

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Sulema Schultes

**ARTES PLÁSTICAS NA ESCOLA:
NARRANDO-SE EM IMAGENS POÉTICAS NO ATELIÊ**

Santa Cruz do Sul

2012

Sulema Schultes

**ARTES PLÁSTICAS NA ESCOLA:
NARRANDO-SE EM IMAGENS POÉTICAS NO ATELIÊ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2012

Sulema Schultes

**ARTES PLÁSTICAS NA ESCOLA:
NARRANDO-SE EM IMAGENS POÉTICAS NO ATELIÊ**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração Educação; Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Orientadora - UNISC

Dr. Felipe Gustsack
Professor examinador - UNISC

Dra. Mirela Ribeiro Meira
Professora examinadora - UFPel

Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Professora examinadora - UNISC

*Aos meus pais,
In Memoriam*

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças a Deus”...

Agradeço...

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, em especial...

À Sandra Richter, presença poética...

À Nize Pellanda, convivência em imagem...

Ao Felipe Gustsack, mistério e linguagens...

À Marly Meira, afeto, sugestões...

À Daiane Isotton, simpatia, dedicação...

Agradeço...

À Mirela Meira, pela participação neste trabalho.

Às crianças do “Clube de Mitos”, pelo compartilhar de afetos, convivências.

À Rosane e Gilnei, pela generosa amizade.

Aos colegas e amigos, pelo companheirismo.

Em especial...

À Selma minha irmã, mesmo longe, tão perto.

À Sandra Rocha: amizade, presença, viagens e devaneios.

Ao Comando do Colégio Militar de Santa Maria - CMSM, na figura de seus diretores, por me possibilitarem a qualificação profissional.

RESUMO

Esta dissertação emerge a partir do interesse teórico-metodológico de aproximar Educação e Arte para pensar e discutir possibilidades das artes plásticas na educação escolar no âmbito mesmo do conflito das interpretações do termo imagem. Ao enfatizar modos de produzir e estar em imagens na escola opto por não priorizar explicar ou *falar sobre* imagens dadas e sim resgatar a inseparabilidade entre capacidade reflexiva e corpo operante para perseguir a complexa aproximação entre sensível e inteligível na atualidade do encontro com crianças num ateliê de artes plásticas. Para tanto, trato de considerar que se todos nós podemos compreender ideias, gestos, modos de ser, narrados em imagens, é possível interagir e “falar” com imagens. A educação da sensibilidade, na contramão da banalização contemporânea da expressão artística e intelectual, permite avançar em direção à complexificação do humano e investigar possibilidades de compreender relações entre corpo, matéria e narrativas para além do ver, descrever, consumir imagens. Na intenção de apontar o humano como ser linguageiro, criador de narrativas de si e do mundo, produtor e transformador de imagens, a pesquisa estabelece interlocução entre Armstrong, Bachelard, Castro, Chauí, Echeverría, Larrosa, Manguel, Meira, Richter, e as narrativas compartilhadas com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental no ateliê de artes plásticas. A mediação metodológica constituiu-se, enquanto abordagem qualitativa, no interagir com o grupo, com os materiais, com o narrar-se em pintura, na modelagem em argila, nas narrativas corporais e possibilidades destas práticas e suas exigências no contexto em que ocorreram ações e produções. A sustentação teórico-metodológica para as interações vividas no ateliê encontra no pensamento complexo, o qual vem se constituindo a partir de uma base não-metafísica, a possibilidade de nos consideramos contadores de histórias e, também, personagem nas histórias dos demais e nas nossas próprias, tornando a investigação narrativa um estudo legítimo da experiência educativa. Relatar este processo significa compreender a própria pesquisa como forma de aprendizagem, diretamente relacionada à experiência vivida, na qual somos aprendizes constantemente desafiados. Portanto, o que está exposto ao debate é o acontecer cotidiano da pesquisa que inclui observação, participação, intervenção, entrevistas, fotografias, anotações de campo e negociações com os envolvidos. Como resultado emergem imagens que só podem ser mostradas acompanhadas pela poética da palavra. Nessa perspectiva, a educação exige, enquanto prática social, respeito ao mistério da pessoa. Em sua dimensão poética é autoeducação, portanto autocriação ao mostrar que a inseparabilidade entre o sensível e o inteligível diz respeito à autoaprendizagem em contexto educacional favorável ao encontro do corpo operante com materialidades aptas a serem transformadas.

Palavras-chave: Educação. Artes Plásticas. Imagem. Linguagens. Narrativa.

RESUMEN

Esta disertación emerge a partir del interés teórico-metodológico de aproximar Educación y Arte para pensar y discutir posibilidades de las artes plásticas en la educación escolar en el ámbito mismo del conflicto de las interpretaciones del término imagen. Al enfatizar modos de producir y estar en imágenes en la escuela opto por no priorizar explicar o hablar sobre imágenes dadas y sí rescatar la inseparabilidad entre capacidades reflexivas y cuerpo operante para perseguir la compleja aproximación entre sensible e inteligible en la actualidad del encuentro con niños en un atelier de artes plásticas. Para tanto, trato de considerar que si todos nosotros podemos comprender ideas, gestos, modos de ser, narrados en imágenes, es posible interaccionar y “hablar” con imágenes. La educación de la sensibilidad, en la contramano de la banalización contemporánea de la expresión artística e intelectual, permite avanzar en dirección a la complejificación del humano e investigar posibilidades de comprender relaciones entre cuerpo, materia y narrativas para más allá del ver, describir, consumir imágenes. En la intención de apuntar el humano como ser de lenguaje, creador de narrativas de sí y del mundo, productor y transformador de imágenes, la investigación establece interlocución entre Amstrong, Bachelard, Castro, Chauí, Echeverría, Larrosa, Manguel, Meira, Richter, y las narrativas compartidas con estudiantes del 6º año de la Enseñanza Fundamental en el atelier de artes plásticas. La mediación metodológica se constituye, en cuanto abordaje cualitativo, en el interaccionar con el grupo, con los materiales, con el narrarse en pintura, en el modelaje en arcilla, en las narrativas corporales y posibilidades de estas prácticas y sus exigencias en el contexto en que ocurrieron acciones y producciones. La sustentación teórico-metodológica para las interacciones vividas en el atelier encuentra en el pensamiento complejo, lo cual viene se constituyendo a partir de una base no metafísica, la posibilidad de que nos consideremos contadores de historias y, también, personaje en las historias de los demás y en nuestras propias, transformando la investigación narrativa un estudio legítimo de la experiencia educativa. Relatar este proceso significa comprender la propia investigación como forma de aprendizaje, directamente relacionada a la experiencia vivida, en la cual somos aprendices constantemente desafiados. Por lo tanto, lo que está expuesto al debate es el acontecer cotidiano de la investigación que incluye observación, participación, intervención, entrevistas, fotografías, anotaciones de campo y negociaciones con los involucrados. Como resultado emergen imágenes que sólo pueden ser mostradas acompañadas por la poética de la palabra. En esa perspectiva, la educación exige, en cuanto práctica social, respecto al misterio de la persona. En su dimensión poética es autoeducación, por tanto auto creación al mostrar que la inseparabilidad entre lo sensible y lo inteligible dice respecto al auto aprendizaje en contexto educacional favorable al encuentro del cuerpo operante con materialidades aptas para que sean transformadas.

Palabras clave: Educación. Artes Plásticas. Imagen. Lenguaje. Narrativa.

SUMÁRIO

PERCEBENDO-SE NA PAISAGEM	8
1 EDUCAÇÃO E ARTE	11
1.1 Entre Educação e Arte a Complexidade do Conhecer.....	11
1.2 Artes Plásticas na Escola	14
2 LINGUAGENS E CONHECIMENTO	18
2.1 Linguagens e “ <i>Linguajar</i> ”.....	20
2.2 Narrativa e Conhecimento.....	21
3 FACES DA IMAGEM	23
3.1 Imagem e Racionalidade.....	25
3.2 Imagem e Imaginação Criadora	29
3.3 Imagem e Metáfora.....	33
4 NARRATIVAS	36
4.1 Narrativa na Janela.....	36
4.2 Narrativa Visual.....	38
4.3 Mito e Ficção.....	39
5 CONSTITUINDO-SE NA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA	42
5.1 Pontos de Partida.....	42
5.2 Percurso Metodológico.....	50
5.3 Autoentrevistas.....	62
6 POÉTICA DAS NARRATIVAS	67
6.1 Narrativas de Ícaro: Poiesis, Techné, Acaso.....	68
6.2.Enigmas de Medusa: Eikon, Eidolon, Phantásma.....	71
6.3.Máscara.....	73
7 POÉTICA DAS IMAGENS	76
7.1 Poema e Pintura.....	77
7.2 Alma e Imagem.....	81
7.3 Fênix.....	86
REFERÊNCIAS	87
ANEXO A - Sugestões para auto-entrevista	90
ANEXO B - Grupo de Pesquisa “Clube de Mitos”	91

PERCEBENDO-SE NA PAISAGEM

*Também sou da paisagem...
Vago, solúvel no ar, fico sonhando...
E me transmuta... iriso-me... estremeço...
Nos leves dedos que me vão pintando!*

(Mário Quintana)

Animada por um impulso de curiosidade diante de seus enigmas, busco investigar questões que dizem respeito à imagem. Como pesquisadora no campo da educação e arte percebo em mim e nos estudantes com os quais convivo, um fascínio pelo pintar, modelar, desenhar; por um linguajar artístico que diz respeito ao encontro entre corpo e matéria. Utilizo o termo linguajar, aqui, com a finalidade de evidenciar, com Maturana (2002), o caráter da ação, da emoção, da interação e da convivência que ocorrem em linguagens enquanto modos de agir organizados e consensuais num grupo, coletividade.

No contexto escolar da Educação Básica, o fazer artístico em imagens constitui meu cotidiano. Julgo importante agir, tomar decisões, realizar escolhas, considerando diferentes texturas, tintas e nuances de cor; pinceladas leves e energéticas; contrastes, suavidades, claros e escuros, intensidades; formas e traçados; modelagem; e, afinal, o imprevisível. Nesse processo educacional, convivo com surpreendentes imagens que surgem nas produções dos grupos. Estas produções no campo das artes plásticas, são imagens que *falam* comigo. Narram para mim, me mostram e me contam dos gestos materializados, das decisões e das escolhas, enfim, de um repertório, não só, visual dos estudantes. Mas, como seria possível estabelecer diálogo com uma imagem?

Para situar melhor o sentido desta interrogação, antes é necessário deter-se no termo imagem e nos modos de produzi-las. Aqui, a complexidade do estudo a ser realizado. Imagem é um dos temas mais escorregadios, não apenas no campo da arte-educação, mas especialmente na pesquisa acadêmica, devido à ampliação do campo de imagens que se oferecem à investigação: pictórica, gráfica, escultórica, metafórica, midiática. Assim, o tema é atravessado – e tensionado – por diferentes concepções artísticas e pedagógicas.

Além das clássicas artes plásticas, a imagem artística compreende outras modalidades visuais, que vêm surgindo com os avanços tecnológicos desde o final do século XIX. Assim, a concepção de imagem artística inclui também fotografia,

cinema, televisão, vídeo, recursos da informática no campo das artes visuais. Cada uma dessas visualidades é constituída de modo particular e em várias possibilidades de combinações.

A contemporaneidade vem se caracterizando, cada vez de modo mais intenso, pela visualidade fundamentada na prática e na idéia do consumo de produtos culturais fabricados em série. Isso vem ocorrendo de um modo inigualável na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que justifica uma reflexão sobre a questão. A indústria cultural, em sua tendência de considerar arte como entretenimento e objeto de consumo, sobrepõe as demandas de um mercado artístico cada vez mais especializado e exige um olho informado, em detrimento do corpo operante realizador e transformador das coisas. Simplifica linguagens, promovendo uma banalização da expressão artística e intelectual não só na especificidade da produção de imagens, ao declinar do devaneio, do agir, do sentir, do aprender a tomar decisões, atingindo, não raro, o cotidiano escolar. Nesse contexto artístico-cultural, a presença da arte na educação fragiliza-se em seu poder de favorecer aprendizagens em relação ao pensamento artístico visual e percepção estética, os quais caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência singular no coletivo.

O estudante no processo de aprender a reconhecer-se capaz de produzir e transformar imagens, de conhecer e interpretar produções artísticas também de outras culturas, pode compreender a relatividade dos valores enraizados nos seus modos de pensar e agir no coletivo. Esta relatividade, por sua vez, pode favorecer sentidos para a valorização do que lhe é próprio por meio da abertura à riqueza e à diversidade da imaginação e das linguagens, que constituem modos diferenciados de conviver.

Arte e ciência foram consideradas campos opostos de conhecimento no decorrer da história, porém nunca houve ciência sem imaginação e muito menos arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras e inventivas do devir humano. A dinâmica humana de apreender a realidade de forma poética e aquela que a pensa cientificamente são vias peculiares de acesso e abertura à experiência de conhecer o mundo em que vivemos.

Nas investigações contemporâneas há uma tendência acentuada em considerar complementaridade entre arte e ciência, apontando tanto outra compreensão das interações e outros modos de pensar o encontro entre educação e

arte, quanto a necessidade de outras interrogações em torno deste encontro: a interação com a imagem na escola está subordinada a uma descrição pela palavra isenta da materialidade? A abordagem da imagem está naturalizada no cotidiano escolar? Com tais interrogações pretendo pensar e discutir possibilidades das artes visuais na educação escolar no âmbito mesmo do conflito das interpretações do termo imagem. A intenção é enfatizar a íntima relação entre o fazer artístico e o imaginar e o fantasiar que ocorre no corpo, pelo corpo, com o corpo, no encontro com a matéria. O resultado constitui um outro corpo, um corpo em imagem, ressaltando a inseparabilidade entre corpo e alma, razão e emoção, para afirmar a produção artística como (um modo de) estar a si mesmo em imagens.

Ao considerar o humano criador de imagens e poeta contador de histórias, pretendo enfatizar modos de produzir e estar em imagens na escola e não explicar ou *falar sobre* imagens dadas, compreendendo que desde muito tempo, em narrativas ritmadas, poetas buscam aproximar ideias e imagens, compondo metáforas. Ao estabelecer relações não literais e exigir ao nosso entendimento alguma maleabilidade para acompanhar uma ideia, utilizamos imagens metafóricas. Trato de considerar que todos nós podemos compreender ideias, gestos, modos de ser, gostos narrados em imagens, que é possível interagir com imagens, que imagens são narrativas. Assim, convido-o a prosseguir a leitura e, em rede, abrir janelas. Perceber a paisagem em si mesmo e, considerar a inseparabilidade da razão e da imaginação presente na lógica não-linear das imagens poéticas. E, na transubjetividade¹, tecer narrativas que animam conhecimentos. Eis o paradigma que orienta esta dissertação *Complexus* [...] o que é tecido junto (MORIN, 2005).

Transubjetividade¹: O filósofo francês Gaston Bachelard aborda a impossibilidade de uma descrição objetiva das imagens. Considera que “[...] levar em conta a partida da imagem numa consciência individual, pode nos ajudar a restituir a subjetividade das imagens [...] o sentido da transubjetividade da imagem.” (BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 46).

1 EDUCAÇÃO E ARTE

*Educação, mais do que informar
ou formar, é transformar.*

(Sandra Richter)

1.1 Entre educação e arte a complexidade do conhecer

Esta reflexão tem por objetivo deter-se na aproximação entre Educação e Arte, para buscar a compreensão de alguns aspectos desta relação, que segundo Herbert Read (1986, p. 12), “é uma fusão completa dos dois conceitos”. Para o autor, arte implica um processo educacional, de crescimento, e educação um processo artístico enquanto processo de autocriação. Em suas palavras, “como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos, integrados, constituem o ser humano completo” (READ, 1986, p. 12). O tema não só é amplo como também complexo de modo que exigirá abordar concepções de conhecimento que permitam considerar tal inseparabilidade.

Para Jaeger (1994), todos os povos sentem-se naturalmente inclinados à prática da educação, por meio da qual a comunidade humana conserva sua peculiaridade. O autor aborda uma concepção de razão complexa, abrangendo fenômenos da natureza e fatos da vida humana numa unidade entre narrativas fantasiosas – *mythos*, e capacidade reflexiva – *logos*, ao resgatar a inseparabilidade entre sensível e inteligível, partindo do contexto pré-socrático.

Galvão (2010, p. 14) ao mencionar a questão da racionalidade científica lembra “a ambigüidade do termo razão que comporta, pelo menos, dois sentidos”. Na acepção linear, racionalista, cartesiana, razão é ideia clara, distinta, precisa, dedução lógica, técnica como expressão última da racionalidade. Em outro sentido, não-linear, existencial, abrange comportamentos humanos, imensuráveis; imprevisíveis; indizíveis; também, nossas experiências únicas (*poiesis*). Compreender razão no seu sentido existencial implica intuir que somos mistério; um espaço de possibilidades para nossa própria criação; que vivemos na e pela linguagem. Em suas palavras:

as pessoas são da ordem do mistério; conhecemos por sinais. [...] Os sinais são o meio de expressão, a linguagem: a fala, a mímica, os gestos,[...]. Em resumo: o corpo. Mas o sinal é ambíguo; pede uma interpretação, [...], uma leitura. Mas a leitura é feita diferentemente por uns ou por outros [...] é um ato de liberdade. [...] A pessoa é sempre singular, única, original, mistério. [...] é um ser incompleto, inacabado, é projeto e tarefa a ser realizada. [...] Aberto ao infinito, inquieto [...] e por isso mesmo imprevisível (GALVÃO, 2010, p. 15).

Considerando educação e conhecer com Galvão (2010, p. 15), que “toda educação é autoeducação, toda aprendizagem é autoaprendizagem”, com Richter (2004, p.19), que “nossa incompletude emerge como abertura provocativa e exigente de nossa auto-criação” e com Echeverría (2006), a compreensão de que somos seres inacabados em processo constante de devir. A experiência da existência humana realiza-se na e pela linguagem, entendendo linguagem como nossas ações em coordenações consensuais de ações em grupos, num conviver por meio do qual nos autoconstituímos (MATURANA, 2002).

Retomando, portanto, a epígrafe intuo formação como processo de auto-criação, *in* formar e *trans* formar referentes a um *si mesmo*. Assim, com Richter (2004), posso afirmar que, nas ações de conhecer, mais do que informar (-se) e formar (-se), acontece um transformar-se. Nesse sentido, Meira e Pillotto (2010) consideram o sensível, o afeto, o racional, intrinsecamente ligados às ações do conhecer, e abordam a questão das práticas educativas, afirmando:

Ao refletir sobre o sensível e o afeto nas práxis educativas, é importante compreender o conhecimento, não como algo a ser dado, mas como algo a ser construído e sentido, capaz de tocar nosso ser profundamente. Desse ponto de vista, o conhecimento construído é mais do que intelectual, é também intuitivo, é um conhecimento global das coisas. Internalizamos vários aspectos de um fenômeno, interpretando-os a partir da percepção que temos do que vemos, de onde estamos e da história que construímos [conhecer] passa pelo limiar do racional e do sensível. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p.41).

A compreensão linear de razão, entretanto, na cisão entre sensível e inteligível, a partir de Sócrates, Platão, Aristóteles, influenciou grandemente o pensamento ocidental desde a Antiguidade, em direção à fragmentação, à busca de uma única verdade. Tal fragmentação expulsou o corpo e suas sensações do ato de conhecer e, ainda hoje, tendemos a reproduzir uma tradição clássica mesmo inconscientemente (FERRAZ, 1999).

Richter (2004, p. 43), menciona como ocorre a legitimação do *logos*, ou seja, da tradição clássica no cotidiano escolar:

[...] o cotidiano escolar centrado na legitimação histórica do *logos*, da palavra como meio e fim do processo educativo, opta por hierarquizar modos de dizer o mundo e a nós mesmos. Pedagogia que, ao reduzir o mundo à palavra única que é pensar de uma só forma, acaba por naturalizar a sutileza das diferenças entre o que vemos, falamos e escrevemos para configurarmos imaginários e percepções singulares com os outros. Naturalização que oculta uma oposição simplificadora do “visual” e do “verbal” excluindo todas as possibilidades de interseção entre elas, esquecendo que as imagens fecundam as palavras que engendram ações e fazeres [...]

Assim, ações pedagógicas simplificadoras separam razão e imaginação e hierarquizam diariamente modos de conhecer e suas linguagens. No entanto, concepções do ato de conhecer surgidas, ainda, no contexto greco-romano tiveram suas origens em atos corporais. Chauí (2006, p. 86) esclarece que:

Conhecer por imagens é perceber, ou seja, imaginar é perceber, pois a percepção é simplesmente o conhecimento das imagens das coisas. Porém, imaginar também é fantasiar, pois a fantasia interioriza as imagens percebidas e, com as imagens interiores, inventa o que não existe. Assim, a imaginação surge como passiva ou reprodutora quando imaginar é perceber, e como ativa e criadora quando imaginar é fantasiar. Nos dois casos, porém, trata-se de algo que se realiza fundamentalmente no corpo, pelo corpo, com o corpo e cujo resultado é um corpo, ainda que este segundo corpo – ou o corpo em imagem – seja um corpo diáfano, como na música e na poesia, ou um corpo glorioso, como na pintura, na escultura, na dança.

Na contemporaneidade, as regras do mercado e da indústria cultural vêm atingindo cada vez mais a produção artística. A visualidade fundamentada na prática e na ideia do consumo de produtos culturais fabricados em série e formas de expressão divulgadas pelos meios de comunicação predominam na sociedade atual. Segundo Chauí, (2005):

[...] as artes correm o risco de perder algumas de suas principais características: 1. de expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; 2. de trabalho de criação, tornarem-se eventos para o consumo; 3. de experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo; de duradouras, tornarem-se parte do mercado da moda, passageiro, sem passado e sem futuro; de formas de conhecimento que desvendam a realidade e alcançam a verdade, tornarem-se dissimulação da realidade, ilusão falsificadora, publicidade e propaganda. (CHAUI, 2005, p. 166).

A indústria cultural ao considerar a arte como mero entretenimento e, principalmente, ao declinar do devaneio, do agir, do sentir, do refletir, tem por finalidade atender demandas de um mercado, que, muitas vezes, promove alienação e banalização da expressão artística e intelectual. Esse desafio aponta a relevância de considerar a dimensão sensível nas interações pedagógicas. Segundo Meira e Pillotto (2010, p. 95) “rever repertórios de sensibilidade para com a vida não é separar razão de sensibilidade, mas admitir sua integralidade nas ações de qualificação do cotidiano”. Torna-se importante salientar com Meira (2007), vivemos

numa sociedade que incita à fala, especialmente à fala sobre sexo e violência. Ao contrário do que se reivindica, as forças repressivas da sociedade atual não impedem a comunicação e a expressão, elas forçam a tal ponto as pessoas a se exprimirem que pouco sobra para o silêncio, a pressão do dentro para fora, a possibilidade de resistir a palavras de ordem fora dos esquemas da razão comunicativa socialmente definível pelas forças da repressão (MEIRA, 2007, p. 41).

Neste trabalho busco pesquisar produzindo inseparabilidade entre capacidade reflexiva e corpo operante para perseguir uma aproximação entre sensível e inteligível na atualidade do encontro com crianças do ensino fundamental no ateliê. Trato de enfatizar a produção de imagens que ocorre no encontro entre corpo e matérias para salientar esse acoplamento como constitutivo de um corpo em imagem, um modo narrativo de estar em imagens.

1.2 Artes plásticas na escola

Início esta reflexão a partir de aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte² com a finalidade de pensar essa concepção norteadora, em nosso país, das ações referentes à arte na educação escolar. Segundo a Secretaria de Ensino Fundamental (PCN, Arte; 1997, p. 5), “[...] os Parâmetros³ serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, [...], na reflexão sobre a prática educativa [...]”

Nessa perspectiva a educação em arte visa ao desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, os quais podem caracterizar um modo próprio ordenar de dar sentido à experiência humana. Por meio deles, o estudante

² Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte, BRASIL, 1997.

³ Termo grifado no documento

desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto no seu fazer artístico quanto na ação de apreciar e conhecer as formas artísticas produzidas por ele e pelos colegas, formas da natureza e de diferentes culturas. Ao conhecer a arte de outras culturas, o aprendiz pode compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir. Essa relatividade, por sua vez, pode criar um sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer uma abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. A Arte constitui um tipo particular de conhecer, que o ser humano produz a partir de perguntas fundamentais (que faz a si mesmo) em relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecer científico, técnico ou filosófico seu caráter de interrogação e criação. O ato criador - em qualquer forma de conhecer - estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo lúdico de transformação do homem e da realidade. Ainda, considero interessante transcrever a crítica à fragmentação, apontada pelos PCN (1997):

Nas antigas sociedades, não havia essa distinção: a arte integrava a vida dos povos, impregnada nos ritos, cerimônias e objetos de uso cotidiano e, a ciência era exercida por curandeiros, fazendo parte de um modo mítico de compreensão da realidade [...].PCN (1997, p. 34).

Embora no decorrer da história, ciência e arte já tenham sido consideradas campos opostos de conhecimento, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras do devir humano. Os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares de acesso ao conhecer. Assim, há uma tendência cada vez mais acentuada nas investigações contemporâneas, no sentido de complementaridade entre arte e ciência. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam a necessidade de a educação transitar para paradigmas que evitem a cisão entre conhecimentos científicos e artísticos, de modo a fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que vivenciamos.

Existem pesquisas no campo da educação e arte, as quais investigam a articulação entre emoção e razão, corpo e mente, palavra e imagem, cultura e natureza, apontando significativos avanços em direção ao aprofundamento das

complexas relações entre “Arte, Educação e Vida”⁴. Nessa perspectiva, importante citar Marilena Chaui, Marly Meira, Sandra Richter, cujas obras abordam a natureza poética das interações do humano ao conhecer e a arte como campo de conhecimento ético e estético.

Richter (2004, p. 10) lembra como é importante “prestarmos mais atenção ao afeto, à intuição, à imaginação, enfim, a outros modos de aprender a partir da compreensão do papel da educação da sensibilidade”. A educação negligencia o aspecto poético do conhecer e, isso, tem origem na tradição ocidental de separação entre corpo/sensível, razão/ inteligível, como já mencionado. Em suas palavras:

Não é difícil afirmar que a educação não considera a dimensão poética do conhecer pelo próprio fato cultural e histórico de não considerar o corpo, a sensibilidade e a imaginação como fundantes de saberes e fazeres. A evasão e o devaneio, o detalhe e a beleza, característicos do cotidiano existir são ignorados nos planejamentos e mediações pedagógicas. A constituição humana envolve a educação da sensibilidade estética e ética e, nesse sentido, a arte torna-se um campo de conhecimento privilegiado. (RICHTER, 2004, p. 10).

Considerando as palavras da autora, intuo a articulação entre “evasão e devaneio” à circunstância de “silêncio, pressão do dentro para fora, possibilidade de resistir a palavras de ordem fora dos esquemas da razão comunicativa socialmente definível pelas forças da repressão”, apontada por Meira (2007). Ou seja, ambas as autoras em consonância, ainda, com Chaui (2005) ressaltam o tão necessário espaço para refletir no contexto atual, cujas regras de mercado e indústria cultural vêm banalizando a expressão artística e intelectual. Vale citar, uma vez mais, as palavras de Chaui (2005) “as artes correm o risco de perder algumas de suas principais características: de expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; de trabalho de criação, tornarem-se eventos para o consumo.” A educação da sensibilidade permite avançar em direção à complexificação do humano, sendo esta sua principal meta.

Segundo, Richter (2004, p. 22):

⁴ MEIRA, M.; 2004.: referência ao Grupo de Estudos em Educação e Arte- GEARTE. In: *Criança e Pintura ação e paixão do conhecer*. RICHTER, S.; Mediação, 3ª edição, Porto Alegre, 2008.

Esta a tarefa da educação da sensibilidade: recusar a homogeneização massacrante que não oferece provocações aos sentidos e à reflexão, exceto os que se prestam ao gosto fácil (porque simplificado) e ao entretenimento barato (porque banalizado). Trata-se de ajudar intencionalmente as crianças a tornarem-se mais flexíveis em suas relações imagéticas, o que equivale dizer, alargar possibilidades sensíveis de interpretar, ou ainda, tornar o seu mundo maior. [...] Não se trata de consumir conhecimentos do que é o mundo, mas de favorecer aprendizagens. Atuando no mundo [...].

2 LINGUAGENS E CONHECIMENTO

*Perfectamente podríamos decir:
dime lo que observas y te diré quién eres.*

(Echeverría)

Importante considerar o ponto de vista do filósofo contemporâneo Rafael Echeverría. Primeiro, os seres humanos são seres linguísticos; Segundo a linguagem é criadora; e, Terceiro: os seres humanos criam-se a si mesmos, na linguagem e por meio dela.

O primeiro princípio considera os seres humanos como seres linguísticos. Assim, cada planejamento, proposição ou abordagem feita por um observador nos fala do tipo de observador que este observador considera que é. Logo, ao fazer qualquer proposição, fazemos implicitamente uma proposição sobre como nós somos enquanto seres humanos. Nossa compreensão de o que significa ser humano é a pedra fundamental de tudo o que fazemos. Isto permite enfatizar que a interpretação sobre o significado de o que é ser humano precede a qualquer outro princípio.

Além disso, toda forma de conferir sentido, toda forma de compreensão ou de entendimento pertence à linguagem. Para explicar melhor esta concepção, considero importante transcrever as palavras de Echeverría (2006, p. 32): “No hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia”. A experiência da existência humana realiza-se na e pela linguagem. Por isso, Nietzsche afirmava a linguagem como “uma prisão da qual não se pode escapar” e Heidegger a designava como “a morada do ser”. Echeverría reitera ambas as perspectivas ao considerar que “os seres humanos habitam na linguagem” (ECHEVERRÍA, 2006, p.33).

Durante séculos, entretanto, temos considerado a linguagem como um instrumento que nos permite descrever o que percebemos (o mundo exterior) e expressar o que pensamos e sentimos (o nosso mundo interior). Esta concepção faz da linguagem uma capacidade fundamentalmente passiva e descritiva. A linguagem nos permite falar sobre as coisas, como também, pressupõe que a realidade antecede a linguagem. O segundo princípio explicita essa questão.

Neste segundo princípio de concepção de linguagem, é importante compreender a linguagem como criadora. De acordo com Echeverría (2006), a linguagem não só nos permite falar sobre as coisas (descrever a realidade), como também, permite criar realidades. Em consequência, a realidade nem sempre precederá a linguagem (a linguagem também poderá preceder a realidade). Portanto, através da linguagem não só falamos das coisas, mas também, alteramos o curso espontâneo dos acontecimentos; ou seja, fazemos acontecer algo.

Principalmente, a linguagem é ação e através dela participamos num processo contínuo de devir, modelamos nossa identidade e o mundo em que vivemos. A compreensão deste postulado nos leva ao terceiro, o qual se apresenta como seguimento natural dos anteriores.

Neste terceiro postulado, o ser humano não é considerado como uma forma de ser determinada, nem permanente. É um espaço de possibilidades para a sua própria criação. E a partir das bases de condicionamentos biológicos e naturais, históricos e sociais, os seres humanos têm a capacidade de criarem-se a si mesmos através da linguagem. Interpretação que nos permite ter domínio sobre nossas próprias vidas, e desempenhar um papel ativo no tipo de ser que queremos nos tornar.

Com Echeverría (2006), posso afirmar que ser humano é estar num processo permanente de devir, de inventar-se e reinventar-se dentro de uma deriva histórica. Não existe uma natureza humana predeterminada, não sabemos o que somos capazes de ser e, não sabemos no que podemos nos transformar, porque nosso ser é indeterminado, é um espaço aberto apontando para o futuro. Sendo assim, uma compreensão ontológica de nós mesmos não poderá nos dar uma resposta determinada ao questionamento de o que significa ser humano porque os seres humanos inventam a si mesmos na linguagem. Estamos num processo de fluxo constante de mudança nunca permanecendo iguais, conforme afirmou, há 2.700 anos, o filósofo Heráclito: “O mesmo homem não pode atravessar o mesmo rio, porque o homem de ontem não é o mesmo homem, nem o rio de ontem é o mesmo de hoje”. Esta compreensão de mudança constante, da perenidade de algo ou alguém é o devir, exemplificado pelas águas de um rio.

Outro aspecto importante diz respeito ao olhar do observador e à conexão que se estabelece entre interpretações e intérprete, entre o dito e quem o diz (o orador). Eis o modo como Echeverría (2006, p. 42) aborda a questão: “*Perfectamente*

podríamos decir: dime lo que observas y te diré quién eres.” Em outras palavras, esta afirmação remete ao primeiro princípio da ontologia da linguagem. Vale lembrar: a abordagem feita por um observador nos fala do tipo de observador que este observador considera que é.

2.1 Linguagens e linguajar

[...] Quando se pode dizer que uma pessoa está na linguagem? A resposta é simples [...] dizemos que duas pessoas estão conversando quando vemos que o curso de suas interações se constitui num fluir de coordenações de ações. [...] A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações.

(Maturana)

Para Maturana (2002, p. 20), “[...] a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações [...]”. A partir desta afirmação, posso deduzir, em um primeiro momento, que a linguagem é um operar em coordenações, um agir organizado. Segundo, esse agir organizado é consensual e, portanto, implica consentimento de um grupo, ou seja, é um agir organizado num conjunto/coletividade.

Assim, linguagem é um agir em coordenações com outras coordenações de ações e sua origem remonta a tempos imemoráveis. A união entre linguagem e emoção caracteriza o humano e, nesta trama, surge o linguajar termo utilizado por Maturana (2002) para evidenciar o caráter de ação, emoção, interação social e convivência na linguagem. Segundo Larrosa (2009):

O que somos capazes de ler em um livro é o resultado de nossas disposições anímicas mais profundas: a finura e o caráter de nossos sentidos, nossas disposições corporais, nossas vivências passadas, nossos instintos, nosso temperamento essencial, a qualidade de nossas entranhas. (LARROSA, 2009, p.17)

Tal aproximação faz pensar numa interação entre diferentes linguagens num agir em coordenações com outras coordenações de ações.

Ao considerar com Larrosa (2009), livro, imagem, música, posso dizer: aquilo que somos capazes de interpretar, ler, ver, numa pintura, escultura, desenho,

gravura..., ouvir, imaginar, emerge de nossas disposições anímicas mais profundas: a finura e o caráter de nossos sentidos, nossas disposições corporais, nossas vivências passadas, nossos instintos, nosso temperamento essencial, a qualidade de nossas entranhas. Nossas interpretações dependem das nossas vivências, das apropriações que fazemos a partir de nós mesmos, das interações com o meio, das ressignificações que fazemos nas linguagens.

2.2 Narrativa e Conhecimento

Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, [...]. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas.

Heilbrun (1988), citado por Connelly e Clandinin⁵ (1995)

Estamos continuamente nos constituindo por meio de diferentes narrativas nas linguagens, num “fluir de coordenações de ações”, num linguajar, conforme nos lembra Maturana (2002). Este fluir de ações em histórias começa com a própria humanidade. Na Antiguidade, as primeiras narrativas – os *mythos* – referem-se a histórias sobre heróis e deuses. Para Chauí, citada por Dória (2009, p. 18) trata-se da “palavra que narra a origem dos deuses, do mundo, das técnicas [...] e da vida do grupo social ou da comunidade.”

Para Cambi (1999), a palavra oral, a imagem e o teatro, que potencializam ainda mais as palavras com a imagem, são vias de acesso à cultura por parte do povo, especialmente, na Idade Média. Ao lado do teatro sacro, o teatro popular com a comédia e a farsa exaltam temas censurados pela cultura oficial (o ventre, o sexo, a fome, o engano). As imagens, sobretudo nos ciclos pictóricos, religiosos e laicos, forjam o imaginário coletivo, com fidelidade aos valores cristãos, comunais ou corporativos, por meio de imagens de potente sugestão. Assim as narrativas em suas diferentes perspectivas têm nos formado e a partir delas continuamos a criar novas narrativas. Com Connelly e Clandinin (1995) compreendemos que somos

⁵ *In: Dejame que te Cuente: Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Editorial Laertes, S.A., 1ª edición- Noviembre, 1995, Barcelona. LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; e outros.

seres contadores de histórias e somos organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas.

Também é importante ater-se à questão da narrativa como estratégia de pesquisa em educação. Esta abordagem permite ao investigador narrativo constituir-se participante/observador/narrador implicado neste fluir de coordenações de ações. A respeito da investigação narrativa, Cunha (2009) esclarece que:

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua história. (CUNHA, 2009, p.1).

Os integrantes resgatam sua história e podem se reconstituir enquanto participantes da pesquisa. Embora, na pesquisa em educação essa estratégia investigativa tenha sido adotada principalmente nas últimas décadas, a escrita sobre si mesmo, (narrativa autobiográfica) não é recente. Trata-se de uma tradição bastante antiga, que se originou com os primeiros gregos, por exemplo, na *Poética* de Aristóteles. Em seu livro *Confissões*, Santo Agostinho (que viveu na transição da Idade Antiga para a Idade Média) narra sua conversão ao cristianismo em relatos e diários (CUNHA, 2009, p. 2). Séculos depois, na Idade Moderna, outro livro chamado *Confissões*, de Rousseau, traz escritas sobre si. Na Contemporaneidade, a Sociologia, a História, a Filosofia, a Psicologia e a Antropologia foram as primeiras ciências a utilizarem narrativas em seus campos de estudos. Segundo Cunha (2009, p. 2), na área da educação, as pesquisas que privilegiam diferentes narrativas vêm crescendo no Brasil a partir de meados dos anos 90 do século passado.

3 FACES DA IMAGEM

*Olhar-se no espelho
e dizer: Bom, essa sou eu. [...] Sou a minha história.*

(Lya Luft)

Segundo Chauí (2006), há, no grego, três palavras para significar imagem: *eidolon*, *eikon* e *phantásma*; no latim, há uma: *imago*. *Eidolon* deriva do verbo *eidô* no sentido de *fazer-se semelhante a*. Significa imagem, ídolo, aparência, reprodução, retrato, imagem refletida, imagem concebida pela imaginação, pintura, escultura. Importante salientar, que *eidolon* é uma imagem produzida pelos nossos sentidos; ou seja, uma imagem conforme a conhecemos. Além disso, *eidolon/imagem/ídolo* implica mediação, a partir de um retrato, de uma pintura, etc., a fim de que o objeto seja percebido. É a face subjetiva da imagem (CHAUI, 2006, p. 80).

O termo *Eikon* vem do verbo *eikô* que significa *ser semelhante a*. *Eikon* é uma imagem que, por semelhança, reproduz algo: retrato, pintura, escultura, uma imagem refletida na água ou no espelho. É imagem/ícone, imagem referida à própria coisa reproduzida, espelhada, refletida. Em outras palavras, [...] coisa em imagem (CHAUI, 2006, p. 80).

Portanto, imagem/ídolo/*eidolon* trata-se de uma imagem conforme a vemos, constituindo assim imagem subjetiva. Já, a perspectiva imagem/ícone/*eikon* implicando semelhança e meio necessita de materiais e instrumentos que reproduzam uma figura de algo. Nesta perspectiva *eikon* é imagem objetiva. Vale citar, por exemplo, uma imagem refletida na água ou espelho e, até mesmo, pintura e escultura.

Interessante abordar também a perspectiva *phantásma*, que se refere a uma imagem percebida, guardada e, produzida pelo nosso inconsciente. Trata-se de uma imagem criada pela imaginação, pela fantasia, ou ainda, imagem interior (CHAUI, 2006, p. 80).

Com a finalidade de melhor explicar as concepções de imagem *eidolon*, *eikon* e *phantásma*, transcrevo:

Phantásia é a imaginação como construção de imagens a partir da percepção. Phantásma é a imagem percebida e guardada na phantásia. Embora eidolon, eikon, e phantásma sejam imagens, há duas diferenças entre a imagem que é eidolon e eikon, e a que é phantásma. A primeira diferença: eidolon e eikon necessitam de um medium para reproduzir a forma de alguma coisa; o phantásma é a presença imediata em nós da coisa-em-imagem, sem mediação; ou seja, entre a coisa e nós nada se interpõe. A segunda diferença: eidolon e eikon estão referidos às imagens das coisas externas a nós; phantásma, às imagens que permanecem em nós depois da percepção das coisas externas. O phantásma é a imagem interior e justamente por isso nada se interpõe entre ela e nós. [...] fantasmas [...] habitam nosso inconsciente e são mesmo formados por nosso inconsciente a partir de imagens percebidas e esquecidas ou censuradas (CHAUI, 2006, p. 81).

Saliento *eidolon* como imagem referida ao ser que a vê e atribui significado a ela; *eikon* como imagem referida à própria coisa; e *phantásma* como imagem formada pelo nosso inconsciente a partir da nossa imaginação. Todavia, é relevante considerar, como já referido, a impossibilidade de separar corpo/mente/emoção/ação, mundo/exterior/interior e ser humano/natureza/matéria, embora Chaui faça referência a *coisas externas* a nós. É possível esclarecer tal inseparabilidade com Maturana (2002, p. 45) quando este afirma a impossibilidade de distinguirmos entre ilusão e percepção e a necessidade de colocarmos “a objetividade entre parênteses no processo de explicar” para destacar que não há verdade absoluta nem verdade relativa, “mas muitas verdades diferentes em muitos domínios distintos”. O autor explicita que:

Não quero dizer com isto que não existem objetos, nem que não posso especificar um certo domínio de referência que trato como existindo independente de mim. Quero dizer que, colocando a objetividade entre parênteses, me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim.

Além dos sentidos de imagem aqui tratados, a partir de vocábulos gregos, há ainda, a palavra latina *imago* que significa imagem, fantasma, retrato e aparência, por oposição à realidade. A tradição romana sintetizou *eidolon*, *eikon* e *phantásma*, nesta única palavra: *imago*. Diferentemente das expressões gregas -as quais se referem às imagens visuais -o vocábulo latino *imago/imagem*, refere-se primordialmente a uma imagem sonora das coisas; à palavra. Por isso, na cultura romana, *imago* teve lugar na retórica, no campo das figuras de linguagem, imagens de linguagem.

Chauí (2006, p. 81, 82), argumenta “há, porém uma família de palavras latinas na qual a imagem tem como referência a visão”. Ressalta a palavra latina *simulacrum* que vem de *similis*, cujo significado é o *semelhante*. De *similis* vem o verbo *simulare*, que significa copiar, tomar a aparência de. Esta última acepção leva o verbo a significar também fingir, simular. Tanto pode significar a cópia como a simulação de um fenômeno.

Em relação a essa concepção de imagem, intuo simulacro como uma imagem reproduzida, espelhada. Um espelho não nos dá a nossa imagem interpretada (por nossos sentidos) e sim um simulacro. Dito de outro modo, simulacro é uma imagem/cópia de uma imagem interpretada, o duplo de uma imagem.

3.1 Imagem e racionalidade

*Era a este ponto que eu queria chegar,
quando dizia que a pintura e, de um modo geral,
a arte de imitar, executa suas obras longe da verdade,
e, além disso, convive com a parte de nós mesmos,
avessa ao bom-senso, sem ter em vista,
nesta companhia e amizade,
nada que seja são ou verdadeiro.*

(Platão)

A filosofia platônico-aristotélica - como já referido - demarca os pressupostos das formas de agir e pensar as linguagens tanto em seu caráter informativo e comunicativo, como também, em sua função ficcionalizante. Esta filosofia lança as bases culturais do Ocidente e ainda hoje tendemos a reproduzir uma tradição clássica mesmo inconscientemente (FERRAZ, 1999), como já mencionado. Deste modo o nosso falar de alguma coisa para dizer algo está inserido no pensamento metafísico, originado na Grécia Clássica. A concepção platônica ao afirmar a Racionalidade e a Verdade (única) em detrimento de uma Dialética de Ambigüidade característica do contexto pré-socrático, implica negação do sensível. Ao separar sensível e inteligível, fragmenta pensar e agir, razão e emoção, separa mundo imutável das idéias (essência) e mundo sensível dos sentidos (aparência).

Segundo Richter (2005, p. 52), “O alvo no ataque ao sensível foi, em ambos os filósofos, condenar a ambigüidade e o ficcional do discurso sofístico para excluí-lo da cena do pensamento legitimado, isto é, do regime racional da verdade”. A

sofística é condenada por Platão por lidar com meras aparências e estar longe da verdade. O artista é considerado criador de aparências. A imagem qualificada como sombra e ilusão em oposição à verdade. O discurso sofista é considerado falso e a palavra mágico-religiosa dita “com a intenção de enganar, de seduzir e persuadir, utilizando todos os recursos do logos para obter êxito rentável quer como orador, quer como professores” (FERRAZ, 1999, p. 10). Nesse contexto, a estratégia de Aristóteles para desqualificar a sofística é sustentada na palavra (*logos*) e exerce influência posteriormente no processo de laicização da palavra mítico-religiosa. “Aristóteles subordina a imagem à adequação de uma lógica regida pelo sentido da palavra ao estabelecer uma equivalência entre dizer ou falar e significar alguma coisa” (RICHTER, 2005, p. 52). Na concepção de Aristóteles a lógica da palavra *logos*, isenta da materialidade, diz o significado da imagem.

Platão imbuído em defender sua tese que tanto o poeta, quanto o pintor são imitadores e nada entendem do verdadeiro interroga Glauco:

___ Considera então o seguinte: relativamente a cada objeto, com que fim faz a pintura? Com o de imitar a realidade, como ela realmente é, ou a aparência, como ela aparece? É a imitação da aparência ou da realidade?
 ___ Da aparência.
 ___ Portanto, a arte de imitar está bem longe da verdade, e se executa tudo, ao que parece, é pelo fato de atingir apenas uma pequena porção de cada coisa, que não passa de uma aparição. Por exemplo, dizemos que o pintor nos pintará um sapateiro, um carpinteiro, e os demais artífices, sem nada conhecer dos respectivos ofícios [...] (Excerto 598 a – e , Livro X , A República).

Nesta perspectiva a pintura e as obras dos imitadores estão três pontos afastados do real, considerando que o pintor não cria a idéia do objeto, nem é o seu artífice. O pintor faz uma imagem da aparência dos objetos sem nada entender da utilização deles. Platão menciona a imitação do pintor como uma aparição em relação à realidade. Sua concepção de imagem converge à noção de *simulacro* no sentido latino da palavra.

Ainda nesse contexto, é importante realçar a voz e seu desempenho ao vivo como auge da comunicação e da informação numa sociedade fortemente oral onde canto, poesia e declamação, teatro e narração, estabelecem parâmetros, costumes e procedimentos (inclusive técnicos) para a coletividade. Isto evidencia o poder da palavra mágico-religiosa e ao mesmo tempo sua ameaça à lógica da racionalidade defendida pelos filósofos. Nesta circunstância, os poetas e os sofistas são

responsáveis pela educação e cumprem sua função de ensinar, relatando histórias épicas, fábulas, narrações e ações realizadas por humanos, heróis e deuses.

A partir do surgimento do alfabeto a maneira de se pensar as coisas é modificada. Surge o falar das ações como idéias e, portanto, não mais como traços característicos das ações empreendidas pelos heróis das narrativas (míticas). Em decorrência disso, paulatinamente, é abandonada a linguagem do devir pré-socrático e inserida outra forma de linguagem: a linguagem do ser ou das coisas. Acontece uma transformação de grande alcance histórico.

Segundo Echeverría (2006, p. 24), “*de algún modo con Sócrates, pero ciertamente con Platón y Aristóteles, se había iniciado todo un período histórico, [...]. Somos, en este sentido, fieles herederos de estos primeros metafísicos griegos.*” Sobre a base dessa nova linguagem do ser surge a filosofia. Também passam a existir a racionalidade e o pensamento científico como marcas do pensamento ocidental. Sobrevém à busca de uma verdade única a fragmentação do conhecimento. Herdamos a tradição de *separar* educação do racional e educação do sensível. Além disso, considerar uma espécie de *prioridade* de uma em relação à outra.

Para explicar melhor como acontece um processo de herança cultural, transcrevo as palavras de Cambi (1999, p. 37):

Por trás do nosso presente, como infra-estrutura condicionante [...], opera a Modernidade. Por trás da Modernidade, coloca-se a Idade Média, e por trás desta a Idade Antiga; e, antes ainda, o Mediterrâneo como encruzilhada de culturas [...]. A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, *deve-se*⁶ remontar para trás, [...] e reconstruir o caminho complexo, não-linear, [...] e seu sentido. O processo feito de rupturas e de desvios, de inversões e bloqueios [...].

Nesse extenso processo histórico, a Antiguidade produz a passagem tanto em educação como em ética, do *ethos* (hábitos morais) para a *theoria*⁷ (contemplação). Inicia-se uma reflexão universal em torno dos processos educativos sustentados na visão e passa a existir uma pedagogia e seus princípios de formação humana que se modelam através dos séculos. Numa imagem mais complexa, a Idade Média constitui a época da formação da Europa Cristã e da gestação dos pré-requisitos do

⁶ Grifo do autor

⁷ Segundo Richter (2005), o verbo *theoréin* deriva de um nome: *theoros*, ser espectador e, assim, a teoria é um ver concentrado e repetido, um ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor.

homem moderno. Este longo caminho organiza-se em torno da Igreja, do Feudalismo, da formação dos Estados-nações, da vida intelectual dirigida por escolas e universidades homogêneas entre si. Da Igreja partem os modelos educativos e as práticas de formação. Práticas e modelos para o povo, práticas e modelos para as classes altas, uma vez que era típico da Idade Média o dualismo social das teorias e das práxis educativas. A escola, como nós a conhecemos, é um produto da Idade Média (CAMBI, 1999).

Em relação aos modelos de escolas atual e medieval é importante citar as palavras de Cambi (1999):

A sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou outro poder (seja ele local ou não); as suas práticas ligadas [...] à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição etc.; as suas práxis disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas catedrais e nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: [...] a imagem da filosofia, como lógica e metafísica. (CAMBI, 1999, p. 146).

A filosofia como lógica e metafísica perpassa a Modernidade. Por volta do século XVII a “revolução científica” coloca em destaque as etapas constitutivas do método científico, da verdade absoluta com Newton, Descartes, e também com Comenius. Na obra *Didática Magna*, Comenius revoluciona a pedagogia. Reflete influências da filosofia renascentista por enfatizar a racionalidade, a homogeneização, a fragmentação, a disjunção corpo/mente/emoções, sujeito/objeto, ser humano/natureza, exterior/interior, que afinal constituem os precedentes da Contemporaneidade.

Porém, em nosso contexto, nas últimas décadas, vem se configurando outro panorama histórico. Importantes descobertas científicas e tecnológicas, novos pensamentos nos campos da filosofia, das ciências biológicas e das ciências humanas desafiam antigos pressupostos da teoria metafísica e apontam em direção a uma nova base, a partir da qual seja possível entender fenômenos humanos numa perspectiva não-metafísica. Vale lembrar, o ser humano como processo permanente de devir, de inventar-se e reinventar-se dentro de uma deriva histórica.

Conforme afirma Echeverría (2006), não podemos dizer como as coisas realmente são, só podemos dizer como nós as interpretamos ou consideramos. Assim, se admitirmos que vivemos em mundos interpretativos, conseqüentemente,

abandonaremos a nossa pretensão à verdade. Cabe então nos perguntarmos: que outra coisa é a verdade senão precisamente nossa pretensão de que as coisas sejam como nós dizemos que elas são? Se não há uma pretensão de acesso ao ser das coisas não haverá, por conseguinte, pretensão de acesso a uma única verdade. Ainda, será a verdade o único critério de que dispomos para discernir entre proposições ou interpretações diferentes? Ao sacrificarmos o critério da verdade ficamos desprovidos de critérios de discernimento para discriminar diferentes interpretações?

Para Echeverría (2006, p. 44), *“lo que permite discernir entre diferentes interpretaciones es el juicio que podemos efectuar sobre el poder⁸ de cada una de ellas”*. A partir desta afirmação intuo que cada interpretação abre e fecha determinadas possibilidades, habilita ou inibe fluxos de ação. As possibilidades de ampliar horizontes e/ou reduzir perspectivas constituem a importância de uma interpretação e indicam critérios a considerar ao optarmos por uma e por outra interpretação.

3.2 Imagem e imaginação criadora

*Não se contempla a gravura;
a ela se reage, ela nos traz imagens de despertar.
Não é somente o olho que segue os traços da imagem,
pois a imagem visual é associada a uma imagem manual [...] que verdadeiramente desperta em nós o ser ativo.*

(Bachelard)

Conforme já referido, o pensamento contemporâneo vem se constituindo a partir de uma base não-metafísica. Este paradigma desestabiliza pressupostos de uma tradição de racionalidade sustentada numa verdade única e coloca em dúvida as bases do paradigma metafísico cartesiano, que, por sua vez, tem se mostrado limitado diante de uma ciência que vem se reformulando.

Por volta da passagem do século XIX para o século XX, diante do surgimento da teoria da relatividade, da física quântica, dentre outros eventos cada vez mais complexos no campo da ciência, as formas tradicionais de pesquisa vêm sendo questionadas por considerarem a realidade de forma linear e fragmentada. A

⁸ Grifo do autor.

respeito do paradigma cartesiano, Bachelard (1985, p. 43) refere que [...] “dele não se podia sair a não ser por arrombamento”. O filósofo Bachelard, nesse contexto, distingue-se como criador de uma concepção de imaginação inovadora que refuta os princípios fundamentais das tradições platônico-aristotélica e cartesiana ao mostrar que não é mais possível se contrapor razão e imaginação. Numa perspectiva original, Bachelard expõe uma nova forma de viver e pensar. Suas concepções convergem a um paradigma complexo no sentido de ação de conhecer, de ser humano e de realidade de modo inseparável. Na filosofia de Bachelard a realidade não existe independente da ação do aprendente⁹.

Considerando as palavras de Barbosa e Bulcão (2004), a obra bachelardiana constitui um pensamento de exaltação à ruptura e à descontinuidade. A “Filosofia do Instante” sincronizada com o viver e o pensar de Bachelard implica devir, sendo fundamental salientar a visão positiva do erro como mola propulsora para o desenvolvimento do saber. Nesta perspectiva, para as autoras a Razão Bachelardiana passa a constituir uma Razão Pedagógica.

Outro aspecto importante diz respeito às direções aparentemente opostas, por meio das quais Bachelard desenvolve sua obra: a Epistemologia e a Poética.

De acordo com a epistemologia bachelardiana não há um real que anteceda ao ato de conhecer. A ciência constitui seu próprio objeto ao longo do ato cognoscente, o real científico deixa de ser o real captado pronto e passa a ser produzido por uma experiência, enquanto é pensado numa relação dialética entre teoria e prática. Bachelard enfatiza a inconstância da verdade científica.

Sua Poética - *Fenomenologia da Imaginação, Filosofia do Devaneio* - consiste “[...] num estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade” (BACHELARD *apud* BARBOSA; BULCÃO, 2004, p. 46).

A Fenomenologia da Imaginação sugere a interpretação de imagens como um despertar individual, no qual o ser humano manifesta valores que emergem de suas vivências. Concepção que aponta para uma transubjetividade, pois nos lembra a impossibilidade de uma imagem ser descrita objetivamente, convergindo ao pensamento de Echeverría (2006, p. 40): “*No sabemos cómo las cosas son. Sólo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos*

⁹Aprendente: Termo citado por ASSMANN (1998).

interpretativos”¹⁰. Afirma o caráter subjetivo das nossas percepções, bem como, imagem ligada profundamente à visão de um observador. Com Bachelard (2004), intuo “Devaneio¹¹” como um mergulho numa imagem e nas nossas vivências subjetivas, a fim de buscarmos em nós mesmos, possibilidades de existência de uma imagem, lembrando as palavras mencionadas na epígrafe “Não se contempla a gravura; a ela se reage, ela nos traz imagens de despertar” (BACHELARD, 1994, p. 53). Trata-se de criar imagens, re-agir e, portanto, participar ativamente numa Fenomenologia da Imaginação, numa filosofia de devaneios operantes.

Para explicar melhor esta concepção é importante transcrever as palavras de Richter (2005):

Bachelard designa como *devaneios da vontade* ou *devaneios operantes* aqueles que preparam e sustentam a coragem de realizar obras, [...] engajam o corpo no pensamento ao ativar imagens no ritmo do enfrentamento com o mundo [...]. É no coração do sensível, que integra subjetividade e objetividade, que podemos apreender o invisível contido ou oculto no visível, que podemos fazer emergir imagens latentes [...]. (RICHTER, 2005, p. 122).

Ao considerar que podemos *ativar imagens*, intuo o *falar com* imagens, mencionado anteriormente, como um modo de devaneio operante: o corpo em linguagens, não descrevendo apenas, mas interagindo com subjetividade e objetividade, narrando-se.

A fenomenologia da imagem, segundo Barbosa e Bulcão (2004, p. 47):

[...] não é um método puramente descritivo, mas é um método que consegue apropriar-se da força da experiência individual para a descrição. [...] é o método da imaginação criadora. O objeto é constituído de traços que são aparentes e de traços que só a imaginação criadora pode perceber, porque só ela pode ir além do que está visível, só ela pode penetrar no objeto mesmo e ver o que está por trás dos fenômenos visíveis.

Assim, a fenomenologia da imagem constitui um método que incorpora a experiência individual na descrição e apropriação de imagens ao potencializar a imaginação. Para Richter (2005, p. 123), imaginação

¹⁰ Grifo do autor.

¹¹Devaneio: Pessanha (1994) refere-se ao devaneio como um estado de sonhar acordado. O professor de Filosofia, ao escrever o Prefácio do livro *O Direito de Sonhar* BACHELARD, explicita: “Bachelard conquista [...] - para ele e para nós - [...] os fundamentos da legitimidade do devaneio, os motivos que tornam o sonho imprescindível à arte e à vida. Conquista o direito de sonhar”.

criadora ou material não forma imagens da realidade mas imagens que ultrapassam a realidade, [...] em seu poder de deformar as imagens fornecidas pela percepção [...]. Diante de uma imagem *direta* – aquela que dinamiza ou adere corpo-alma e mundo- nos admiramos. [Bachelard] Propõe, então, inverter ou substituir diante do mundo a percepção pela admiração. (BACHELARD, 1994, p. 52)

Portanto, um observador participa de uma imagem com sua admiração de mundo. Suas narrativas emergem a partir de processos de interação, de devaneios operantes, de significados atribuídos à imagem, talvez, a partir de seu inconsciente. Ao buscar o oculto da imagem, cria imagens, encontra-se em imagens, ao ultrapassar com sua imaginação uma realidade visual, vê o invisível.

De acordo com Bachelard (1994), o método fenomenológico é capaz de, por meio da imagem, mover o ser humano a mergulhar na sua emocionalidade, estar presente no minuto da imagem, estar em devir. Isto, porque razão e imaginação são atividades dinâmicas, criadoras, possuindo características comuns.

Admirador da poesia e da arte, o filósofo francês penetra no mundo dos sonhos e dos devaneios, apreendendo outros sentidos da imagem e da imaginação. A imagem visual deixa de ser mera cópia do real e passa a ser associada também, a uma imagem manual em processo autonarrativo. Vale lembrar, Bachelard conquista para ele e para nós os fundamentos da legitimidade do devaneio.

Importante considerar sua concepção de imaginação material como ação modificadora do homem diante do desafio do mundo material. Esta ação acontece num jogo entre artífice e matéria no processo temporal do fazer artístico. Trata-se do agir de forças humanas e materiais no qual o trabalhador-artista resiste e cede ao operar com as materialidades e os instrumentos (madeira, argila, goivas, tintas, pincéis, etc.). O artesão, no processo de aprender a dominar a matéria é, ao mesmo tempo, por ela dominado. Neste jogo fascinante, a matéria impõe sua resistência, fragilidade, textura, opacidade, brilho, cor, viscosidade, fluidez, forma, à intervenção do corpo operante no entalhe, no traçado, na pincelada. O que o resultado estético mostra é uma história de luta, de trabalho e de encantamento, constituindo uma narrativa do acoplamento corpo/matéria.

Para Bachelard (1994, p. 53). “Não é somente o olho que segue os traços da imagem, pois a imagem visual é associada a uma imagem manual [...] que verdadeiramente desperta em nós o ser ativo”. Assim, a concepção bachelardiana

de imaginação material abarca os aspectos material e corporal, os devaneios da vontade e das interações observador/artesão e imagens.

A perspectiva de imaginação formal resulta de uma operação desmaterializadora intencional para tornar a imagem apenas objeto de contemplação (teoria). Segundo Barbosa e Bulcão (2004, p.68):

Para Bachelard, a verdadeira imaginação é a imaginação material, pois enquanto a imaginação formal é puramente contemplativa e opera a partir de um distanciamento do mundo, a imaginação material, ao contrário, resulta de um corpo-a-corpo com a materialidade do mundo, tornando-se, assim, dinâmica e transformadora.

É importante considerar, entretanto, a impossibilidade de separar corpo/mente/emoção/ação, mundo/exterior/interior e ser humano/natureza/matéria, bem como afastar imaginação material e imaginação formal, embora Bachelard enfatize o aspecto de diferenciação entre ambas. A fim de explicar melhor, transcrevo as palavras de Pessanha (1994, p.30):

Até o final de sua vida e de sua obra, Bachelard perseguirá o duplo projeto: pensar com rigorosa atualidade o universo sempre em retificação da ciência; seguir-fascinado -à procura de instantes poéticos, aqueles instantes nos quais a dramaticidade inerente a um tempo irremissivelmente esfacelado é substituída pela felicidade e pela libertação do trabalho criador.

3.3 Imagem e metáfora

*Assim como adoro ler palavras
adoro ler imagens,
e me agrada descobrir as histórias
explícitas ou secretamente entrelaçadas
em todos os tipos de obras de arte.*

(Manguel)

A questão da imagem tem sido tratada através dos séculos, sob diferentes perspectivas. Na ótica platônico-aristotélica a imagem é subordinada a um significado traduzido em palavras. Como já referido, essa lógica centrada na palavra constituiu as bases do pensamento ocidental. A perspectiva de Bachelard, mencionada nas linhas anteriores, constituiu uma ruptura com a tradição racionalista

por relacionar a imagem visual a uma imagem manual, num processo autonarrativo. Com Manguel (2001), as imagens sugerem “histórias entrelaçadas”.

Imagens podem ser interpretadas, compreendidas, narradas, criadas a partir de outras imagens e das nossas disposições anímicas, bem como, a partir de metáforas, numa interação com as nossas vivências. Pode envolver correlações entre obras de diferentes períodos da história da arte e entre elementos das composições. Interessante transcrever a visão de Magalhães (2007, p. 3):

[...] apresentar obras de técnicas e períodos diferentes com temas afins é uma das formas melhores para se evidenciar estilos individuais, visões originais - condição da existência da própria arte - e especificidades culturais de cada época; para se perceber contrastes e idéias partilhadas ao longo dos séculos; [...].

Nas obras de arte podemos “perceber contrastes e ideias partilhadas ao longo dos séculos”, afirma Magalhães (2007, p. 3). Em consonância com esta perspectiva, Manguel (2001, p. 28) faz referência a “[...] ouvir [...] o diálogo que uma pintura ou uma escultura trava com outras pinturas e esculturas, de outras culturas e de outros tempos.”

Ao tratar imagem e metáfora, é interessante ater-se num primeiro momento, ao sentido da figura de linguagem para entender melhor o desdobramento desta questão na Arte. Como recurso estilístico, conforme o Dicionário Houaiss, (2008) “metáfora consiste na transposição do sentido objetivo de uma palavra a um outro figurado, através de uma comparação implícita.” Para ater-se à perspectiva metafórica no campo da Arte, é importante considerar também a metáfora surrealista. Neste sentido, Arbex (2007, p. 153) menciona:

A imagem surrealista é uma metáfora não convencional, [...] pois nela se verifica a fusão de elementos que aparentemente nada têm em comum para criação de uma nova realidade; o que, em princípio, subverte a base do pensamento metafórico.

Uma “metáfora transfigurada” (Nougé *apud* ARBEX, 2007, p. 153), pode ser visualizada, na obra “L’Invention collective” de René Magritte (1934). Numa instigante metáfora às avessas, (Figura 1) a pintura mostra uma criatura diferente da sereia narrada nos mitos. A pintura de Magritte, entretanto, pode ser relacionada à escultura de Eriksen, (Figura 2) assim como à narrativa “Pequena Sereia”, escrita

pelo dinamarquês Hans Christian Andersen¹². Vale lembrar, podemos “perceber contrastes e ideias partilhadas ao longo dos séculos” (MAGALHÃES, 2007, p. 3) em narrativas que partilham entre si contrastes e diálogos a partir das nossas vivências (MANGUEL, 2001).

**Figura 1 - “L’Invention Collective”,
René Magritte, 1934**



**Figura 2 -
“A Pequena Sereia”
Edvard Eriksen, 1913.**



Ao trabalhar com imagens no contexto escolar é importante considerar as narrativas que emergem: nas interações com obras de arte, com materiais, com o grupo e no grupo. Deste modo, os aprendizes podem perceber a multiplicidade de contextos e visões, ampliar suas interpretações e suas interações.

Vale lembrar, a transsubjetividade como interações ligadas à subjetividade e à ação do humano. Neste sentido, as perspectivas de Bachelard (2004) e Echeverría (2006) convergem no sentido da impossibilidade de uma imagem ser descrita objetivamente.

¹² Andersen, (1836). Conto. Disponível em:
<http://apequenasereiabrasil.sites.uol.com.br/contooriginal.htm>

4 NARRATIVAS

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”

(Guimarães Rosa)

4.1 Narrativa na janela

Nesta “janela” (Figura 3) se contempla uma imagem e “a ela se reage”, nos lembra Bachelard (1994) ao tratar das produções artísticas. A pintura, dentre outras criações artesanais de imagens, implica um processo de acoplamento entre corpo e matéria num embate de forças humanas e materiais. O resultado estético deste processo pode ser percebido em pinceladas, texturas, tonalidades de cor, luzes, que de algum modo narram um percurso, uma história, constituindo assim, uma autonarrativa que posso apontar como poética.

Figura 3



A partir de uma imagem e das nossas vivências podemos criar outras imagens, e atribuir significados a elas, porque uma imagem “desperta em nós o ser ativo” (BACHELARD, 1994).

É pelo devaneio operante, que se mergulha numa imagem e, até mesmo, em nosso inconsciente para narrarmos a nós mesmos em imagens. Nesta direção, considero interessante pensar, também, a questão da subjetividade e do devaneio na perspectiva de um texto narrativo. Umberto Eco (1994) expressa sua concepção neste sentido, por meio da relação que estabelece entre narrativa e os diversos percursos que podemos fazer no interior de um bosque. Nas palavras de Eco (1994, p. 12):

Bosque é uma metáfora [...] para qualquer texto narrativo. Usando uma metáfora de Jorge Luis Borges, um bosque é um jardim de caminhos [...], todos podem traçar sua própria trilha, [...] optando por esta ou aquela direção.

Considerando a perspectiva do devaneio e a lógica de “um jardim de caminhos” mencionados, dirijo-me à instigante paisagem de Magritte (Figura 3). A obra mostra em primeiro plano uma pintura sobre tela. O suporte (tela) para esta pintura está apoiado na parte inferior e na superior pela estrutura de um cavalete. O conjunto desta composição sugere de modo sutil a interpretação de uma paisagem situada ao fundo, mostrada sob a vidraça de uma janela. Ambas as paisagens são subjetivas e a obra, enquanto pintura constitui uma interpretação, uma autonarrativa de Magritte. A partir desta obra, busco delinear caminhos, considerando diferentes percursos que podemos traçar para pensar como construímos nossas narrativas.

Em diferentes possibilidades, as narrativas (oral, escrita, imagética, etc.) vêm nos constituindo e, a partir delas, continuamos a criar outras narrativas. Vale lembrar, que uma narrativa visual constitui uma circunstância de estar (a si mesmo) em imagem. Neste processo, ecos de perspectivas e narrativas - visuais, dentre outras - emergem como chave na relação entre narrar e interpretar. Ao considerar esta pintura de Magritte uma narrativa permeável - porque se constitui na interligação de perspectivas/interpretações - vou ao encontro das palavras de Castro (1998) ao afirmar que a interpretação, o questionar e o que somos estão profundamente interligados. A respeito do caráter subjetivo de nossas percepções, lembrando Echeverría (2006), não podemos dizer como as coisas realmente são, somente podemos dizer como nós as interpretamos e consideramos. Assim, narrar implica interpretar a si mesmo.

No contexto desta investigação narrativa, narrar significa interpretar eventos e processos compartilhados. Connelly e Clandinin (1995) contribuem para entendermos o estudo das narrativas enquanto busca pela compreensão dos modos como experimentamos o mundo com outros.

O estudo das narrativas no campo das ciências sociais é sugerido por Connelly e Clandinin (1995). Para os autores, educação é construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais. Numa investigação narrativa os participantes são contadores de histórias e, também, personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias, constituindo um processo e um estudo de experiência educativa.

Tal estudo, em seu processo de investigação narrativa, implica deter-se na questão da interpretação e organização dos eventos vivenciados, pelo pesquisador/participante/narrador. A investigação narrativa é uma forma de narrativa empírica, na qual as experiências vivenciadas são de suma importância para o

trabalho. A inevitável interpretação que se produz, intrínseca inclusive ao processo de seleção dos fenômenos, não coloca a narrativa dentro do gênero literário da ficção. Para compreender melhor esta perspectiva, é importante citar as palavras de Walter Benjamin (1994, p. 205) a respeito da narrativa:

[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Narrador e artífice estão presentes, em certo sentido, na narrativa e na imagem “[...] como a mão do oleiro na argila”. Isso permite afirmar que tanto narrativa quanto imagem instigam nossa subjetividade. Esta concepção de narrativa abarca possibilidades de uma narrativa da imagem, uma narrativa visual.

4.2 Narrativa Visual

A questão da narrativa que emerge da imagem é apontada por Manguel (2001, p. 27) quando ele afirma “o que vemos é a pintura traduzida nos termos da nossa própria experiência. [...] Quando lemos imagens [...] atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa”. Importante reiterar como construímos uma narrativa visual que pode passar a existir através de ecos de outras narrativas e, mesmo, de conhecimentos técnicos e históricos. Manguel (2001, p. 29) menciona: “A imagem de uma obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela que o pintor imaginou e aquela que o pintor pôs na tela; entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear”. Uma (auto) narrativa é criada (por nós) em relação a uma imagem criada pelo outro. Também, uma (auto) narrativa acontece no momento em que aceitamos o desafio de interagir com a matéria, quando nós mesmos produzimos uma imagem.

Consoante com a perspectiva de Manguel (2001), Echeverría (2006) nos lembra que toda forma de conferir sentido, toda forma de compreensão ou entendimento pertence à linguagem. Somos seres lingüísticos e ao fazermos qualquer proposição, fazemos implicitamente uma proposição sobre como nós mesmos somos enquanto seres humanos. Compreendendo que a linguagem

possibilita ir além do descrever realidades/imagens, permitindo a criação de realidades/ imagens, como já mencionado. Bachelard (1994) nos lembra que a realidade não existe independente daquele que a sente e pensa e da ação daquele que age em linguagens. A ação modificadora do corpo diante do desafio do mundo material constitui a obra do artífice, que por sua vez, mostra uma história de devaneios, de lutas e de trabalhos, no acoplamento corpo e matéria.

A produção artesanal de uma imagem constitui uma narrativa de si mesmo (autor) numa imagem visual. Ao instigar à criação de outras imagens e provocar um processo autonarrativo naquele que irá interagir com a obra, desencadeará ressignificações a partir das disposições anímicas de outro, ao interpretar imagem como fazer artístico e linguajar, por implicar subjetivação, transubjetivação e ação de narrar a si mesmo. Assim, uma narrativa visual constitui a circunstância de estar a si mesmo em imagem ao produzi-la, também, ao interagir com a produção de outro.

4.3 Mito e Ficção

O mito é uma forma do sentido. Uma das primeiras formas do primeiro sentido, da primeira grande narrativa que o homem se deu. [...] O homem é, [...] um animal que se conta histórias, é isso que o diferencia entre as espécies [...].

(Teixeira Coelho)

Mythos, na sua origem, refere-se à narrativa. Neste sentido, “trata-se da palavra que narra a origem dos deuses, do mundo, das técnicas [...] e da vida do grupo social ou da comunidade.[...]” (CHAUI,2005).

As perspectivas, aqui, convergem para o entendimento de que somos seres contadores de histórias e somos organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas (CONNELLY e CLANDININ,1995).

Considerando as palavras de Roland Barthes, narrativas são sustentadas nas diferentes linguagens e seu início remete à constituição da humanidade. Segundo o autor,

a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas [...]. Está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, [...], na pintura, [...] no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, [...], na conversação. Além disso, sob [...] diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo algum, um povo sem narrativa [...] (BARTHES, 2008, p. 19).

Importante considerar a complementaridade entre mito, narrativa e razão, pois “Mito e razão não são auto-excludentes; ao contrário, apresentam-se como formas complementares de estarmos no mundo e de conhecê-lo” (ARANHA e MARTINS, 2008, p. 129).

Para Armstrong (2005), mitos são histórias universais e atemporais que moldam e refletem nossas vidas, nossos desejos, nossos medos, nossas esperanças e, afinal a condição humana. Desde épocas remotas coletividades têm se caracterizado pela capacidade de produzir relatos e organizar pensamentos que transcendem a experiência cotidiana. Porque o mito está estreitamente ligado à imaginação, tem o poder de ampliar os horizontes da convivência humana. A imaginação, tanto na religião como na mitologia, assim como na ciência e na tecnologia, trata do desconhecido, diz respeito a fenômenos que não conseguimos explicar conceitualmente, ao que não podemos demonstrar cientificamente podemos mostrar esteticamente através da arte. Por isso, Armstrong (2005) afirma que “o mito contempla o âmago de um imenso silêncio” para sustentar que toda mitologia fala de um plano existente paralelamente ao nosso mundo e que, em certo sentido, o ampara. A crença nessa realidade invisível e mais poderosa, por vezes chamada de mundo dos deuses, é o tema básico de muitas mitologias. Trata-se de uma “Filosofia Perene”, pois alimentou a organização mitológica, social e ritual de todas as sociedades até o advento da modernidade científica, e continua a influenciar as sociedades mais tradicionais da atualidade.

A complementaridade entre mito e razão, entre discurso imagético e discurso conceitual, entretanto, são desconsiderados pela modernidade. A grande transformação ocidental dos últimos quinhentos anos substituiu gradativamente o mito pelo pensamento científico. Apesar disso, o mito por tratar do humano e suas interações, permanece nas narrativas, mesmo aquelas criadas em sociedades que não poderiam ser mais diferentes da nossa. Também, acompanha nossos modos de

narrar medos e desejos essenciais por isso seu caráter atemporal flui nas suas versões narrativas diferenciadas.

5 CONSTITUINDO-SE NA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Ao pesquisar possibilidades de compreender relações entre corpo, matéria e narrativas para além do ver, descrever, consumir imagens, pretendo apontar o humano como um ser languageiro, criador de narrativas de si e do mundo, produtor e transformador de imagens. A partir da interlocução teórica com Armstrong, Bachelard, Castro, Chauí, Echeverría, Larrosa, Manguel, Meira, Richter, dentre outros, e narrativas compartilhadas com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental no espaço e tempo do ateliê.

No encontro entre Educação e Arte procuro compreender aspectos dessa articulação, a partir da investigação plástica de imagens míticas interpretadas pelos participantes, considerando corpo, matéria e narrativas produzidas no grupo.

5.1 Pontos de Partida

Para vivenciar interações entre narrativas, interpretação, produção, leitura de imagens busco sustentação no pensamento contemporâneo que vem se constituindo a partir de uma base não-metafísica. Neste contexto, Gaston Bachelard distingue-se como criador de uma concepção de imaginação inovadora que refuta os princípios fundamentais das tradições platônico-aristotélica e cartesiana ao mostrar que não é mais possível contrapor razão e imaginação. Numa perspectiva fenomenológica e não-linear, as concepções bachelardianas convergem a um paradigma complexo ao considerar inseparabilidade entre ação de conhecer, ser humano e realidade. Para o filósofo francês, realidade não existe independente daquele que a sente e a pensa, da ação daquele que nela age em linguagens. Bachelard considera a transubjetividade e a impossibilidade de uma imagem ser descrita objetivamente, convergindo com o pensamento de Echeverría (2006) quando este afirma que não podemos saber como as coisas são, apenas podemos saber como as observamos e como as interpretamos. Ambos os autores, reafirmam o caráter subjetivo da objetividade e de nossas percepções ao destacarem a ligação profunda da imagem à visão do observador.

Torna-se importante considerar, que imagens podem ser interpretadas em diferentes perspectivas como compreensão, interpretação, invenção, produção,

convergindo a uma criação artesanal, na qual imagem visual e imagem manual estão implicadas, enquanto processo autonarrativo, no qual, como sugere Manguel, (2001) a imagem não tem a pretensão de ser única nem definitiva. Segundo esse autor, a narrativa que emerge do encontro com a imagem é traduzida nos termos de nossa própria experiência, pois é possível ampliar a imagem de uma moldura, de um suporte para um antes e um depois e, por meio de narrativas conferir vida à imagem.

Emerge, das considerações acima, como construímos narrativas que podem passar a existir através de ecos de outras narrativas, a partir de conhecimentos técnicos e históricos. Para Manguel (2001), a imagem de uma obra de arte existe em algum local entre percepções: entre aquela imaginada e aquela pintada na tela; entre aquela que podemos nomear e aquela que os contemporâneos do pintor podiam nomear. Interagimos com a imagem narrada pelo outro. Uma autonarrativa se constitui no fazer artístico desde o momento em que interagimos com a matéria, enquanto nós mesmos enfrentamos o desafio de produzir uma imagem.

Connelly e Clandinin (1995) contribuem, principalmente, para abarcarmos o estudo da narrativa enquanto modos de pesquisar. Por tratar fenômenos da experiência humana seu estudo é apropriado para muitos campos das ciências sociais. Assim narrativa é simultaneamente, fenômeno que se investiga e método de investigação. Para preservar essa distinção, os autores indicam um recurso já bem estabelecido: denominar história ou relato ao fenômeno e narrativa à investigação. Ou seja, história e relato referem-se ao relatar as histórias de nossa vida (fenômeno), e narrativa diz respeito à investigação, aos modos como pesquisadores descrevem essas vidas.

Considerando que vivemos vidas relatadas e contamos as histórias de nossas vidas, enquanto investigadores narrativos, pesquisadores, participantes, buscamos contar histórias das nossas vivências e escrever relatos de vivências compartilhadas.

Compreendo narrativa como um modo de contar vivências, compartilhar imagens, também, uma narrativa coletiva. Dorson (1976), citado por Connelly e Clandinin (1995, p.15), assinala um amplo campo de fenômenos tratados usualmente pela investigação narrativa, os quais têm grandes possibilidades de serem tratados na investigação educativa. Dentre outros, cita fenômenos como artes, poemas e mitos.

Conforme Armstrong (2005), desde épocas remotas coletividades tem se caracterizado pela capacidade de produzir relatos e organizar pensamentos que transcendem a experiência cotidiana. Porque o mito está estreitamente ligado à imaginação, tem o poder de ampliar os horizontes da convivência humana, (como já mencionado).

Se nos consideramos contadores de histórias e, também, personagem nas histórias dos demais e nas nossas próprias, a investigação narrativa torna-se um estudo legítimo da experiência educativa. As narrativas dos pesquisadores traduzem metáforas das relações de aprendizagem. Precisamos nos compreender a partir de nossas narrativas de experiências de vida, pois, estas narrativas são os contextos nos quais damos sentido às narrativas, também, às escolares. A natureza colaborativa, dentre os aspectos que constituem este processo, implica atenção recíproca, propósitos e intenções compartilhadas, uma construção mútua da relação de investigação.

Neste contexto investigativo, constitui parte do processo, pois narrativas dos estudantes e da pesquisadora (cabe destacar que somos participantes da pesquisa, um grupo) se convertem numa construção e reconstrução do processo educativo compartilhado.

A geração de fenômenos, numa investigação narrativa (qualitativa), implica criar um ambiente auto-organizativo. Dentre uma variedade de outras fontes, estes fenômenos podem emergir, através de imagens; em forma de notas de campo da experiência compartilhada; através da observação participativa em atividade prática; em transcrições de entrevistas; em ações de contar relatos, nas muitas histórias que os participantes contam; nas interações com o grupo.

Connelly e Clandinin (1995) esclarecem a questão de como tratar (selecionar) os fenômenos – as decisões – para a construção e reconstrução da narrativa, os quais se relacionam com os objetivos da investigação. Se no momento de escrever, os propósitos tiverem evoluído substancialmente e, portanto, se tornado diferentes dos objetivos concebidos originalmente para o projeto (e em cujos termos foram vivenciados e organizados muitos dos fenômenos), é necessário, primeiro, perceber que os eventos compartilhados e organizados para um propósito podem ser utilizados para objetivos distintos. Portanto, continuam sendo válidos para os novos objetivos.

A perspectiva de perceber relações entre imagens artísticas de diferentes linguagens e épocas e o interagir a partir da compreensão dos mitos como histórias universais e atemporais, que moldam e refletem nossas vidas, reitera o entendimento de que somos seres contadores de histórias e vivemos vidas relatadas.

Outro aspecto que considero importante diz respeito às várias fontes de fenômenos narrativos e da diversidade das formas de organização destes numa investigação. Nesta pesquisa fenômenos narrativos emergiram em imagens, na produção artística dos estudantes; em forma de notas de campo, na experiência compartilhada; na observação participativa, em atividades práticas; em transcrições de entrevistas, das ações de contar relatos; ou seja, nos diferentes modos de narrar a si mesmo, considerando o contexto vivenciado com estudantes entre 10 e 11 anos, estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental voluntários para o grupo/ateliê de artes plásticas.

Os encontros aconteceram semanalmente, em turno oposto às aulas regulares, no laboratório de artes da escola com duração de, aproximadamente, três horas-aula a cada encontro. O desenvolvimento das atividades ocorreu no segundo semestre de 2011, totalizando quinze encontros.

Esta investigação narrativa constituiu-se de pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, na qual, a busca de informações e seleção de documentos se relacionam com os objetivos da pesquisa (SANTOS, MOLINA e DIAS, 2007). Estabelecem íntima interlocução com a pesquisa-ação enquanto estudo no qual o pesquisador participa do processo e convive com os participantes no local da pesquisa, propondo ação modificadora daquela realidade (SANTOS, MOLINA e DIAS, 2007).

Este estudo desenvolveu-se com a formação de um grupo/ateliê de artes plásticas, como já mencionado, constituído pela pesquisadora e estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental voluntários a interagir com materiais diferenciados e construir seres com poderes extraordinários. Para iniciar o processo de trabalho colaborativo e a relação de confiança mútua, a entrada na situação de campo constituiu-se de uma negociação. Neste acordo estabelecemos responsabilidades, buscando co-participação, atenção recíproca, sentimento de conexão e propósitos compartilhados. Em consonância com a natureza colaborativa da investigação narrativa, tanto pesquisadora quanto estudantes tiveram voz no sentido de cada participante falar e sentir-se ouvido no grupo.

Neste processo, é importante *escutar* histórias, narrativas dos participantes. Isto não quer dizer que permaneci em silêncio durante o processo de investigação. Contamos histórias, que tiveram lugar e validade também no relato de investigação narrativa. Como grupo de aprendizes nos ocupamos em viver, em interpretar, em re-interpretar e em reviver histórias num processo de construção e reconstrução de narrativas compartilhadas no ateliê.

A investigação narrativa, uma forma de narrativa empírica, cujas experiências vivenciadas são de suma importância para o trabalho, a inevitável interpretação que se produz, intrínseca inclusive ao processo de seleção dos fenômenos, não coloca a narrativa dentro da ficção como gênero textual (CONNELLY e CLANDININ, 1995). Estes autores explicam que as experiências compartilhadas são eventos registrados e selecionados através de notas de campo, anotações em diário, em transcrições de entrevistas, na observação do grupo, em ações de contar relatos, de fotografar, de entrevistar, de produzir escritos e imagens. As notas de campo constituem registros ativos da observação participativa no ambiente prático compartilhado. Elas são uma reconstrução ativa dos eventos, porque não é possível um registro isento de interpretação.

Assim escrevo acerca de experiências, participações na pesquisa, num diário ao longo do processo. Considero recursos importantes entrevistas e auto-entrevistas, as quais emergem nas interações com o grupo e reescritas se convertem em parte do relato da investigação. São eventos que emergem continuamente no cenário da investigação narrativa e constituem parte do texto final. Tais eventos emergem no contexto de um pacto ficcional (ECO, 1994) entre os participantes.

As atividades da oficina/ateliê “Clube de Mitos¹³” foram vivenciadas num grupo constituído por onze integrantes. No primeiro encontro do grupo, estando presentes seis estudantes, destaco a ação do estudante N., ao enumerar os participantes do grupo e indicar a mim: *___ sete com você¹⁴* por interpretar sua atitude como uma primeira referência à constituição desta relação de atenção recíproca e de natureza colaborativa, no processo que compartilhamos eventos, narrativas, aprendizagens, afetos.

¹³ A oficina passou a ser denominada Clube de Mitos a partir do segundo encontro, quando o estudante P. na ação de um pacto ficcional, cria uma rádio para divulgar as atividades do “Clube de Mitos”.

¹⁴ Conforme anotação no Diário de Campo em 14/09/2011.

Em relação à dimensão afetiva na ação pedagógica Meira; Pillotto, (2010) esclarecem que colocar afeto¹⁵ numa relação é buscar sentido para uma experiência sensível. Importante salientar que:

O professor, como o artista, ou como o artista-professor é um mostrador de afetos, um provocador de afetos. [...] No caso da relação educação e arte, há afecções mútuas para potencializar uma ação comum na formação de pessoas. Pessoas que irão pautar suas relações futuras pelas transformações, aprendidas a elaborar na escola [na convivência]; pessoas que irão somar ou subtrair das lições afetivas os elementos mais valiosos para melhoria do seu ser [...]. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 12)

A mediação metodológica nesta abordagem qualitativa constituiu-se no interagir com o grupo, com materiais, narrar-se em pintura, modelagem em argila, narrativas corporais e possibilidades destas práticas e suas exigências no contexto em que ocorreram ações e produções. A abordagem qualitativa em educação tem suas raízes teóricas na fenomenologia, cujos fundamentos filosóficos encontram-se voltados para o mundo do humano, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas. Relatar este processo significa compreender a própria pesquisa como forma de aprendizagem, diretamente relacionada à experiência vivida, onde somos aprendizes constantemente desafiados. Portanto, o que será exposto ao debate é o acontecer cotidiano da pesquisa que inclui observação, participação, intervenção, entrevistas, fotografias, anotações de campo e negociações com os envolvidos.

A escolha da escola não ocorreu por acaso e sim por opção de permanecer no espaço onde atuo como docente. O ambiente escolar dispõe de espaço físico pensado e preparado para o exercício e pesquisa em artes visuais, sala ampla, mesas grandes, balcão com pias; computador; condicionador de ar; materiais para a realização de atividades em artes plásticas, tais como: cavaletes, telas, suportes para pintura em MDF, blocos para desenho, papel pardo, tintas.

As crianças participantes desta investigação fazem parte da classe média. Os pais desenvolvem suas atividades como militares, profissionais liberais, professores, funcionários públicos, comerciantes. As crianças possuem, entre si, oportunidades e

¹⁵ Afeto: O termo afeto é definido como qualquer espécie de sentimento e emoção relacionada a ideias ou a complexos de ideias; enquanto que afetividade significa, não apenas os afetos, mas, sobretudo, os sentimentos de agrado ou desagrado (CABRAL; NICK, 1999) citados por MEIRA; PILLOTTO, (2010, p. 13).

experiências diversificadas na área visual. Em geral, as famílias são bastante conservadoras em suas concepções sobre educação, apresentando diferenças nos níveis de informação e vivência em arte e, também, sobre o fazer artístico das crianças.

Importante destacar também, que no contexto de um sistema, criamos outro, uma oficina, um ateliê. No decorrer das atividades da oficina de arte, AL S. RODRIGUES¹⁶, mostrou-se *Nati (Nathália)*, AL JULIANA, *Juju*, AL BRENDA COUSSEAU, *Brenda*, na convivência e no linguajar em nosso grupo de pesquisa, o “Clube de Mitos”.

Nesse outro contexto, nós os aprendizes (voluntários a interagir com materiais diferenciados) ao criarmos e recriarmos seres com poderes extraordinários consolidamos, no grupo, nosso pacto ficcional (ECO, 1994). Vivenciamos e compartilhamos eventos peculiares, em fotos e audio, na gravação da própria voz e na auto-entrevista. Também, estabelecemos correlações entre ler, pesquisar, desenhar, pintar, modelar, brincar e aprender. Fenômenos - vivências compartilhadas - emergem em relatos sustentados nas diferentes linguagens, imagens produzidas pelos participantes, decisões, gestos, falas e interações emergentes num grupo, cujo contexto remete a uma oficina de artes plásticas e ao convívio com crianças entre 10 e 11 anos de idade.

Importante destacar a compreensão de pacto ficcional como “*suspensão da descrença*” sob a perspectiva de Umberto Eco (1994, p. 81). Assim, sabemos que emergem histórias imaginárias no grupo, mas nem por isso pensamos estarmos contando mentiras. Trata-se de um jogo que, de um lado, implica suspender descrenças (ao aceitar a ficção) e de outro, manter vínculos com o mundo real.

Para explicar melhor, é interessante transcrever as palavras de Eco (1994, p. 93): “[...] ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido [forma] à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real.” A ação lúdica mencionada por Eco (1994) converge à perspectiva das interações que ocorrem num “fluir de coordenações de ações” (MATURANA, 2002). Assim, o contexto desta investigação remete às interações que ocorrem entre os participantes ao “jogar um jogo” no grupo e, na interação corpo/materiais num “linguajar” artístico.

¹⁶ AL: inscrição no uniforme, significa Aluna S. Rodrigues.

Em relação à auto-entrevista citada nas linhas anteriores, considero que se trata de uma forma peculiar de registrar e motivar autonarrativas, que se originou no contexto desta investigação, tendo emergido como um recurso lúdico. Assim, menciono o evento em que o estudante C.A.¹⁷ solicita continuar a gravação da sua fala num momento em que procuro saber onde se encontra o gravador de voz:

C.A.: ____ “... ‘sora ... eu ‘tou me entrevistando...”.

Ao concordar com C.A., implicitamente reitero a importância dos relatos. Deste modo, a auto-entrevista emerge como um jogo que encanta o grupo e importante recurso no processo de investigação. Neste sentido, é que transcrevo o início da gravação realizada por C.A., entrevistando C.A.

C.A.: ____ “Aqui, é o Aluno C.A. que está entrevistando o Aluno C.A. [...]”.

Por outro lado, ressalto que num ambiente auto-organizativo (complexo) de aprendizagem há lugar para acasos, principalmente, porque eles também são eventos geradores de fenómenos. Segundo Pellanda, (2009, p.87- p. 107) “auto-organização expressa o trabalho interno dos sistemas (vivos e não vivos), reconfigurando-se continuamente, ao se enfrentarem com as perturbações externas”. Segundo a autora, um ambiente auto-organizativo:

seria aquele espaço onde os seres humanos possam se autoexperimentar e se relacionar com os outros de maneira fluida, nas conversações e na experimentação de si mesmos, em ambientes perturbadores, de forma a serem desafiados por situações que os desestabilizem, levando-os a auto-organização.

Portanto, um ambiente auto-organizativo de aprendizagem implica interação e devir. Esta mudança contínua abarca acasos e redirecionamentos de ações.

Para Ostrower (1990, p. 273), “[...] acasos acontecem em estranhas coincidências. Eles nos acenam. E nós já sabemos do que se trata: uma nova compreensão de coisas que no fundo sempre existiram em nós”. Nesta perspectiva, Van Maanen (1988), citado por Connelly e Clandinin (1995, p. 31), considera que “uma narrativa deve refletir os momentos peculiares e imprevisíveis” da própria história do pesquisador no campo. Connelly e Clandinin (1995, p. 31) evidenciam que “um investigador narrativo precisa estar preparado para seguir sua intuição e reconstruir sua própria narrativa de investigação”. O acaso possibilita o surgimento

¹⁷ Nesta pesquisa, opto por referir apenas as iniciais dos nomes dos estudantes.

de novos rumos, ao reorganizarmos nossas ações e, pode constituir oportunidade concreta de manifestarmos algo que já existe em nós de forma potencial, (OSTROWER, 1990).

5.2 Percurso Metodológico

Figura 4



Na constituição deste campo de investigação um acaso promove o encontro dos aprendizes com adereços guardados junto às tintas (Figura 4). Da interação dos estudantes entre si, e com os adereços: chapéu e máscaras (em branco e de fisionomia neutra), bem como, da interação com as tintas, emergem máscaras virtuais únicas.

Sob a perspectiva de Ostrower (1990), a circunstância do encontro do grupo com

as máscaras constitui um acaso, pois a situação não havia sido planejada. Como gerador de fenômenos, mostra imediatamente seu modo de acontecer nas interações que faz emergir. Neste sentido, portanto, o acaso não é arbitrário. É particularmente importante transcrever as palavras de Meira¹⁸, (2011):

Na educação pela arte, o mito pode ser uma opção pedagógica, política e ética, uma vez que inscreve o corpo como ancestral motivação para os experimentos com as artes plásticas. Sob a forma de narrativa visual, enseja a correlação entre áreas de arte como a dramaturgia, a encenação de figuras imaginárias ou vinculadas ao cotidiano [...].

Assim, podemos compreender melhor os eventos e relatos que emergem neste grupo. Não obstante, um processo empírico implica organizar e reorganizar ações, no sentido de cada participante compartilhar vivências. Ao se configurar uma

¹⁸ Transcrição das palavras da Dra. Marly Ribeiro Meira, em 22 jun 2011, Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEduc – Mestrado, por ocasião de seu Parecer na Banca Examinadora para Qualificação de Projeto de Pesquisa, cujo relato de pesquisa apresento nesta dissertação.

possibilidade inesperada de *experenciación*, configura-se uma oportunidade de fortalecer as relações no grupo de investigação.

Em relação à questão da *experenciación*, é importante mencionar que esta é diferente de experiência, embora a “*experenciación* passe pela experiência [...]” CASTRO (2010). De acordo com o autor, “das *experenciaciones* surge uma aprendizagem, algo absolutamente pessoal e único, e impossível de ser ensinado, porque não é redutível a conceitos”.

No ato de mascarar-se emerge para cada uma das crianças a sua máscara virtual. Imediatamente tem início as ações do grupo a encenar poderes e forças, nos gestos, poses e saltos (possivelmente vôos, na perspectiva da ficção); bem como, a atitude de fotografar os momentos da encenação.

Interessante mencionar que esta movimentação ocorre enquanto organizo os materiais de pintura (Figuras 4 e 5). Ao perceber a atuação do grupo em torno do acaso acompanho seu desenvolvimento e, a partir deste evento sugiro posteriormente outras interações com as máscaras virtuais.

Figura 5



Segundo Connelly e Clandinin (1995), é importante considerar o modo como nos situamos na relação com as pessoas que trabalhamos. Uma relação colaborativa é aquela em que os participantes ensejam em suas práticas valorização mútua. Isto envolve uma relação onde cada participante tenha voz, no sentido de

falar por si mesmo e sentir-se ouvido no grupo. Cabe destacar, o modo como cenas vivenciadas neste contexto são interpretadas em diferentes linguagens (Figuras 8 e 9).

Figura 6



Figura 7



Considero importante transcrever as palavras do estudante T. ao atribuir sentidos à sua experiência:

T.: *“Eu pensei que eu já olhei vários filmes com personagens com super-poderes e, eu me lembrei que as pessoas voavam com o poder da mente, [...] Eu pensei no filme”.*

Figura 8



Enquanto relata personagens vistos em filmes, o aprendiz cria metáforas com o corpo e com as cores, ao iniciar a pintura da sua máscara com tinta vermelha (Figura 8). Também, refere que se trata de um personagem adulto (Figura 9 , Figura 9 detalhe).

T.____ “[...] ele é velho... tem bigode. [...] ele ‘tava ajudando a impedir do ladrão roubar o banco e acabou sendo ferido. ‘Tá saindo sangue... da testa...”

Figura 9



T.: “Sabe...quando...é, que sai sangue...assim...e, quando pára seca? Quando ele tá saindo, assim, sai de bastante...né? Por exemplo, ele acabou de ser atingido, [...], aí, ‘tá saindo bastante sangue”. (Figura 9: detalhe)



Figura 9 : detalhe

Para explicar melhor a relação dos aprendizes com as suas máscaras, transcrevo as palavras de Bachelard (1994, p. 174):

Do ser mascarado à máscara há fluxo e refluxo, dois movimentos que repercutem alternadamente na consciência. A fenomenologia da máscara nos oferece bosquejos sobre esse desdobramento de um ser que quer parecer o que não é e acaba por se descobrir ao se dissimular, por meio de sua dissimulação.

Ao parafrasear Bachelard (1994), posso afirmar que: do estudante mascarado à máscara há um ir e vir de ações, aflorando em relatos nas diferentes linguagens, compondo um todo narrativo. O aprendiz ao se dissimular, se mostra por meio da sua dissimulação. Torna-se necessário, portanto, ater-se aos relatos que emergem no corpo: olhar, gestos, postura corporal, bem como - no acoplamento corpo e matéria - na pintura (cores, texturas, formas).

Sob esta perspectiva apresento, relatos da estudante J. (figuras 10 e 11):

Figura 10

J: ____ “Eu comecei a pensar num espelho, daí eu pensei em mim, daí eu tentei me desenhar”...

Pergunto sobre a questão dos poderes.

J: ____ “a personagem [...] tem o poder da beleza e da imaginação”.



Na pintura, a aprendiz cria metáforas ao estabelecer relações entre cor, poder e beleza da personagem. Segundo a estudante:

Figura 11

J.: ____ “Essa maquiagem dela [...] e o batom é o poder da beleza [...]”.



A estudante investiga o tema da beleza e retorna a ele recursivamente nos encontros seguintes. Através de pesquisa teórica, da modelagem em argila e da pintura (Figuras 12 e 13 e 16). J. compartilha suas pesquisas, também, ao ler em voz alta para o grupo.

Figura 12

J.: ____ “Afrodite é a deusa do amor, da beleza e da sexualidade na mitologia grega. Sua equivalente romana é a deusa Vênus”.

J.: ____ “Pelo que pesquisas revelam, ela nasceu quando Cronos cortou os órgãos genitais de Urano e arremessou-os no mar. No mar, saiu uma espuma e, dessa espuma ergueu-se Afrodite”.



Ao terminar a leitura de seu texto, J. pergunta:

J.: ____ “Cadê o livrinho Profe?”

J.: ____ “Posso ler?”

Figura 13



Trata-se do *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. KURY, M. G.; RJ, Jorge Zahar, (1999, p. 17).

J. é rápida na busca das palavras.

Apresenta “Afrodite/Vênus” segundo o autor (Figura 13).

Figura 14 – Nascimento de Vênus, Botticelli

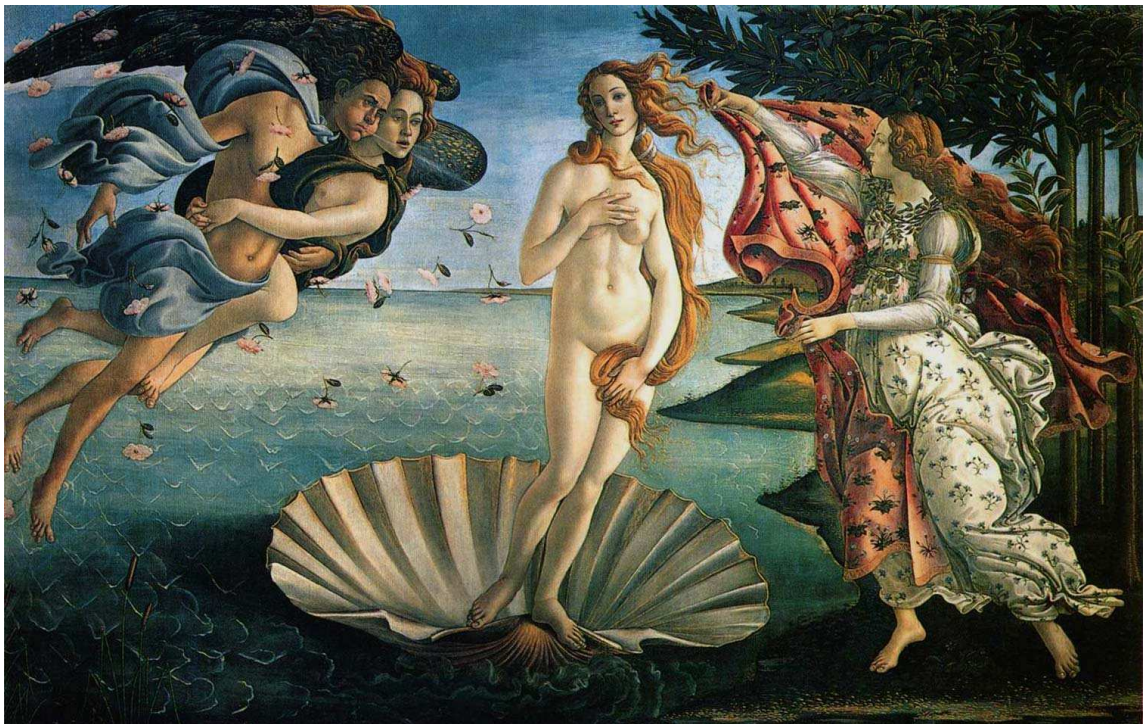


Figura 15 – Nascimento de Vênus, Botticelli. Detalhe



Considero a possibilidade de diálogo entre o linguajar artístico da estudante J. (Figura 11), e a pintura de Botticelli (Figura 15). Intuo que J. vivencia a subjetivação e o narrar a si mesma. Os relatos da estudante indicam sua interpretação e sugerem outras possibilidades de criação de imagens, relacionando experiências e produção artística (Figuras: 5 e 6, 10 e 11, 12 e 13, 14, 15 e 16).

A fim de pensar a circunstância de estar em imagem, transcrevo as palavras da aprendiz J. diante da obra “O Nascimento de Vênus” de Botticelli, 1485. (Figuras 14 e 15).

J.:_____ *“A imagem pode mostrar a beleza que ela tem, assim, não só por fora, mas, também, [...] a beleza por dentro dela [...] assim, não só, por ela ser a deusa da beleza, mas ela tem uma beleza em si mesma... [...] eu consegui encontrar, estudando os nossos mitos.”*

Figura 16



Meira e Pillotto, (2010) contribuem para a compreensão de que um ateliê de arte é principalmente um ambiente de criação poética. Esta ação envolve a palavra, o gesto, a reflexão, o fazer, o pensamento ético e a condição de aprendizagem própria da relação afetiva, que as interações com materiais artísticos permitem

processar e transformar. Através do sensível podemos perguntar de que modo somos afetados por aquilo que interfere em nosso modo de ser, por aquilo que nos encanta ou desencanta.

Interessante relacionar o ponto de vista das autoras, ao tratar da oficina como “um ambiente de criação poética”, à perspectiva de Castro (2010) a respeito da *poiesis*. Experienciação, ou seja, *poiesis* está intimamente ligada à *techne*, esta última, entendida como experiência que pode ser repetida. No dizer do autor, “a experienciação passa pela experiência, assim como a *poiesis* passa pela *techne*”, sendo a *poiesis* “sempre inaugural”. Porque é experiência pessoal e única, *poiesis* não pode ser ensinada.

Em relação à convivência numa oficina, Pellanda (2009, p. 40) nos lembra que os aprendizes ao vivenciar uma cultura de solidariedade e respeito pelos demais, viverão e aprenderão a serem solidários na afirmação dos laços sociais.

Nas interações é importante considerar também, a questão da voz e suas inflexões, como um modo de promover influências mútuas no ateliê de arte. Nesta perspectiva, a invenção de uma “Rádio Clube dos Mitos” – anunciada pelo estudante P. no gravador de voz – leva o grupo a interagir no pacto ficcional e, conseqüentemente, a “fingir dizer verdades”. De acordo com John Searle, citado por ECO, (1994, p. 81) “o autor simplesmente *finge* dizer a verdade.”

Aceitamos o acordo ficcional e *fingimos* que o fato está acontecendo. É interessante transcrever:

P. ___ “*Fãs do Brasil..., Fãs do Brasil... Bom Dia,... Aqui no Clube de Mitos do Colégio [...] a Profe S. vai entrevistar o aluno N., o Bruxo.*”

Em tom enfático anuncia:

P.____... “*O Bruxo... O Mágico... É o mágico!*”...

P.____... “*Agora vou passar para a profe S. ___É com você profe S*”...

S.____ Vamos conversar... N... quem é você?

N ___ “*Eu sou um bruxo*”

S____ Vamos fazer uma mágica! Vamos retirar seu trabalho do chapéu!...

Enquanto fotografo a seqüência da “mágica” de N.; P. continua a programação da Rádio...

P.____ “*Estamos nos comerciais*”...

Põe-se a cantarolar e, termina quando ele anuncia:

P:___ “A música dos ‘Smurfs’¹⁹ acabou de ser tocada”... “Estamos voltando ao ar... [...]”.

Em tom de suspense e, ao mesmo tempo, enfático P. finaliza com a apresentação do mágico...

P. ___ ... “O N... O mágico!... o melhor!... o feiticeiro!... é o (en) Gargamel²⁰!, ...o terrível!,... o mais engraçado dos mágicos!”... (Figura 40)

Importante salientar com Umberto Eco (1994, p. 84), que “a obra de ficção nos encerra nas fronteiras de seu mundo e, de uma forma ou de outra, nos faz levá-la a sério.”

As figuras apresentadas ao longo deste trabalho compõem parte do relato de investigação narrativa.

O percurso metodológico aconteceu em leituras e pesquisas do grupo intervenções da pesquisadora, ambiente cooperativo, materiais à disposição dos aprendizes, narrativas compartilhadas. Estudantes fotografando o grupo: colegas, pesquisadora; entrevistando colegas; realizando auto-entrevistas; participando de entrevistas (Figuras 17 e 18).

¹⁹ *Smurfs*: Personagens criadas pelo desenhista de quadrinhos belga Peyo Culliford, em 1958. Como uma espécie de duendes estas pequenas criaturas azuis viviam suas aventuras numa floresta, na Idade Média. Em 1981, foi lançado o desenho animado e, recentemente o filme sobre estes personagens.

²⁰ *Gargamel*: Feiticeiro e alquimista que vivia nos arredores de uma aldeia medieval, acompanhado de seu fiel escudeiro o gato Cruel. Personagem das H.Q. dos *Smurfs*.

Figura 17



Figura 18



5.3 Auto-entrevistas

Início com a transcrição da auto-entrevista de C.A., que emergiu como um modo peculiar de registrar e motivar autonarrativas no grupo. A partir dessa auto-entrevista, deixei à disposição dos estudantes nos encontros seguintes, algumas folhas com sugestões para serem comentadas nas autoentrevistas (Figura 18). Não se trata, entretanto, de seguir exatamente um roteiro. Ver anexo A.

Os estudantes ao entrevistar a si mesmos estão fazendo suas autonarrativas.

C.A.: “Aqui, é o Aluno C. A. que está entrevistando o Aluno C. A. Eu ‘tou pintando o meu bichinho que eu fiz..., que era aquele da nossa aula passada...

Espera aí, ‘sora... eu ‘tou me entrevistando... o bichinho de “rockwords”... de argila... ele morava numa floresta ... ele fazia parte de um desenho que eu assistia... ele morava dentro da floresta [...]” (Figura 19)

Figura 19



“Olá, meu nome é B. C., eu estudo no Colégio [...] e estou me autoentrevistando. Eu aprendi muitas coisas, como, que existiam deuses há vários tempos,... eles moravam no Olimpo,o Zeus era parecido com o nosso Deus. Eu também aprendi que eles tinham semideuses e pessoas normais... e... muitas outras coisas, eu considero ... a arte e a educação faz parte da vida. Bom... o que me levou a produzir aquelas minhas produções artísticas foram: meus anos passados no outro colégio,os programas que eu assisti na tevê, as coisas que eu aprendi... Foi tudo isso, que me levou a fazer essas produções artísticas...eu gostei de ler, de desenhar os mitos, ...de pintar....” (Figura 20)

Figura 20



S.R.: “Sou da turma A3, eu estou aprendendo muitas coisas interessantes, as mais importantes obras da mitologia grega... Eu considero muito importante nossos encontros”. “Eu acho a beleza de cada obra... Quando eu fiquei sabendo do Clube de Mitos eu adorei, então, eu entrei nele!” (Figuras 21, 22, 23)

Figura 21



S.R.: “Olha... eu não tive nenhuma dificuldade encontrada nas coisas de mitos...Os interesses das obras, muito show!”

“Eu adorei as histórias de cada obra, cada mito surgiu em cada outro mito, é tipo uma árvore genealógicatodas as imagens podem mostrar cada interesse de cada obra, se você pegar um touro você vai pensar no Minotauro, se você vê uma cobra, você vai pensar na Medusa, se você vê uma coisa bela, você vai ver a deusa da beleza e, isso, é muito show!”

Figura 22



“árvore genealógica”

Figura 23



Figura 23



M. (Figura 23):

“Eu to aprendendo que... a pintura não é só, ‘tipo’, um quadro, tem um significado, em cada pintura tem um...”

“É importante pra professora no trabalho dela, é importante pra nós aprender a desenhar, aprender pintar [...] porque eu gosto de pintar.

Foi bom, legal, rápido... tinha que ter mais aulas de artes”...

Surpresas²¹: “A pintura. Antes eu não conseguia muito desenhar. Eu não conseguia pintar quadros, agora eu consigo bem”.

Imagem²²: “Pode mostrar que tem um significado”.

²¹ Manifestação a partir do item das sugestões para auto-entrevista

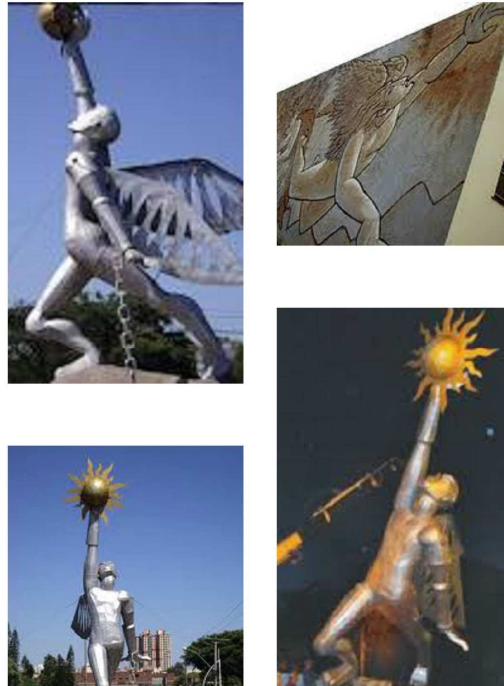
²² Manifestação a partir do item das sugestões para auto-entrevista

6 POÉTICA DAS NARRATIVAS

“O engenhoso Dédalo fabricou para si mesmo e para seu filho
asas presas aos ombros com cera.”

(Kury)

Figura 24



A escultura e o painel (Figura 24) são narrativas do artista plástico peruano Juan Amoretti ²³, que fazem referência ao personagem da mitologia. Em suas palavras:

“[...] é uma alusão a todos os idealistas [...]”²⁴

As narrativas de “Ícaro” tanto no mito, quanto nas imagens (Figuras 24, 25, 26) dão mostras de *techné*, *poiesis* e mesmo do acaso.

Isso, compreendendo que mitos gregos, na sua origem, davam sentido ao mundo e à existência humana, permanecendo atuais, ao contrário dos nossos mitos contemporâneos, celebridades fugazes criadas pela imposição da mídia. (GUARINELLO, 2011).

²³ Juan Amoretti (Professor da UFSM) - A escultura “O Idealista” está instalada na rótula da Avenida Osvaldo Cruz em Santa Maria - RS. O Painel “Sonho de Ícaro” foi criado para a parede externa do Centro de Artes e Letras- CAL, Teatro Caixa Preta, Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

²⁴ Prefeitura Municipal de Santa Maria. Casa de Cultura. Juan Amoretti. Relatos da Vida e Obra do artista e registro fotográfico de sua produção. Org. Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan – EMAET. Disponível em: < <http://www.santamaria.rs.gov.br>>

6.1 Narrativas de Ícaro: Poiesis, Techné, Acaso



Lembrando as palavras de Kury (1999, p. 207), “o engenhoso Dédalo fabricou para si mesmo e para seu filho [Ícaro] asas presas aos ombros com cera”, compreendo *techné* o saber fabricar asas como um saber fazer específico.



Techné pode significar técnica, habilidade, experiência, profissão, arte e produção: um saber pintar.



Tal como um ritual, lavar e secar

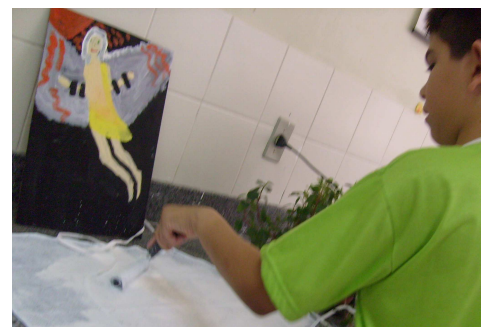


pincéis, experimentar seus efeitos, diferentes tipos, diluir e não diluir tintas, misturar e fabricar cores, saber fazer nuances de cor, retirar excessos de tinta numa paleta,



enfim, pintar, manusear e conservar materiais diversos.

Este saber fazer pode implicar fazer esboços num suporte antes do ato de pintar, também o aproximar-se e afastar-se do trabalho para ver a imagem. Um saber fazer que pode ser repetido e modificado. Tudo isto é *Techné*, um saber fazer asas para voar. “Os grandes criadores, todos eles são exímios no domínio da *techné* [...], porém o trato com a arte deve levar às experiências.” CASTRO (2010, p. 2).



Experienciação²⁵ é vivência, é poiesis. Uma aprendizagem inaugural, que não se pode ensinar porque é única. Acontece no interagir, no pintar, no enlevo de Ícaro ao voar. Acaso é o imprevisível e o surgimento de outros rumos. São como respingos de tinta, que por acaso, azar, sorte, um participante produz no trabalho de seu colega, um evento, que nesta pintura se transforma em plumas soltas ao ar (Figuras 25 e 26). Também no mito agrega sentidos às narrativas. O êxtase de Ícaro transforma-se em mar: Icário.

Figura 25



²⁵ Experienciação se refere à experiência individual, única. É aprendizagem individual e vivência. Nas palavras de Castro (2010, p.2) “Toda questão advém sempre enquanto experienciação. Todo conceito advém sempre enquanto experiência. É por isso que posso dizer: - Fulano é experiente no fazer artefatos de madeira, de barro [...]”.

Figura 26



6.2 Enigmas de Medusa

*Medusa fora outrora uma linda donzela [...].
Minerva privou-a de seus encantos e
converteu as lindas madeixas em hórridas serpentes.
[...] nenhum ser vivo podia fitá-la sem se transformar em pedra.*

(Tomas Bulfinch)

Eikon, Eidolon, e Phantásma são termos gregos que significam Imagem, CHAUI (2006), como já mencionado. A autora explicita que Eikon é imagem “semelhante à coisa”. Importante ater-se ao significado - ser semelhante a - para atribuir sentido à imagem-eikon. Imagem que por semelhança reproduz algo. Imagem, paisagem, que a natureza reflete na água. Eikon, que pela tecnologia, é imagem refletida numa superfície, num espelho e, mesmo, projetada através de meio digital. Compreendo imagem-eikon como imagem-refletida.

Considerando o mito, Medusa-Eikon é uma imagem refletida na superfície cintilante da égide de metal, trazida por Perseu. O herói, ao se aproximar de Medusa, toma o cuidado de não olhar diretamente para ela e, guiado pela imagem refletida no brilhante escudo que trazia, corta-lhe a cabeça e a oferece a Minerva (BULFINCH, 2011).

Imagem-Eidolon é uma imagem-narrada, aquela imagem que vemos e conhecemos por meio de narrativas, interações, nas e pelas diferentes linguagens. Medusa-Eidolon emerge, aqui, no narrar-se de P. (Figura 27) e M. (Figura 28), bem como, nas narrativas míticas que contam eventos relativos a deuses e mortais, povos e cidades, influências de outros mitos. Imagem-Eidolon (pintura, escultura, poesia), tece linguagens, constitui espaços interativos e seres languageiros.

Phantásma, para Chauí (2006, p. 80), é uma imagem “que permanece em nós, vinda diretamente da coisa percebida e guardada na *phantásia*”. Isto significa que Imagem-Phantásma é uma imagem-permanecida na imaginação. Medusa-Phantásma é a figura mítica, cujo olhar, mesmo vindo de sua cabeça decepada continua no imaginário a paralisar criaturas, pois, “A imaginação é capaz de nos fazer engendrar aquilo que podemos ver porque nos faz crer no que vê, inventa uma visão: uma *previsão*” (RICHTER, 2005, p. 142). Cabe lembrar com Bachelard, que a interpretação de uma imagem envolve valores atribuídos pelo humano a partir de suas vivências subjetivas. Isto contribui para compreender imagem-phantásma como

imagem-permanecida na imaginação por um valor atribuído por nós mesmos, imagem criada pela imaginação, pela fantasia, ou ainda, *imagem interior* (CHAUI, 2006). A crença gerada pelo mito levou os antigos gregos à colocação de imagens de cabeças de Medusa (*Górgona*) nas muralhas das suas cidades (*o Gorgonêion*), como recurso capaz de protegê-las (KURY, 1999).

Figura 27

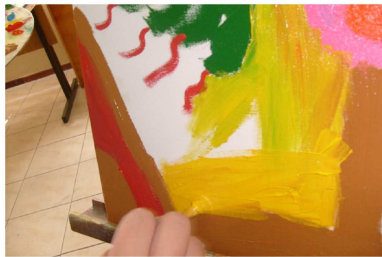


Figura 28



Assim, temos *eikon*, *eidolon*, *phantásma* (termos gregos) que significam imagem. Cabe destacar, novamente, a nomeação latina *imago* para imagem, a qual na cultura romana teve lugar na retórica como figura de linguagem, ou seja, metáfora. O mistério e a força da imagem, no conflito mesmo de interpretações do termo na sua origem, estão, entretanto, intimamente ligados às nossas vivências. Imagens, poemas, narrativas, existem a partir de nossa subjetividade, no devaneio operante, na transsubjetividade.

No âmbito do mistério, progride-se de forma ou espiral, por aprofundamento, e por isso, lemos e releemos um livro, um poema, tomo a liberdade de acrescentar: interagimos com as artes, artes plásticas, realizando novas invenções. “É assim que nunca terminamos de conhecer uma pessoa”. No enfrentamento do mistério, “entra a pessoa toda: inteligência, sensibilidade, intuição, coração”, linguagens, lembrando que “interpretações são diferentes por uns e por outros, são atos de liberdade” (GALVÃO, 2010).

6.3 Máscara

Como a imagem pictórica pode ser esse existente que não é totalmente real? Como, [...] o não-ser da montanha pintada por Cézanne pode ser mais denso de realidade que a montanha cravada em Aix? Se tirarmos as camadas de cor utilizadas pelo pintor para fazer aparecer a montanha nada restaria a não ser a nudez de um suporte. Nenhuma realidade se dissimula sob as cores, apenas uma imagem que se esgota inteiramente na aparência [...]

(Sandra Richter)

Apresento relatos nas dimensões de um pacto ficcional, os quais constituem modos de narrar a si mesmo, imagens, valores, afetos, gostos, linguajar em narrativas compartilhadas no campo de pesquisa.

B., autora da máscara em papel machê, (Figuras 29 e 30), comenta seu trabalho:

Figura 29



Figura 30



B:___ Ela tem um amuleto: o branco é pra ela ter paz, a parte preta é pra ela ter proteção, eu fui tirando de filmes, pensando, imaginando esses poderes e deu essa máscara...

A estudante demonstra interesse em salientar:

B:___Profe, eu peguei essa tinta, e fiz essas pintinhas... são de nascença...

Esta narrativa remete à dimensão ficcional da imagem Richter (2005), “como a imagem pictórica pode **ser** esse **existente** que **não** é totalmente **real**?”²⁶

Figura 31



D:___Estamos gravando...conte sobre o mito africano...

B.:___Duas mulheres africanas, com seus pilões, acharam que furaram o céu e assim criaram as estrelas [...], enquanto criavam as estrelas, o céu resolveu se afastar, se afastar [...]. Este é o mito conforme os africanos contam, como existiram as estrelas e o céu, que fica tão longe de nós...

Figura 32

B. interpreta, na pintura, o “Conto Etiológico Africano” (Figura 31), que leu quando estudava em outra escola. A participante conta a narrativa mítica para o grupo em entrevista à sua colega D. (Figura 32).



Atendendo a uma sugestão que faço, B. traz seu livro no encontro seguinte. Trata-se da obra de BRENMAN; Illan. As narrativas preferidas de um contador de histórias. São Paulo. Difusão Cultural do Livro, 2005. In VAZ; Débora. Conviver:

²⁶ Grifo meu

Língua Portuguesa ensino fundamental de nove anos. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2009.

Neste contexto, destaco com Meira e Pillotto (2010), o aspecto transdisciplinar e as interações com materiais artísticos que permitem processar aquilo que nos encanta; com Richter (2005), que se trata de criar imagens e participar ativamente em devaneios operantes. Lembrando que as ações acontecem a partir de um pacto ficcional (ECO,1994), e as narrativas emergem nos termos de nossa própria experiência (MANGUEL, 2001).

Destaco com (GALVÃO, 2010), educação enquanto prática social que exige respeito ao mistério da pessoa, porque é autoeducação, aprendizagem como autoaprendizagem. Visto que educação é processo interior pelo qual a pessoa age livremente para ser o que deve ser.

O que remete ao dizer do filósofo: “Torna-te quem tu és”. (NIETZSCHE).

7 POÉTICA DAS IMAGENS

Apresento a seguir ações modificadoras do corpo diante do desafio do mundo material porque considero a pintura como imagem que “dinamiza e adere corpo-alma e mundo” como nos lembra Richter (2005, p. 123). O processo de aprender a trabalhar com a matéria é um jogo fascinante, a matéria impõe sua fragilidade, textura, cor, viscosidade, fluidez, à intervenção do corpo operante.

7.1 Poema e Pintura

Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.

(Antonio Machado)

Figura 33



*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.*

(Cecília Meireles)

Figura 34



*Não faças de ti um sonho a realizar. Vai.
Sem caminho marcado.*

(Cecília Meireles)

Figura 35



*Nada é fixo
para aquele que alternadamente
pensa e sonha...*

(Gaston Bachelard)

Figura 36



7.2 Alma e Imagem

*Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares
São gestos, são palavras,
Com a suposição
De qualquer semelhança no fundo.*

(Fernando Pessoa)

Figura 37



[...] é tudo azul, e o passarinho feio
Virou o cavalo voador, esse tal de Pégaso
Pégaso, Pégaso, Pégaso, Pega o Azul ²⁷

(Moraes Moreira)

Figura 38



²⁷ Audição musical durante a atividade.

Figura 39



Figura 40



Os monstros na mitologia, eram seres de proporções sobrenaturais, encarados com horror, possuidores de imensa força e ferocidade. Alguns deles, combinavam membros de diferentes animais, como a Quimera. E a todos esses eram atribuídas as terríveis qualidades dos animais ferozes, juntamente com a sagacidade e outras qualidades humanas.

(Tomas Bulfinch)

Figura 41



7.3 Fênix

*Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam no livro que lêis [...]
alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem.
E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
no maravilhado espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti...*

(Mário Quintana)

Figura 42



REFERÊNCIAS

ARANHA, M.L. de A.; MARTINS, M.H.P. Temas de Filosofia. São Paulo: Moderna, 2005.

ARBEX, M. As metáforas picturais de René Magritte. Revista Letra, n. 34 PPGL/Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, p. 147-161, Jan./Jun. 2007. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r34/revista34_10.pdf Acesso em: 27 mai. 2011.

ARMSTRONG, K. Breve História do Mito. São Paulo: Companhia das Letras, 005.

ASSMANN, H. Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade Aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BACHELARD, G. O Direito de Sonhar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

_____. O Novo Espírito Científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BARBOSA, E.; BULCÃO, M. Bachelard Pedagogia da Razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARTHES, R. et al. Análise estrutural da narrativa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221 (Obras Escolhidas; v. 1)

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental, Arte. Brasília, 1997.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, A. M. de. Poética e Poiesis: A Questão da Interpretação. UFRJ, 1998. Disponível em: <http://acd.ufrj.br/~travessiapoetic/livros/livro4.doc> Acesso em: 5 mar. 2012.

CHAUI, M. Filosofia. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Simulacro e poder. Uma análise da mídia, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CORTELAZZO, P.R. A História da Arte por meio da Leitura de Imagens. Curitiba: Ibplex, 2009.

CUNHA, R. C. da. A Pesquisa Narrativa: Uma estratégia investigativa sobre o ser professor. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/3_Renata%20Cristina%20da%20Cunha.pdf> Acesso em: 29 abr. 2011.

DÓRIA, L. M. F. T. Linguagem do Teatro. Curitiba: Ibplex, 2009.

ECHEVERRÍA, R. Ontologia del lenguaje. Buenos Aires: Granita, 2006.

FERRAZ, M. C. F. Platão As Artimanhas do Fingimento. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

GALVÃO, T. A.; Prefácio à Edição Brasileira. In: STRASSER, S. *Fenomenologia e ciências do homem*. Trad. Teófilo A. Galvão. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2010, p. 13-16.

HOUAISS, A.; SALLES VILLAR, M. de; MELLO FRANCO, F. M. de. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Moderna, 2008.

JAEGER, W. Paidéia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LARROSA, J.; Nietzsche & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J.; ARNAUS, R.; FERRER, V.; LARA, N.P.; e outros. *Dejame que te Cuente*. Ensayos sobre Narrativa y Educación. Barcelona: Laertes, 1995.

MAGALHÃES, R. C. de. Arte e Mito. In: A Arte do Mito na coleção MASP Da Antiguidade ao Século XX. Museu de Arte de São Paulo, São Paulo, p. 3, Out. 2007. 11 p.

MANGUEL, A.; Lendo Imagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATURANA, H.; Emoções e Linguagem na Educação e na Política, Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MEIRA, M.; Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MEIRA, M.; PILLOTTO, S.; Arte, Afeto e Educação a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: 2010.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Brasília, DF: UNESCO, 2005.

PELLANDA, N.M.C.; Maturana & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PLATÃO.; A República. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000.

_____. Sobre a inspiração Poética Íon. Tradução de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2007.

READ, HERBERT.; A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.

RICHTER, S.R.S.; A dimensão ficcional da arte na educação da infância. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Tese de Doutorado.

RICHTER, S. R.S.; Criança e Pintura ação e paixão do conhecer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTOS, G. R. C. M.; MOLINA, N. L.; V. F. DIAS. Orientações e dicas práticas para trabalhos acadêmicos. Curitiba: Ibpex, 2007.

SOUZA, S.J. E; NETO, M.F. A Tirania da Imagem na Educação. Presença Pedagógica. V.4. N. 22. Jul/ago. 1998.

TEIXEIRA COELHO, J. R. Mito, arte, realidade. In: A Arte do Mito na coleção MASP Da Antiguidade ao Século XX. Museu de Arte de São Paulo. São Paulo, p. 2, Out. 2007. 11 p.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos. Universidade de Santa Cruz do Sul. 8ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

VALÉRY, P. Primeira aula do curso de poética. In: Variedades. São Paulo: Iluminuras, 1999, p. 179-192.

ANEXO A – Sugestões para auto-entrevista

Estas sugestões podem encaminhar sua auto-entrevista. Não são um roteiro para ser seguido exatamente. Lembre que você é o entrevistador...

VAMOS CONVERSAR?

O QUE VOCÊ SENTE VONTADE DE DIZER A RESPEITO DE...

- O que você está aprendendo em nossos encontros?

- O que você considera mais importante em nossos encontros?
 - Como você criou sua(s) produção(ões) artística(s)?
 - Como foi esse processo?

 - Encontrou dificuldades?

 - Surgiram surpresas?

- O que as imagens mostram para você?

ANEXO B – Grupo de Pesquisa “Clube de Mitos”

Figura 43

