazer compreender, de ver e dar a ver, é esta maneira de "*habitar o mundo*", que o artista interpretará e passará à obra. Enfim, uma ação, uma visão, descentraliza e reagrupa os objetos no mundo do artista.

Para Merleau-Ponty (2004b), a arte não é uma imitação nem uma fabricação, conforme os desejos do instinto ou gosto estético, é tão somente uma operação da expressão que dá a visibilidade e o porvir ao que se está por fazer. Por sua vez, Merleau-Ponty (2004b, p. 15) cita que um quadro não revela todo visível, mas o interior de um ser que o criou, assim, questiona “qual é, pois, essa ciência secreta que ele [pintor] possui ou que busca?”

O pintor vive na fascinação. Suas ações mais próprias – gestos, os traços de que só ele é capaz, e que serão revelação para outros, porque não têm as mesmas carências que ele – parecem-lhe emanar das coisas mesmas, como o desenho das constelações. Entre ele o visível, os papéis inevitavelmente se invertem. Por isso tantos pintores disseram que as coisas os olham [...] (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 21-22).

Cézanne, citado por Merleau-Ponty (2004b), afirma que percebemos coisas, entendemo-nos a seu respeito, ancoramo-nos nelas e é sobre este pedestal de “*natureza*” que o objeto da ciência deveria ser vivenciado, pois o objeto da ciência está nas coisas do mundo: átomo e elétrons, que são estruturas deste “*mundo vivido-por-mim-carne-e-espírito*”.

Os pintores, conforme Merleau-Ponty, fazem uma espécie de ciência secreta que levam artistas, como Van Gogh e Cézanne a irem mais longe. Cézanne escreveu a seu amigo Émile Zola, em outubro de 1866, comentando sobre sua pintura com base na natureza.

Mas, veja, todos os quadros feitos no interior, dentro do ateliê, nunca serão tão bons quanto às coisas feitas ao ar livre. Representando cenas do exterior, os contrastes das figuras no espaço são espantosos, e a paisagem é

magnífica. Vejo coisas maravilhosas, e é preciso que eu ma determine a só fazer coisas ao ar livre.

Já lhe falei de uma tela que vou tentar, representando Marion e Valabrégue partindo em direção ao motivo (a paisagem é claro). – O esboço que Guillemet achou e que fiz a partir do natural supera e faz parecer ruim todo o resto. Acredito que todos os quadros dos velhos mestres que representam coisas ao ar livre tenham sido feitos de imaginação, pois não me parecem ter o aspecto verdadeiro, e sobretudo original, que a natureza oferece (CHIPP, 1996, p. 13).

Para Merleau-Ponty, o enigma é meu corpo reflexivo buscar nas experiências vividas o sentido que damos às coisas do mundo, é mostrar um mundo “novo” repleto de significações. E com um olhar descobridor que vai “às coisas mesmas”, em que há um entrelaçamento entre olhar e olhado, tocar e tocado, em uma imbricação onde não se sabe quem é o tocado e quem é o tocante. Neste sentido, o olhar do artista não é apenas uma visão empírica do mundo exterior, mas a possibilidade de dar visibilidade ao que foi sentido, ao significado que esta visão proporcionou-lhe. O autor cita (2004b, p. 16), “Imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo”. O artista está em sintonia, em comunhão com a vivência do mundo e com os outros, por isso identifica-se, reconhece e busca se conhecer. A paisagem diz Cézanne apud Merleau-Ponty (2004b, p. 133), “pensa em mim, e eu sou a sua consciência”.

Ao se expressar, o artista compreende a formalidade aparente do objeto e presentifica uma “outra realidade”, um mundo a ser visto.

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e se reconhecer no que vê então o 'outro lado' de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido – um si que é tomado portanto entre as coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro... (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 17).

Meu corpo não está aquém ou além das coisas, meu corpo está no meio, faz parte do todo visível. Portanto, meu corpo é móvel, reforça o filósofo (2004b), vê e faz parte desse mundo visível. A visão depende do movimento de meu corpo. Portanto, só vemos o que se olha, ou seja, somos parte de um todo, de um mesmo ser, que, ao olhar, olha-se e, ao tocar, é tocado. É, portanto, um amadurecimento da visão.

(...) esse corpo atual que digo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. E preciso que, com meu corpo despertem os corpos associados, os 'outros', que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me assediam, que eu assedio, com quem eu assedio um só ser atual, presente, como jamais animal assediou os de sua espécie, seu território ou seu meio (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 14-15).

O corpo atual, do qual Merleau-Ponty vem falando, não é matéria unicamente, mas é como um todo, ou seja, um corpo que pensa, que se vê no mundo e que vê as coisas; um corpo reflexivo. Deságua, pouco a pouco, na noção de uma consciência perceptiva solidária com o corpo

(nível sensível), como corpo vivido, maneira pela qual nos instalamos no mundo (consciência representativa, que é a continuidade mais intelectual deste mundo). Portanto, o enigma consiste em um corpo humano que está no mundo, ao mesmo tempo, vidente e visível, entre o tateante e o tocado, entre um olho e outro, uma mão e outra. É um “entrelaçamento” do “senciente-sensível”, “e o mundo é feito do estofa mesmo do corpo” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 17). Eu-mundo, objeto-sujeito, como partes integrantes do mesmo ser. O que está lá no mundo, está aqui no corpo, na alma.

Este “mundo-de-minha-vida”, em que há a transfiguração em criação aos olhos, é o prosseguimento do mundo da percepção, “é o humos de todos os meus atos, o solo de todas as minhas atitudes, a camada primordial, anterior a toda multiplicidade cultural” (MARTINS, DICHTCHEKENIAM, 1984, p. 68).

Somos um todo, corpo e espírito, como atuais no mundo. Corpo e espírito como meio de expressão. Toda nossa ação e todo o conhecimento se fazem por um processo de experiências vividas. Toda a história individual ou coletiva avança obliquamente para aquilo que queremos dizer, a fonte espontânea de nossa expressão.

É nesta dialética interior-exterior, visível-invisível, forma-conteúdo, corpo-alma que Merleau-Ponty vê na arte, o acesso ao *Ser*. Vejamos como Merleau-Ponty concebe o ver, o pensar, o sentir na criação, ou seja, em meio às experiências vividas.

A criação: o caminho do mundo percebido como expressão em Paul Cézanne e Frans Kracjberg

Ao contemplarmos uma obra de arte, sentimos ou deveríamos sentir, de acordo com Merleau-Ponty, que não estamos diante de meras representações, isto porque, ao realizá-las, o artista deixou-se traspassar pelo mundo, acolheu esse mundo e nos devolveu por meio de formas intencionadas. É como se o ato do conhecimento do mundo fosse em meio à natureza. Para Merleau-Ponty (2000, p. 04) a natureza é o primordial, “é um objeto enigmático, um objeto que não é inteiramente objeto; ela não está inteiramente diante de nós. É o nosso solo, não aquilo que está diante, mas o que nos sustenta”.

Desta forma, Merleau-Ponty (2004a), cita que o mundo percebido não é um conjunto de coisas naturais somente, mas, a arte da música, dos quadros, livros o que será chamado de ‘mundo cultural’.

Durante a construção da expressão, estamos ligados sem concessões ao que nós expressamos – nossa história cultural. Cada movimento de nossa vontade e pensamento toma impulso em nossas vivências de mundo, isto é, na relação com as coisas, com o outro. Não há história separada de nossas vivências. “É certo que a vida não explica a obra, mas é certo também que elas se comunicam. A verdade é que essa obra por fazer exigia essa vida” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 136).

Portanto, podemos expressar o que somos e somos aquilo que vivemos. O pintor com seus olhos e suas mãos dá força de ver, pintar e transformar o mundo, porque faz de toda sua existência uma relação “atual” com o mundo. Ele se move prestando atenção às formas, vivendo

e experienciando o mundo a sua volta, não por meio de conceitos preestabelecidos, mas, de descobertas conquistadas em sua vivência de mundo. “Essência e existência, imaginário e real, visível e invisível, a pintura confunde todas as nossas categorias ao desdobrar seu universo onírico de essências carnaís, de semelhanças eficazes, de significações mudas” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 23).

Assim, as imagens elaboradas pelos artistas são, como cita Merleau-Ponty (2004b, p. 135), “advento”, um vir a ser daquilo que antes não existia, uma promessa infinita de “acontecimentos”. O artista desvela um mundo nunca visto. Um mundo eternamente “novo”. “Um pintor como Cézanne, um artista, um filósofo devem não apenas criar e exprimir uma idéia, mas ainda despertar as experiências que a enraizarão nas outras consciências. Se a obra é bem sucedida, ela tem o estranho poder de ensinar-se ela mesma”.

O artista relaciona-se com um mundo da *"sensação-revelação"*, ou seja, as aparências perceptivas que nos ligam à vida cotidiana. Inaugura um mundo suprarreal cheio de sentido. Portanto, a obra não é feita para ser vista, mas indica um mundo por ser visto. Nesse sentido, Bergson apud Ribon¹⁴ salientará que, para a *"dupla abertura"* do Ser ao homem e do homem ao Ser, funda uma comunidade dos homens da qual se pode observar uma prefiguração no desinteresse e na universalidade do juízo estético, dando um sentido à obra, que se projeta em nós.

A obra não precisa de uma contextualização para ser compreendida, como citou anteriormente Merleau-Ponty, ela é criada para nos levar a habitar o mundo. Habitar por um caminhar de meu corpo

¹⁴ RIBON, Michel. *A Arte e a natureza*. São Paulo: Papirus, 1991, p. 131.

móvel, o que olho e vejo, o que toca e toca-me, são percepções do meu corpo.

Ao contemplarmos uma obra, lançamos um novo olhar sobre o mundo onde vivemos. A arte revela o "real, desenvolve-o, ilumina-o, recria-o, e sua luz pródiga, por nossa vez, incita-nos a recriá-lo" (RIBON, 1991, p. 131).

Conforme Alfonso Quintás,

A formação humana se realiza através de encontro. As leis deste jogo criador que é o encontro resplandecem de forma modelar na experiência estética. Esta experiência não se reduz a uma mera efusividade sentimental: constitui um modo de rigorosa criatividade. A experiência da contemplação da obra nos leva a estabelecer com a realidade "modos de unidade insuspeitavelmente profundos com certas realidades (QUINTÁS, 1993, p. 18).

No mundo onde estamos, onde emergem as formas da natureza e da vida do espírito, reservado de significados inesgotáveis a serem descobertos, que a obra viverá para sempre.

Curvando-se diante da obra perfeita da natureza, surge a inspiração, a dedicação, o motivo das pinturas de Cézanne. O contato primeiro a uma ótica visual desperta em Cézanne uma nova forma de olhar. Transpassa o que é visto, vai além do que a visão imediata vê. Nele, percebe-se também pelas sensações a união entre as coisas: *Sujeito-Objeto, Corpo-Alma, Olho-Espírito*, ou seja, a totalidade.



Figura 2: Paul Cézanne, *A montanha de Saint Victoire*, 1904-1906, óleo sobre tela, 73 x 91 cm

Conforme Merleau-Ponty, Cézanne quer pintar a matéria tomando forma, a ordem nascendo por uma organização espontânea em que haja o entrelaçamento entre as coisas percebidas e a ordem das ideias e da ciência. Diz Cézanne: "a arte é uma apercepção pessoal. Coloco esta apercepção na sensação e peço a inteligência organizá-la em obra" (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 128).

A sensação forte da natureza é a "base necessária para sua concepção de arte, e sobre a qual repousa a grandeza e a beleza da obra futura" (CHIIP, 1996, p. 15), que se adquire por uma experiência e vivência longas. Cézanne fala: "é preciso aprender a ver por si mesmo"(CHIIP, 1996, p. 10), isto é

Frequentem bons lugares, ou seja: Frequentem o Louvre. Mas, depois de ver os grandes mestres que lá repousam, é preciso sair depressa e vivificar em si mesmo, em contato com a natureza, os instintos, as sensações de arte que residem em nós”(CHIIP, 1996, p. 15).

Assim, o sentido que Cézanne dará às coisas e aos rostos será o próprio mundo real, como ele aparecia, tais quais como os via e que pediam para assim serem pintados. Isto é o que Paul Klee diz: "a arte não reproduz o visível, mas torna visível" (CHIIP, 1998, p. 38). Para ele, o mundo objetivo, ou seja, aquele onde estamos inseridos, que nos rodeia, não é o único possível a se representar, pois existem outros "*latentes*". Vemos uma busca do artista na conciliação entre as coisas, e é com seu olhar descobridor e por meio de um corpo reflexível que transpassa o visível, que se conhece o invisível e retorna-se, por mutação, em obra ao visível novamente.

O deslocamento do olhar proporcionado por meu corpo desperta a visão de um olhar que se faz no meio das coisas. Abre-se um campo enorme de possibilidades, experimentações e formas de expressão "*vivenciadas-por-mim*". Há um entrelaçamento, uma metamorfose, um sistema de trocas entre "o mundo visível e o mundo dos meus projetos motores" (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 16). A experiência de nosso corpo (suas relações) e a propagação das relações com o mundo, com as coisas, com os outros, são partes totais do mesmo ser. É assim que Merleau-Ponty (2004b, p. 20) fala que está no mundo com suas características inerentes, pessoais, que se entrelaçam com o mundo. A pintura, diz o filósofo "jamais celebra outro enigma senão o da visibilidade".

Quando estamos em contato com a natureza, há uma troca de olhares que suscitam, complementam, transformam-se em puro êxtase. O artista tem uma força ativa não apenas vista, mas vivenciada. É esta maneira de estar no mundo que ele usará para dialogar com a matéria. Com este pensamento, chegamos ao sul da Bahia e volto a encontrar o *Poeta dos Vestígios*¹⁵, Frans Krajcberg.

Por sua exaltação à natureza, completo envolvimento e familiaridade com este mundo rico de formas, texturas, poética, Krajcberg quer denunciar a destruição. Sua obra é uma reflexão sobre a destruição da natureza. Ele diz: "não quero fazer arte, eu quero mostrar minha revolta. Suas esculturas são consequências desse contato com as queimadas que acontecem por todo o Brasil. A matéria-prima é a madeira desprezada, que é encontrada por Krajcberg e transforma"¹⁶

Moore comenta aspectos da escultura que se assemelham a Krajcberg:

Para mim, importa que haja uma conexão com o passado, conexão que julgo necessária porque a arte é a mesma na diferenciação das coisas com elementos quais a sucata, os elementos encontrados aos pedaços... A arte moderna abriu para o público uma nova perspectiva, que o novo artista lhe descortinou. Vimos, então, que o osso de um bisão permite-nos ver a natureza com olhos diferentes. Os olhos dos que não reparavam nisto estavam cegos para tais aspectos da natureza, nem poderíamos considerar que um osso possuía uma determinação inerente a uma escultura. Mas a observação direta é apenas uma indicação – a função da arte é a de transformar as coisas que nos cercam. (FERRAZ, 1975, p. 212-214).

¹⁵ Título dado a Frans Krajcberg em um documentário dirigido por Walter Sales Júnior in: *Krajcberg: O Poeta dos Vestígios*. [Filme-vídeo]. TV Manchete: Rio de Janeiro, 1987. 1 DvD (45 minutos). color.son.

¹⁶ Braque em 1956-1961, colocou no canto inferior da composição uma réplica branca do pássaro no voo de Krajcberg. Na época, Krajcberg trabalhava com relevos pintados, com formas deixadas pelas pedras no papel. A pesquisa de Krajcberg já influenciava a pintura de Braque.

É transformando as coisas que Krajcberg prefere ser chamado de construtor de consciência, pois seu propósito é mostrar a destruição da natureza do que o seu equilíbrio natural. Assim o olhar e a obra de Krajcberg mostra a dor, o grito e a vida.

Envolvidos na necessidade de "*transformar o mundo*", o artista, assim, como o poeta, buscam a "*eterna novidade do fazer*"¹⁷. Imprimindo em seus trabalhos artístico, o eco do seu olhar, do seu estar no mundo.



Figura 3: Frans Krajcberg, *Conjunto de esculturas*, 1991, pigmento natural sobre raízes, cipó e caules de palmeira, 3.10cm de altura.

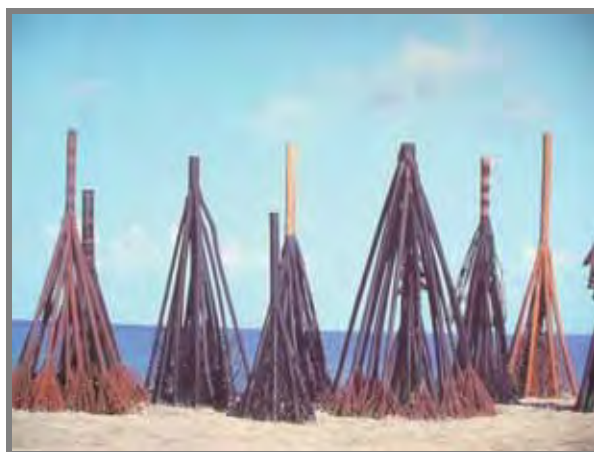


Figura 4: Frans Krajcberg, *Conjunto de Esculturas*, 1988 pigmento natural sobre troncos e raízes, calcinados aproximadamente 3. 50 cm de altura.

Estamos em um mundo onde as questões da "realidade" opõem-se e esmagam os devaneios da poética. Neste sentido, Bachelard, filósofo, dialoga com Merleau-Ponty sobre o modo desacostumado de ver a poética do espaço, o mundo que nos circunda e do qual pertencemos o interior-exterior; coisa que os poetas vêm nos ensinar. Os poetas nos

¹⁷ Termo utilizado por Gaston Bachelard in: *A Poética do Espaço*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

alertam que podemos voar e reverter a realidade pela imaginação. Bachelard (2008) quer que façamos do *"irreal"* o *"real"*, ou seja, que o *"irreal"* seja tão *"útil"* como o *"real"*. Assim, nosso olhar deve transpassar o objeto, recriando-o novamente, para que façamos da experiência onírica a experiência real, dinâmica e profunda, para dar o motivo e inspiração à alma do poeta. Bachelard (2001, p. 2), retoma a crença na imaginação, "(...) é a percepção das imagens que determina os processos da imaginação", sendo preciso transpassar a imagem. Aceitar a grande dilatação dos devaneios, isto é, dar-se conta de que todo o espaço que nos circunda é poético, basta vivê-lo e senti-lo. Basta vivenciá-lo em sua *"totalidade"*, como nos pede Merleau-Ponty.

É vivenciando e sentindo que o poeta surpreende com novidade a experiência de *"se fazer"*. Percebe-se, então, inventando o *"modo de fazer"*. É um constante conhecer/conhecer-se. É como vimos na arte de Cézanne, Krajcberg, entre outros. É o que também Merleau-Ponty nos fala em sua fenomenologia.

O poeta lança-se em um voo no qual não há rumos previamente traçados, seu olhar surpreende as imagens que o mundo oferece e que surgem diante de seus olhos. Em uma música, Gilberto Gil diz: "meus olhos pedem teu olhar"¹⁸. É como se o êxtase estivesse nessa troca, nessa congenialidade, nesse encontro fatal entre sujeito e objeto. Parece que as formas que observo e me observam estão enraizadas em mim e, no entanto, acabei de conhecê-las. Estas formas fizeram reviver minhas lembranças, modificaram minha alma e esta se recriou, pois tais imagens emocionaram-me e tocaram-me. Assim, meu corpo acolhe esta imagem poética que, colocada em ação, origina a obra.

¹⁸ Unplugged. Gilberto Gil. *Tenho Sede*. Faixa 2, n M995323-2 Warner Music. s/d. I CD-ROM.

A obra traz, então, à mostra as surpresas da vida, reduplicando-a, tornando-se autônoma. Aberta, a obra sugere ao contemplador várias significações, segue assim sua missão: repercutir.

Quando contemplo uma obra de arte, leio um poema, recrio a obra pela repercussão que ela provocou em mim, vou além, transpasso a imagem onírica. É na repercussão que o verdadeiro "ser" da imagem poética aparece.

Nossa experiência de vida torna-se "visível" pela arte. A obra é essa expressão inacabada de mundo ainda por vir, um enigma da vida. "Cada obra contém um excesso e ao mesmo tempo uma ausência"¹⁹. Portanto, na criação, há o entrelaçamento do visível-vidente, sujeito-objeto, eu-mundo, interior-exterior, uma experiência sem separação. Para Marilena Chauí²⁰, que comenta sobre a filosofia de Merleau-Ponty, o trabalho é criador, quando tem a intenção de exprimir alguma coisa para a qual não possui modelo e que garante acesso ao ser, pois sua ação abre acesso à experiência do próprio ser.

Assim, partindo da percepção de mundo, procurei vivenciar as práticas artísticas e pedagógicas, como formas legítimas de expressão.

Antes de descrever o ensaio de meu processo de criação, volto às concepções do desenho infantil apontadas por Maurice Merleau-Ponty, certa de que me aproximarei "do mundo da criança". Retomarei, assim, vivências da infância que ampliarão as possibilidades reflexivas desta pesquisa.

¹⁹ Informação verbal fornecida por Marilena Chauí em curso: Merleau-Ponty e as Artes no Centro Universitário Maria Antonia/USP em São Paulo, em 22 de abril de 2009.

²⁰ CHAUI, Marilena. Merleau-Ponty: a obra fecunda. *Revista Cult.* São Paulo, n.123, ano 11, p. 44 - 53, abr. 2008.

A criança e o desenho infantil em Maurice Merleau-Ponty

Com base nas concepções das Ciências Humanas, alicerçadas na tradição subjetivista e naturalista da Psicologia Clássica, em que existe a preocupação de traduzir o mundo infantil, que Merleau-Ponty propõe-se a “reconstruir” uma “psicologia dinâmica móvel” da criança. Psicologia esta sempre suscetível a mudanças que não se constitui em categorias preestabelecidas, mas, que busque uma significação comum nos atos do fenômeno.

Desta maneira, procura compreender a construção do mundo da criança, sua constituição como “ser-no-mundo” em um campo corporal em sua expressão, em meio ao campo social e histórico no espaço-tempo. Para tanto, Merleau-Ponty privilegiou a literatura (linguagem) e a arte (desenho infantil), como sendo expressões coextensivas com o mundo, ou seja, uma criação histórico-social.

Apoiados nessas concepções, levantaremos algumas interrogações reflexivas que estão presentes no discurso de Merleau-Ponty.

Como se dá a construção do mundo da criança como ser-no-mundo? E quais as precauções?

Como se dá a percepção da criança?

Como se manifesta a expressão no desenho infantil?

Para compreender o mundo da criança como ser-no-mundo, Merleau-Ponty encontra no método fenomenológico, a compreensão dos fatos.

Trata-se apenas de entrar em contato com os fatos, de compreendê-los em si mesmos, de os ler e decifrar de uma maneira que lhes dê sentido. Será preciso fazer o fenômeno variar, a fim de depreender dessas variações uma significação comum. E o critério desse método não será a multiplicidade dos fatos que servem de prova para as hipóteses avançadas: o que servirá de prova será a fidelidade aos fenômenos, o domínio estrito que obtenhamos sobre os materiais empregados e, de algum modo, a 'proximidade' da descrição (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 05).

O autor citado não estabelece categorias, pois tem em mente o entrelaçamento de matéria-espírito, pensamento-linguagem, interior-exterior, sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, eu-mundo, enfim, as constituições que se encontram todas no mesmo tecido. Aqui, o filósofo leva em conta a vivência da criança, a experiência direta, sem que precise interpretá-la. Para compreender essas experiências em meio ao fenômeno, é preciso perceber, o que há de comum entre as ações, já que existe uma intencionalidade, uma interrogação que investiga o fenômeno.

A novidade desse método consiste no fato de ele estabelecer que o saber efetivo não é apenas o saber mensurável, mas também a descrição qualitativa. Esse saber qualitativo não é subjetivo, é intersubjetivo: descreve o que é observável para todos. (...) Estudar os fatos, não para verificar uma hipótese, que os transcende, mas para dar sentido interior a esses fatos mesmos. Só importarão o rigor com que abarcaremos a totalidade e os detalhes de certos fatos (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 06).

Como temos constatado, na fenomenologia de Merleau-Ponty, o homem passa também a ser compreendido na sua facticidade, ou seja, pelo seu contato com as coisas do mundo, em um espaço – tempo –

vividos. Estas experiências singulares passam a ser compreendidas e refletidas apoiadas em um conjunto de asserções significativas, que apontam a experiência do sujeito. A compreensão do fenômeno é articulada, quando houver repetições do discurso e não a multiplicidades dos fatos, ou seja, quando o fenômeno ao ser interrogado variar, e essas variações proporcionarem um significado comum. Desta forma, este método busca as generalidades, o que há de comum, de geral nas ações investigadas e não generalizações – universalidades.

Para Merleau-Ponty (2006b), a fenomenologia possui como propósito compreender o significado da experiência humana. Mobilizar a quebra de preconceitos, diferenciar-se de uma concepção de mundo já preconcebida e instaurar a percepção como algo percebido. Portanto, para Merleau-Ponty (2004a), o saber é constituído pelo que nos dizem os sentidos ingenuamente consultados e relacionados à experiência vivida e às evidências da Ciência.

Pautado nos estudos realizados pela Gestalt (Wertheimer), Jean Piaget, Meili, Luquet, Wallon, Koffka entre outros, Merleau-Ponty examina as formas de expressões e a percepção infantil. Em Meili, citada por Merleau-Ponty (2006b, p. 187), a percepção da criança “está presa à alternativa de perceber globalmente ou por detalhes. A percepção infantil é, portanto, ao mesmo tempo global e fragmentária (o que não é contraditório), enquanto a do adulto é articulada”.

Nesse sentido, o filósofo critica as ações da psicologia clássica que isolavam as funções perceptivas e motoras da criança, sem levar em consideração a “dinâmica móvel” da realidade, que é suscetível a mudanças, distanciando a criança de suas verdadeiras origens. Para Merleau-Ponty, a experiência parece provar ao contrário. Os estudos de

Koffka, citados por Merleau-Ponty (2006b), comprovam que a criança durante os primeiros anos de vida só percebe estruturas globais que vão se diferenciando progressivamente. Para Koffka, “a experiência da criança começa com grandes categorias, no interior das quais há pouca diferenciação” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 182), portanto, está muito distante da hipótese de uma multiplicidade indefinida de sensações visuais, como acreditaria a psicologia clássica. As sensações para as crianças não deixam de estar interligadas, pois “trata-se de um conjunto de dados sentidos por intermédio de um corpo inteiro” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 1820).

Essas contribuições levam Merleau-Ponty a legitimar a vivência da criança em sua constituição subjetiva e como ser-no-mundo, não mais as noções com a qual “ela” interpreta essa vivência. Sua atuação está voltada à experiência direta da criança, situações em que são provocados os pensamentos e reflexões. Contudo, as experiências iniciadas pela criança ainda não são sistematizadas nem pela sua linguagem, nem pelo pensamento. Entendendo que a linguagem para Merleau-Ponty é “o prolongamento indissolúvel de toda a atividade física e, ao mesmo tempo, é nova em relação a esta: a fala emerge da ‘linguagem total’ constituída por gestos, mímicas, etc” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 07). Cabe assim ao adulto, apoiado na redução fenomenológica buscar compreender as reações essenciais que se apresentam junto ao fenômeno interrogado. O que importará para Merleau-Ponty será o rigor em abarcar a totalidade dos e os detalhes de certos fatos.

Desse modo, a utilização desse método não consiste em apenas verificar, constatar e transcender a hipótese realizada sobre o fenômeno, mas, sim, dar um sentido interior ao mesmo fato. Isto quer dizer que não basta reconhecer e observar o fato, sem que se compreenda o “motivo”

“de”, “com” e “como” surgiu, para buscar o significado das “coisas-mesmas” em suas totalidades e generalidades.

Nesta perspectiva, Merleau-Ponty (1990) aponta para os princípios essenciais de se reconstruir uma “dinâmica interpessoal” da criança, evitando falar da “natureza da criança”, como uma concepção rígida e estática dos estágios infantis. Critica o pensamento realista que divide, separa, distingue o interior e o exterior, o ‘lado sensitivo’ do ‘lado motor’. Cita a maneira como subestimamos o objeto de observação (criança), gerando desigualdades entre observador e observável. Conclui que “viver uma relação de igualdade com outrem é o que há de mais raro na nossa experiência” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 217).

Neste sentido, para o filósofo, a psicologia da criança deve construir-se pela relatividade, não podendo se contentar com a ideia de dualismo e perceber que estas relações estão inseridas em um espaço cultural dinâmico.

Para Merleau-Ponty (2006b), é impossível separar a criança das influências culturais. A herança cultural “entra” pela inteligência e pela imitação do adulto, ou seja, as crianças aprendem imitando os modos de falar e pensar do adulto, do professor. A relação da criança com o adulto é uma relação de identificação. A criança se vê nos outros e imita-os. É com base nessa dinâmica que terá sua conduta infantil e que, conseqüentemente se insere na herança cultural. É neste diálogo interior-exterior que ela se expressa,

A verdadeira objetividade não consiste em tratar do alto a experiência infantil e convertê-la num sistema de conceitos impenetráveis para nós, mas em perscrutar as relações vivas entre a criança e o adulto, de tal maneira que se evidencie o que lhes permite comunica-se (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 239).

Para nos aproximarmos da expressão infantil, é preciso nos instalarmos no mundo e aprender a ver e rever nas experiências sensíveis do olhar e ser olhado, tocar e ser tocado, perceber e perceber-se. O desvelar da significação e da representação da imagem se dá em meio ao horizonte de sua história, de sua cultura e da percepção de mundo. Neste sentido, para Merleau-Ponty (1990, p. 217), a criança é afetada por instabilidades de expressões e pensamentos que são influências da cultura. Adverte que “não é preciso condensar a ‘condição de criança’ em uma mentalidade infantil nem considerar a criança como não participante da vida humana”.

Tais afirmações mostram que a criança sofre influências da cultura em meio às situações de aprendizagens, na relação com o outro, ‘criança-adulto’ e que sofre influências de fatores coletivo - sociais, partindo dos estudos de Freud. Sendo assim, a

história não é a única determinante da atividade social (é o inconsciente coletivo de Jung). A história intra-individual (a aprendizagem das regras sociais pelo indivíduo) e o drama histórico-social desempenham papel importante na formação do indivíduo (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 88).

Em função disso, o desenho infantil que descreve esta relação com o meio social, é um “desenho realista”. É importante ater-se aos traços estruturais desse desenho. Assim sendo, o desenho infantil é a representação do mundo onde a criança vive, porém, conforme o filósofo, “é preciso entender que o desenho infantil nunca será considerado como uma cópia do mundo que se oferece à criança, mas como um ensaio de expressão” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 206).

Assim, entendo o termo expressão em seu sentido pleno de, “junção entre quem percebe e a coisa percebida, não o confundindo com a fabricação de uma simples cópia” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 212). A expressão da criança estará intimamente ligada ao caráter de afetividade com as coisas do mundo, formas, objetos, cores, imagens, etc. Essas considerações ampliam o conceito de desenho. “O desenho infantil prolonga a percepção infantil. Nem sempre corresponde à realidade das coisas, mas à expressão de um caráter e de uma atitude” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 215).

No desenho infantil, a criança expressa seu “testemunho” de vida, pois é pela experiência que “explora” e comunica-se com o mundo. Esta vivência é fornecida por um corpo reflexivo, um corpo que pensa, que se vê e que vê as coisas no mundo, o corpo como um todo: corpo-espírito.

Para Merleau-Ponty (2006b), a criança usa seu corpo na totalidade, não faz distinção entre o que é percebido pelos sentidos, pelo olho, ouvido, etc. Existe aí uma relação “intersensorial” e de afetividade com o corpo no espaço-tempo. É nesta relação com as experiências vividas que a criança organiza e concebe sua consciência. Passa assim a dar sentido às suas ações.

Há uma unidade do corpo, que não é a soma de sensações táteis ou cinestésicas, mas um ‘esquema corporal’. Esse esquema não pode reduzir-se a uma soma de sensações; ele engloba:

- a consciência de nosso corpo no espaço;
- a unidade abarcadora de todos os dados sensoriais (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 183).

Em suma, com base no filósofo, tanto à criança como ao adulto, a percepção implica uma relação de diferentes partes do corpo entre si (sensações – consciência) entrelaçadas a uma relação dialética com a herança cultural.

A criança reúne, conforme Merleau-Ponty, em suas ‘narrativas gráficas’ cenas sucessivas de uma história em uma só imagem, ou seja, a história inteira do momento vivenciado. Disso, podemos inferir que, das coisas aos olhos e dos olhos à visão, surge o pensamento, um gesto – a criação.

O olhar da criança cita Merleau-Ponty (2002), é para o mundo um olhar “livre” de uma perspectiva planimétrica, ou seja, livre de uma receita de fabricação ou das “leis” da perspectiva, livre para representar o percebido, sem contornos “objetivos”. Portanto, não é a representação do “real”, mas, como cita Merleau-Ponty (2002) um ensaio da expressão do que a criança vê, um olhar por dois olhos separados da cabeça que exprima sua visão total, de vários ângulos e pontos de vista, enfim, sua coexistência com o mundo. Não se trata simplesmente de uma representação “fiel” do mundo, mas de comunicar-se com quem olhará o desenho.

A finalidade é marcar no papel um traço de nosso contato com esse objeto e esse espetáculo, na medida em que fazem vibrar nosso olhar, virtualmente nosso tato, nossos ouvidos, nosso sentimento de acaso ou de destino ou de liberdade. Trata-se de dar um testemunho, e não mais de fornecer informações (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 186).

No entanto, Merleau-Ponty quer chamar a atenção, para o fato de que esta representação tenha sentido à criança, que ofereça significância em suas relações com o mundo. A expressão deve abrir uma via de

acesso de comunicação da criança com o adulto e com o mundo. “O desenho infantil recoloca o desenho ‘objetivo’ na série das operações expressivas que buscam, sem nenhuma garantia, recuperar o ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 187).

Merleau-Ponty (2002, p. 186) refere que, quando os meios de expressão da criança “tiverem sido retomados deliberadamente por um artista num verdadeiro gesto criador, nos darão a ressonância secreta pela qual nossa finitude se abre ao ser do mundo e se faz poesia”.

Em meio a este gesto criador, como professora e pesquisadora, passo a investigar no próximo capítulo em minhas experiências artísticas, linguagens que me possibilitem aproximar e até decifrar, *como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica*.

CAPÍTULO II

EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COMO FORMAS DE “REAPRENDER A VER O MUNDO”



Figura 5: Cláudia Kretzer, *sem título*, madeira e metal, 1997

(...) Há duas coisas no pintor, os olhos e o espírito; cada uma deve ajudar a outra. É necessário trabalhar para o seu mútuo aperfeiçoamento, nos olhos para olhar a natureza e no espírito para lógica das sensações organizadas que originam os meios de expressão.

Paul Cézanne

Aonde tudo parece ter começado: ensaio artístico da autora

Realmente, não sei verdadeiramente aonde tudo começou. Assim quando vejo minhas peças feitas durante a realização do curso de bacharelado em Escultura, percebo lá imagens pertencentes a momentos de minha infância. A grande árvore nascida sobre uma pedra (Figura 1 que abre o Capítulo I) foi uma visualidade jamais esquecida. O diálogo e a fusão materiais, um entrelaçamento em que não se sabe mais aonde começa e aonde termina a outra. O impossível, mas, acontecido. E o fato de estar lá, tocá-la, vislumbrar o visual oferecido no meio dela, é parecer que você conquistou com a “árvore grande”, um local que também era seu.

O mangue! Ah! o mangue! Quantas lembranças! Quanto medo ao ver meu pé sendo engolido pela lama. Quantas árvores grandes, sustentadas por raízes que ficavam externas à lama! Era novamente o impossível, mas o acontecido,



Figura 6: Detalhe do mangue em Florianópolis, 2002

tanto em meu processo de criação como na obra realizada, há visões de imagens que cortam pedaços de minha história. Este processo de criação artística, portanto, marca a autoria e confirma a vontade de dizer algo de minha vida, minha memória, feitas por observações interessadas (olhar e

receber) do mundo. Vivências que marcam de modo significativo minha forma de ver o mundo.

Partindo dessas expectativas, como, então, se dá o conhecimento significativo? Como propor, mediar, oportunizar, enfim, sensibilizar no outras maneiras de ampliar sua forma de ver o mundo?

Nesse momento, percebo minha completa relação do fazer artístico com minha prática pedagógica. Em meio ao vasto campo poético da natureza, a percepção de meu olhar atento e descobridor opera estimulado por esta belíssima fonte visual, busco na sensação estimuladora construir um caminho que se relacione à união entre o EU-MUNDO. Procuro desvelar o ser do mundo. Conforme Merleau-Ponty, busco ir às coisas mesmas, ou seja, ver fenomenologicamente e me perceber *"entrelaçada"* a elas. O que busco é *"vivenciá-las"*, para fazer de minha expressão artística, expressão de verdade.

Assim, percebo que a experiência de vida introduz valores na arte. Essa abertura para o mundo possibilita infinitas formas de olhar e refletir o mistério da vida. Ao conhecer o mundo, reconhece-se como uma imagem irrefletida, algo ainda não manifestado, mas, pela expressão, torna-se visível, dando ao mundo a visibilidade de seu gesto.

Em razão das várias relações que estabelecemos com o mundo, a compreensão e a reflexão acontecem pelas nossas vivências, surge um mundo antes perceptivo do que concebido. Uma visão que vai até a raiz, quase se funde com as coisas e busca na essência das próprias coisas, o primordial, aquilo que é percebido pelo corpo reflexivo. Esta forma de olhar instaura uma "nova" noção frente ao mundo. Põe em discussão os conceitos já concebidos, sistemas já postos e que se abrem para um repensar de "novos" significados.

Diante de meus olhos, as formas na natureza apresentam-se e solicitam um fazer, em que o "*modo de fazer*" só se revela no próprio "*fazer artístico*", no esforço árduo da criação, envolvendo a fusão entre teoria e prática vivenciada durante toda a elaboração e construção das peças.

Durante meu processo, não conseguia desconectar a teoria da prática. Enquanto lia, absorvia a fundamentação de Merleau-Ponty, pensava em "*como*" materializar ou visibilizar

tais conhecimentos. Quando construía a peça, relacionava com o pensar do filósofo. Nos textos de Merleau-Ponty, tive o contato com a "*linguagem*" com a qual me identifiquei e que, de certa forma, já vivenciava. E foi em meio à natureza e alimentada pela beleza do mangue que pude, então, "concretizar" meu pensar, que se revelava a cada instante.

Esta mutação de infinitas ideias, proporcionada pela matéria encontrada, apresenta-se por meio de um olhar "*descobridor*". De certa forma, o "*olhar*" já vinha sendo modificado pela vivência durante o curso de Bacharelado em Escultura, desencadeado sobretudo no Projeto de Extensão, no qual vivenciei, por meio de experimentações, as reações e as vocações específicas de cada matéria, isto é, madeira, pedra e metal.



Figura 7: Detalhe do mangue, Florianópolis, 1997

Agora, ciente de meu corpo como operante no mundo, passo a desvelar o ser, ou seja, unir meu corpo ao mundo, inseparavelmente na percepção. Sem perceber, sempre havia vivenciado, esta inseparabilidade entre meu *corpo* e o *mundo*, porém as leituras de Merleau-Ponty levaram-me a pensar e refletir, despertando e enriquecendo minha *vivência de mundo*. Passei a ser mais consciente de minha potencialidade criadora. "Trata-se de encontrar, no presente, um 'sempre novo' e sempre o mesmo" (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 239).

Desse modo, meu contato com o mundo passou a ser um vir a ser do que nunca antes existiu. Cada ângulo, cada posição sugeriam-me outras novas formas de interrogações. Um "*olhar*" sempre renovado, "*novo*", sensível à natureza que se prostrava diante de mim.

A própria natureza cria formas (...) A vida orgânica desenha espirais, esferas, meandros e estrelas (...) Mas a partir do momento em que essas figuras intervêm no espaço da arte e nas suas matérias particulares, elas adquirem um novo valor, engendram sistemas inteiramente originais, inéditos.

(...) Ela tem um sentido, mas que é inteiramente seu, um valor pessoal e particular (...) Ela tem uma significação e recebe significados (FOCILLON, 1983, p. 12-14).

Assim, na natureza que encontrei a fonte e a valorização da matéria-visível-sensível como inspiração. As formas envolviam-me e seduziam-me como um "*renascer*". Era em minhas caminhadas "*interessadas*" que a matéria-visível-sensível era encontrada, ou melhor, "*me encontrava*". Na verdade, "*elas*" não simplesmente surgiam, eu as procurava e elas, de certo modo, também me "*procuravam*".



Figura 8: *Reflexo do mangue, Florianópolis, 1997*



Figura 9: *Imagens do mangue, Florianópolis, 1997*

Este trabalho retomou um processo já era vivenciado na elaboração das peças no curso de Bacharelado em Escultura, porém, agora, fundamentada nas leituras de Merleau-Ponty, elas se tornavam conscientes. Retomo, assim, algumas peças realizadas anteriormente, para que o leitor tenha uma visão da concepção até a construção da peça.

Um encontro fatal com um “tronco” que repousava à margem do mar, sua cor em degradê em cinza, suscitou-me algo. Envolvida “olho” e aprendo a “vê-lo”. Fiquei horas observando os possíveis ângulos de sua forma para poder entendê-la.

Assim, a relação entre as coisas e meu corpo é decididamente singular” é ela responsável de que, às vezes eu permaneça na aparência, e outras atinja as próprias coisas; ela produz o zumbir das aparências, é ainda ela quem o emudece e me lança em pleno mundo (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 20).

Impressionada pela forma natural do tronco, questionando o grande campo de possibilidades e significações que me suscitavam, comecei a experimentar. Sem interferir em sua forma natural, aceitei a linha, a marca do tempo já existente no tronco, incrustando pigmentos naturais (pó de outras madeiras e pó xadrez), construindo um outro ser, revestindo com uma nova pele.



Figura 10: Cláudia Kretzer, “Sem Título”, 1996, Pigmento natural sobre madeira 1,78 x 0,46 x 0,20m



Figura 11: Cláudia Kretzer Etapas de construção da obra, 1996



Figura 12: Cláudia Kretzer, Detalhe da peça, 1996

Pelo olhar atento às possibilidades e visibilidades em meio ao mundo perceptivo que percorri em meu processo de criação.



Figura 13: Cláudia Kretzer, *Detalhe da Construção da peça*, 1996



Figura 14: Cláudia Kretzer, *Exposição na Biblioteca*, 1996 - CEART-UDESC

Além de Merleau-Ponty, a influência do escultor contemporâneo Frans Krajcberg foi bastante forte em meu processo criativo, com o qual me identifiquei pela forma como transforma e vivencia a natureza "desprezada", em arte. Nele, a destruição em vida, aparece na obra entrelaçada, poética e poeta, sensível e sensibilidade, como nos diria Merleau-Ponty.

Nas mãos de Krajcberg, renova-se o que estava destruído. Árvores retorcidas, galhos redesenhados, pigmentos e cascas preservam a beleza e a dignidade. Sensibilizado, o artista fotografa a natureza intocada à sua destruição. É com esta percepção global que se forma a consciência planetária, que Krajcberg luta.

Eu nasci deste mundo chamado natureza, mas foi no Brasil que ela me provocou um grande impacto. Eu a compreendi. Aqui eu nasci uma segunda vez, tomei consciência de ser homem e de participar da vida com minha sensibilidade, meu trabalho, meu pensamento. Eu me sinto bem assim²¹.

²¹ Catálogo do Museu Metropolitano de Arte de Curitiba. Krajcberg. "A Revolta". Curitiba, Novembro de 1995

Seguindo meu processo de criação, continuei a coletar materiais. Foi quando encontrei os troncos de cinamomo dias depois de terem sido cortados (amputados). Sensibilizada, parecia que o tronco mostrava-me o que fazer. Trabalhei, então, a questão da reconstrução criando uma estrutura onde pudesse revestir com uma *"nova pele"* (casca, epiderme), dialogando dois materiais (metal/madeira) com especificidades próprias, em um novo *"corpo"*.



Figura 15: Encontro com a matéria-prima, Florianópolis, 1997

O metal *"imita"*, integra, refaz, reorganiza, dialoga com a madeira, recria, dá uma nova vida. São cascas, peles que escondem, que encobrem o espaço-tempo.



Figura 16: Detalhe da matéria-prima, Florianópolis, 1997

Surge a peça!



Figura 17: Cláudia Kretzer, “Amputação”, 1997,

1,94 x 0,76 x 0,35 m.



Figura 18: O Metal: matéria-prima para escultura, Florianópolis, 1997



Figura 19: Detalhe do metal encontrado, Florianópolis, 1997



*Figura 20: Cláudia kretzer, “?Túnel”, 1997,
Metal, 35 x 0,18m*

Nessas buscas conscientes, surgem outras peças. Cilindros de metal que são convidados a recompor uma nova “pele”.

Com este envolvimento e profundo diálogo com a natureza busquei a inspiração, aprendendo a *vê-la* e a *sentí-la*, como forma legítima de expressão. Comecei a refletir mais sobre a relação da matéria-visível-sensível como corpo quando fui tomada pelos textos de Merleau-Ponty. Suas palavras vinham completamente ao encontro do que me propunha como processo artístico.

As leituras de Merleau-Ponty falam da unidade entre *corpo-pensamento-mundo*, e isto era o que eu sentia. Meu corpo meus pensamentos e a natureza à minha volta vibravam em um mesmo

compasso sempre que eu encontrava as formas *"procuradas"*. Assim, como diz Merleau-Ponty, ao mesmo tempo que o mundo é o que vemos, *"precisamos aprender a vê-lo"*. No sentido de que, em primeiro lugar, é mister nos igualarmos a essa visão pelo saber, tomar posse dela, dizer o que somos nós e o que é ver. Fazer, pois, como se nunca tivesse andado por ali. Eu estava continuamente aprendendo a ver. E sempre via *"novidades"*. Cada foto, cada ângulo proporcionavam-me um campo de novas belas e significações.



Figura 21: Detalhe: humos do mangue, Florianópolis, 1997



Figura 22: Detalhe: raiz no mangue, Florianópolis, 1997

No caminhar em busca do “motivo” para minhas construções, na atenção de enfrentar e vencer a angústia do fazer e unir prática e teoria, selecionei o *"espaço poético"*, como diz Bachelard, no qual me deteria.

No entanto, percebemos que a busca é sempre lenta, pausada como um respirar, repleta de descobertas e seleções. Em minhas

caminhadas pelo mangue e praias, observava e selecionava o mundo das formas que apareciam. Sentia que meu "*olhar*" envolvia, apalpava, esposava os troncos e as pedras que surgiam à minha frente. Sob meus "*olhos*", as matérias entrelaçavam-se no meu ser e pareciam fazer parte de mim. Elas estavam *ali para mim e falavam-me*. Mas eu estava atenta para envolver-me com suas formas e nessas caminhadas, havia uma relação de abraço entre meu corpo e a natureza que me rodeava. Tento, assim, unificá-las dentro de minhas perspectivas plásticas.



Figura 23: Detalhe aproximado do mangue, Florianópolis, 2002

O lugar cuja fonte de inspiração fez-me acolhida, fazia parte de minha infância. Lembranças, recordações trazidas por um "*mundo*" feito de afinidades. Por isso, sentia que me chamava atenção, não só pela atmosfera de medo, como também pelas suas interessantes formas.



Figura 24: Vista do mangue,
Florianópolis, 1997



Figura 25: Detalhe do mangue, Florianópolis,
1997



Figura 26: Imagem aproximada do mangue,
Florianópolis, 1997

Sem saber o "como" transformar o pensar em "coisa" (peça), comecei a andar pela praia atrás da casa onde passei toda minha infância. Sentia-me "envolvida" pelas lembranças. Sabia os segredos de cada pedra e cada lugar fazia parte de minha história. Foi quando me deparei com o mangue, lugar quando criança sentia receio de andar, pelo medo que me causava. A lama que cobria meus pés dava-me a sensação de ser sugada por "ela".

Como diz Bachelard (2001, p. 94) "é muito divertido constatar que quem tem medo de uma matéria viscosa envolve-se com ela em toda

parte. A matéria pegajosa causa um devir de firmeza, por ela só "*pensa apertando*". Isso levaria a muitos questionamentos²². Portanto, sigamos!

Os caranguejos passeavam por entre o mangue, sentia que invadiam um lugar, não meu.

Contudo, ao retornar depois de muitos anos, fiquei impressionada com as formas. Apreendi novamente a ver o mangue!



Figura 27: Imagem aproximada do húmos I, Florianópolis, 1997

O medo transformou-se em pura contemplação *envolvedora* e *reveladora*. Cheguei a gravar o som que o mar e o mangue ofereciam-me. O ritmo dos sons transmitiam-me calma, sossego e alegria. Durante a elaboração das peças, queria que este som fizesse parte de mim, para que com o envolvimento harmônico do "*espaço poético*" eu estivesse em profundo diálogo com a matéria. Os sons atuando agora na oficina, por meio do gravador, faziam parte de uma necessidade de continuar "*vivenciando*" o mangue. Um desejo de infundir sons às formas.

²² Talvez, por isso, eu tenha escolhido as matérias mais resistentes, como a madeira e o metal.

Desse modo, envolvida com o lugar pela afinidade com o som e pelas formas que me concebiam, percebi que estas já estavam sendo realizadas em meus trabalhos. O modo como realizava minhas peças, podia ser identificado pelos troncos e pedras que encontrei no mangue. À medida que o olho se detém na forma, ele pode descobrir seus múltiplos perfis. Com o olhar da máquina fotográfica, registrei aqueles segundos. Com um corte sincrônico (visual) ao objeto, pude captar aquele momento em um determinado ângulo que me apresentava (mais por uma questão formal da obra).

O olhar atento e contemplativo buscava perceber o mais "*próximo*" possível. Tentei chegar não só a detalhes (mais que o real) mais específicos e originais daquelas formas; tentei chegar à sua "*latência*". Ou seja, envolver-me e deixar que "*ela*" me mostrasse, com suas especificidades, que sua essência se entrelaçasse e coincidissem com meu ser.

Mediante um exercício de atenção, desenvolvia minha percepção em que a forma de "*olhar*" e o visível implicavam-se mutuamente. Mas, o olhar poético transpassa o visível e na obra recria uma expressão que é aberta a outros olhares. Entrelaçadas a meu ser, as formas olhadas transformam-se e me transformam. Não me aproximo delas pela força, mas pela afinidade a fim de que nosso diálogo seja fecundo.

Estando ciente desse vasto campo e da extensa variedade de materiais, selecionei duas matérias-visíveis-sensíveis para construção: a madeira e o metal. Ambas com especificidades diferentes, mas, com uma completa afinidade com minha forma de expressão, criando, assim, relações de diálogo por meio da experimentação.



Figura 28: Encontro com a madeira para construção da obra, Florianópolis, 1997



Figura 29: Contato com a madeira, 1997, Florianópolis



Figura 30: Detalhe da Construção da peça, Florianópolis, 1997

Nasce, então, a forma plástica. Assim, deixava que a matéria me envolvesse e mostrasse o caminho para elaboração das construções escultóricas. Permitia que minhas mãos a transformassem, enquanto ela (a matéria) permitia ser transformada. É uma espécie de diálogo harmônico.



Figura 31: Cláudia Kretzer, *Sem título*, 1997, madeira e metal, 2.03 x 2.27 x 0,90 m



Figuras 32, 33 e 34: Cláudia Kretzer, *Sem título*, detalhes da obra, 1997

Experiências contemporâneas no ensino da arte: John Dewey e Merleau-Ponty

No capítulo anterior, Merleau-Ponty aponta que devemos aprender com as crianças sem nenhuma garantia a recuperar o ser no mundo, com base em nossas vivências.

Com o intuito de compreender a experiência como a essência de ver e interagir com o mundo, torna-se fundamental, mesmo que seja uma tentativa, refletir esta concepção em outro autor, a fim de ampliar seu sentido. Desse modo, será necessária uma revisão no modo de pensar e estimular a experiência na vida cotidiana, como também em sala de aula, mostrando aí a chave para o conhecimento significativo da arte, de si e do mundo.

Desvelar o sentido, interrogar o mundo cultural, decifrar códigos, recuperar o vivido é um dos objetivos da experiência, que também é uma das práticas artísticas da arte contemporânea.

Pluralismo é o que revelou a estrutura objetiva do mundo, diz Arthur Danto (2010). Outros autores, como Ana Mae Barbosa (2003), utilizam os termos Multicultural, Pluricultural ou Intercultural. Enfim, identificar o ser no espaço-tempo cultural com suas diversidades é fundante para compreender o sentido da experiência como ser no mundo, bem como dialogar com a práxis pedagógica.

Jamais ver as experiências como universalidade, resultantes de relações numéricas, dirá Merleau-Ponty (2002), mas, de generalidades adquiridas nas experiências. Não se trata de categorizar ou criar padrões de conhecimento, mas decifrá-las respeitando suas singularidades.

Para Danto (2010), na arte, para algo ser compreendido, precisaremos nos afastar para poder pensar o antes e o depois. Merleau-Ponty (2006a) completaria dizendo que o processo de afastamento é necessário para melhor transcender e compreender a experiência, mesmo que este exercício de pensamento da experiência nunca chegue a um fim.

Buscar compreender como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica, é o que move esta pesquisa. Portanto, como interrogar o que é significativo? Como compreender o essencial, senão pela experiência da percepção? Afinal, o que entendemos por experiência?

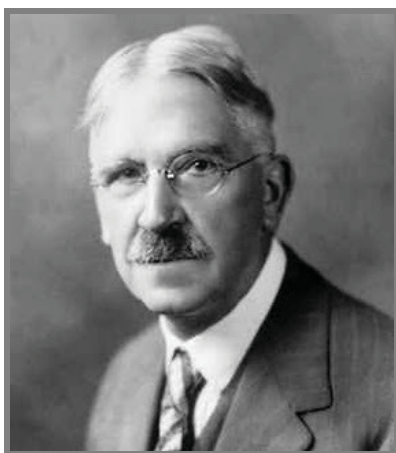


Figura 35: John Dewey (1859-1952)

John Dewey²³ um teórico importante na educação, por suas inovadoras teorias pedagógicas, presenciou e tomou parte de acontecimentos que configuraram o mundo contemporâneo. Para o teórico, a experiência ocorre continuamente, pois é o processo da vida, de intersecção com as coisas, do “eu” com o mundo. Desse modo, são nossas correlações de ideias e emoções que qualificam *a experiência*. Conforme Dewey, toda experiência, é o

resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo onde ela vive.

²³ John Dewey (Estados Unidos, 1859-1952), psicólogo, filósofo, educador, cientista, político e social norte-americano. Dewey concebeu a educação e a sociedade um campo aberto à experimentação filosófica sobre o conhecimento do homem social. Os fundamentos educacionais encontram-se em uma concepção filosófica chamada de Pragmatismo (ênfase às consequências e efeitos da ação, utilidade e sentido prático, como componentes vitais da verdade). Entre outros nomes, destacamos Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e George Herbert Mead (1863-1931).

Portanto, as experiências são singularidades vividas individualmente. A relação em uma experiência dependerá da forma de envolvimento realizado pelo sujeito, das interrupções correntes ou por qualquer “letargia interna”.

Desta forma, Dewey, (1985, p. 89) cita que a experiência “constitui-se de histórias, cada uma com seu próprio tema, seu próprio princípio e movimento dirigido para sua terminação, cada uma com seu próprio e particular movimento rítmico; cada uma com sua própria qualidade não-repetível que a impregna”.

Sob esta perspectiva, uma experiência evita a separação dos fatos em partes colaborando para o percurso do todo, definindo a qualidade dos movimentos que se fundem e constituem uma unidade, ou seja:

Em tais experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem juntas nem vazios, para aquilo que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade própria das partes. Um rio, enquanto distinto de um reservatório, flui. Mas seu fluxo proporciona uma precisão e um interesse a suas partes sucessivas, maior do que os existentes nas partes homogêneas de um reservatório. Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção em si própria. O todo permanente é diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes (DEWEY, 1985, p. 90).

Em *uma experiência*, existem pausas, lugares, descanso, mas, para Dewey elas pontuam e definem a qualidade do movimento. O envolvimento do aprofundamento qualifica a experiência, que chamará de *experiência completa*, ou seja, o entrelaçamento da *experiência de pensamento*, *experiência de prática* e *experiência emocional*. Para que haja uma experiência completa, não se pode separar o intelectual do

estético, isto é, da emoção. O ato de percepção e apreciação está intimamente relacionado à experiência intelectual, assim, a experiência alcança ou extrai uma conclusão. Para compreender qual o significado da conclusão, Dewey compara-a com uma onda.

No oceano, há uma série de ondas e o que faz a onda erguer-se e completar seu movimento é a movimentação anterior realizada pela correnteza, pela antecipação de outras ondas. É este acúmulo de movimentos que, por fim, chega a se completar. “Uma ‘conclusão’ não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento” (DEWEY, 1985, p. 91).

A experiência é permeável, emocional e a emoção é movimento, força que move e consolida, portanto, é uma intenção, que é o próprio movimento. Para Dewey (1985, p. 94), existem poucas experiências estéticas intensas que são prazerosas, pois como “pesam sobre nós, implicam um sofrimento” (DEWEY, 1985, p. 93-94). Desta forma, para ele, o sofrimento surge com base na percepção. Este pensamento nos leva a refletir que, quando passamos a estudar e a “absorver” as coisas, chegamos realmente à percepção.

A experiência prática é aquela, conforme Dewey, que consiste em um fazer que dará origem à obra de arte. A arte para Dewey (1985), citado por Barbosa:

(...) não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente (...) aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o deslocamento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais... isso é arte (BARBOSA, 2002, p. 30).

Conforme Dewey (1985, p. 98), a arte “denota um processo de fazer ou obrar”, pois, toda arte para Dewey “faz alguma coisa com algum material físico, corpo ou alguma coisa fora do corpo, com ou sem o uso de instrumentos, e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível”.

No entanto, em uma experiência, apesar de sua distinção, não pode haver separação entre o fazer e o sofrer, entre o estético e o artístico. Não há ação de uma coisa sem a outra, não separamos o fazer do perceber. “Para ser verdadeiramente artístico, uma obra tem também de ser estética – isto é, feita para ser gozada na percepção receptiva” (DEWEY, 1985, p. 99). Assim, a arte em sua forma, une as relações em uma experiência.

Dewey complementa afirmando que o artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha seu pensar.

Em uma experiência do fazer, o estético para Dewey (1985, p. 100), existe quando a relação com alguma forma distinta de atividade qualifica aquilo que é percebido. Portanto, ele irá dizer que há um elemento de paixão em toda percepção estética, porém, se estivermos dominados pela extrema qualidade da paixão, a experiência será definitivamente não estética. “O processo da arte na produção está relacionado organicamente com o estético na percepção”, ou seja, o artista procura estar satisfeito com a percepção estética que está produzindo (fazendo), esta experiência está não apenas dotada com seu poder de execução (técnica, fazer), mas, com seu sentimento, a emoção. E continua, em uma “experiência estético-artística, a relação é tão íntima que controla simultaneamente o fazer e a percepção” (1985, p. 100), pois o movimento de inteireza dos olhos e das mãos proporciona uma experiência estética. Desta forma, Dewey cita que a expressão é emocional e guiada por um propósito.

Para Dewey (1985, p. 102), toda obra de arte segue “o plano de, e o padrão de, uma experiência completa, tornando-a mais intensa e concentradamente sentida”. O autor cita algo muito interessante com relação à obra e ao apreciador, pois cabe a este entender a união íntima entre o fazer e o padecer e compreender que a absorção com relação à obra é comparável com a do criador.

Desta forma, sua atitude de receptividade não é passividade. Assim, Dewey (1985, p. 102) propõe uma distinção entre percepção e reconhecimento. No reconhecimento, há o princípio de um ato de percepção, mas, este “é a percepção detida antes que tenha oportunidade de desenvolver-se livremente”, ou seja, recai como um estereótipo, sobre algo previamente formado e aplicado ao objeto, como se fosse padrão. Neste sentido, o reconhecimento adere-se a rótulos por não despertar uma consciência vívida, não há uma consciência obtida pela experiência tida. É como se não conhecêssemos por completo, o que nos proporcionamos a olhar, quando não envolve qualquer “comoção interior” ou “tumultuação” do organismo.

Como então, em um ensino de arte, podemos promover a percepção, sem para tanto, deixar de exercitar o reconhecimento?

Como proporcionar a percepção das coisas, ultrapassando o mero reconhecimento?

Dewey (1985, p. 102) considera que a percepção é um movimento estético de absorção do objeto estudado, apreciado. É uma “atividade reconstrutora, e a consciência torna-se forte e vívida”, pois, processa “ondas que se estendem serialmente através de todo o organismo” (1985, p. 103). Os fatos, objetos e cenários percebidos (ver, ouvir, emoção) ficam completamente penetrados e enraizados emocionalmente. É pela percepção que ficamos impregnados de um assunto, para tanto conforme Dewey, devemos submergir nele.

A ideia de percepção estética deve estar ligada à questão de “interação contínua” entre organismo e objetos percebidos. Haverá interesse pelo tema vividamente realizado, “porque, para perceber, um espectador precisa *criar* sua própria existência” (DEWEY, 1985, p. 103), sem o ato de recriação (ordenada pelo apreciador), o objeto, o cenário não será percebido como obra de arte. Esta troca, ou melhor, diálogo deverá causar significação.

Na experiência vital não há separação do prático (o organismo está em interação com eventos e objetos a seu redor), do emocional (a emoção e o sentimento) e o intelectual (nomeia o fato de que a experiência tem significado) pelo contrário, o aspecto emocional liga as partes em um todo e não apenas se sucedem umas às outras. As partes movem-se em direção à consumação e, ao término, ou seja, quando completam seu movimento. Veja na figura abaixo:

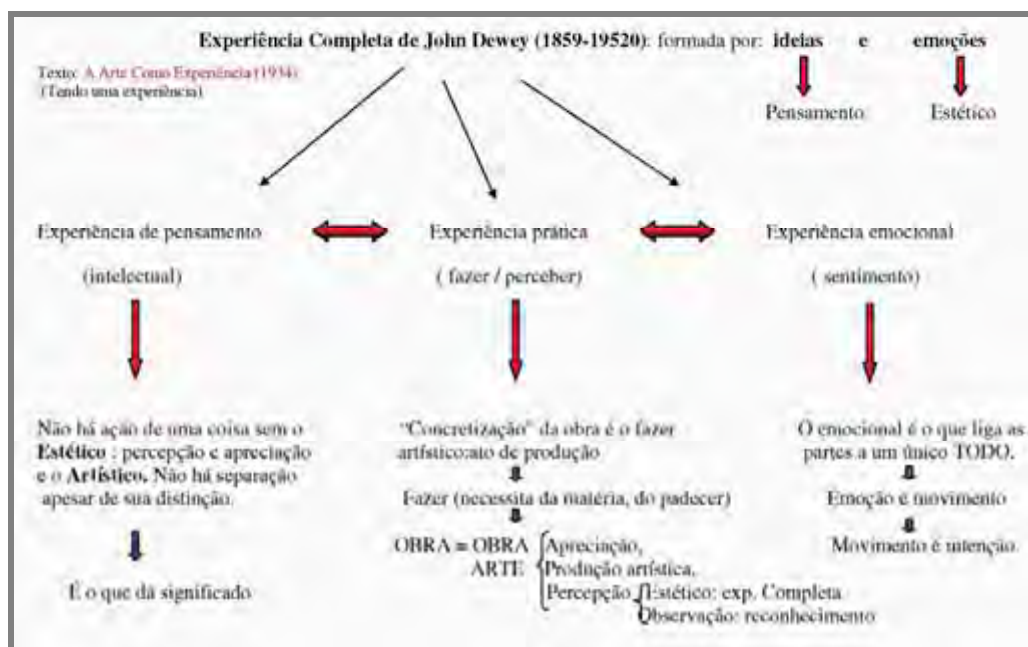


Figura 36: Experiência Completa de John Dewey (1859-1920)

Portanto, *uma experiência* “como o respirar, é um ritmo de inspirações e expirações. Sua sucessão é pontilhada e tornada um ritmo pela existência de intervalos, pontos nos quais uma fase cessa e a outra está latente e em preparação” (DEWEY, 1985, p. 105).

As experiências são absorvidas e abrigadas às consequências de um fazer anterior, e a menos que seja um fazer por capricho ou por rotina, o fazer cada vez mais traz em si próprio um significado que foi extraído e conservado. Todos os ganhos já efetuados são periodicamente consolidados e sempre em vista do que se fará depois.

Débora Cristina M. Pinto em seu artigo na revista *Cult*²⁴ cita que o século XX, conforme foi a aurora da filosofia da experiência. Legado este deixado por Husserl, que se espalhou por diversos autores, dentre eles, Heidegger, o próprio Merleau-Ponty e Sartre.

Para Pinto (2008, p. 45), as propostas nesse campo caminham para a “redescritção da experiência consciente”, ocupando um lugar central no desenvolvimento das fenomenologias. Assim, continua a autora, “o voltar às coisas mesmas, às articulações do real e o verdadeiro sentido da experiência fielmente descrita é tarefa que a fenomenologia decidiu realizar” (PINTO, 2008, p. 56).

²⁴ PINTO, Débora C. M. A Filosofia da Experiência na aurora do século 20. *Revista Cult*. São Paulo, n. 123, ano 11, p. 54-57, abr. 2008.



Figura 37: Merleau-Ponty
(1908-1961)

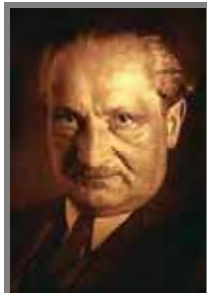


Figura 38: Husserl
(1859-1938)

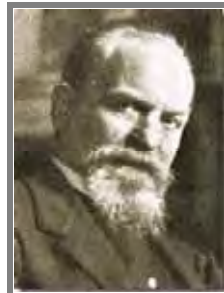


Figura 39: Heidegger
(1889-1976)



Figura 40: Sartre
(1905-1980)

Percebe-se que esta volta às nossas próprias experiências entrelaçadas com as do outro e com mundo, abordagem esta atual para o século XXI, nos é dada pela percepção, conforme Merleau-Ponty (2006a). Portanto, é pela percepção que retomamos a fonte da significação. Não na percepção já preestabelecida do mundo, ou seja, um conhecimento, sobre o mundo, mas, no momento de sua “visão” de acesso ao mundo do conhecimento como afirma Eric Mattheus (2010). Portanto, é no momento em que a visão adquire um sentido para você, um significado.

Desse modo, a verdadeira filosofia, diz Merleau-Ponty (2004b), é “reaprender a ver o mundo”. Um mundo antes de sua apropriação intelectual, antes de um saber constituído, do conceito estipulado, mas um mundo que, em meio à nossa história, vislumbra seu mistério.

Marilena Chauí também comenta para a revista Cult (2008, p.49), que a experiência para Merleau-Ponty,

Já não pode ser o que era para o empirismo, isto é, passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos, mosaico de sensações que se associam mecanicamente para formar percepções, imagens e idéias; nem pode ser o que era para o intelectualismo, isto é, atividade de inspeção intelectual do mundo. Percebida, doravante, como nosso modo de ser e existir no mundo, a experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo.

Pela arte, somos levados ao recinto da experiência, diz Chauí (2008). No processo de criação, estamos cada vez mais próximos de nós mesmos.

Para Merleau-Ponty, a arte não é a construção nem a imitação a um espaço e a um mundo fora, nem por outro lado, uma fabricação, conforme os desejos do instinto ou do bom gosto. A arte é uma operação de expressão, um ‘grito inarticulado’, que desperta na visão “forças adormecidas um segredo de preexistência” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p. 37). A expressão é a imbricação desse paradoxo: o da representação com as percepções, entrelaçadas às coisas que vivemos.

Embora as concepções nesses teóricos sejam bem distintas, percebe-se um movimento de buscar significação e “verdades” do ser com o mundo, nas experiências. Dewey qualifica *uma experiência*, entrelaçando para tanto, o pensamento, a prática e o emocional, no que irá chamar de *experiência completa*. Merleau-Ponty aponta o *corpo atual*, como forma de nos relacionarmos e compreender o mundo, a si e a arte, por nossas experiências vividas. Conforme seu pensar (2000), é por meio do corpo que o homem relaciona seu pensamento e sua percepção, que lhe abre uma história – a sua existência. Portanto, as experiências vividas de Merleau-Ponty e a experiência completa de Dewey são passagens do mundo percebido para o mundo do conhecimento.

Desse modo, instigada por esta “nova constelação” sigo em busca de experiências que me completem, que tragam à visibilidade, o que ainda pode parecer “oculto”.

No próximo capítulo, encontro-me com a paisagem, um campo fértil onde procuro compreender as interrogações sobre como se dá esse conhecimento significativo. Assim, na escola, com as crianças, próxima de suas e das minhas experiências artísticas, que busco o sentido das coisas...

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E PERCURSOS



Figura 41: Projeto: “Reaprender a Ver o Mundo”, 4ª série, 2009

Trata-se apenas de entrar em contato com os fatos, de compreendê-los em si mesmos, de os ler e decifrar de uma maneira que lhes dê sentido. Será preciso fazer o fenômeno variar, a fim de depreender dessas variações uma significação comum.

Merleau-Ponty

Questão Norteadora

Nas pesquisas científicas contemporâneas, a fenomenologia vem sendo um enfoque relevante nas várias áreas de conhecimento. Trata-se de uma alternativa de buscar compreender a relação do ser no mundo, articulando a experiência vivida, como forma de visibilizar, o que está oculto na relação sujeito-objeto, eu-mundo. Uma prática difícil que exige olhar a totalidade, perder os conceitos preestabelecidos para reaprender a ver vendo. Para tanto, há o interesse da educação nessas pesquisas e uma necessidade emergente de modificação das condições humanas na sociedade.

Desvelar o sentido, interrogar o mundo cultural, decifrar códigos, recuperar o vivido são um dos objetivos da fenomenologia, como também uma das práticas artísticas da Arte Contemporânea. Nessa rede relacional de percepções e de conhecimentos do mundo, o *significado* de estar no mundo vai se constituindo e construindo.

Em meio à trajetória pedagógica, artística e como pesquisadora que uma pergunta foi sendo ecoada: *Como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica?* Esta inquietação levou-me a buscar pesquisas científicas que desvelassem a compreensão do que é significativo. Contudo, ao investigar nos livros, dissertações, teses e sites, constatei que existem poucas experiências fenomenológicas no ensino da arte com crianças. Neste sentido, este estudo procura colaborar fundamentalmente quanto à compreensão do conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica, bem como propor ações efetivas em sala de aula.

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral

Compreender como se apresenta o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica.

Objetivos específicos

- Investigar situações de experimentação prático-teórico-artística que provoquem ressonâncias e colaborem para o conhecimento da arte.
- Experienciar processos de criação em sala de aula.

O local do estudo

O cenário para desenvolver a pesquisa, foi a Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, fundada em 1958 localizada na região leste de São Paulo no bairro do Tatuapé e pertence à Diretoria de Ensino Leste 5. O bairro é misto, com grandes empreendimentos imobiliários residenciais e comerciais como bares, restaurantes, shoppings, entre outros, bem como áreas de lazer como parques (Piqueri e PET – antigo CERET) e bibliotecas municipais. A escola possui um bom acesso com várias linhas de ônibus, peruas, lotação, metrô e trem.

Em 2006, iniciei minha atuação como Arte/Educadora na referida escola, que é ampla, caracteriza-se pela instalação de três prédios de sólida construção com 11 salas de aula além da sala de professores, sala

de secretaria, biblioteca, laboratório de informática, sala da Direção, sala da Vice-direção, sala para o Professor Coordenador (adaptada), salas de vídeo e de informática, entre outras. Um dos aspectos importantes para construção de alguns trabalhos artísticos, foi o fato da escola disponibilizar-me uma sala de aula que foi transformada em sala ambiente de artes. Assim durante os anos 2007-2009, os 3 anos dos 4 registrados pela investigação, a sala ambiente de artes colaborou significativamente para a realização dos projetos. Nesta sala, podíamos contar com vários materiais de artes, como: livros de artes, algumas matérias-visível-sensíveis (argila, colas coloridas, massinha, entre outras), instrumentos (estecas, tesouras, pistola quente, fitas, entre outros) que auxiliavam todo o processo de criação. Contava, ainda, com prateleiras para guardar os trabalhos artísticos e mesas para construção das peças. A sala ambiente constituiu-se em um excelente espaço de trocas artísticas e de criação.



Figura 42: Sala Ambiente da Escola Estadual João Clímaco da Silva Kruse, 2011

Sujeitos

O público-alvo da pesquisa constituiu-se dos alunos das classes regulares dos turnos: manhã e tarde do Ensino Fundamental no Ciclo I da rede Estadual de Ensino de São Paulo. Crianças de 1^a a 4^a séries com idades entre 6 e 12 anos, bem como alunos de inclusão com idade entre 8 e 16 anos. Boa parte dos alunos vem de bairros da extrema zona leste, como: Guaianazes, Cidade Tiradentes, Itaquera e Artur Alvim. Estas crianças residem em área de exclusão social, marcadas por alto índice de violência urbana, desemprego, uso de drogas, apontadas pelo mapa de exclusão/inclusão social realizado pela Secretaria de Assistência Social do Município de São Paulo²⁵. Muitas famílias fazem um grande esforço para oferecer uma educação de qualidade, saindo até 3 horas antes para chegar no horário da escola.

A disponibilidade em querer experimentar e a curiosidade que as crianças possuem, despertaram-me experiências já vividas durante minha realização no curso de Bacharelado em Escultura (1995-1999). Este despertar também apontou o *motivo* da investigação.

Para Merleau-Ponty (2006b), o desenho infantil prolonga a percepção infantil, a criança expressa seu “testemunho” de vida, pois é pela experiência que “explora” e comunica-se com o mundo. Neste sentido, diz o filósofo, deveríamos aprender com as crianças o “verdadeiro gesto criador”, ou seja, o momento que o ser se abre ao mundo e se faz poesia.

²⁵ http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/ em 24/06/11.

É permitindo-me a reaprender, a ver que, em meio a esse espaço cultural dinâmico da escola, a pesquisa se desenvolve, como um campo fértil às investigações.

Não propus um grupo de estudo, porque, por opção, não busquei categorizar dados nem tão pouco selecionar os alunos para participar do estudo. Portanto, é uma pesquisa real quanto ao número de alunos por sala, convivendo com as taxas de abandono, transferências e os que nunca compareceram. Desta forma, englobou todos os alunos matriculados nas séries iniciais (2007-2010) quando lecionava a disciplina de Artes.

Foram 4 anos de efetivos registros, o número total de alunos que participou da pesquisa, já excluindo o número de abandonos, transferidos e os que nunca compareceram, correspondeu a um número expressivo de 1.261. Deste total, 28 alunos permaneceram os 4 anos consecutivos (Anexo 5).

Métodos e procedimentos

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois buscou qualitativamente a compreensão e o sentido do trabalho artístico em sala de aula. A preocupação essencial na abordagem qualitativa é o *significado*. Caracteriza-se por ter uma ambiente natural como fonte direta dos dados, tende a compreender os dados de forma indutiva, é descritiva e está preocupada com o processo e não com os resultados e o produto.

A pesquisa é norteadada pela fenomenologia de Merleau-Ponty (1908-1961), passando a ser além do método de investigação, a

sustentação teórica para se chegar e compreender como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica.

Sendo a fenomenologia considerada como o retorno ao mundo vivido, por focar o fenômeno entendido, como o que se manifesta em seus modos de aparecer, olhando-o em sua totalidade, de modo direto, sem a intervenção de conceitos prévios que o definam e sem se basear em um quadro teórico prévio que o classifique em explicações sobre o visto.

Para Merleau-Ponty (2006a) a fenomenologia é a volta às operações concretas do sujeito. Sujeito este, constituído de um *corpo atual*, corpo este, que não é unicamente matéria, mas, espírito, isto é, um corpo como um todo, ou seja, um corpo que pensa, que se vê no mundo e que vê as coisas; um corpo consciente. Toda nossa ação e todo o conhecimento, para o autor citado, são feitos por um processo de experiências vividas, ou seja, a essência da percepção (mundo – imaginação) e a essência da Consciência (pensamento – constituído por atos: percepção, imaginação, especulação...). Para ele, as essências, apesar de suas particularidades, estão entrelaçadas.

Pela ciência da experiência, a fenomenologia procura compreender a experiência humana, o modo de pensar, algo a ser vivenciado e relacionado com o ser que a experiência. Desta forma, a fenomenologia propõe reaprender a ver o mundo, unindo o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo.

Como já foi comentado, esta pesquisa não tem a pretensão de criar um método aplicado ao conhecimento significativo da arte, mas é em uma proposta pedagógica questionadora que focaliza qualificar uma ação artística entrelaçando a matéria-visível-sensível, a percepção e o corpo,

como acessos importantes ao conhecimento significativo da arte, de si e do mundo.

Embora o estudo não se constitua em um método a ser aplicado, a abordagem fenomenológica só é acessível com o método fenomenológico, refere Merleau-Ponty (2006a). Para tanto, como forma de refletir as ações e experiências vividas durante a realização dos projetos, segui metodologicamente, *a Descrição, a Redução Fenomenológica e a Reflexão*.

A *Descrição*: descrever a natureza das experiências vividas, as relações do sujeito e o mundo, espaço-tempo (percepção). *Redução Fenomenológica*: Selecionar quais partes da descrição serão consideradas essenciais. Para isto, há necessidade de um afastamento para melhor transcender e compreender os fatos. Em consideração, leva-se a engrenagem entre as experiências sob “uma perspectiva do **Para o Outro**, ou seja, minha visão sobre o outro e a visão do outro sobre mim; além da perspectiva do **Para Si**, ou seja, minha visão sobre eu mesmo e a visão do outro sobre ele mesmo” (MERLEAU-PONTY, 2006a p. 08). A *Reflexão*: é o atributo que procura explicar o significado dado por um processo de vivência, percebendo o que é essencial ao fenômeno. Portanto, o método fenomenológico parte da descrição e da redução, como forma de se aproximar da compreensão dos significados.

(...) além da perspectiva do Para Si – minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo –, uma perspectiva do Para Outro – minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim. Certamente, estas duas perspectivas, em cada um de nós, não podem estar simplesmente justapostas, *pois então não seria a mim que outro veria e não seria a ele que eu veria*. É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 8).

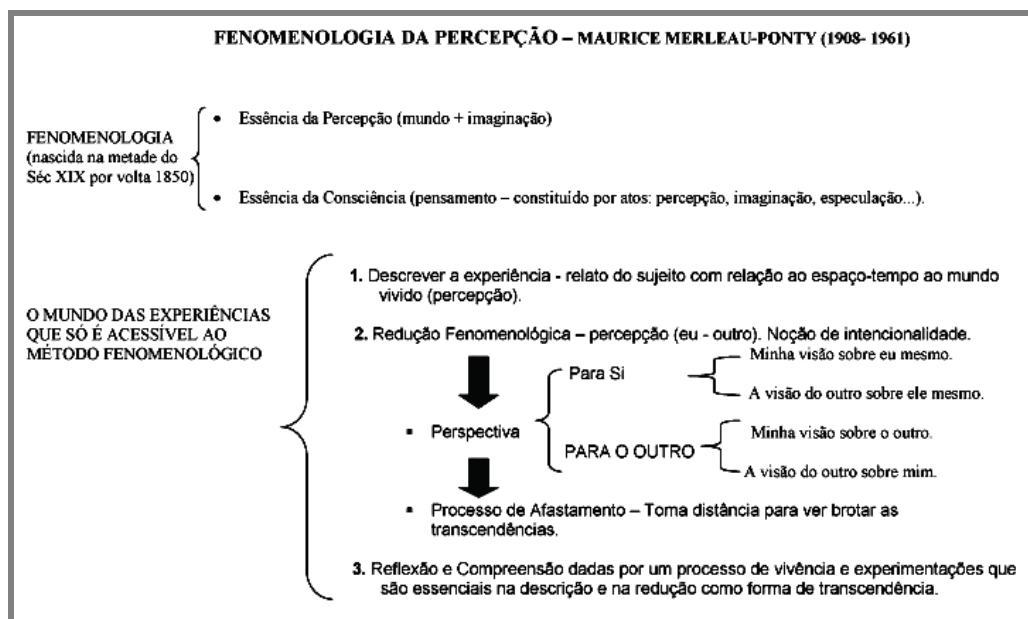


Figura 43: Merleau-Ponty, Fenomenologia da percepção

Durante os 4 anos e meio (meados de 2006-2010) de estudo exploratório, o principal objetivo foi possibilitar às crianças experiências artísticas que me levassem a perceber como se dá o conhecimento significativo da arte, assim, foram realizados 16 projetos ao longo desses anos.

Toda a investigação da pesquisa apresentou-se como um estudo exploratório, isto é, que visa a compreender o objeto de estudo. Para o pesquisador Lino Rampazzo, o estudo exploratório “é, normalmente, o passo inicial no processo de pesquisa. Trata-se de uma observação não estruturada ou assistemática: consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas” (RAMPAZO, 2005, p. 54).

Foi partindo (meados de 2006) desses estudos exploratórios, que a pesquisa começou a tomar corpo. Em 2007, a observação proporcionada

pelo envolvimento com a diversidade e a qualidade da matéria-visível-sensível utilizadas na expressão plástica durante os primeiros anos de pesquisa possibilitaram o fazer artístico, em meio ao processo criativo. O fato levou às investigações mais profundas a respeito do processo significativo em arte.

Contudo, em 2008, percebi que estava fazendo parte do fenômeno estudado, ou seja, dentro do processo de ensino e aprendizagem: professor-aluno, propus uma intencionalidade na ação a ser pesquisada. Neste momento, os estudos foram descritivos, ou seja: “Trata-se do estudo e da descrição das características, propriedades e relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada” (RAMPAZO, 2005, p. 54). Tanto nos primeiros anos como, em 2008, ambos os estudos forneceram dados para a investigação. A intenção foi interrogar o objeto de estudo, para buscar a compreensão e reflexão das experiências vividas na busca do conhecimento. Para Rampazzo,

O conhecimento, hoje, apresenta-se como um conjunto de especializações, por vezes desconexas, em que acabamos sabendo sempre mais de cada vez menos, até chegarmos a saber quase tudo de quase nada. É um paradoxo! Esse conhecimento dificilmente se transforma em sabedoria se não honrar a contribuição da perspectiva multidisciplinar [...] ‘A significação do conhecimento, do trabalho, da vida, enfim, pressupõe a interdependência colaborativa, que honre os valores que cada pessoa tem’ (RAMPAZO, 2005, p. 27).

Em 2009, já no mestrado, instigada por toda uma investigação anterior, tive um interesse relacionado ao estudo da palavra *experiência*. Penso em como foi possível exercitar uma experiência completa, conforme Dewey. Então, propus-me com base no termo experiência, o

entrelaçamento da *percepção, corpo e matéria-visível-sensível* por constatar um caminho fértil à pesquisa. Nesse ano, ciente do todo processo de investigação intencionalizei e retomei algumas questões que não foram bem absorvidas nas experiências anteriores, porém, reelaborei “novas” experiências.

Em função disso, descrevo o projeto: *Eu-Outro no Mundo*, realizado com alunos da 3ª série (8-9anos), por contemplar todo um processo de amadurecimento.

Em 2010, pensei aprofundar a relação do sujeito-objeto como exercício de reconhecimento, conhecimento e ressignificação dos objetos. O ano foi marcado pela necessidade de refletir todo o processo e, portanto, evitei registrar. Nesse ano, retomei temas importantes para a investigação como a percepção, corpo e a matéria-visível-sensível.

Assim, nas experimentações do fazer **de** e **com** a matéria-visível-sensível, na percepção e ciente de “corpo-móvel” que a compreensão e a reflexão da pesquisa foram desenhando sua árvore para a construção da paisagem. Portanto, foi partindo dessas experiências vividas e dos dados recolhidos por registros, que esta pesquisa propôs-se a desbravar um caminho que desse acesso ao conhecimento significativo.

Registros

Na investigação, os registros são partes fundamentais. Com base neles, temos informações sobre as experiências vividas em um espaço-tempo. Nesta pesquisa, foram utilizados os registros audiovisuais, como a fotografia, filmagens e gravações, bem como o relato por escrito das

crianças e suas produções artísticas, dentre estas, o desenho e a modelagem.

Meu olhar não é meramente contemplativo, é um olhar descobridor, que exige minha participação ativa em meio ao registro. O olhar que passou a ser registrado foram horas pela fotografia, horas pela filmagem, pela observação e percepção, pela consciência e decodificação dos relatos escritos pelas crianças. Portanto, foram dados selecionados pela minha ótica.

É importante ressaltar, que fotografei a maioria das imagens e que também fiz parte do fenômeno. As fotos dos projetos com as crianças são autênticas e espontâneas, feitas por uma Panasonic DMC-LZ3 e as fotos que correspondem ao subcapítulo: *Aonde tudo parece ter começado: ensaio artístico da autora*, foram tiradas com uma Pentax Manual-MX 1:1.7.

Como cita o filósofo tcheco Vilém Flusser²⁶, “A câmera torna-se, como que espontaneamente, uma ferramenta epistemológica, um instrumento para compreender”. É com base na câmera que posso retomar a memória e a autenticidade das experiências vividas e apresentá-las a quem queira dialogar, transformar e transformar-se com o percebido. A câmera é meu olhar transformado em gesto.

Que desvendamento é este que está por detrás da lente da câmera? Ou ainda, que desvendamento é este que está por detrás das imagens fotografadas (registradas)?

²⁶ FLUSSER, Vilém. *Fred Forest ou a destruição dos pontos de vista estabelecidos*. Revista ARS. São Paulo, Ano 7, n. 13, p. 174, 2009.

Os registros são as ferramentas essenciais para refletir, compreender e avaliar a pesquisa. Caracterizam-se por um "vir a ser" – algo mutável.

Compreensão do processo

Considero a pesquisa um “vir a ser”, porque há muitas possibilidades de compreender e olhar tais experiências vividas. A cada dia sinto-me em um processo de amadurecimento, um ressurgir para desvendar os sentidos dos fenômenos. Respeitar a complexidade, a riqueza e a profundidade dos dados registrados, considerando minhas próprias vivências, tem sido um desafio.

Portanto, é com base no método fenomenológico de descrição, redução e reflexão que busco compreender as reações essenciais que se apresentaram junto ao fenômeno interrogado. O que importará para Merleau-Ponty será o rigor em abarcar a totalidade dos detalhes de certos fatos.

Desse modo, o uso desse método não consiste em apenas verificar, constatar e transcender a hipótese realizada sobre o fenômeno, mas, sim, o de dar um sentido interior a esse fato. Isto quer dizer que não basta reconhecer e observar o fato, sem que se compreenda o “motivo” “*de*”, “*com*” e “*como*” surgiu, para buscar o significado destas “coisas-mesmas” em suas totalidades e generalidades.

Como foi citado, é impossível separar a criança das influências culturais. É neste diálogo interior-exterior que ela se expressa. A expressão da criança está intimamente ligada ao caráter de afetividade

com as coisas do mundo, formas, objetos, cores, imagens, etc. Assim, o desenho infantil diz Merleau-Ponty (2006b), nunca será considerado como uma cópia do mundo, mas, como um ensaio de expressão. O desvelar da significação e o da representação da imagem ocorrem em meio ao horizonte de sua história, de sua cultura e da percepção de mundo.

A pesquisa fenomenológica buscou ser compreendida em todo seu processo – início, meio e fim. Destacando as formas de ver as experiências, os trabalhos artísticos e seus relatos. O produto artístico foi significativo, contudo ressalta a necessidade de entendimento de outras técnicas de análise que, no momento, não foram a opção desta pesquisa. Disso decorre um espaço rico a ser “explorado” futuramente.

Pautada na reflexão fenomenológica, procuro não só compreender, mas abrir possibilidades e propor novos rumos aos processos e procedimentos em artes.

Aspectos éticos

Os aspectos éticos para a realização deste estudo foram respeitados com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo 6) pelos pais/ responsáveis das crianças que participaram da pesquisa, autorizando uso de imagem, desenhos e relatos. Vale ressaltar que nessas autorizações consta o título inicial da pesquisa: *A Matéria como fonte para o ser e o fazer Artístico*.

Durante as reuniões bimestrais realizadas pela escola com os pais/responsáveis, foram detalhados as propostas e os objetivos do estudo. Posteriormente, apoiada nas exposições também realizadas na

escola, os pais/responsáveis tinham acesso a todo o processo de desenvolvimento dos projetos acontecidos em sala de aula, com mostras artísticas, fotos e filmagens do processo de construção.

Desse modo, tanto os pais como o corpo discente e docente da escola tiveram a oportunidade de acompanhar e apreciar os trabalhos artísticos.

Para garantir o sigilo dos nomes das crianças quanto à descrição de seus relatos, estas foram nomeadas com nome de flores, tanto para meninas como para meninos. A função de uma flor é produzir sementes. Ao longo do estudo, essas crianças representaram as flores de minha paisagem quer pela sua beleza intrínseca, quer pelo seu simbolismo.

Outro aspecto ético importante foi a solicitação de autorização da Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, tanto para o desenvolvimento da pesquisa bem como para o uso de imagem da escola junto a Diretoria de Ensino Leste 5 à senhora dirigente Solange Teresa Galleti (Anexo 7).

CAPÍTULO IV

O ENCONTRO COM A PAISAGEM: COMPREENSÃO DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS



Figura 44: Projeto: A visão em ângulos, 4ª série, 2007

É preciso entender que o desenho infantil nunca será considerado como uma cópia do mundo que se oferece à criança, mas como ensaio de expressão.

Merleau-Ponty

Identificação e caracterização da unidade escolar

Impressionada pelo entusiasmo como as crianças querem aprender, querem experimentar, o espaço escolar foi se mostrando fértil à compreensão das questões já levantadas durante o curso de Bacharelado em Escultura (1997-1999) e, hoje, como professora-pesquisadora, efetiva na escola desde fevereiro de 2006 lecionando pela primeira vez para o Ensino Fundamental I, questiono o *como* e *de que forma* ensinar arte de maneira significativa.

Um breve panorama da identificação e caracterização da escola: são dados importantes para que o leitor obtenha uma visão contextual do processo de ensino e aprendizagem da arte durante todo o processo de investigação. Para tanto, são destacados os recursos físicos da escola, a comunidade local, o corpo discente e as estatísticas de alunos que participaram da pesquisa. Estas são estruturas e organizações importantes na contextualização e compreensão do corpo escolar. Os dados fornecidos foram pesquisados, apoiado no Plano de Gestão²⁷ da escola, seguindo algumas alterações realizadas em 2010. O Plano Gestão é realizado de 4 em 4 anos, cujo objetivo é fundamentar e organizar as diretrizes da escola, para que possa atender às atuais exigências da vida social: formar cidadãos e oferecer, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras de inserção social.

A pesquisa realizada durante os quatro anos e meio aconteceu na Escola Estadual "Professor João Clímaco da Silva Kruse", situada na rua: Tuiuti, 2.965, Tatuapé, São Paulo – SP, CEP 03343-000, blog:

²⁷ Plano Gestão realizado em 2006 pela diretora, Janete Teresinha Rando Jardim da Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse.

joaoclimaco.blogspot.com e está sob jurisdição da Diretoria Regional de Ensino – Leste 5.

A Escola oferece Ensino Fundamental I organizado em séries, estabelecido pela LDB (Lei de Diretrizes e bases) Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, capítulo II, Seção I, Art. 23º (BRASIL, 1996), sofrendo alteração com a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que passa a vigorar dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade²⁸. Portanto, até 2009, o Ensino Fundamental estava organizado em séries, mas passou para ciclos, a partir de 2010. A escola possui um total de 560 alunos, 17 professores PEB I e 9 PEB II. O horário de funcionamento é Manhã: 7h às 11h30, Tarde: 13h às 17h30 (Com alteração em 2010, passando para 13h30 às 18h).

O Núcleo de Direção foi formado por Janete Teresinha Rando Jardim (Diretor de escola até 2009) e Kelly Cristiane de Souza Diniz Oliveira (Vice-Diretor de Escola)

Em janeiro de 2009, a direção passou a ser de Ana Lúcia Abbade Shimello e a vice Maria Letícia Tavares de Oliveira Maezato, tendo no núcleo técnico pedagógico a coordenação de Lenisa Alzira Caçador.

²⁸ A Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 altera a redação da lei anterior: O Presidente da República. Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão". Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.



Figura 45: Fachada da Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, São Paulo, 2009

Recursos Físicos

A Escola Estadual "Professor João Clímaco da Silva Kruse" está instalada em três prédios de sólida construção. Conta com 11 salas de aula, sala de professores, sala de secretaria, biblioteca, laboratório de informática, sala da Direção, sala da Vice-direção, sala para o Professor Coordenador (adaptadas), sala de vídeo, sala de educação física, dois almoxarifados, uma dispensa e cozinha, quatro sanitários para alunos, dois sanitários para a administração e professores, residência do ocupante de zeladoria, pátio coberto, jardins, quadra esportiva (descoberta), áreas livres e local para estacionamento de veículos. A maioria das salas é ampla, assim como os corredores e escadarias.

Em geral, a conservação é boa, graças ao trabalho de conscientização dos alunos e comunidade, visando à preservação do prédio escolar.

Por tratar-se de uma construção de grande porte, as despesas são muitas, relacionando à limpeza, manutenção e conservação do imóvel, todavia nem sempre há recursos financeiros para todas as intervenções necessárias.

A Escola acha-se relativamente equipada para dar consecução às suas atividades educacionais. Conta com antena parabólica, um aparelho de televisão, um de vídeo, um retroprojeto, um data-show, quatro computadores com impressora (usados somente pela administração), dez computadores com impressora (em uso para os alunos na sala de informática), um scanner, um computador com impressora (usado pela coordenação), dois aparelhos de som com acessórios e caixas acústicas, máquina fotográfica, fax, uma máquina de escrever mecânica, xérox, mimeógrafos, biblioteca com, aproximadamente, 3.600 volumes. Possui também material pedagógico específico (jogos, etc.).

A parte da administração está bem instalada, com mobiliário e equipamentos adequados a seu uso.

Há ainda dez microcomputadores, com kits multimídia, instalados no laboratório de informática, assim como uma impressora. A cozinha conta com alguns dos equipamentos necessários para a realização das atividades. Há equipamentos elétricos e ferramentas para limpeza e manutenção das instalações. A Escola faz um levantamento constante de todos os seus equipamentos, como parte de seu inventário.



Figura 46: Detalhe da escola, São Paulo, 2009



Figura 47: Quadra esportiva da escola, São Paulo, 2009

Outro fator importante como já foi citado anteriormente, foi que durante 3 anos dos 4 registrados pela investigação, houve uma sala de aula transformada em sala ambiente de artes.

Além de contar com vários materiais de artes, a sala possui prateleiras e mesas para construção das peças.

Reafirmo a importância da sala ambiente, como fator significativo no desenvolvimento de toda a pesquisa.

Comunidade local

A Escola Estadual "Professor João Clímaco da Silva Kruse" está localizada no bairro do Tatuapé, um bairro misto: parte comercial e parte residencial da zona leste de São Paulo, de classe média, porém 40% de nossos alunos vêm de bairros da extrema zona leste, tais como: Guaianazes, Cidade Tiradentes, Itaquera, Artur Alvim, residem em áreas de exclusão social, marcadas por alto índice de violência urbana, desemprego, uso de drogas, apontados pelo mapa de exclusão/inclusão social realizado pela Secretaria de Assistência Social do Município de São Paulo.

Há toda uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente, migrada de outros estados brasileiros (Nordeste, sobretudo), convivendo com o crime e a marginalidade e sem outra condição de moradia a não ser nos arrabaldes da cidade (situação que se repete nas demais regiões periféricas da metrópole).

As famílias fazem um grande esforço para dar aos filhos uma educação de qualidade, e estes saem muitas vezes, 2 ou 3 horas antes para chegar à escola no horário.

A estrutura urbana oferece poucas condições nessas regiões mais afastadas e aqueles pais ou responsáveis que almejam um futuro melhor para seus filhos, acabam por se sacrificar para trazê-los para uma escola localizada em uma região mais favorecida, como esta.

O atendimento médico na região é bom, há o Pronto Socorro do Tatuapé, nas imediações.

No entorno da escola há estabelecimentos bancários próximos, muito comércio: açougues, farmácias, padarias, bares, mercados, lojas, dentro do perfil de poder aquisitivo da população local.

O bairro é servido por várias linhas de ônibus, peruas, lotação, metrô (metrô Tatuapé) e trem; o atendimento escolar também é eficiente e conta com várias escolas públicas além de lazer, tais como: Parque Piqueri, Clube CERET – atualmente, chamado de PET, bibliotecas municipais e dois shoppings centers.

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade; apesar disso, não é grande a participação dessa comunidade em suas atividades regulares, restringindo-se a um número pequeno de pais mais conscientes e cooperativos.

Corpo discente

Fazendo parte da comunidade, é fundamental que a Escola conheça o contexto social de sua vizinhança e da clientela a que serve.

Apesar de óbvia, nem sempre essa percepção é alcançada pelas unidades escolares, muitas vezes absorvidas na atividade educativa, como expressão de um processo burocrático e indefinido.

Conhecer a comunidade em que estão inseridas (e, portanto, sua clientela), suas necessidades, potencialidades e expectativas, adequando a elas seu trabalho de atendimento educacional, é a única forma possível para a Escola atender às suas finalidades – formar cidadãos conscientes e capazes, fornecendo, ainda, os conteúdos e habilidades necessárias a sua melhor inserção no ambiente social.

Desse modo, a clientela da Escola Estadual "Professor João Clímaco da Silva Kruse" difere das de outras escolas públicas de São Paulo: proveniente de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica autônoma, alcoolismo e uso de drogas. Temos casos de famílias desestruturadas, porém, não compõem a maioria.

Dados estatísticos dos alunos

Nos 4 anos e meio deste estudo, muitos alunos participaram da investigação (Anexo 5). Desta forma, a pesquisa inseria-se em um ritmo sincrônico com a realidade da escola, ou seja, a ida e vinda de muitos alunos durante cada ano. Nos dados das tabelas (Anexo 1-5), há uma ideia da quantidade de alunos transferidos, que não compareceram e abandonaram a cada ano em que a pesquisa aconteceu.

No primeiro ano de uma investigação mais descritiva, dos 496 alunos, 69 foram transferidos, oito não compareceram e dois

abandonaram a escola. Em 2007, apenas oito alunos não foram autorizados a participar nem a fotografar na pesquisa. Dentre estes oito, um era da 1ª série (e que no ano posterior, foi autorizado), dois alunos da 3ª série (que não permaneceram na escola no ano seguinte) e cinco alunos da 4ª série (que, após se formarem saíram da escola).

Desse modo, não houve mais alunos que não puderam participar da pesquisa nos anos subsequentes. O processo ocorreu pelo contato com os seus pais em reuniões bimestrais, onde era apresentada, a intenção da pesquisa e fornecidos alguns resultados observados. Outro aspecto importante foi a montagem das mostras realizadas pelos alunos. Nestas mostras ou “exposições”, a participação do aluno era total, desde sua montagem até o monitoramento, fato este que aproximou todo o corpo docente (professores e funcionários) e discente da escola (pais e comunidade, em geral).

Em 2008, foram 461 alunos, destes 58 transferidos e 15 não compareceram. Em 2009, reduzi minha carga horária que passou de 30h semanais para 28h. Nesse ano, foram 401 alunos, 56 transferidos e 20 remanejados. Já em 2010, reduzi ainda mais a carga horária, passei a ficar com 10h semanais e, com esta redução, provoquei certo distanciamento para melhor refletir sobre os projetos. Desta maneira, fiquei com um total de 121 alunos, destes, dez transferidos e um remanejado.

Portanto, nestes 4 anos de efetivo registro, foram 1.479 alunos, destes 193 transferidos, 23 não compareceram à escola, 21 remanejados e dois abandonaram o curso. Da quantidade total dos alunos, retirando os transferidos, os que nunca compareceram à escola e os que a abandonaram, foram ao todo 1.261 alunos que participaram efetivamente

da pesquisa. Dos 1.261 alunos, 28 alunos permaneceram os 4 anos consecutivos da pesquisa.

Partindo desse contexto, das experiências vividas e nutridas pelas teorias, passo a desenhar o percurso de quatro anos e meio de pesquisa, abordando todos os projetos realizados, possibilitando uma tentativa de visualizar o Todo, para compreender os processos e as estruturas de pensamento que foram desenvolvidos.

Desenhando o percurso: descrição dos projetos – uma tentativa de visualizar o todo do projeto

Desenhar o percurso é uma tentativa de, ao vislumbrar o todo da pesquisa, criar maneiras de objetivar o subjetivo. Portanto, são formas de estruturar um pensamento, que possibilitem reter das experiências singulares aquilo que faz parte das generalidades, ou seja, refletir sobre o que no singular pode haver de geral entre as demais experiências vividas. Desenhar o percurso é deflagrar a sequência de pensamentos que há na cadência de cada projeto. Para tanto, retomo concepções, associações e experiências elaboradas e construídas durante toda a vivência de cada projeto.

Durante os quatro anos e meio de investigação sobre como se dá o conhecimento significativo em arte, foram realizados 16 projetos. À medida que o processo de investigação aprofundava-se quanto aos aspectos de contato e conhecimento com a matéria-visível-sensível, com o corpo e a percepção, as expressões artísticas realizadas pelos alunos passavam expressões, que eram correlações com sua forma de ver o mundo. O fato implicou inúmeros exercícios, experiências *de* e *com* a percepção, experimentação, aproximação, distanciamento com as coisas do mundo, sustentados por um pensar sobre sua própria ação, sua própria imagem percebida.

A verdadeira filosofia é a de reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta 'profundidade' quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 19).

Estas correlações começavam a ser observadas em alguns alunos, com base em seus questionamentos, sua maneira de perceber as coisas que iam se ampliando. Isto vai ficando claro, quando os alunos são instigados a descrever seus processos e a perguntar a seus próprios trabalhos o motivo que os levou às escolhas das imagens, quando o gesto do olhar foi provocado e exercitado. Cito algumas perguntas elaboradas por eles.

“Por que essa imagem chamou minha atenção?”

“Por que escolhi bem essa paisagem, esse objeto?”

“Por que esta árvore me atraiu?”

“Será que meu desenho tem sentido?”

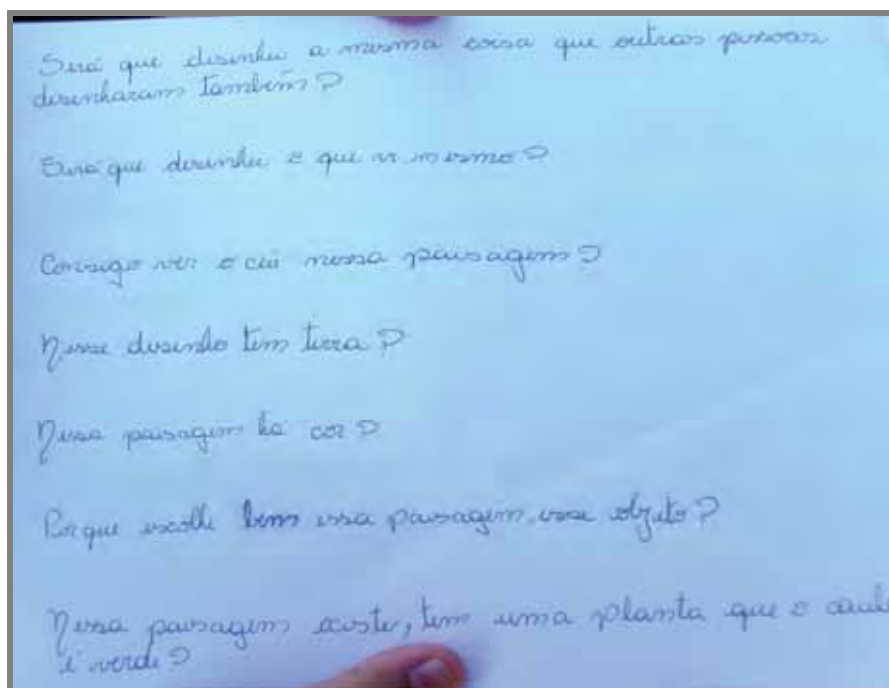


Figura 48: Perguntas dos alunos para o desenho, 4ª série, 2009

Este é um processo de amadurecimento que foi acontecendo ao longo dos 4 anos e meio de investigação, tanto minha, como pesquisadora

– mediadora²⁹, como dos alunos, sendo construtores de um conhecimento significativo³⁰.

Construímos a percepção com o percebido. E, como o próprio percebido só é evidentemente acessível através da percepção, não compreendemos finalmente nem um nem outro. Estamos presos ao mundo e não chegamos a nos destacar dele para passar à consciência de mundo. Se nós o fizéssemos, veríamos que a qualidade nunca é experimentada imediatamente e que toda consciência é consciência de algo (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 26).

Em meados de 2006, a pesquisa percorreu um campo de estudo exploratório que, conforme Rampazo (2005), trata de uma observação não estruturada, mas, que fornecerá dados importantes para elaboração e construção dos projetos. No presente ano, participo pela primeira vez como professora de Artes, ao lecionar em uma escola de Ensino Fundamental I, com crianças de 7 até 16 anos de idade e crianças de inclusão (crianças com deficiência – TGD – Transtornos Globais de Desenvolvimento). É lá, que encontro um campo fértil para dar conta de minhas expectativas quanto ao processo significativo em arte.

²⁹ Nestor Garcia Canclini em seu livro *A Produção Simbólica – Teoria e Metodologia em Sociologia da Arte*. Trad. Gloria Rodriguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 24, cita este termo ‘o mediador’ como sinônimo do artista. Segundo ele, toda a mudança em um determinado setor, possui repercussões sobre um conjunto de sistemas. Neste sentido, o artista é para Canclini, o mediador de uma realidade a outra, pois o artista buscará estabelecer contatos, conexões e introduzirá inclusive, a perturbação.

³⁰ Para Regina Machado (2004), o aprendizado é significativo quando ressoa em nós uma conversa com nossa história pessoal, é uma ação conjunta de pensamento, sentimento, percepção, intuição e sensação.

Para Merleau-Ponty (2006), a criação é o acesso às experiências vividas, que são convertidas em conhecimento significativo. Portanto, o sentido está nas relações das coisas, na relação das essências: percepção e pensamento. Ambas desvelam o ser, o que há de primordial, pois estrutura como se dá a sua relação com o mundo.

Para John Dewey (1985), o conhecimento significativo é extraído e conservado pela experiência completa (intelectual, prática e emocional).

Já para Imanol Aguirre (citado por Ana Mae Barbosa [2005]), são as situações que constroem significados e não o significado que age na situação.

Minha experiência até então, como arte educadora, havia acontecido com crianças de Ensino Fundamental II e Médio, com alunos na faixa etária entre 11 e 19 anos. Contudo, foi explorando o universo da criança, que é curiosa, questionadora, imaginativa e fundamentalmente criadora de sua própria narrativa de expressão, que as observações sobre as experiências com arte surgem. Como já foi citado, para Merleau-Ponty (2002), a criança em suas 'narrativas gráficas' reúne em uma só imagem as cenas sucessivas da história, ou seja, constrói um repertório de representação por uma experiência vivida atemporal, como as vê.

Desta forma, a partir de 2007, inicio uma investigação sobre a relação do conhecimento significativo com o processo criativo baseado em um número variado de materiais expressivos (Figuras 49-64). Nesse ano, desenharam-se muitos questionamentos que flutuarão por todo o decorrer da pesquisa. Passei a interrogar qual o significado que as crianças atribuíam às experiências artísticas em sala de aula? Durante o início de 2007, a relação de trocas foi experienciada e vivida no contato com uma diversidade e especificidade da matéria-visível-sensível. O objetivo era perceber como o contato com esta variedade de materiais expressivos possibilitaria um envolvimento ou não, com o processo de criação, a criatividade. Conforme Ostrower (2001), para sermos criativos, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade.

Reiteramos que a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem formas de relacionamento afetivo, formas de respeito pela essencialidade d um fenômeno. À afetividade vinculam-se sentimentos e interesses que ultrapassam qualquer tipo de superespecialização. Ao mesmo tempo em que se aprofunda na razão de ser de um fenômeno, essa

afetividade implica uma amplitude de visão que permite muitas coisas se elaborarem e se interligarem, implica uma visão globalizante dos processos de vida. A visão global dependerá da sensibilidade de uma pessoa; mas, reciprocamente para se transformar em capacidade criativa real, a sensibilidade sempre dependerá dessa visão global (OSTROWER, 2001, p. 39).

Apoiada nessa reflexão, Ostrower observa que a ação individual de escolha está condicionada pelo meio social que o sujeito vive, ou seja, é uma questão cultural.

Neste sentido, não há dúvidas de que muitos autores citam a dialética da arte com relação ao eu-mundo. Maurice Merleau-Ponty (2004a, p. 41-41) pergunta: “Por que, certamente, há 30 séculos ou mais, muitas coisas já foram ditas sobre o homem, mas, frequentemente, foram descobertas pela reflexão”? E continua “Nosso contato conosco sempre se faz por meio de uma cultura, pelo menos por meio de uma linguagem que recebemos de fora e que nos orienta para o conhecimento de nós mesmos” (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 49).

Arthur Danto define que a estrutura objetiva do mundo da arte revelou-se historicamente, como sendo por um pluralismo, isto “significava que era necessária uma revisão radical no modo pelo qual a sociedade, em geral, pensava arte e lidava com ela institucionalmente” (DANTO, 2010, p. XX).

Barbosa comenta que,

Em cada sociedade e em cada época, as obras artísticas são também sínteses que dependem das trajetórias pessoais de quem as fez e de suas concepções sobre o ser humano, o gosto, os valores etc. Logo, os artistas, autores, em suas relações com a natureza e a cultura produzem obras que se diferenciam formal e

expressivamente. O processo é, então, gerado pelo sentimento resultante de uma síntese emocional que, por sua vez, origina-se de estados tensionais, provocados por forças de ordem interna e externa: são relações entre o sujeito e as coisas, o subjetivo e o objetivo, o ser sensível e o simbólico. A elaboração de obras artísticas depende, portanto, de um saber formar, ou transformar intencional a partir de materiais e por meio da elaboração de representações expressivas (FUSARI e FERRAZ, 2001, p. 23).

Para o sociólogo e pesquisador Néstor García Canclini, a integração da arte na sociedade é óbvia para muitos artistas, historiadores, críticos e sociólogos, contudo, no diálogo, entre o artístico e o social, há pensamentos conflitantes. Para ele, o artista deve aproveitar o conhecimento sociológico para entender as relações das classes sociais e, ao mesmo tempo, evidenciar esses aspectos sensíveis da vida social, provocando em sua arte, meios “para que as pessoas tomem consciência das estruturas que as oprimem” (CANCLINI, 1979, p. 19).

Neste sentido, para Jean-Paul Sartre é necessário termos a visão da relação totalizante histórica com um duplo movimento no conhecimento: consciente de si e da simples experiência histórica ou etnológica. Para ele,

(...) enquanto não tivermos estabelecido a legitimidade da Razão dialética, isto é, enquanto não tivermos adquirido o direito de estudar um homem ou um objeto humano na totalidade sintética de suas significações e de suas referências à totalização em curso, enquanto não tivermos estabelecido que todo conhecimento parcial ou isolado [desses] homens ou de seus produtos deve ser superado em direção da totalidade ou ser reproduzido a um erro por parcialidade (SARTRE, 1967, p. 07).

Assim me pergunto: Devo estudar o campo de pesquisa, para em seguida, propiciar o ensino da arte?³¹ Ou, então, devo juntar o envolvimento do aluno e professor em seu meio, para pensar, fazer, elaborar, construir e perceber arte?

Será que o ensino da arte “destina-se” a preparar o aluno para poder conhecer arte? Ou até que ponto a preparação já é o próprio conhecimento da arte?

Como propor exercícios que ampliem o “reaprender a ver” e, assim, possibilitar a totalização de conhecimento? (Proposta citada por Sartre [1967]).

É com este intuito de pensar e repensar, de fazer e dizer, olhar e sentir que as experiências vão se tornando significativas, sem contudo, seguir uma narrativa com início, meio e fim³², ou seja, sem um modo linear de estruturar o pensamento para construção do conhecimento. Para Kátia Canton,

As narrativas enviesadas contemporâneas também contam histórias, mas de modo não linear. No lugar do começo-meio-fim tradicional, elas se compõem a partir de tempos fragmentos, sobreposições, repetições, deslocamentos. Elas narram, porém, não necessariamente resolvem as próprias tramas (CANTON, 2009f, p. 15).

Desta forma, no primeiro semestre de 2007, a investigação priorizou os elementos da linguagem visual (Figuras 49-54) que, para Ostrower (2004), são: linha, superfície, volume, luz, cor e a relação destes

³¹ Pensamento este desenvolvido por Vigotsky, Paulo Freire, entre outros.

³² Pra Arthur Danto (2010, p. 05), a ideia do fim da narrativa está associada ao processo linear da história, “o que havia chegado a um fim era a narrativa, e não o tema da narrativa”.

com as técnicas específicas a cada material expressivo. A compreensão dos elementos visuais contribui significativamente para leitura da arte do mundo.

A pesquisa exploratória que caracteriza este início de ano, investiga a relação dos códigos visuais com a matéria-visível-sensível e sua contribuição ao processo de criação.



Figura 49: Exercício com a Linguagem Visual, 3ª série, 2007



Figura 50: Desenho de observação, 3ª série, 2007

A este respeito, Bachelard (2001), assim como Ostrower (2001), privilegiam a matéria ou materialidade³³, como sendo potencialidades latentes de ordenações específicas, que nos instrui.

De tanto manejar matérias muito diversas e bem individualizadas, podemos adquirir tipos individualizados de flexibilidade e de decisão. Não só nos tornamos destros na feitura das formas, mas também nos tornamos *materialmente* hábeis ao agir no ponto de equilíbrio de nossa força e da resistência da matéria (BACHELARD, 2001, p. 31).

³³ Fayga Ostrower (2001, p. 31) usa o termo "MATERIALIDADE, em vez de matéria, para abranger não somente alguma substância, e sim tudo o que está sendo formado e transformado".

O fato torna-se evidente quando percebo que determinados alunos conseguem se expressar com envolvimento a especificidade do material. Quando o trabalho toma corpo, está envolvido com sua ideia, vê na matéria-visível-sensível a possibilidade de comunicação.

É, nesta matéria³⁴, que o homem formalizou o desejo de redescobrir o mundo e a si mesmo. E sob a mesma ótica, Merleau-Ponty (2004b) traz a percepção de mundo com base no próprio corpo, que se envolve, que toca, e é tocado pelas coisas do mundo e é, neste diálogo, vivendo e experimentando que o filósofo acredita que o homem se identifica e se reconhece. E, ao se expressar, apreende a formalidade aparente do objeto e presentifica uma outra realidade. Cita ainda que, em Bachelard, é possível em seus consagrados títulos ver ao *ar*, *água*, o *fogo* e a *terra*, a relação de cada elemento para cada tipo de homem (como sendo sua pátria). Assim, reconhecemos uma relação de aproximação do homem com as coisas e não de dominação, mas “(...) uma proximidade vertiginosa que nos impede de nos apreendermos como espírito puro separado das coisas, ou de definir as coisas como puros objetos sem nenhum atributo humano” (MERLEAU-PONTY, 2004a, p. 27).

Com relação à dialética do material, ou seja, à qualidade específica à matéria mole e dura, que é direta, quando reconhecida pelos olhos, Bachelard comenta:

Esse quadro material fala ao ser dinâmico que é o operário. Através da imaginação material fala ao ser dinâmico que é operário. Através da imaginação material e dinâmica, vivemos uma experiência em que a forma externa do nó suscita em nós uma *força* interna que deseja a vitória. Essa força interna, ao privilegiar vontades

³⁴ Merleau-Ponty (2004a, p. 19) chamará de objetos ou coisas. “A coisa é um sistema de qualidades oferecidas aos diferentes sentidos e reunidas por um ato de síntese intelectual”.

musculares, dá uma estrutura a nosso ser íntimo. É o que Maurice Merleau-Ponty viu muito bem: ‘Em última análise, se meu corpo pode ser uma *forma* e se pode haver diante dele figuras privilegiadas sobre fundos indiferentes, é na medida em que existe *para* elas, que ele se concentra em si mesmo para atingir seu objetivo’. Mas a percepção designa tarefas, não às faz. Ela é justamente descrita pela fenomenologia do *para*. Para descrever a vontade em seu ato – melhor, em seu trabalho – é mister acentuar um pouco o texto de Merleau-Ponty e seguir uma dinamologia do *contra*. Em nós mesmos surge então uma ‘forma de vontade do corpo’ sobre um fundo de não querer, ou como diz ainda Merleau-Ponty, ‘um gesto de destreza como figura *sobre* fundo maciço do corpo’.

Assim a imaginação material nos envolve dinamicamente. Na ordem da matéria imaginada tudo ganha vida: a Matéria não é inerte e a pantomima que traduz não pode permanecer superficial. Quem ama as substâncias, ao designá-las já as trabalha (BACHELARD, 2001, p. 44).



Figuras 51-52: Exercício com o ponto físico, 3ª série, Massinha de modelar e argila, 2007

No primeiro ano de investigação de uma pesquisa exploratória, surge o interesse em buscar aproximações dos conteúdos de artes com as formas de ver o mundo. Influenciadas pelas leituras de Merleau-Ponty e

pelas disciplinas iniciadas³⁵ nos Programas de Mestrado da UNESP e USP, elas tornaram-se essenciais para o processo de investigação.

A disciplina Tridimensionalidade: Fundamentos da Cerâmica, do popular ao contemporâneo, contemplou abordagens a respeito do panorama da arte da cerâmica nas Américas, destacando artistas, artesãos, teóricos, suas técnicas, diversos tipos de queimas, a participação da mulher na elaboração e execução da cerâmica, a apresentação feita por meio de depoimentos e filmagens da produção artística na arte popular e contemporânea, bem como palestras de pesquisadores na área da educação, crítica da arte e em processos e procedimentos artísticos.

O envolvimento com este leque de possibilidades, com a abrangência de olhares proporcionados pela integração dentro das complexidades das áreas de conhecimento, foi essencial para o mergulho profundo nos questionamentos, nos quais esta disciplina envolveu-me. Ao ver *o fazer arte*, tive o desejo de também fazer, ao ser tocada pelos depoimentos e filmagens, senti a necessidade de tocar a matéria e me fazer com ela ser tocada. Esta relação de troca, diálogo, entrelaçamento pelos quais esta disciplina me ecoou, provocou vivências e reflexões importantes que resultaram nesta pesquisa.

³⁵ Na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, participei como ouvinte da disciplina ministrada pela professora Dra. Geralda Mendes Ferreira Silva Dalglish: Tridimensionalidade: Fundamentos da Cerâmica, do popular ao contemporâneo no início de 2007. No segundo semestre do mesmo ano, realizei duas disciplinas como aluna especial, Arte e Psicologia, com a professora Dra Claudete Ribeiro (UNESP) e A Arte da Narração no Processo Formativo de Educadores Artistas, com a professora Regina Stela Barcelos Machado (USP).



Figura 53: Exercício Ponto Gráfico, 4ª série, Canetinha, 2007



Figura 54: Exercício com a linha, 1ª série, palito, linha e lapis de cor, 2007

Dentre as muitas aprendizagens oferecidas pela disciplina, alguns termos tornaram-se minha rotina como: experimentos, simbólico, complemento da vida, raízes, consciência do olho, eficiência plástica e intencionalidade.

Apoiada nessas considerações, estruturei para o segundo semestre de 2007, exercícios de percepção e experimentação, associando-os com à matéria-visível-sensível e suas respectivas técnicas. O conhecimento das técnicas de modelagem em argila foi experimentado com os alunos e potencializado pela disciplina anterior.



Figura 55: Construção das placas em argila, 4ª série, 2007

Portanto, houve interesse de pesquisar sobre a composição da argila, elaboração de instrumentos que fossem adequados ao poder aquisitivo da comunidade escolar, em geral, o uso de técnicas, colagem e

queima³⁶. Deu-se início ao projeto: “Selos em placas de argila” (4ª séries, com faixa etária entre 9 e 11 anos). O objetivo do projeto era construir selos (utilizados pelo correio) em forma de placas de argila. O tema foi *São Paulo: do Real ao Irreal*, já que estava com a proposta de trabalhar a percepção (Figuras 55-60).



Figura 56: Detalhes das placas em argila, 4ª série, 2007

Os selos em placas de argila foram colados sobre a madeira e posteriormente expostos para comunidade local.



Figura 57: Placas de argila na cor natural, 4ª série, 2007



Figura 58: Pigmento com guache e cola sobre argila, 4ª série, 2007

³⁶ Inicialmente, pensei na queima da argila em temperatura baixa, a partir de um buraco que servisse de fogueira, mas, posteriormente, descartei a ideia, em razão da faixa etária do público envolvido. Portanto, não houve processo de queima, as placas de argila permaneceram cruas.



Figura 59-60: Exposição das placas de argila, 4ª série, 2007



Figuras 61-62: Extração e experiências com Pigmentos naturais, 1ª série, 2007

Com as 1ª séries, iniciei experiências com os pigmentos naturais. Sua extração por fricção e por mistura, possibilitaram uma relação da arte com a natureza, o reconhecimento da criança com a natureza.

Merleau-Ponty (2000) cita que o conceito de Natureza buscando referências baseadas nos pensamentos de Lucrécio e Goldschmidt, Descartes, Kant, Bunschvicg, Comte, Bérqson e Schelling, entre outros. Para o filósofo, natureza, “é a terra que é nossa matriz originária, a sede daquilo que ele chama, após

Husserl, de uma *Urhistore*, mas, de um modo mais amplo, é a natureza” MERLEAU-PONTY, 2000, p. XIV). Desta forma, o autor cita que a

natureza é o meio no qual o ser se relaciona por meio de seu corpo, consigo mesmo e com as coisas, abrindo uma história.

Já que estamos na junção da natureza, do corpo, da alma e da consciência filosófica, já que a vivemos, não se pode conceber um problema cuja solução não esteja esboçada em nós e no espetáculo do mundo, deve haver um meio de compor em nosso pensamento o que vem em bloco em nossa vida [...] Aquilo que resiste em nós à fenomenologia – o ser natural... – não pode permanecer fora da fenomenologia e deve ter seu lugar nela' (MERLEAU-PONTY, 2000, p. XV).

Ao findar a ideia da terra como nossa matriz originária, em que proponho experiências de cor (pigmento natural) com terra (Figuras 61-62). Seria um primeiro contato, tocar e ser tocado. As pesquisas iniciais proporcionaram a essas turmas³⁷ e também, futuramente, um aprofundamento perceptivo não só do reconhecimento da natureza como parte do Ser, como também das associações da arte com o eu-mundo.

Ao final do segundo semestre de 2007, iniciei uma investigação sobre a percepção do espaço (novamente com alunos das 4^a séries), dividindo-o, em ângulos de observação, para compreensão da relação espaço X tempo. Fortemente influenciada



Figura 63: Exercício de observação de vários Ângulos, 4^asérie, 2007

³⁷ Na época, essas turmas correspondiam as 1^a séries. No ano de 2010, estas turmas completaram 4 anos de pesquisa. No total, 28 permaneceram continuamente na escola passando assim pelo processo de investigação.

pelas leituras da Gestalt³⁸ (oferecida na disciplina de Arte e Psicologia), procurava dividir as partes para formar um todo para posteriormente, perceber que é no todo que vemos as partes (Figuras 63-64).

O pensamento visual, conforme Arnheim (1998a), não pode ser analisado somente a respeito da percepção direta, ou seja, a percepção que os olhos registram do mundo exterior. Para Arnheim, a percepção nunca se dá isoladamente. As experiências presentes são armazenadas na memória com o produto do



Figura 64: Desenho de observação com carvão, 4ª série, 2007

passado e condicionam os preceitos do futuro. “Portanto, a percepção no mais amplo sentido deve incluir o imaginário mental e sua relação com a observação sensorial direta” (ARNHEIM, 1998a, p. 93).

Assim, propunha aos alunos perspectivas inusitadas, aproximações e distanciamentos com o espaço observado, para serem tocados e tocar ao mesmo tempo. Nesta relação do tateante com o tateado, dirá Merleau-Ponty (2002, p. 168), “não me contento mais em sentir: sinto que me sentem, e me sentem enquanto estou sentindo, e sentindo esse fato mesmo de me sentirem”.

Como forma de registrar o momento não só pela minha visão, ou melhor, pela minha compreensão, passo a solicitar que as crianças descrevam-me qual a importância da experiência para elas. É importante

³⁸ Na Gestalt, a percepção é dada de fora para dentro, há uma associação com experiências e vivências, julgamento, assimilação e interpretação.

ressaltar que apoiada nesses relatos pessoais iniciados nesse ano, repensei as formas futuras dos registros (Anexo 9).

Nesse final de semestre, outro aspecto importante foi observado, a participação na disciplina: A Arte da Narração no Processo Formativo de Educadores Artistas com a professora Dra Regina Stela Barcelos Machado (USP). Com Machado (2004), fiz parte de seu aprendizado significativo.

Influenciada paralelamente pelas leituras de Arnheim, experienciando e vivendo poeticamente a narração como um exercício de ensinar, recolhi dados que me configuraram a intenção, ou seja, um motivo, para levar a um pensar sobre o fazer. A frase de Machado (2004, p. 19), “(...) vê a paisagem de um ângulo particular e o que ele descobre tem a ver com o lugar em que se posicionou para observá-la”, causou-me grande inquietação.

Como o ensino de arte se encaixa nesta visão?

Como proporcionar este deslocamento?

A primeira ideia que me ocorreu foi passar pela experiência de perceber um objeto sob vários ângulos, para poder refletir sobre como se verificam essas relações. Assim, elaborei uma peça em argila que pudesse se mover ao som do vento e que promovesse uma percepção viva³⁹.

³⁹ Uso o termo percepção viva para caracterizar a visão do todo do objeto, simultaneamente seu repertório, a qualidade do material e a estrutura interna do objeto.



Figura 65: Cláudia Kretzer, “Percepção I”
2007, Argila, 9.0 cm x 5.0 cm x 3.0 cm.



Figura 66: Percepção II, 2007

Em meio aos vários ângulos e pontos de vista que a peça proporcionava-me, refletiram nas ações da práxis pedagógica dos projetos posteriores.



Figura 67: Percepção III, 2007

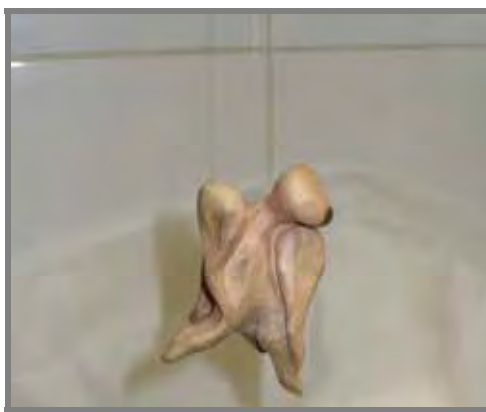


Figura 68: Figura no espaço, 2007

Acredito que o exercício proposto possui um elo entre a narração de uma história e outras expressões artísticas, pois ambas exercitam o papel da imaginação na construção do conhecimento. Conforme Machado (2004, p. 31), “O trabalho com a imaginação pode manter viva a chama da

flexibilidade”. Este é um fato importante ao qual Bachelard também dedicou seu interesse.

O poder da matéria ao revelar-se, mostra nossas próprias forças em um diálogo acasalador. Fala dessa troca de energia inseparável do homem X matéria, que doa e recebe. Pois, para Bachelard (2001, p. 2), “é a percepção das imagens que determina os processos da imaginação”. O autor ainda cita ainda Novalis que comenta a relação do toque da energia, enquanto o toque durar. Merleau-Ponty diria do tocar e ser tocado. Os devaneios da vontade são os que projetam tarefas sucessivas e ordenadas de nossa imaginação originada pela imagem, coisa, a matéria. Desta maneira, a imagem desperta o instinto, que é primordial no ser, provocando-nos uma reação. O mundo resistente (que, para Bachelard, são as imagens) nos estimula e nos dá conta de si mesmo.



Figuras 69: Projeto: família – Desenho de observação a partir da Fotografia, 4ª série 2008

Ao seguir, o caminho investigativo do conhecimento significativo em 2008, penso abordar temas geradores para cada bimestre⁴⁰. Como os exercícios perceptivos, unidos as matérias-visíveis-sensíveis, investigados no ano anterior, já me haviam fornecido alguns dados sobre o processo de criação, passo a

refletir a importância de se ter um tema, como aspecto instigador na criação. Os temas abordados foram: a *família* (gostaria que algo nos aproximasse à leitura da arte e do mundo), o *mundo* (promovendo uma

⁴⁰ No sistema educacional da rede pública de ensino, o ano letivo é dividido em quatro bimestres, nos quais ocorrem as avaliações do processo de ensino e aprendizagem.

relação sujeito-objeto com base na percepção), o *outro* (a sua relação com outro, como forma de reconhecimento de si). Como diz Maurice Merleau-Ponty (2004a, p. 50), “Não há vida que nos dispense de ter uma opinião; e não existe vida ‘interior’ que não seja como uma primeira experiência de nossas relações com o outro”, e o *eu* (relação pessoal com as coisas).

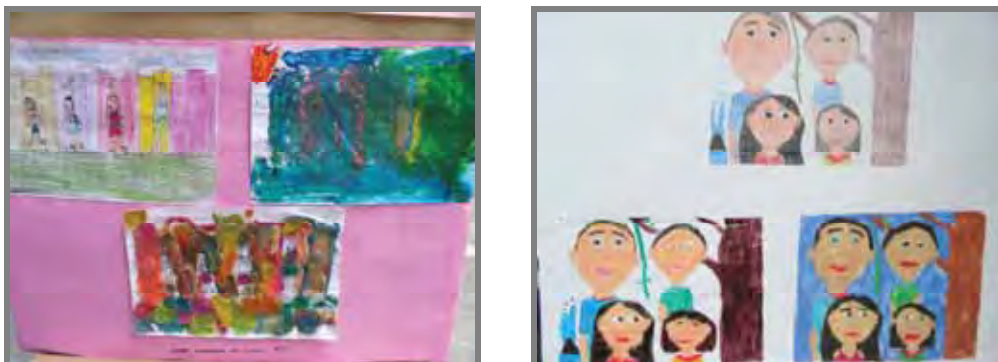


Figuras 70: Projeto: família – Desenho de observação a partir da Fotografia, 4ª série 2008

No projeto da família realizado com as 4ª séries (Figuras 69-74), a ideia era trabalhar com uma foto da família, isto já nos traria algumas aproximações. Após o desenho da família, os alunos realizaram três cópias que seriam repensadas com o uso de diferentes materiais-visíveis-sensíveis. Ao término das três expressões artísticas, cada aluno montou seu

cartaz. O próximo passo foi distribuir as expressões para cada dupla de alunos, e a solicitação, para que a leitura da imagem fosse realizada, apoiando-se no conhecimento que possuíam de seus colegas, da leitura de imagem e dos elementos da linguagem visual abordados no ano anterior em seu repertório de vida.

As leituras foram interessantes, sendo levantadas questões sobre o uso da cor, proporções, a relação de figura/fundo, enfim, questões relacionadas à percepção.



Figuras 71-72: Projeto: família – Utilização de três técnicas: lápis de cor, massinha e canetinha, 4ª série, 2008

Outro aspecto importante foi a presença do autor, durante a leitura de sua “obra”. Este poderia sugerir, relembrar, apresentar e até mesmo ressignificar sua expressão plástica. Ficava a critério do aluno participar desse diálogo.



Figura 73-74: Projeto: família – Apresentação e leitura dos trabalhos, 4ª série, 2008

Com as 3ª séries (faixa etária entre 8 e 9 anos), trabalhando o tema mundo, buscamos a partir da percepção, explorar as imagens em seus espaços, suas cores, dimensões... Desta forma, surgiu o projeto Experiências Impressionistas (Figuras 75-78).



Figura 75: Experiências vivenciadas no uso da cor, 3ª série, 2008



Figura 76: Vivências na escola, 3ª série, 2008



Figura 77: Criação de “pincel”, 3ª série, 2008



Figura 78: Exposição dos trabalhos artísticos, 3ª série, 2008

Ainda no primeiro semestre de 2008, com as 1ª séries (faixa etária entre 6 e 7 anos), iniciei o projeto: O Som da Linha (Figuras 79-86). Trata-se de uma poética sobre a descoberta da linha: seu som, sua imagem, expressão corporal, enfim, suas formas experienciais de visibilidades, exercitando a percepção.



Figura 79: Projeto – O Som da Linha, 1ª série, 2008



Figura 80: Exercício buscando som de objetos, 1ª série, 2008



Figura 81: Exercício: Dançar as linhas, 1ª série, 2008



Figura 82: Desenho de observação com as linhas, 1ª série, 2008

O resultado do projeto foi uma apresentação corporal sobre a linha aos alunos e pais da escola.



Figura 83-84: Apresentação do projeto: O Som da Linha na escola, 1ª série, 2008



Figura 85-86: Detalhes da apresentação, 1ª série, 2008

Fica claro, que ao elaborar esta possível sequência de temas, tornou-se perceptível que estavam intimamente ligados. Portanto, no segundo semestre de 2008, surgiu o projeto: A Visão do eu sobre o outro (4ª série). Esses temas são alavancados por exercícios prático-teórico-perceptivos, associados à relação do eu – outro – mundo, contextualizados pela história da arte e pelos processos poéticos de narração. Neste projeto, houve um interesse em montar uma exposição, com a participação dos alunos auxiliando, o que chamo de “monitoramento” aos demais alunos da escola (Figuras 87-90).



Figura 87-88: Exercícios de percepção e proporção de si e do outro, 4ª série, 2008

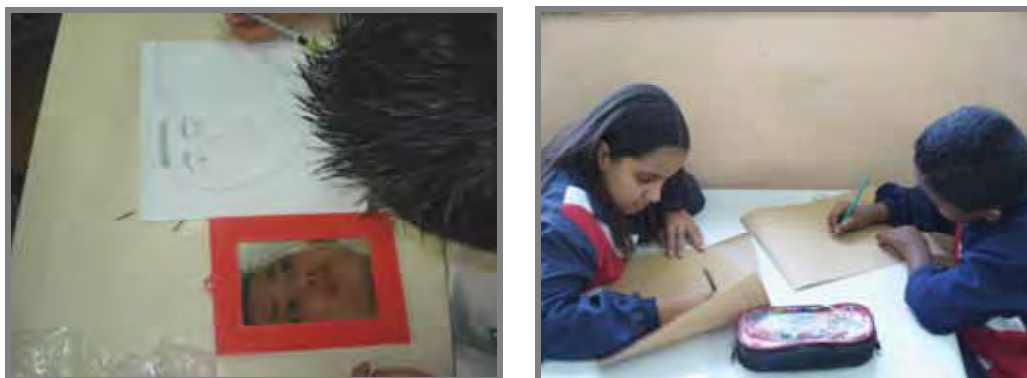


Figura 89-90: Exercícios de observação de si e do outro, 4ª série, 2008

No segundo semestre de 2008, também surgiu a importância da narração como um importante veio de acesso ao conhecimento significativo.

Assim, com base nessas observações, permito-me desbravar o caminho da narração. Surgem três projetos: O Mundo de leitura da Imagem (1ª série), O Mundo Lúdico da Criação Narrativa (2ª série, faixa etária entre 7 e 8 anos), O Mundo Lúdico da Narração (3ª série).

Com as 1ª séries, elaboramos e construímos um livro, apoiado nas leituras de imagens de revistas, obras de artistas e contos infantis (Figuras 91-94).



Figura 91-92: Leitura de Imagem a partir da colagem criada pelos alunos, 1ª série, 2008



Figura 93: Conto Infantil: O Macaco e a Velha, acesso também pela internet, 1ª série, 2008



Figura 94: Construção do livro, 1ª série, 2008

Com as 2ª séries, o objetivo era proporcionar a produção de recursos externos⁴¹ para a contação e apresentação de histórias. Com o intuito de disponibilizar esta vivência a outras crianças, foi elaborado e construído um palco móvel, para apresentação de fantoches, dedoches e outras expressões (Figuras 95-96). O fato lembra os espetáculos ambulantes teatrais.



Figura 95-96: Projeto: O Mundo lúdico da narração, 2ª série, 2008

⁴¹ Para Regina Machado (2004), os recursos externos são ingredientes importantes a nossa volta. O processo de aprendizagem envolve uma preparação do contador de histórias: preparação Geral, preparação de contar histórias escolhida e preparação no momento de contar, bem como a pesquisa do repertório. (visitas a livrarias, bibliotecas e sebos, leitura e classificação pessoal do conto).

Faz parte também da preparação geral o registro de diferentes começos e finais da história.

A preparação para Contar uma História: são utilizados recursos externos, objetos, panos, músicas, canto, luz etc. Preparação na Hora de Contar: perceber as qualidades do espaço onde surge a história. O fundamental é colocar sua presença, ou seja, colocar confiança na potencialidade de seus recursos externos e internos.

Já com as 3ª séries o projeto: O Mundo Lúdico da Narração visa a explorar todos os campos dos sentidos (tato, olfato, paladar, visão, audição), a intenção é provocar uma conversa entre narrador, fato narrado e espectador (Figuras 97-100).



Figura 97-98: Etapas de elaboração e construção do livro, 3ª série, 2008



Figura 99: Etapa de degustar o sabor descrito pelo conto, 3ª série, 2008



Figura 100: Etapas de construção do livro, 3ª série, 2008

Em 2009, houve um interesse relacionado ao estudo do termo experiência. Conforme Barbosa (2005), nos últimos anos houve um esforço para entender o ensino da arte em relação à sua cultura. Dentre os estudos, menciona três autores: Marjo Räsänen (filandesa), Imanol

Aguirre⁴² (espanhol) e Elliot Eisner (norte-americano), que “partem do mesmo ponto: o conceito de arte como experiência” (BARBOSA, 2005, p. 11).

Fomentada pela experiência completa citada por Dewey, a ser uma experiência formada pelas ideias (pensamento) e emoções (estético) em que envolvam simultaneamente a Experiência de Pensamento (intelectual), Experiência Prática (fazer/perceber) e a Experiência emocional (sentimento), como articuladores do conhecimento, aprofundo-me na pesquisa de vestígios sobre como é possível exercitar uma experiência completa.

Então, apoiada no termo experiência, foram entrelaçados três conceitos: *percepção, corpo e matéria-visível-sensível*. Neste ano, ciente do todo processo de investigação, intencionalizo e retomo algumas questões que não foram bem absorvidas nas vivências anteriores. Realizo uma variação dos exercícios para compreender o fenômeno acontecido, reformulo “novas” observações sobre o mesmo tema, buscando um entendimento com base no percebido.

Com este pensamento, abro caminhos para projetos consecutivos, contínuos a cada turma, durante um ano. Na 1ª série: Construção do livro, com base nas vivências; na 2ª série: Leitura de Imagem, 3ª série: Eu-Outro no Mundo e na 4ª série: Reaprender a ver o Mundo.

Nesse ano de 2009, privilegiei o aprofundamento das concepções sobre as relações do corpo, da percepção e da matéria-visível-sensível

⁴² Tive o prazer de conhecê-lo em uma palestra ministrada em 02/12/2008 na UNESP. Nesta palestra, Aguirre restaura a continuidade entre as formas refinadas e intensas da experiência e os acontecimentos da vida cotidiana. Para ele, o olhar é sempre cultural e plural. Não podemos olhar de uma só maneira, são esses mil olhares que nos fazem experienciar mil situações. E são as situações que constroem significância e não a significação que age na situação.

como “processos” articuladores do conhecimento significativo da arte. Motivada pela disciplina: A Arte como forma de Pensamento, ministrada pela professora Dra Carmen S. G. Aranha, que oferece uma reflexão sobre o fenômeno da criação visual-plástica, como forma de situar o pensamento artístico atual, reconheço – mente-corção – que a disciplina possibilitou o exercício continuado da percepção, em que o fazer torna-se gesto e trouxe o visível, as experiências não só aos alunos, como a mim mesma, alertando sobre as formas de desvelar ações que sejam significativas para o conhecimento da arte, de si e do mundo. Em meio a esta paisagem, venho desenhando meu pensamento.

Penso e tomo a narração do conto, A formiga Aurélia (Regina Machado [1998]) como sendo a fonte germinadora para a investigação das relações acima citadas. A ideia seria retomar o conto durante todo o processo de investigação daquele ano, reafirmando a ideia da formiga Aurélia como sendo curiosa e perceptiva.

Com a 1ª série: a Construção do livro baseou-se nas vivências, em que o aluno se coloca na posição de formiga, que explora o mundo a sua volta (Figuras 101-108).

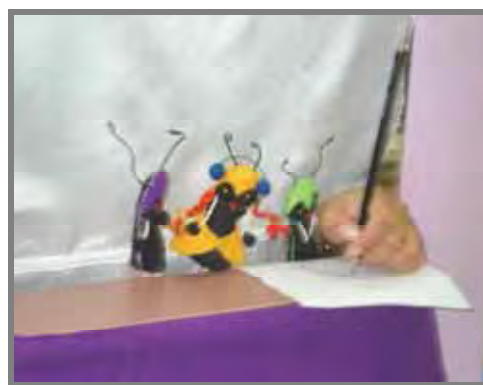


Figura 101-102: Etapas de construção do livro com base no conto:
A formiga Aurélia (Regina Machado), 1ª série, 2009



Figura 103: Representação do conto: A Formiga Aurélia, massinha, 1ª série, 2009



Figura 104: Etapas da construção do livro, 1ª série, 2009



Figura 105-106: Exercícios: novos suportes, giz de lousa, 1ª série, 2009

Após estas experiências, promovi outras formas de explorar o mundo e foi surgindo o livro sobre o fundo do mar. Exploramos novos suportes e iniciamos a elaboração do livro que passou por narrações, visualizações de imagens, elaboração de sequências narrativas até sua finalização. Como forma de concretizar a história elaborada individualmente por eles, propus a construção de um aquário em garrafa pet transparente, com os personagens (em EVA) e todo o repertório criado na elaboração e construção do livro.



Figura 107: *Vivência e expressão plástica com base no conto, 1ª série, 2009*



Figura 108: *Expressão plástica: papel crepom, 1ª série, 2009*

Nas 2ª séries, o projeto: Leitura de Imagem busca perceber o conto com base nos possíveis sons simbólicos, ou seja, as correlações de sons que elaboramos ao ouvir uma história. A percepção auditiva foi exercitada por instrumentos musicais e pelo silêncio. A esta experiência foi associada a relação com imagens de revistas e natureza, para a aproximação de diferentes repertórios que facilitassem a leitura da imagem (Figura 109).

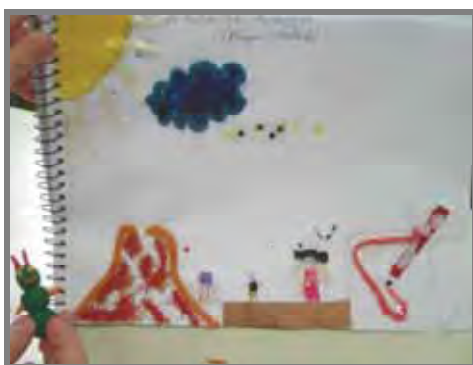


Figura 109: *Recontar o conto aos colegas, 1ª série, 2009*



Figura 110: *Expressão plástica com base no conto, uso de vários materiais, 1ª série, 2009*



Figura 111-112: Recontar a história com base no som, 1ª série, 2008

Com as 3ª séries, investiguei as especificidades do material e suas expressões (Figuras 113-118). Iniciou-se o projeto: Eu-outro no Mundo⁴³, que teve como objetivo, retomar algumas questões ainda obscuras sobre as relações; percepção X corpo X matéria-visível-Sensível já explorados antes no projeto: “A visão do Eu sobre o outro”. Neste projeto as crianças exercitavam o olhar, técnicas, a reflexão acerca de si e do outro, as relações do corpo com a natureza e a transmissão desse conhecimento com o outro.



Figura 113: Etapas de exercícios e construção do rosto em placa de argila, 3ª série 2009



Figura 114: Utilização das técnicas de colagem em argila, 3ª série, 2009

⁴³ Projeto que será descrito no próximo subcapítulo.



Figura 115: Processos em gravura, Barbante sobre papelão, 3ª série, 2009



Figura 116: Técnica de impressão, guache Colorida, 3ª série, 2009



Figura 117: Construção do rosto em argila, 3ª série, 2009



Figura 118: Monitoramento da exposição, 3ª série, 2009

O projeto: Reaprender a Ver o Mundo, foi realizado com as 4ª séries, propunha como poética, exercícios que promovessem a percepção do “todo” (Figuras 119-122). Tema este já instigado pelo projeto realizado em 2007 (Desenho da percepção da imagem dentro do espaço escolar) entre tantos outros. O destaque deste projeto é a concepção de estarmos em meio ao espaço percebido. Isto significa dizer que fazemos parte do espaço e, com um corpo móvel que possuo, percebo os diferentes ângulos e perspectivas da paisagem da qual participo.



Figura 119-120: *Desenhos de percepção: objeto x Espaço x tempo, 4ª série, 2009*



Figura 121: *Desenho de percepção, 4ª série, 2009*



Figura 122: *Exposição dos trabalhos: "Reaprender a Ver o Mundo", 2009*

Em 2010, pensei aprofundar a relação do sujeito-objeto como exercício de reconhecimento, conhecimento e ressignificação dos objetos. Desse modo, no início do ano, realizei a disciplina: Arte Brasileira, com o professor Dr. Percival Tirapelli. Esta ampliou e retomou muitas questões sobre o conhecimento da História, e, com isso, levantou questões a respeito da identidade cultural.

Portanto, configurou-se em importância fundamental para meu trabalho de pesquisa e permitiu melhor compreensão do desenvolvimento da arte brasileira.

As visitas a museus e relatos de experiências também contribuíram e estimularam o exercício do olhar com leitura e apreciação, sobretudo com um olhar consciente, ou seja, pensar na imagem e interrogar as próprias visões de mundo.

Além da realização dessa disciplina, participei do Estágio de Docência na Graduação na disciplina Metodologia da Pesquisa do curso Licenciatura Arte-Teatro (LAT) com professor Dr. João Cardoso Palma Filho. O curso apresentou princípios filosóficos, científicos, históricos, sociais, culturais no tempo-espaço, que já haviam sido explanados em 2009, na disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica em Ciências Humanas.

Pela necessidade de retomar algumas experiências anteriores, nos quais o fato fenomenológico ainda não estava compreendido, interessei-me pelas leituras da Hermenêutica (provocadas pela participação no estágio)⁴⁴. Conforme Hilton Japiassu e Danilo Marcondes (2008), a hermenêutica, contemporaneamente, constitui-se em uma reflexão filosófica interpretativa ou compreensiva sobre os símbolos e os mitos, em geral, podendo culminar em uma 'teoria do conhecimento', oscilando entre a leitura psicanalítica e a fenomenológica. Leituras estas que puderam ser aprofundadas futuramente.

Assim, apoiada nessas leituras, venho buscando refletir sobre as ações da percepção, do corpo e da matéria-visível-sensível, como alimento para compreender de que forma, ocorre o conhecimento significativo da arte. Penso nesta pesquisa, como um vir-a-ser, pois só terei, – isto é, se terei... – uma visão e compreensão amplificada de toda

⁴⁴ Realizado com o professor Dr. João Cardoso Palma Filho em 2010.

essa convivência de quatro anos e meio, quem sabe, muitos anos depois. Os signos carregados de significações já instituídas dificultam-me o acesso à “verdadeira” significância das coisas.

O ano de 2010 foi marcado pela necessidade de refletir todo o processo e, portanto, evitei registrar. Para compreender os motivos de um conhecimento significativo, descrevo cinco projetos a seguir. Estas experiências são como horizontes para meus sentidos e às minhas interrogações. Ao me aproximar, procuro entender a expressividade artística que foi originada pela percepção.

Projeto: O Eu-Outro no Mundo

O projeto intitulado como: “Eu-outro no mundo”, aconteceu em 2009 com a intenção de investigar com base nas experiências vividas pelos alunos, como sua relação com o outro e com o mundo influenciam na leitura da arte. O projeto teve como público-alvo, alunos da 3ª série do Ensino Fundamental I. Portanto, eram alunos regulares, matriculados nos períodos matutino e vespertino com idade entre 9 e 10 anos.

O projeto foi sendo amadurecido, desde 2008, quando com a mesma turma propunha criações narrativas (citadas anteriormente). O objetivo era pensar a imaginação, proporcionando formas de percepções que ampliassem a visão de mundo. Contudo, esta investigação tomou corpo, em 2009, quando propus entrelaçar a ideia de percepção, matéria e corpo, buscando uma interdisciplinaridade desses conceitos com o ensino da arte. Estes pensamentos todavia, estão intimamente ligados às leituras Merleau-Ponty, Arnheim, Ostrower e Bachelard.

A realização contínua do projeto, ou seja, o desenvolvimento anual do mesmo tema favoreceu o aprofundamento artístico-teórico, sendo o fato observável, tanto pela produção artística dos alunos como em seus relatos de experiências.

Interessada na construção significativa do conhecimento da arte, percebi que os exercícios de percepção e de leitura de mundo, vinculados ao espaço e tempo, possibilitariam o acesso ao conhecimento da arte. Assim, sob esta perspectiva as crianças conheceram a argila, sua especificidade, a construção de ferramentas e as técnicas. Percebi também a importância de um projeto que envolvesse o convívio social, tema tão incentivado pelo projeto político pedagógico da escola e por que

não falar do tema transversal: pluralidade cultural. Com base nessas observações, este projeto surgiu.

Objetivos

Objetivo geral

Proporcionar às crianças um conhecimento significativo pautado nos exercícios e experiências, tendo como foco a percepção, o corpo e os materiais expressivos, que possibilitem ou ampliem a leitura tanto da arte como do mundo.

Objetivos específicos

- Experimentar e conhecer as técnicas em cerâmica e gravura.
- Discutir o tema: multiplicidade cultural e suas etnias.
- Contextualizar o eu-outro no mundo, apoiado nas obras artísticas dos vários períodos da História da Arte.
- Vivenciar o processo criativo, como forma de um conhecimento significativo.

Descrição do projeto:

A primeira etapa foi o exercício de percepção do outro, e os alunos em dupla puderam exercitar o olhar, que correspondia em perceber texturas, formas, cores, linhas do colega e registrar estes dados, utilizando a técnica de desenho. Em seguida, ofereci alguns estudos de proporção:

dividindo o rosto em três partes (parte superior: testa e sobrancelha, parte central: olhos, nariz e orelha e parte inferior: boca e queixo).

A ideia era possibilitar uma estrutura formal que dialogasse com a observação das medidas e tamanhos percebidos na visualidade do rosto do colega. Outro exercício foi observar-se e desenhar-se com o auxílio do espelho. Desta forma, as crianças poderiam relacionar e comparar as medidas anteriores, com as de seu próprio rosto. Esta primeira etapa foi importante para destacar as singularidades e generalidades entre eles.



Figura 123: Exercício: Percepção do outro, 3ª série, 2009



Figura 124: Utilização de medidas e proporções, 3ª série, 2009



Figuras 125-126: Percepção do eu: Com auxílio do espelho, 3ª série, 2009

A segunda etapa foi relacionar seu corpo com as formas na natureza. Este momento foi muito poético, tanto às crianças (tendo visto os depoimentos em seus relatos de experiências) como para mim. O objetivo era estabelecer um laço de comunhão do ser com a natureza, propondo um entrelaçamento que culminaria na próxima etapa.



Figura 127-128: *Relação do eu-outro com o mundo, 3ª série, 2009*

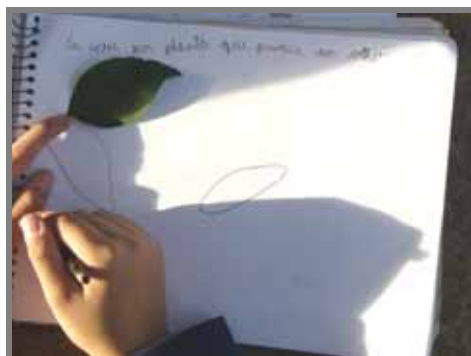


Figura 129-130: *Desenhando formas da natureza e sua relação com seu corpo, 3ª série, 2009*

A terceira etapa foi abordar o tema pluralidade cultural, tendo como experiência obtida pela percepção do outro e de si. Conversar sobre as origens e os costumes dos alunos, suas diferentes etnias e similaridades. O registro utilizado pelos alunos baseou-se no desenho. Este tema seria futuramente abordado na exposição final das expressões artísticas (Figuras 131-132).



Figura 131-132: Desenho sobre grupos e etnias, 3ª série, 2009

A partir daí, surgiu a quarta etapa: a apresentação do “aulão” (chamo assim, porque juntava as crianças da mesma série e do mesmo período de aula, para verem a produção de imagens em Power point no pátio da escola), era uma retrospectiva contando momentos da representação do eu-outro pela História da Arte. Assim, foram destacados alguns artistas que representavam o período da arte antiga, moderna e contemporânea, bem como algumas obras do Oriente.



Figura 133-134: Aulão: O Eu-Outro na História da Arte, 3ª série, 2009

Desse modo, o momento foi importante, para que as crianças visualizassem a representação do homem dentro da História da Arte. As aulas eram participativas, os alunos faziam muitas perguntas sobre a técnica, autor e sua questão social. Foram aulas gratificantes, que demonstravam suas participações e seus interesses. (Figuras 133-134).

Após o “aulão”, começamos a exercitar as formas de proporção do rosto com massinha de modelar. A ideia era experimentar outros suportes, medidas e cores.



Figura 135-136: Exercícios proporção, medidas com a massinha, 3ª série, 2009

Nesse momento, propus aos alunos a construção de um rosto em placa de argila. O próximo passo foi apresentar a argila, sua composição e formação como também os materiais e técnicas para sua construção. Apresentei as estecas (objetos que auxiliam na elaboração da expressão artística), sua função e construção. Sugeri que construíssemos nossas próprias estecas (Figuras 133-135), sendo empregados lápis e caneta inutilizados, massa de epóxi, grampo de cabelo, cliques, bola de gude, etc.



Figura 137-138: Fabricação das estecas, 3ª série, 2009.



Figura 139: Estecas, materiais diversos, 3ª série, 2009

O resultado foi uma criação de estecas esteticamente elaboradas. Após a construção destas, demonstrei as formas de colagem em argila: as “ranhuras” nas superfícies (auxiliam como forma de aderência entre duas superfícies); a cola de argila, “barbotina” (cola feita com argila dissolvida em água e vinagre) e o “vinco” como forma de interligar as superfícies a serem coladas (utiliza-se o auxílio de um objeto que pressione as duas partes a serem interligadas).

A partir dos esclarecimentos técnicos, o próximo passo foi a produção e construção variada de estecas, tanto com função.

Iniciamos a construção de rostos em placa de argila (Figuras 140-146) As crianças estavam muito envolvidas inclusive eu. Não havia sequer um rosto parecido com o outro. Todos os alunos participaram com entusiasmo da atividade.



Figura 140: Exercício com a “barbotina”, 3ª série, 2009



Figura 141: Uso da “ranhura”, 3ª série, 2009



Figura 142: Realização de “vincos”,
3ª série, 2009



Figura 143: Orientação da professora,
3ª série, 2009



Figura 144: Realização do rosto, utilizando a
técnica de placa em argila, 3ª série, 2009



Figura 145: Aplicação da técnica de colagem,
3ª série, 2009



Figura. 146: Multiplicidade de etnias: rostos sobre a placa em argila, 3ª série, 2009

Como forma de prolongar os estudos e reflexões sobre o eu-outro, apresentei aos alunos a técnica de gravura e sua possibilidade de imprimir inúmeras cópias (Figura 149). A partir daí, retomamos a discussão sobre multiplicidades, singularidades e generalidades. Antes, os alunos exercitaram a técnica de carimbo (Figuras 147 e 148), suas aproximações e distanciamentos com a técnica da gravura.



Figura 147-148: Exercício com carimbo, barbante, guache, papelão e caixa de fósforo, 3ª série, 2009

Portanto, a sexta etapa foi apresentar por demonstração e visualização os tipos de gravura (xilogravura, gravura em metal e litogravura) e pesquisar nos computadores da escola sobre o respectivo tema, relacionando esta técnica com a artista Maria Bonomi (Figura 150). A ideia era que os alunos por meio da gravura, pudessem imprimir um grande número de imagens e que as relacionassem com a pluralidade cultural.



Figura 149: Apresentação da Xilogravura, 3ª série, 2009



Figura 150: Pesquisa sobre gravura na sala de Informática, 3ª série, 2009

O último passo foi construir as gravuras (Figuras 151-153). Assim, sobre o papelão, os alunos desenharam imagens de pessoas com o lápis e, posteriormente, contornaram com o uso de barbante, lã e papel. Após a finalização da matriz, aplicaram o guache sobre os contornos e realizaram várias impressões (Figuras 153-154).



Figura 151-152: Contorno do rosto com barbante, 3ª série, 2009



Figura 153: Impressão com guache, 3ª série, 2009



Figura 154: Parte da exposição, 3ª série, 2009

Com as expressões artísticas produzidas pelos alunos, coloco em meu **olhar, um gesto** e elaboro a **exposição** (Figuras 155-157) que é um momento muito importante para apreciação, leitura, contextualização do tema abordado, no qual todos os alunos da escola puderam participar. A montagem da exposição aconteceu no mês de novembro. Os rostos em

placas de argila foram colados sobre pratos de plásticos (que seriam descartados pela escola). Em alguns pratos, havia também espelhos colados e frases que refletiam questões sobre a relação com o outro. Por exemplo;

Você já se viu hoje? E o outro, você já o viu?

Quem você vê?

O que você vê?

Como você vê?

Esta exposição foi montada no pátio da escola com as gravuras, onde tanto a matriz como as impressões foram apresentadas.



Figura 155: Exposição das produções artísticas dos alunos no pátio da escola, 3ª série, 2009



Figura 156: Detalhe da exposição,
3ª série, 2009



Figura 157: Atividade cultural na escola,
3ª série, 2009

Esta exposição teve o “monitoramento” (chamo assim, pois, realizamos uma orientação mediada por um grupo de alunos da própria 3ª série), que auxiliavam e relatavam as experiências para toda a comunidade escolar (outras classes e séries) em horas e aulas marcadas com os professores de classe (Figuras 158-159). Para estes monitoramentos, foram feitas reuniões, em que discutíamos como apresentar a exposição aos demais alunos da escola. Estas ações foram registradas em ata (Anexo 8). A exposição foi aberta à comunidade com a atividade cultural organizada pela direção e coordenação da escola (Figura 157).



Figura 158: Relação apreciativa com a técnica,
tema materiais, 3ª série, 2009



Figura 159: Exercícios de percepção após o
monitoramento, 3ª série, 2009

A exposição foi o modo mais promissor de avaliar e refletir sobre todas as etapas do projeto unido com o relato das experiências, que as crianças me forneceram. Com ela é possível apreciar, aprofundar e vivenciar a leitura da arte e do mundo. A exposição dá visibilidade ao conjunto às ações intencionalizadas no projeto, portanto, é o gesto transformando o pensamento, o compreendido em obra.

CONSIDERAÇÕES

COMPREENSÃO DE UM CAMINHO

A compreensão de um caminho é antes de tudo, dar conta que este é um vir a ser. Um caminho, assim como uma paisagem podem ser vistos sob vários ângulos e olhares distintos. Neste sentido, a primeira coisa a se fazer e pensar é estabelecer alguns territórios que foram percorridos e desenhados para a compreensão do todo.

Um caminho nada fácil, pois há necessidade de rever sua atuação no mundo para investigar “*Como se dá*”. Para tanto, é preciso que haja um esvaziamento de determinados pré-conceitos e predefinições, para então, encher-se. Retomar experiências guardadas, já vividas, porém, adormecidas pelo processo de desenvolvimento cultural que temos passado. Este também foi um dos desafios.

Em meio à paisagem, encontro e sigo um caminho guiado pela fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty, tecendo diálogos com Gaston Bachelard, John Dewey, Fayga Ostrower, Rudolf Arnheim, entre outros, que trouxeram a visibilidade, uma das chaves do enigma do conhecimento significativo. A imbricação de teoria e prática artística e vice-versa, foram práticas constantes nesta pesquisa. Neste sentido, não há uma prática

que não dialogue com a teoria nem teoria que não esteja contida nas práticas experienciadas.

Com as vivências artísticas propostas pelos projetos, retomei com o leitor partes do caminho percorrido. Mesmo que estes caminhos já tivessem sido descritos em: *Desenhando o percurso: descrição dos projetos – uma tentativa de visualizar o todo da pesquisa*. Dessa forma, dialoguei com o método, apontando reflexões na *compreensão de um caminho*. Este percurso delineado pelas experiências vividas, desvelou como se estruturou o pensamento, até chegar à compreensão do entrelaçamento da *matéria-visível-sensível, a percepção e o corpo* no processo de criação.

Partindo dessas acepções nos quatro anos e meio de investigação exploratória e descritiva ocorrida na Escola Estadual Professor João Clímaco da Silva Kruse, 16 projetos artísticos geraram experiências vividas e não só produtos artísticos. Não se trata de expressar uma cópia de mundo, como cita Merleau-Ponty, mas um ensaio de expressão no tempo-espaço, vivido.

Em Paul Cézanne por exemplo, observamos esta busca do mundo vivido e apreendido sensível e intelectualmente para dar origem à obra. Cézanne em sua obra quer dar a ver, o que ele via, não a reprodução do visível, mas um mundo entrelaçado a seu eu. Este deslocamento, conforme o artista, adquire-se por vivências longas, exercitadas dia a dia, no “espanto” da vida. Isto é o que também acontece com Frans Kracjeberg ao denunciar a destruição do equilíbrio natural da vida em sua arte.

Nesse contexto, o pensamento e a percepção ocorrem juntos em meio às experiências que são responsáveis pela expressão nascente de uma obra – dar a ver algo “sempre novo”. Portanto, a obra assim como a

experiência não são formas acabadas. Há sempre um processo, um recomeço que está por vir, uma ação que também permite a participação e a comunicação com o outro.

Com este pensamento busquei poder situar os projetos realizados com as crianças entre 6 e 18 anos em classes regulares de ensino da arte. Por compreender que os pensamentos aqui articulados, dialogam com as experiências vividas durante a investigação.

Em 2007, os projetos artísticos realizados duraram de 2 a 3 meses. A intenção era proporcionar projetos “lentos” que respeitassem o tempo de produção artística e o envolvimento de cada aluno.

Nesse ano, uma diversidade da matéria-visível-sensível e suas técnicas foram experienciadas e vividas, visando ao desenvolvimento fecundo do processo de criação. Assim, no primeiro semestre de 2007, o encontro com a técnica e com a variedade de matéria-visível-sensível, constituíram-se em um importante aspecto para o processo de criação.

No segundo semestre de 2007, ciente da importância da matéria-visível-sensível para o processo de criação, inicio uma imbricação com os exercícios do olhar. Principia-se um longo processo de exercitar o olhar, ou seja, aprender a ver, vendo a olhar, olhando. Vários exercícios de observação em meio e fora do espaço escolar foram proporcionados. Estes exercícios do olhar foram se mostrando essenciais na construção de um conhecimento significativo.

Em 2008, a investigação reforça a matéria-visível-sensível atrelada aos exercícios de percepção⁴⁵ e aos temas geradores, sendo propostos

⁴⁵ Chamo de exercícios de percepção por me aprofundar nas leituras de Merleau-Ponty e Rudolf Arnheim e propor exercícios a respeito dos sentidos, da relação sujeito-objeto no espaço-tempo vivido e o imaginário mental e sua relação com a observação sensorial direta, como refere Arnheim.

quatro tópicos abordados em cada bimestre pelas turmas da 1ª a 4ª série: *Família, eu, outro, mundo*. Estes temas buscavam uma relação de diálogo da vida dessas crianças com suas produções artísticas. Não que este diálogo não existisse, mas, no momento em que se intencionaliza “um pensar sobre”, a dar um sentido ao fazer. Para ter sentido, deve estar em um contexto e é neste contexto, que seu fazer adquire significados.

Nessa perspectiva, observou-se uma comunicação entre os alunos. Em um processo coletivo, descobriram aspectos individuais de suas vidas que eram “secretas” para eles mesmos. Estas explanações aconteciam pela leitura de seus trabalhos artísticos descritos oralmente ou pelos relatos escritos. Cabe lembrar que, nesse ano, os temas citados anteriormente foram exercitados também pela narração.

Como os projetos tornaram-se mais longos, o tempo de duração foi se tornando importante, à medida que cada aula tornava-se a sequência da anterior, mesmo que os projetos tivessem um tema e uma intenção, o decorrer da aula era o que fundava a aula seguinte. Nesse ano, também foi iniciado um processo de exposição dos trabalhos artísticos das crianças realizados na própria escola.

Dessa maneira, as crianças tinham a oportunidade de mostrar seus trabalhos artísticos aos pais, colegas, professores e comunidade local. Com as exposições, podíamos enriquecer o processo de leitura da imagem, enriquecido pelas suas próprias experiências.

As exposições ofereciam um convívio de trocas com o corpo docente e discente da escola, tornando a apreciação estética uma ação frequente. Com as exposições nasceu o projeto de “monitoramento” que visou a possibilitar um diálogo entre as crianças e a relação de seus processos de criação com técnicas utilizadas. Formou-se um grupo de

alunos das respectivas salas que realizavam a exposição e discutíamos como os “futuros monitores” poderiam elucidar suas experiências à seus amigos. Estes diálogos foram registrados em ata.

Em 2009 e 2010, apoiada no processo desencadeado nos anos anteriores por entrelaçar a matéria-visível-sensível com a percepção e, por compreender e refletir que toda experiência só é experiência vivida se for derramada em um *corpo* como diz Merleau-Ponty, imbrico o **corpo à matéria-visível-sensível e à percepção**, como formas de deflagrar ações efetivas ao conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica.

Portanto, a partir de 2009, houve uma busca incessante para exercitar esta imbricação em meio às experiências artísticas, por sentir que estava próxima da interrogação que movia este estudo. Nesse ano, os projetos não eram mais bimestrais ou semestrais, mas, sim, anual. Não havia necessidade de interromper nem iniciar outro projeto, pelo contrário, seguia como uma abordagem central: a matéria-visível-sensível/percepção/corpo, que fluiu por todo o ano. As narrações de histórias e contos tornavam-se o “motivo” para intencionalizar e retomar experiências anteriores.

Com o objetivo de compreender como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica, experiencio com os alunos possibilidades de variações desses entrelaçamentos para busca de uma significação comum. Aqui reside a chave para compreender o método fenomenológico, isto é, em meio à descrição, à redução e à reflexão, poder destacar generalidades existentes no fenômeno e não generalizações. Retomei os relatos, as fotos, as filmagens, os trabalhos artísticos das experiências vividas pelas crianças e deparei-me com uma complexidade de dados. Diante de uma multiplicidade de dados

registrados, investiguei significados comuns, entre as experiências artísticas das crianças.

Essas reflexões tornaram-se mais conscientes em 2010, caracterizando o momento de introspecção da pesquisa. Nesse ano, busquei me afastar, manter a distância necessária para procurar ver a totalidade da pesquisa. Foi um processo incessante de comprometimento, em uma movimentação de aproximação e afastamento do fenômeno. Confesso que ainda hoje ao descrever essa pesquisa, sinto um por vir, um amadurecimento que “ressoa” a cada dia que passa.

Neste momento, gostaria de apontar alguns limites desta pesquisa de mestrado. Por se tratar de uma complexidade de registros e de dados obtidos durante 4 anos, envolvendo 1.484 alunos, destes 1.263 frequentes, não foi possível avançar quanto às leituras dos trabalhos artísticos. Fato este que poderia ser explorado futuramente. Contudo, foi possível avançar na compreensão dos dados comuns gerados pelas experiências vividas artisticamente e pela descrição em seus relatos.

Dessa forma, com base nas teorias tecidas à prática artística e em meio ao processo de criação, permito dizer que o entrelaçamento da matéria-visível-sensível ao corpo e a percepção são fontes legítimas de nos aproximarmos do fenômeno interrogado, ou seja, *como se dá o conhecimento significativo na práxis pedagógica*.

Nesse sentido, destacarei cada um desses tópicos, como forma de apontar suas significações em meio ao processo de criação, porém, sem perder o movimento relacional e fundante que há neles.

Matéria-visível-sensível

A importância do uso da variedade de materiais-visíveis-sensíveis e suas técnicas no processo de criação foram discutidas durante toda a pesquisa. Cabe lembrar que tanto Gaston Bachelard como Fayga Ostrower, entre outros teóricos, apontam para as potencialidades latentes que a “matéria” possui. Essas potencialidades inerentes permitem comunicar conosco mesmo, com o outro e com o mundo, que “tornam visíveis” o que está em pensamento ou o que ainda está oculto.

Para exteriorizarmos nossas percepções, pensamentos, relações e ordenações com o mundo, o homem terá a sua volta a matéria-visível-sensível, como fonte inesgotável de comunicação artística com o contexto cultural e a história pessoal do indivíduo.

O contato e o manuseio com diferentes materiais-visíveis-sensíveis, com a liberdade de escolha, permitem ampliar e enriquecer as possibilidades e variedades de experienciar, viver e expressar-se.

Nesse sentido, a relação com as diferentes qualidades específicas da matéria-visível-sensível contribui para um diálogo mais fecundo do ser com o mundo.

Foi no fazer e refazer, construir e reconstruir, na força incessante criadora, tanto no processo de criação como nos exercícios propostos para as crianças que a expressão tornou-se revelação da vida.

No processo de investigação, muitos materiais-visíveis-sensíveis e suas respectivas técnicas foram apresentados e utilizados pelas crianças, como forma de visibilizar seus pensamentos, como: modelagem em argila, massinha e papel machê, uso do giz pastel, carvão, lápis de cor, aquarela,

cola colorida, a extração de pigmentos naturais, a utilização do reciclável e construção de fantoches, entre outros.

Merleau-Ponty refere-se às coisas ou objetos relacionando-os à ideia de “Matéria”; que nos oferece uma qualidade aos diferentes sentidos e flexibilidades reunidas por um ato intelectual. Dessas qualidades intrínsecas, há uma ligação afetiva que se correlaciona com outras sensações, por exemplo, a experiência com a argila, utilizada nestes anos de investigação. As crianças descreveram suas sensações, o que o envolvimento curioso com a argila despertou com essa experiência: as sensações de nojo, algo esquisito, o mau cheiro que possui, mas, ao mesmo tempo, abre-se para uma qualidade agradável de trabalhar e criar vários objetos. Assim, as matérias-visíveis-sensíveis possuem qualidades específicas que, ao se conhecer, nos abrem a “novas” experiências e sensações. As crianças relatam estas experiências.

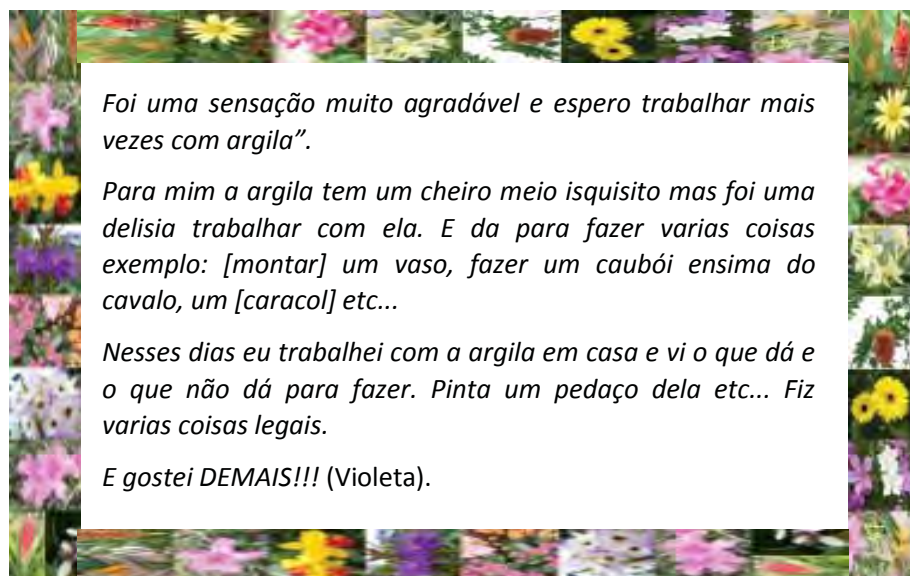




Figura 160-161: Experiências com argila, 4ª série, 2007

No projeto: *Eu-Outro no Mundo* citado anteriormente, as crianças descrevem o que foi mais significativo. Para compreender quais intencionalidades foram atingidas com este projeto, procuro perceber tanto em minhas perspectivas como nas dos alunos da forma que se deu a experiência. Neste momento, procuro um diálogo de meu olhar com o fazer e com o relato das crianças.

Neste sentido, as crianças descreveram nos 64 relatos que o momento mais significativo foi conhecer o material: a argila – suas técnicas e efetivamente a construção do rosto em argila. Boa parte das crianças comentou também a importância de perceber, desenhar e relacionar o seu corpo com a natureza.

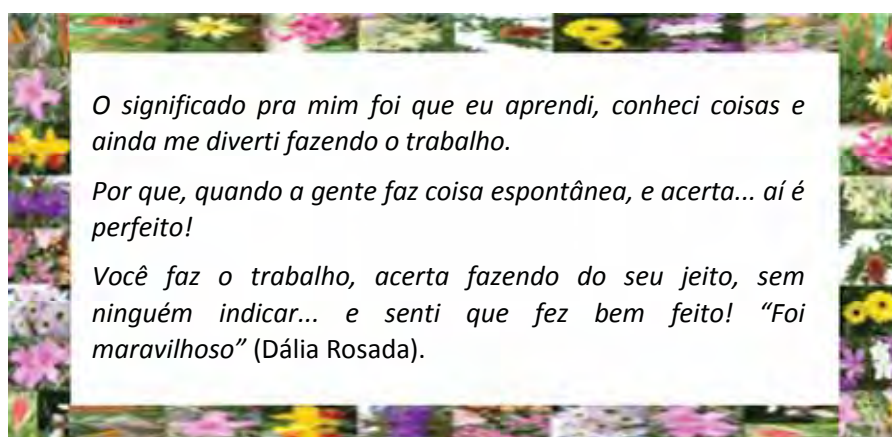




Figura 162-163: Projeto: Eu-Outro no Mundo, 3ª série, 2009

Outros aspectos importantes e interessantes com a matéria-visível-sensível foram o conhecimento e a construção de técnicas e instrumentos. O fato possibilitou às crianças autonomia para pensar e estruturar seus objetos artísticos.



Figura 164: Construção de estecas, 4ª série, 2009, Palito de madeira, clips e epox



Figura 165: Construção da técnica de gravura, 3ª série, 2009, papelão e barbante

O espaço artístico fora e dentro da sala ambiente de artes foi favorável ao processo de criação, sendo a sala ambiente um aspecto positivo para realização da pesquisa. Proporcionou a continuidade dos projetos; a troca de experiências, tanto com os colegas da mesma classe como de outras séries; colaborou para a leitura e apreciação de imagens;

as crianças também puderam brincar e experimentar várias técnicas artísticas.

Nesse sentido, a exploração dos espaços, tanto fora como dentro da sala ambiente, ampliou o olhar no mundo. Esses espaços configuraram-se em um lugar envolvente e acolhedor onde o imaginário, o pensável, tornava-se visível, concreto por meio de um fazer, um criar vivido e experienciado.

A experiência vivida constitui-se, sem dúvida, na fonte de um saber “verdadeiro”.

Dialogando com as experiências artísticas e fomentadas pelos teóricos, esses dados permitiram-me compreender que “as coisas”, “os objetos”, a matéria-visível-sensível não são simples “coisas neutras”, que estão diante de mim, mas, que se relacionam intimamente com meu corpo. Meu corpo é matéria-espírito, diz Merleau-Ponty. Cada matéria evoca uma reação, uma comunicação do eu-mundo. Esta relação não se descreve pela dominação, mas, pela dialética.

Nesta relação dialética da experiência vivida com número variado de materiais-visíveis-sensíveis, o ser estabelece com a percepção o sentido das coisas. Portanto, aponta para o acesso ao conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica.

Percepção

Nossa percepção está em meio a um campo visual em que faço parte atrelado ao sentido originário (anterior a números, medidas,

definições) que isto nos causa, cita Merleau-Ponty. Assim, a percepção é a soma de algo vivido, experienciado e que, portanto, atribui significado às coisas.

Neste sentido, a pesquisa inferiu com o autor e promoveu exercícios perceptivos pautados nos desenhos que possibilitaram decifrar partes do mundo da criança, por meio da imagem visual e de seus relatos.



Figura 166-167: Projeto: A Visão de Ângulos, 4ª série, 2007

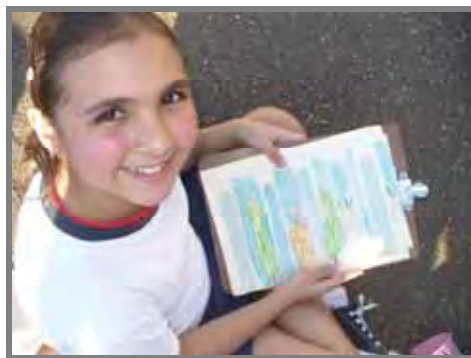
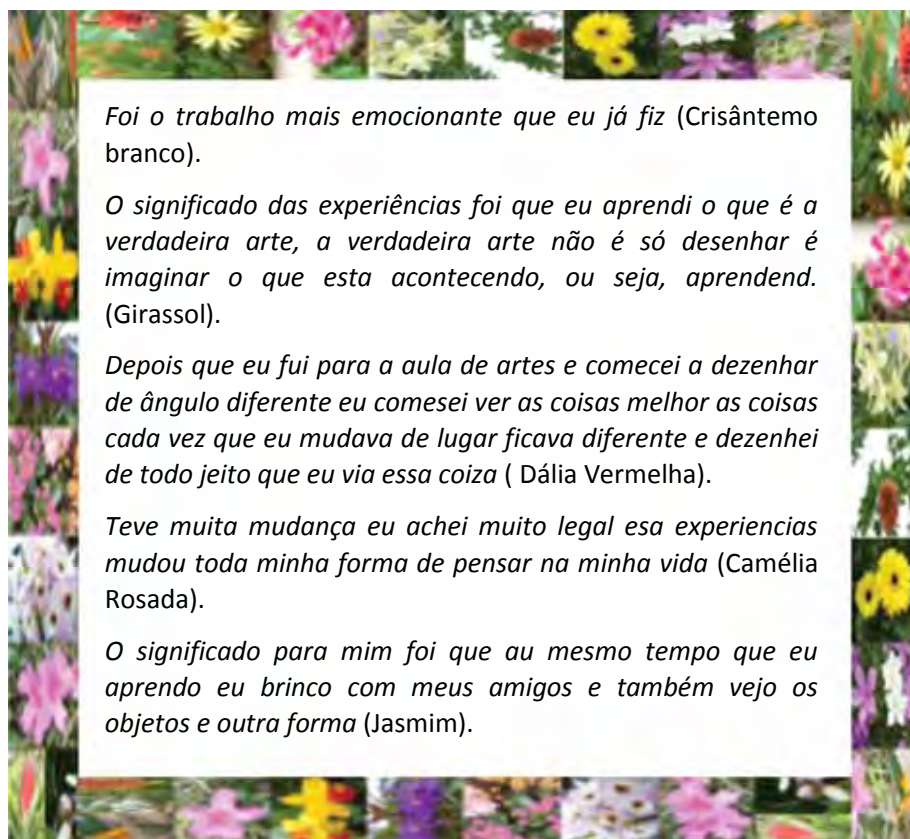


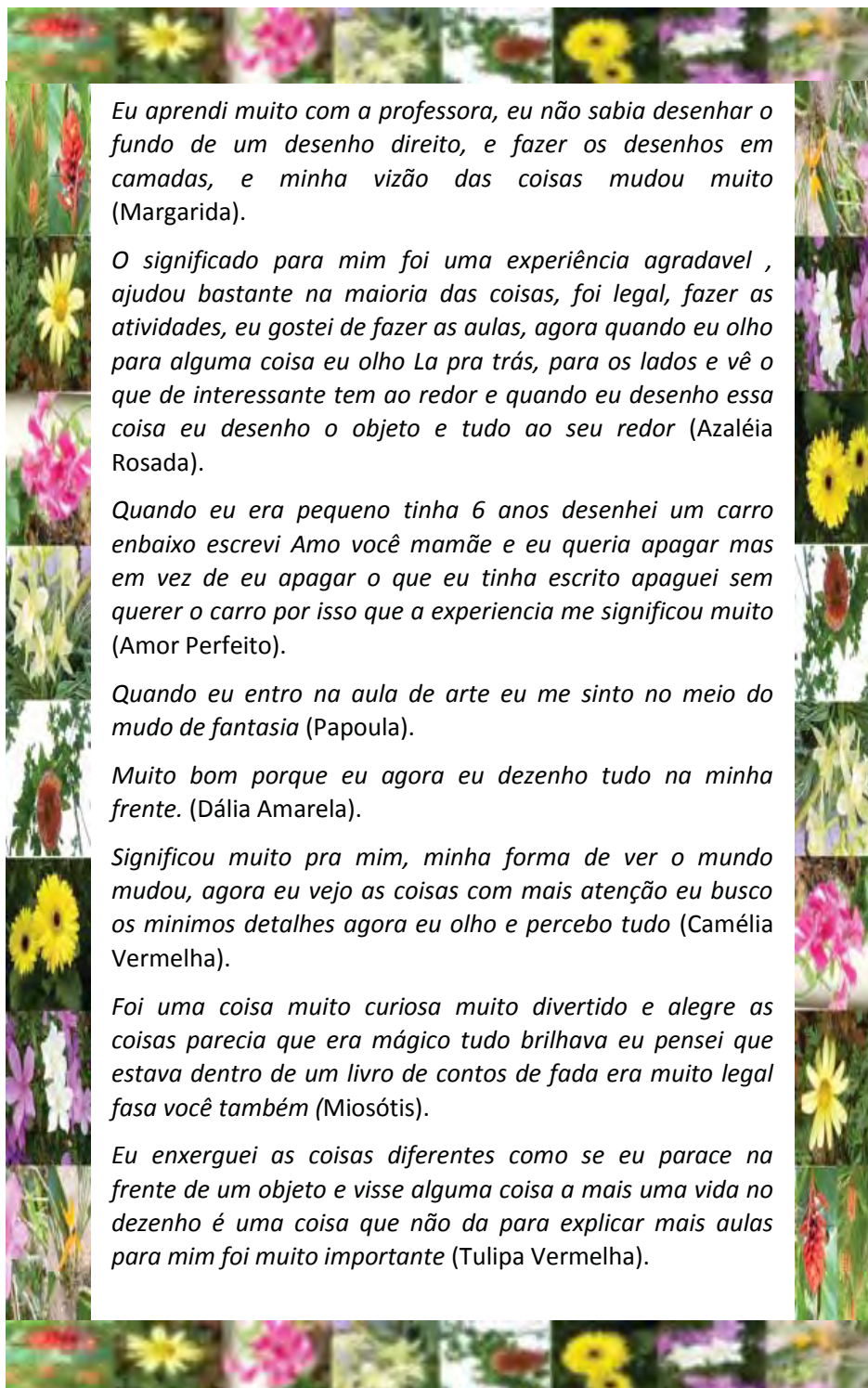
Figura 168-169: Projeto: Reaprender a ver o Mundo, 4ª série, 2009

Os longos exercícios perceptivos, de acordo com os relatos e experiências vividas pelas crianças, tiveram significações comuns como: *despertaram um olhar para a leitura visual, possibilitando aproximações e*

distanciamentos com o campo percebido. Ampliaram o conhecimento do desenho, desafiando as leis da perspectiva, sem que isto lhes fosse ensinado tradicionalmente, mas, sim, visualizado. Provocaram a sensibilização da criança com o meio e com sua própria visão. Trouxeram algumas experiências e lembranças guardadas. Auxiliaram na construção das redações. Promoveram situações de diálogo com o outro, questionamentos, dentro e fora da aula.

Enfim, estes dados podem ser constatados com base em alguns relatos dos alunos da 4ª série, em 2009, quando foram indagados sobre: Qual o significado da experiência para você?





Eu aprendi muito com a professora, eu não sabia desenhar o fundo de um desenho direito, e fazer os desenhos em camadas, e minha visão das coisas mudou muito (Margarida).

O significado para mim foi uma experiência agradável, ajudou bastante na maioria das coisas, foi legal, fazer as atividades, eu gostei de fazer as aulas, agora quando eu olho para alguma coisa eu olho La pra trás, para os lados e vê o que de interessante tem ao redor e quando eu desenho essa coisa eu desenho o objeto e tudo ao seu redor (Azaléia Rosada).

Quando eu era pequeno tinha 6 anos desenhei um carro enbaixo escrevi Amo você mamãe e eu queria apagar mas em vez de eu apagar o que eu tinha escrito apaguei sem querer o carro por isso que a experiencia me significou muito (Amor Perfeito).

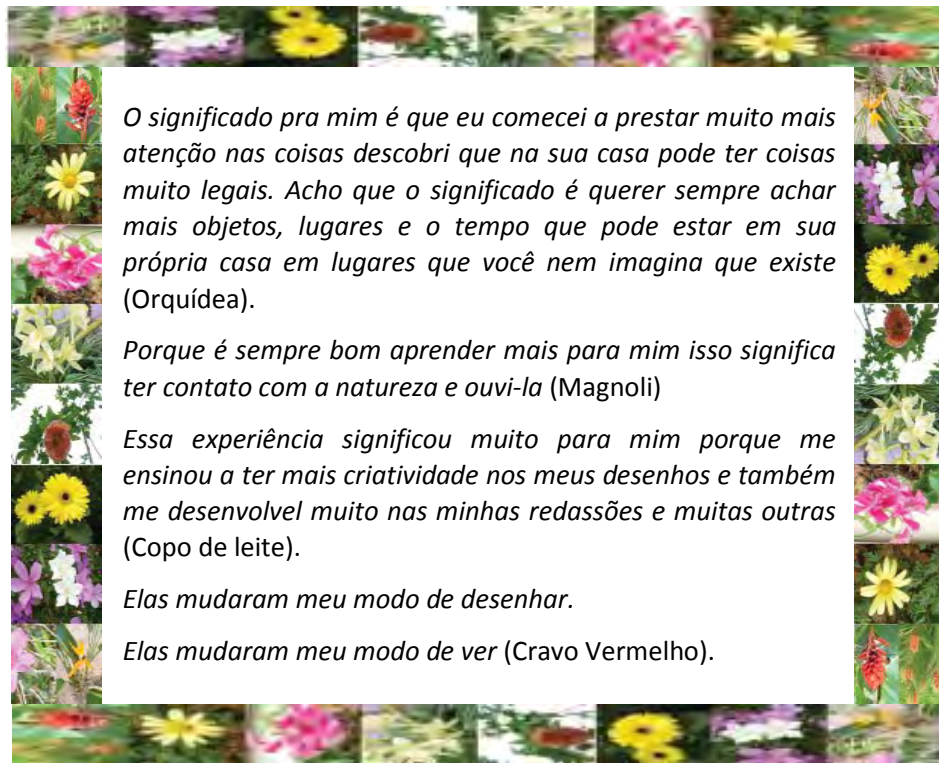
Quando eu entro na aula de arte eu me sinto no meio do mudo de fantasia (Papoula).

Muito bom porque eu agora eu dezenho tudo na minha frente. (Dália Amarela).

Significou muito pra mim, minha forma de ver o mundo mudou, agora eu vejo as coisas com mais atenção eu busco os minimos detalhes agora eu olho e percebo tudo (Camélia Vermelha).

Foi uma coisa muito curiosa muito divertido e alegre as coisas parecia que era mágico tudo brilhava eu pensei que estava dentro de um livro de contos de fada era muito legal fasa você também (Miosótis).

Eu enxerguei as coisas diferentes como se eu parace na frente de um objeto e visse alguma coisa a mais uma vida no dezenho é uma coisa que não da para explicar mais aulas para mim foi muito importante (Tulipa Vermelha).



Desta maneira, as crianças construíram suas percepções *de e com* o percebido. Contudo, não basta só olhar, mas questionar o que se olha. Não por uma única experiência, mas em um processo longo, quando puderam vivenciar e dar sentido às suas experiências. Foi necessário aprender a ver vendo, a tocar tocando em uma movimentação onde o corpo foi a inter-relação com o mundo.

Corpo

O corpo foi tido como o princípio relacional com o eu-mundo, desse modo, posso dirigi-lo no visível para buscar sentido em minhas experiências. E pautada nas experiências vividas e por alguns relatos

citados anteriormente, as crianças criaram uma relação de afetividade com o espaço-tempo, que é o que determina sua relação corporal com o vivido e com sua expressão.



Figura 170-171: A relação dos objetos com o corpo, 3ª série, 2009

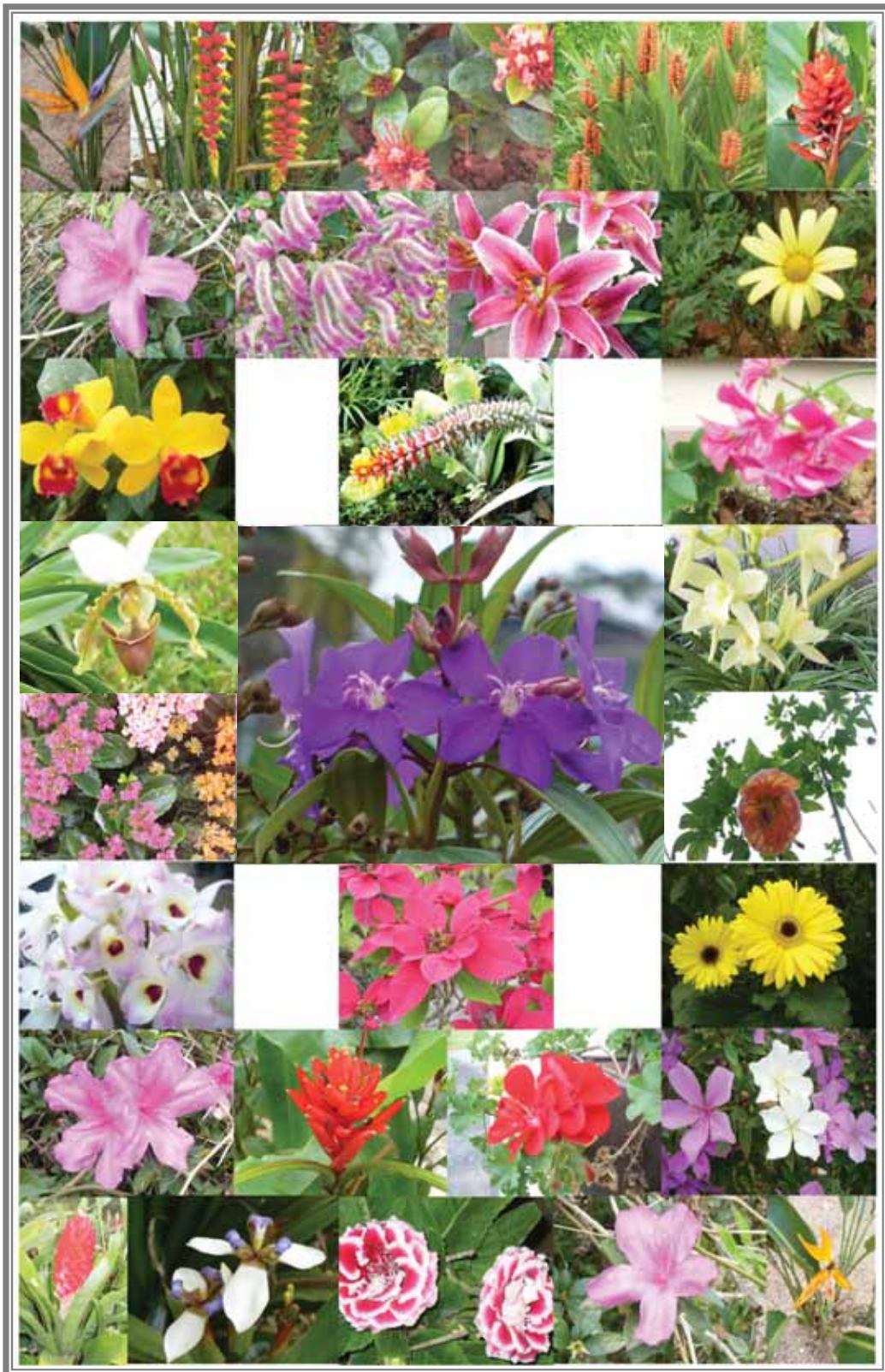
Com seu corpo-móvel reflexivo, caminha pelo mundo e na condição sensível que lhe é próprio, procura estabelecer relações significativas com as experiências do cotidiano. Portanto, o conhecimento significativo implica a percepção relacionada às diferentes partes do corpo em meio à herança cultural.

A investigação mostrou que o processo de criação é a chave de acesso ao conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica, entrelaçado a concepção de corpo, à matéria-visível-sensível e à percepção. Esta correlação é importante para uma educação que pense o ser em sua totalidade, isto é, a relação de sua expressão com a atuação dentro da cultura. Assim, potencializou a construção reflexiva, possibilitando a estruturação de um pensamento que parte do signo ao significado até chegar à significância das coisas. Contudo, uma pesquisa não revela todo visível, todo o experienciado.

Quando iniciei a investigação, percebi que não poderia selecionar apenas um grupo para viver estas experiências artísticas fenomenológicas. Como seria uma aula diferente para outra sala? Que critérios poderia utilizar para selecionar um grupo de alunos? Neste sentido, como não falsear os resultados, em busca de respostas?

Portanto, ao longo desses anos de investigação novas inquietações surgiram. Neste momento, ao compreender sob uma perspectiva, como se dá o conhecimento significativo da arte na práxis pedagógica sinto agora a necessidade de recortar o objeto de estudo para aprofundar e explorar a compreensão da expressão. Esta será uma futura pesquisa gerada por esta dissertação.

Nesses últimos anos, exercitamos o aprender e o reaprender a ver, sem no entanto, ver tudo o que poderíamos, queríamos ou deveríamos ver – assim é a vida, assim, é a incessante forma do saber...



REFERÊNCIAS

ANDRADE, Liomar Quintino. *Teorias Expressivas*. São Paulo: Vetor, 2000.

ARANHA, Carmen Sylva G. *Exercícios do olhar: conhecimento e visualidade*. São Paulo: UNESP, 2008.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira. *Encruzilhadas do Olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. Trad. Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARNHEIM, Rudolf. "El Passado En El Presente". In: *El pensamiento visual*. Barcelona: Pálidos Estética, 1998a.

_____. "Las Imagenes Del Pensamiento". In: *El pensamiento visual*. Barcelona: Pálidos Estética, 1998b.

_____. *Arte e Percepção Visual – uma psicologia da visão criadora*. 2ªed. São Paulo: Pioneira, 1998c.

_____. *Intuição e Intelecto na arte*. Trad. Ivone Terezinha de Faria. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARSLAN, Luciana M.; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de arte*. São Paulo: Thomson, 2006.

AZUBEL, David. *Mito e psicanálise: estudos psicanalíticos, formas de primitivo pensamento*. São Paulo: Papirus, 1993.

BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios da Vontade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A Poética do Espaço*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.) *Inquietações e Mudança No Ensino Da Arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões Sobre A Criança, O Brinquedo e a Educação*. Trad. Marcus V. Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BUENO, Maria Lúcia. *Artes Plásticas XX: modernidade e globalização*. Campinas – SP: Unicamp, 1999.

BUENO, Maria Lucina B. *Tintas Naturais*. Passo Fundo: Universitária, 1998.

BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. São Paulo: Cortez, 1996.

CANCLINI, N. G. *A Produção Simbólica – Teoria e Metodologia em Sociologia da Arte*. Trad. Gloria Rodriguez. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CANTON, Kátia (org.). *Poéticas da natureza*. São Paulo: PGHA/ Mac, 2009a.

_____. *Tempo e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2009b. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

_____. *Da Política às Micropolíticas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009c. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

_____. *Corpo, Identidade e Erotismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009d. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

_____. *Espaço e Lugar*. São Paulo: Martins Fontes, 2009e. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

_____. *Narrativas Enviesadas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009f. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

_____. *Do Moderno ao Contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009g. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e Ciências Humanas*. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Experiência do Pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CHIPP, Herschel Browing. *Teorias Da Arte Moderna*. Trad. Waltensin Dutra. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CHRISTOV, Luiza Helena da S. e MATTOS, Simone Ap. Ribeiro de. *Arte Educação – Experiências, Questões e possibilidades*. São Paulo: Expressão & Arte, 2006.

DALGLISH, Lalada. *Mestre Cardoso: A Arte da Cerâmica Amazônica*. Belém-PA: Secretaria Municipal de Belém /SEMEC, 1996.

_____. *Noivas da Seca Cerâmica do Popular do Vale do Jequitinhonha*. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

DANTO, Arthur. *Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História*. Trad. Saulo kriegler. 1ª Reimpressão. São Paulo: Odysseus, 2010.

DERRIDA, Jacques; BERGSTEIN, Lena. *Enlouquecer o Subjétil*. São Paulo: UNESP, 1998.

DEWEY, John. “Tendo uma experiência”. In: *A Arte Como Experiência*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1985, p. 89-105.

_____. *Arte como Experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 10ªed. Campinas: Papirus, 2008.

FERRAZ, Geraldo. *Retrospectiva: figura, raízes e problemas da arte contemporânea*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975.

FISCHER, Ernest. *A Necessidade Da Arte*. Trad. Leandro Kopnder. 5ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FOCILLON, Henri. *Vida das Formas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FORGHIERI, Yolanda C (Org.). *Fenomenologia e Psicologia*. São Paulo: Cortez, 1984.

FROTA, Lélia Coelho. *Pequeno Dicionário Da Arte Do Povo Brasileiro, século XX*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria Heloísa C. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, Hans-George. *Hermenêutica da obra de Arte*. Trad. Marco Antonio Casanova. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Hermenêutica em Retrospectiva*. Trad. Marco Antonio Casanova. Petrópolis: Vozes, 2007. vol. II.

GRINBERG, Luiz Paulo; JUNG. *O homem Criativo*. São Paulo: FTD, 1997.

GOMBRICH, E. H. *A História Da Arte*. Trad. Álvaro Cabral. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HEIDEGGER, Martin. *Arte y Poesia*. Trad. Samuel Ramos. 2ª ed. México: FCE, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

JUNG, Carl. *O Homem e seus Símbolos*. Trad. Maria Lúcia Pinho Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____. *O Espírito Na Arte e Na Ciência*. Trad. Maria de Moraes Barros. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

KRAUSS, Rosalind E. *Caminhos da Escultura Moderna*. Trad. Julio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

_____. *A Oleira Ciumenta*. Trad. José António Braga Fernandes Dias. Portugal: Edições 70, 1987.

LORIO, Mary D.; TARDITTI, Gustavo A E. *Artes Cerâmicas no Ensino*. Minas Gerais, 1981.

MACHADO, Marina Marcondes. *Merleau-Ponty & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MACHADO, Regina. *A Formiga Aurélia – e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

_____. *Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos Da Arte De Contar Histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MATTHEWS, Eric. Percepção. In: *Compreender Merleau-Ponty*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. *Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação*. São Paulo: Centauro, 2006.

MARTINS, Joel, DICHTCHEKENIAM; Maria Fernanda S. T. B. (Org.). *Temas Fundamentais de Fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1984.

MEILACH, Dona Z. *Contemporary Stone Sculpture: aesthetics, methods, appreciation*. USA: Schiffer, 1970.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty na Sorbonne: Resumo de cursos: 1949-1952*. Trad. Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1990

_____. *Signos*. Trad. Maria Ermantina G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A Natureza*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A Prosa do Mundo*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac, Naify, 2002.

_____. *Conversas – 1948*. Trad. Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *O Olho e o Espírito*. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Cosac & Naify, 2004b.

_____. *O Visível e o Invisível*. Trad. José Artur Gianotti & Armando Mora d'Oliveira. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *Psicologia e Pedagogia da Criança*. Trad. Ione C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

MIDGLEY, B. *Guia complete de escultura, modelado y ceramica – técnicas y materiales*. Madrit: Blume Ediciones, 1983.

MÜLLER, Marcos José. *Merleau-Ponty: acerca da expressão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

MORIN, Edgar. *Os Setes Saberes necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser Criativo*. Trad. Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NÉRET, Gilles. *Rodin*. Trad. Sandra Oliveira Lisboa. Germany: Taschen, 2002.

OSTROWER, Fayga. *A Sensibilidade do Intelecto*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. *Criatividade e Processos de Criação*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. *Universos da Arte*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PAIN, Sara. *Teorias e Técnicas da arte-terapia*. Trad. Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PALMA FILHO, João Cardoso. *Educação Pública: Tendências e desafios*. São Paulo: CERED, 1990.

_____. *Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos*. São Paulo: CTE Editora, 2005. – Série Políticas Públicas.

PAREYSON, Luigi. *Estética. Teoria Da Formatividade*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Paulo: Vozes, 1993.

PARSONS, Michael J. *Compreender a Arte – Uma Abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo*. Trad. Ana Luíza Faria. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PAZ, Octavio. *Marcel Duchamp ou o castelo da Pureza*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

PEIXOTO, Adão J. *Concepções sobre Fenomenologia*. Goiânia: UFG, 2003.

PENA-VEGA, Alfredo; LAPIERRE, Nicole (org.). *Edgar Morin em foco*. São Paulo: Cortez, 2008.

PENIDO, Eliana; COSTA, Silvia. *Oficina: Cerâmica*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1999.

PEREIRA, Regina de C. *A Espiral do Símbolo: a arte como terapia*. Petrópolis: Vozes, 1976.

QUINTÁS, Afonso López. *Estética*. Petrópolis: Vozes, 1993.

RAMPAZO, Lino. *Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

READ, Herbert. *Escultura Moderna; uma história concisa*. Trad. Ana Aguiar Cotrim. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBON, Michel. *A Arte e a natureza*. São Paulo: Papirus, 1991.

SARTRE, Jean-Paul. *Questão de Método*. Trad. Bento Prado Júnior. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia de Livro, 1967.

TAYLOR, Calvin W. *Criatividade: Progresso e Potencial*. Trad. José Reis. 2ª ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

TOLKIEN, J. R. R. *Sobre Histórias De Fadas*. Trad. Ronald kymse. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.

TUCKER, Wiliam. *A Linguagem da escultura*. Trad. Antonio Manfredinni. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1997.

ZACHARIAS, José Jorge de M. *Entendendo: Os Tipos Humanos*. São Paulo: Paulus, 1995.

ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte, um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

Teses/Dissertações

DALGLISH, Lalada. *Arte do barro na América Latina: um estudo comparado de aspectos estéticos e socioculturais na cerâmica popular do Brasil e do Paraguai*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2004.

ESSENBURG, Aline Sabbi. *A Noção de Obra de Arte em Maurice Merleau-Ponty*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. *Professor-artista-propositor: arte e vida em sala de aula*. Dissertação de mestrado, Museu de arte Contemporânea – MAC-USP, 2009.

MOURA, Lídice Romano de. *Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2007.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. *Illustro imago – professoras de arte e seus universos de imagens*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2009.

Catálogos

MUSEU METROPOLITANO DE ARTE / JARDIM BOTÂNICO. (Curitiba – PR). *“Revolta” Frans Kracjberg*. Curitiba. Catálogo de exposição realizada de 04 a 22 junho de 1995.

USINA DO GASÔMETRO (Porto alegre – RS). *Stockinger*. Catálogo de exposição realizada de 05 a 29 de agosto de 1999.

Documentários

DAMON, L. *A Crítica da razão na fenomenologia de Merleau-Ponty*. [Filme-vídeo]. Organização: Bento Prado Jr. São Paulo, Universidade Federal São Carlos, 2008. Palestra 3, 4 e 5. 3 DVDs (1h30; 1h04 e 1h04 minutos). color. son.

MORIN Edgar. *Planeta Terra: um olhar Transdisciplinar – Educação na Era Planetária*. [Filme-vídeo]. Universidade São Marcos. São Paulo: Cultura, 2006. 1 DVD (53 minutos). color.son.

MOURA, Carlos Alberto R. *Husserl: Significações e Fenômenos*. [Filme-vídeo]. Organização: Bento Prado Jr. São Paulo: Universidade Federal São Carlos, 2008. Palestra 1. 1 DVD (1h30 minutos). color.son.

SALLES JR. Walter. *Krajecberg: O Poeta dos Vestígios*. [Filme-vídeo]. TV Manchete: Rio de janeiro, 1987. 1 DVD (45 minutos). color.son.

Revistas

BARBOSA, Ana Mae. A arte mobiliza a imaginação da criança. *Carta Fundamental*. São Paulo, n. 7, p. 06-09, abr. 2009.

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: a obra fecunda. *Revista Cult*. São Paulo, n. 123, ano 11, p. 44-53, abr. 2008.

CUNHA, Marcos Vinicius da. John Dewey - Uma Filosofia da Experiência. *História da Pedagogia*. n. 6, p. 20-31, dez. 2010.

DAMIÃO, Carla M. Excertos benjaminianos. *Revista Educação*. São Paulo, n. 7, p. 70-75, mar. 2008.

_____. Percepção e aprendizado. *Revista Educação*. São Paulo, n. 7, p. 86-87, mar.2008.

DORFMAN, Eran. Corpo segundo Merleau-Ponty e Lacan. *Revista Cult*. São Paulo, n. 123, ano 11, p. 58-61, abr. 2008.

FERRAZ, Marcus Sacrini. O corpo em Merleau-Ponty. *Revista Mente. Cérebro & Filosofia*. São Paulo, n. 5, p. 93-98, 2008.

FLUSSER, Vilém. *Fred Forest ou a destruição dos pontos de vista estabelecidos*. Revista ARS. São Paulo, Ano 7, n. 13, p. 127-174, 2009.

MOUTINHO, Luiz Damon S. Merleau-Ponty e as ciências humanas. *Revista Mente. Cérebro & Filosofia*. São Paulo, n. 5, p. 76-83, 2008.

MURICY, Kátia. A magia da linguagem – filosofia, linguagem e escrita em Walter Benjamin. *Revista Educação*. São Paulo, n. 7, p. 76- 85 mar.2008.

PERIUS Cristiano. Fenomenologia e Estética. *Revista Cult.* São Paulo, n. 123, ano 11, p. 62-64, abr. 2008.

PINTO, Débora C. M. A Filosofia da Experiência na aurora do século 20. *Revista Cult.* São Paulo, n. 123, ano 11, p. 54-57, abr. 2008.

_____. Ciência e filosofia em Merleau-Ponty. *Revista Mente. Cérebro & Filosofia.* São Paulo, n. 5, p. 84-91, 2008.

TEBEROSKY, Ana. "Mais vale a formação do professor do que o método que ele segue". *Carta Fundamental.* São Paulo, n. 1, p. 06-08, agos/setem. 2008.

CD- ROM

Unplugged. Gilberto Gil. *Tenho Sede.* Faixa 2, n M995323-2 Warner Music. s/d. I CD-ROM.

Pesquisa eletrônica/ Página da internet

DUTRA, Cláudia Pereira. *Secretaria de Educação Especial.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=824 Acesso em: 9 set. 2010.

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/ Acesso em 24/06/11.

<http://www.cobra.pages.nom.br/ftm-fenomeno.html> Em 19/07/11

<http://quecazzo.blogspot.com/2007/09/experincia-positivismo-e-fenomenologia.html> Acesso em 19/07/11

<http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Fenomenologia%20e%20arte.pdf> Acesso em 19/07/11

<http://conferencias.ulusofona.pt/index.php/lusocom/8lusocom09/paper/viewFile/200/17> Acesso em 14/04/2009

<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/84SilvanoSeverinoDias.pdf>
Acesso em 29/07/2009

<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c11-art05.pdf> Acesso em 27/06/2010

<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n33/12.pdf> Acesso em 07/05/2010

<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v2n1/v2n1a08.pdf> Acesso em 08/05/2009

<http://www.ufpel.edu.br/fae/dialogoscompaulofreire/O%20PROCESSO%20FENOMENOLOGICO%20DO%20FAZER%20FILOSOFICO.pdf> Acesso em 07/05/10

<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v2n1/v2n1a08.pdf> Acesso em 07/05/2010

<http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf> Acesso em 19/06/2011

http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf
Acesso em 19/06/2011

http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem_significativa Acesso em 20/06/11

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=1834&cd_item=1&cd_idioma=28555
Acesso em 20/06/11 (krajcberg)

http://4.bp.blogspot.com/_RfBoykOr7T0/Sn1waLEwOzI/AAAAAAAAABEU/R6j4Qfx-yB0/s320/T051424A%5B1%5D.jpg acesso em 16/06

<http://static.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/10/Maurice-Merleau-Ponty.jpg>

<http://www.iep.utm.edu/heidegge/> Acesso em 15/06/11

http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://lh4.ggpht.com/_Om7F1rpPYqA/SfyJioRVKRI/AAAAAAAAAB_8/p7i6vMs5WsQ/Heidegger%255B1%255D.jpg&imgrefurl=http://blog.gilbertomirandajr.com.br/2009/05/existencia-na-fenomenologia_02.html&usg=__Q5J5DDoQOAFtyh2XtoEpuEnFclE=&h=512&w=348&sz=63&hl=ptBR&start=70&zoom=1&itbs=1&tbnid=D4KV2TINTnLnJM:&tbnh=131&tbnw=89&prev=/search%3Fq%3DFOTOS%2BMERLEAUPONTY%26start%3D60%26hl%3DptBR%26sa%3DN%26biw%3D1003%26bih%3D588%26ndsp%3D20%26tbn%3Disch%26prmd%3Divns&ei=B6z4Tb7cHJTAtge15My6Cg
Acesso em 15/06/11.

ANEXOS

ANEXO 1

Planilha da relação de alunos no ano de 2007

Tabela quantitativa do número de alunos do ano de 2007					
SÉRIE	ALUNOS	TRANSFERIDOS	NC	ABANDONO	FREQUENTES
1ª A	31	4	1		26
1ªB	33	6	2		25
1ªC	37	6	3		28
1ª D	35	8	2	1	24
2ª A	33	8			25
2ª B	30	5			25
2ª C	34	5			29
3ª A	35	2			33
3ª B	36	4		1	31
4ª A	30	0			30
4ª B	33	5			28
4ª C	34	7			27
4ª D	32	3			29
4ª E	31	2			29
4ª F	32	4			28
TOTAL	496	69	8	2	417

Transferidos: Alunos que se transferiram para outras unidades.

NC: Alunos que não compareceram.

Abandono: Não finalizaram o ano letivo.

ANEXO 2**Planilha da relação de alunos no ano de 2008**

Tabela quantitativa do número de alunos do ano de 2008					
SÉRIE	ALUNOS	TRANSFERIDOS	NC	ABANDONO	FREQUENTES
1ª A	30	2	7		21
1ªB	34	7	8		19
2ª A	28	1			27
2ª B	28	8			20
2ª C	33	2			31
3ª A	30	6			24
3ª B	30	6			24
3ª C	36	8			28
3ª D	32				32
3ª E	17	1			16
4ª A	34	4			30
4ª B	31	3			28
4ª C	33	5			28
4ª D	33	2			31
4ª E	32	3			29
TOTAL	461	58	15	0	388

Transferidos: Alunos que se transferiram para outras unidades.

NC: Alunos que não compareceram.

Abandono: Não finalizaram o ano letivo.

ANEXO 3**Planilha da relação de alunos no ano de 2009**

Tabela quantitativa do número de alunos do ano de 2009					
SÉRIE	ALUNOS	TRANSFERIDOS	NC	ABANDONO	FREQUENTES
1ª C	33	5			28
1ªD	34	8			26
2ªB	32	8			24
2ªC	29	4			25
3ªA	35	8			27
3ªB	34	3			31
3ªC	34	7			27
3ªE	15	1			14
4ªA	30	1			29
4ª B	32	1			31
4ª C	29	1			28
4ª D	31	3			28
4ª E	33	6			27
TOTAL	401	56	0	0	345

Transferidos: Alunos que se transferiram para outras unidades.

NC: Alunos que não compareceram.

Abandono: Não finalizaram o ano letivo.

ANEXO 4**Planilha da relação de alunos no ano de 2010**

Tabela quantitativa do número de alunos do ano de 2010					
SÉRIE	ALUNOS	TRANSFERIDOS	NC	ABANDONO	FREQUENTES
3ªC	31	4			27
3ªE	15	3			12
4ªA	29	1		1	27
4ª C	26	1			25
4ª E	25	3			22
TOTAL	126	12	0	01	113

Transferidos: Alunos que se transferiram para outras unidades.

NC: Alunos que não compareceram.

Abandono: Não finalizaram o ano letivo

ANEXO 5**Planilha da relação total de alunos entre 2007 e 2010**

Quadro geral					
ANO	Alunos regulares	Transferidos	NC	Abandono	Soma total de alunos frequentes
2007	496	69	08	02	417
2008	461	58	15	0	388
2009	401	56	0	0	345
2010	126	12	0	01	113
TOTAL	1.484	195	23	03	1.263

Relação total de alunos (2007-2010)		
Soma total de alunos que participaram da pesquisa.	Total de alunos frequentes durante os quatro anos de pesquisa.	Alunos que permaneceram os 4 anos de pesquisa ininterruptamente.
1.484	1.263	28

Transferidos: Alunos que se transferiram para outras unidades.

NC: Alunos que não compareceram.

Abandono: Não finalizaram o ano letivo.

ANEXO 6

Autorização dos pais

E.E. PROF. JOÃO CLIMACO DA SILVA KRUSE.
Rua Tupy, 2565 - Tupy - São Paulo.

AUTORIZAÇÃO

O projeto "A matéria como fonte para o ser e o fazer criativo" tem como objetivo proporcionar ao aluno o contato com várias matérias na construção do trabalho artístico, motivando-o ao desenvolvimento do processo criativo, atuando de forma significativa em sua formação.

Este projeto em pesquisa será realizado durante as aulas de arte no respectivo ano letivo. Será ministrado pela professora Cláudia M. Kremer Rodriguez.

Essas aulas serão documentadas com fotos, gravações de documentos, obras serão futuramente publicadas em trabalhos diários e catálogos.

Assinatura do responsável pelo projeto: _____

Assinatura do responsável pelo projeto: _____

Assinatura do responsável pelo projeto: _____

ASSINATURA

ANEXO 7

Autorização da escola



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO LESTE 1
Rua Celso de Aguiar, 100 - Morumbi - Fone: (011) 3061-3100 fax: 3061-3101
E-mail: de-ensino@educ.sp.gov.br - Site: www.educacao.sp.gov.br

Protocolo nº: 0832/2011
Assunto: Ativação de Mestrado
Interessado: Profª Claudia Maria Kratzer Rodriguez
Estabelecimento: E. E. João Círculo da Silva Kreze

Despacho do Dirigente Regional de Ensino

Tendo em vista a informação da Supervisora de Ensino da E. E. João Círculo da Silva Kreze, Profª Rosana Pereira Vello, RG: 8.082.413-1, referente à solicitação de uma das vagas reservadas na unidade escolar conforme ofício nº 002011, pertencente ao Projeto Provetor de região em sala de aula, experiências fenomenológicas como forma de "responder a ver o mundo" e que serviram de pesquisa de discrição de mestrado da Profª Claudia Maria Kratzer Rodriguez, deixo o expediente, considerando que as referidas imagens estão presentes num conteúdo pedagógico, com objetivos artísticos, educacionais e devidamente autorizadas pelos pais.

Examinando-se a unidade escolar para ciência da interessada.

(M)

São Paulo, 20 de setembro de 2011.

Sérgio José Gomes
RG: 8.432.971
Diretor Regional de Ensino

Ata de reuniões com os alunos

St Paulo, 26 de novembro de 2008

Neste dia estavam presentes os seguintes alunos assinados abaixo. Esta reunião teve como objetivo discutir sobre o processo de monetização, visando promover "educadores" que auxiliem na exposição: "A visão do outo sobre 'eu'". Durante nossa reunião muitas idéias surgiram, grande propostas foram explicitadas. Sarah sugeriu proporcionar uma roda de conversa com os alunos; Paulo gostaria de realizar com os alunos atividades de desenho promovendo a mesma atividade que eles^(4º) passaram; Micheli comentou sobre a importância de fixar cada monitor em uma parte da exposição para auxiliar na exposição; Anderson lembrou que os alunos deviam rodar o pátio para poder "ver me-

lhor" a exposição. Paulo ainda apresentou sobre a questão de deixar "duvida" com relação a sua própria "exposição". Por fim todos concordaram em realizar uma conversa antes dos alunos voltarem para sala. Nesta conversa abrimos-se uma reflexão sobre a exposição. Após, fomos visitar a exposição, lá foi definido o local onde cada monitor estaria, percebendo que cada um faz parte do todo da exposição. Ao retornarmos a sala de reunião cada aluno ficou responsável em pensar sobre as atividades que serão propostas aos alunos. Costaria de salientar que esta exposição como o monitoramento estará sendo realizado por alunos da 4ª série do período matutino e vespertino.

contendo esta primeira reunião
foi realizado com período matutino.
sem mais assinamos abaixo:

Cláudia Márcia Kitzu Rodrigues,
Calebe Machado Taz, Sharen
Eustáquio André, Paulo G. Távila
Natalino, Anderson Soares L. dos Santos, Mitchell
Elemente de Camargo, Giovanna Eiquei,
Rêdo Moreira dos Santos.

São Paulo, 26 de novembro de 2008

Nesta tarde reuniram-se os alu-
nos assinados abaixo para discutir
sobre propostas de monitoramento a
expressão "Aviso do autor sobre 'eu'"
realizado por alunos da 4ª série dos
períodos. Nesta reunião cada
aluno foi sugerindo ideias, propostas
para realização do monitoramento.
Fernanda sugeriu separar as
séries em grupos de alunos onde

estes passariam por toda a exposição, depois ainda uma atividade mais "simples" com a 1ª série. ou seja um fazer o desenho da imagem do auto utilizando-se assim atividade com espelho proposta na aula de educação física. Com a 2ª série foi proposto o trabalho chamado: metamorfose onde os alunos após "ver" a exposição faziam a atividade de desenhar a imagem do auto utilizando vários materiais como papel colorido, giz, crepon, lápis de cor. esta mesma atividade também seria realizado para os 3ªs séries.

Foi decidido por unanimidade que deveria-se finalizar a exposição com uma conversa sobre cada série, comentando sobre o que as crianças perceberam com

a exposição. Foi discutido também a possibilidade em idocar os trabalhos realizados pelos séries durante o monitoramento junto a exposição. Durante esta reunião os monitores (educadores) visitaram a exposição para criarem maior contato, envolvimento propriamente dito. Isto provocou sugestões e idéias que foram resbitos nesta presente ata. Gostaria eu, cláudia M. Kietzer Rodriguez de acrescentar que o termo utilizado monitor-educador ainda não chegou a sua "total" responsabilidade, pois penso que educador vai além de um monitor, mas que o monitor é um passo para o desenvolvimento da leitura e da apreensão ou melhor, apreensão da obra de arte. Sem mais, segue os presentes: Cláudia, Maria Kietzer Rodriguez, Karine Guerrero Pileggi, Victor Balestieri, Celia F. Gabriel,

Daniela Gonçalves

Barroso, Jean Sérgio Martiniano
de Moraes, Brendelly Cássio Ferreira
de Souza, Stefany Cymaná
Mitsuko Brandão, Fer-
nanda Vitor da Silva.

São Paulo, 22 de novembro de 2009.

Projeto: A visão EU-OUTRO no
mundo. Na primeira reunião
as crianças anotaram em uma
folha todo o processo das
aulas que durou três meses.

Foi discutido as atividades
que seriam realizadas durante
a monitoria. Estavam presentes
os seguintes integrantes da
3ª C do período vespertino:

Cira Paula Bermann, Uni-
nious S. P. N, Leonardo Gomes,
Mariana Fernandes Domingos,
Gustavo Garcia, Alvaro

Relatos dos alunos

São Paulo, 22 de junho de 2020
 Aluna: Duellen Caroline Gomes Rêgo.
 Série: 4º A.

Relato de experiência (percepção + espaço + tempo)

1) Descrever toda a experiência:

As experiências que eu já tive foi muito interessantes tem uma que eu acho que foi a primeira que foi a do, tato, olfato, paladar, audição, visão pode fazer em casa eu fiz com a minha mãe e meu pai foi muito legal eu apresentei na frente de meus amigos.

A outra experiência que eu já tive foi a de ir ao livre desenhos depois estamos trabalhando percepção.

Tem a quando a professora fez uma aula que agente tem que sentir no corpo dizem que trazer um objeto de casa eu por exemplo fiz um azeite fiz Bata, Sade, fante e cima.

E também tem a da formiga onde a professora contou dizendo tipo um tijolo foi legal sem que ninguém prestou atenção.

Tem também a percepção espaço temos até o porquinho e desenhos o porquinho e perguntei ao desenhos nas coisas para ele.

Foi muito marcante quando

Tomar as Cart.

foi muito interessante por que me ajudou no meu desempenho para desenhar. Marcei muito quando os maritacas passaram e desenharam mas desenei também uma planta que eu achei muito interessante verde com vermelha depois quando os maritacas acabaram blinx, merillo ficaram pintando de coca-cola mas infelizmente tivemos que ir embora.

2º Qual o significado da experiência para você?

e a essa experiência significa muito para mim porque me ensinou a ter mais criatividade no meus desenhos e também me desenvolveu muito nas minhas habilidades e muitas outras.

3º O que poderia acontecer se tivesse desta experiência
- R: poderia acrescentar muita coisa mas não por não acrescentar mais criatividade, memória, inteligência e atenção.

Eu poderia ter as coisas que eu não vi, poderia mudar uma oração, uma balada e etc.

São Paulo, 22 de junho de 2009

Aluna: Laila O. Nascimento

Série: 4ª A

Relato de experiência

1) Descreva toda a experiência

Eu não lembro muito do trabalho da faculdade, acho então no final do trabalho que nós fomos lá pra fora, nós fomos lá e ficamos discutindo as perguntas e grandes detalhes foi legal e a experiência do catê na nós sentamos no gramado olhamos além de perto as coisas, trabalhamos com vários materiais, vimos um monte passar, conhecemos novas plantas e legal sair da sala porque é melhor para aprender e também gostei quando nós tivemos que trazer um objeto para desenhar o professor colocou o tapete no chão para a gente ver o objeto de vários ângulos nós perdemos o jeito no tapete, sentar, cada pessoa trouxe seu objeto.

2) Qual o significado da experiência pra você?

Significa muito pra mim, minha forma de ver o mundo mudou, agora eu vejo as coisas com mais atenção eu vejo os mínimos detalhes agora eu olho e percebo tudo.

3) O que poderia acrescentar ou tirar desta experiência.

Eu acho que tudo, está bom que nada precisa ser acrescentado nem tirado.

São Paulo, 22 de junho de 2009

Aluna: Giulie Pamela Lima de O.

Série: 21^a A

Relato de experiência (percepção + espaço + tempo)

1^ª A primeira experiência foi em casa e a minha mãe que vez comigo foi assim a minha mãe pegou alguns objetos Bô Bô, no quite. E assim eu segui as orientações que a professora Cláudia deu para todos da sala eu mostrei algumas e algumas não.

No dia que tinha que entregar tive que ficar na frente como que ~~foi~~ foi o trabalho e experiência e a professora ficou tirando foto e filmando.

2^ª → A segunda experiência foi na escola com a professora a gente tinha que procurar uma flor e desenhá-la objeto + espaço. Eu desenhei uma flor rosa com amarelo mas não tive conseguido desenhá-la mudou de flor eu desenhei o mesmo boneto a professora Cláudia tá tirando fotos legais.

Resposta

1^ª) Descrever a atividade?

A experiência foi uma coisa criativa, bonita, especial, engraçada, participou uma coisa legal de fazer eu amei demais quem foi tanto.

2º) Qual o significado da experiência para você?

Foi uma coisa muito divertida, muito divertida e alegre. As coisas pareciam que era mágica, tudo belhoso, não parecia que estava dentro de um livro de contos de fadas, era muito legal, fazo você também.

3º) O que poderia acontecer se tirar desta experiência?

Que a primeira experiência poderia ser na sala de aula.