

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES**

PATRÍCIA RIBEIRO DE ALMEIDA

**O Mundo é redondo como a rosa: imaginação
poética e criação pedagógica**

**São Paulo
2013**

PATRÍCIA RIBEIRO DE ALMEIDA

**O Mundo é redondo como a rosa: imaginação
poética e criação pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Área de Concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sumaya Mattar

**São Paulo
2013**

Esta Dissertação foi defendida perante a seguinte Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Hercília Tavares de Miranda

Prof^a Dr^a Regina Stela Barcelos Machado

Prof^a Dr^a Sumaya Mattar (orientadora)

**São Paulo
2013**

Para a Rosa e a Marinheira

Agradecimentos

À Prof^a Dr^a Sumaya Mattar pela infinita paciência, pelo apoio e, sobretudo, por nunca ter deixado de me propor desafios e de me fazer acreditar em minha capacidade de criação ao longo de minha formação superior.

À Diana Marques, Isabella Chiavassa e Natália Bressan pela parceria generosa durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos participantes do projeto “Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes” pela disponibilidade e por terem me proporcionado uma experiência de aprendizagem tão significativa.

À Prof^a Dr^a Regina Machado e à Prof^a Dr^a Hercília Tavares de Miranda pelas contribuições certeiras no momento da qualificação desta dissertação.

Aos meus pais, José Luiz e Juçara, por serem raízes e fontes dos sonhos que pude realizar em minha vida.

À Andrea Lanzoni, Luê Prado, Mariângela Ribeiro e Juliana Porto pela amizade, pelo acolhimento e por terem sido mar, movimento, sustentação e sopro durante esta travessia.

Aos colegas do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação - ECA-USP, e aos companheiros de mestrado por todas as trocas.

Resumo

Esta dissertação apresenta uma reflexão sobre a natureza criadora do trabalho dos professores de arte. Entendido como ação de importância fundamental na função docente, o processo de criação pedagógica direcionado ao ensino e à aprendizagem artística é o tema central desta pesquisa. A imaginação poética compõe este tema na medida em que a compreendemos como a potência humana que gera e organiza a capacidade criadora. Por considerarmos a amplitude de sua abordagem, nos debruçamos sobre a obra noturna do filósofo francês Gaston Bachelard e é por meio dela que abordaremos o conceito de imaginação. Neste trabalho, também investigamos os aspectos capazes de aproximar ou até mesmo de afastar os professores de arte desta potência criadora, transformando-os em meros instrumentos de reprodução. Neste sentido, apresentamos a análise de uma sequência de atividades práticas que buscou seguir um caminho significativo de criação pedagógica, orientado pela potência poética da imaginação.

Palavras-chave: Arte, Educação, Imaginação Poética, Criação Pedagógica

Abstract

This dissertation introduce a reflection about the natural creativeness in the art's teachers work. Understanding how fundamental and important is the action in to instructor function, the pedagogic creation process directed for artistic learning and teaching in the central subject in this research. The poetic imagination composes this theme as we can understand how the human power generate and organize the creator capacity. By consider the amplitude of his approach the French philosopher Gaston Bachelard production and opinions were the base for our analysis regarding the imagination concept. We also investigate aspect able to make closer or even put away the art's teachers of this creative power, transforming them in simple reproducers instruments. For that we analyze a sequence of practice's activities that have tested the significant way of pedagogic creativeness, oriented by the poetic imagination power.

Key words: Art, Education, Poetic imagination, Pedagogic creation

Lista de Figuras

- Figura 1: Exercício do Alvo teórico-poético. “A rosa amarela e as primeiras palavras”, p 16.
- Figura 2: A rosa do meu escritório, p 22.
- Figura 3: Exercício do Alvo teórico-poético. “A rosa aninhando o sono do sol”, p 26.
- Figura 4: Exercício do Alvo teórico-poético. “O jardineiro encontra o seu roseiral”, p 59.
- Figura 5: Exercício do Alvo teórico-poético. “O jardineiro aprende a ser barco para atravessar o rio de palavras”, p 105.
- Figura 6: Os jovens preparando o chão da B3 para atividades futuras, p 118.
- Figura 7: Trabalho de Isabella, p 125.
- Figura 8: Isabella apresentando um dos ateliês do CAP para os jovens, p 129.
- Figura 9: Jean, Olívia e Lara, p 131.
- Figuras 10 e 11: Acima, da esquerda para a direita, Luana, Raphael e Ananda. Abaixo, as primeiras sombras no tecido, p 132.
- Figura 12: Kewin buscando a melhor maneira de apresentar sua sombra, p 133.
- Figura 13: Raphael contornando a sombra de Ananda, p 133.
- Figura 14: Jean, Lara com a vela e Olívia, p 134.
- Figura 15: A roda ao redor da fogueira imaginária, p 134.
- Figura 16: As silhuetas sobrepostas, p 137.
- Figura 17: Todos juntos, trabalhando no interior de suas sombras projetadas, p 138.
- Figuras 18 e 19: Acima, Luana apresentando-se encaixada em sua sombra. Abaixo, Giovanna, p 139.
- Figura 20: O grupo apreciando o painel com todas as silhuetas, p 142.
- Figura 21 e 22: à esquerda, Isabella, à direita, Natália, p 145.
- Figura 23: Diana trabalhando, p 146.
- Figura 24: O exercício do “sim e do não” de olhos vendados, p 149.
- Figura 25: O jogo do “sim e do não”, p 149.
- Figura 26: Diana despejando óleo nas mãos de Vitória, p 152.

Figura 27: A mão de Jean, p 152.

Figura 28: Layla trabalhando, p 154.

Figura 29: A “terrinha” do Eric, p 154.

Figura 30: O trabalho de Vitória: O céu e a terra ligados por um fio, p 155.

Figura 31 e 32: À esquerda, as fitas “derramadas”. À direita, os jovens enchendo o rio com suas palavras, p 160.

Figura 33: Os jovens trabalhando, p 160.

Figuras 34 e 35: Lara e Raphael trabalhando em nosso rio de palavras, p 161.

Figura 36: construção da superfície do nosso rio, p 162.

Figura 37: construção da superfície do rio de palavras, p 163.

Figuras 38 e 39: o preparo das tintas, p 164.

Figura 40: As bolhas de Raphael, 165.

Figuras 41, 42 e 43: Acima, Raphael trabalhando em suas bolhas e Lara Soprando suas tintas. Abaixo, Shalom escorrendo suas tintas, p 166.

Figura 44: Olívia preparando seu “suco”, p 167.

Figuras 45 e 46: A dança com as sacolas plásticas, p 171-172.

Figura 47: Jean com o secador, Matheus com a câmera e Eleni dançando e engolindo o vento, p 173.

Figuras 48 e 49: À esquerda, Eleni dançando com o vento, à direita, Raphael com o secador e Eric com a capa, p 174.

Figura 50: Layla com o secador, Vitória com a câmera e Giovanna com o tecido, p 174.

Figura 51: O grupo com a educadora Maria Ângela S. Francoio diante da série fotográfica, p 175.

Figura 52: os jovens observando o movimento das nuvens, p 176.

Figura 53: Vittória, Eleni e Natália se preparando para se tornarem nuvens, p 179.

Figura 54: As nuvens improvisando, p 179.

Figuras 55 e 56: Acima, Layla e Vittória com Olívia e Lara improvisando como nuvens. Eleni deitada, filmando Matheus como nuvem e Jean ao seu lado com o guarda-chuva, p 180.

Figura 57: Os jovens “caminhando” juntos em nosso bordado coletivo, p 181.

Figura 58: Bruno e o peixe Marujo, p 183.

Figura 59: Os peixes que surgiram durante a aula-poema, p183.

Figuras 60, 61 e 62: de cima para baixo, as janelas de Jean, Layla e Lara, p 185.

Figura 63: As mãos de Diana, p 191.

Figura 64: Exercício de Alvo teórico-poético: “O jardineiro parte rumo às estrelas”, p 200.

Sumário

Introdução	p 14
Capítulo 1. A Rosa que nasce do fogo: a imaginação segundo Gaston Bachelard	p 25
O reencontro.....	p 27
<i>O início do caminho</i>	p 29
Antes do nascer da noite.....	p 33
<i>O sono do sol</i>	p 44
A dimensão material da imaginação criadora.....	p 44
O caráter dinâmico da imaginação.....	p 50
<i>O nascimento da primeira rosa</i>	p 55
Capítulo 2. O cultivo das rosas: a natureza criadora do trabalho do professor de arte	p 58
<i>A chegada da rosa nova</i>	p 61
Sobre como cultivar rosas.....	p 61
Aprendizagem e busca.....	p 63
<i>No palacete das perguntas</i>	p 77
Na direção da terra desejada: algumas questões sobre aprendizagem artística.....	p 78
Sobre professores e jardineiros: o que é preciso aprender para ensinar arte.....	p 88
A garantia da flor: a imaginação no trabalho do professor de arte.....	p 96
Capítulo 3. A Rosa nascente do rio das palavras: a experiência no projeto “Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes	p 104
<i>O nascimento da rosa azul</i>	p 107
Para vivenciar a arte.....	p 108
As palavras da palavra como fontes do processo de criação pedagógica...p	113
Beirando o rio das minhas palavras.....	p 121

<i>A leitura do rio</i>	p123
Aula-poema 1 - Os desafios do Fogo: atizar a brasa, acender a chama, revelar a luz.....	p 123
Aula-poema 2 - Os desafios da Terra: entregar-se ao barro, sonhar a terra e por a mão na massa!.....	p 143
<i>Ainda na beira do rio</i>	p 156
Aula poema 3- Os desafios das Águas: sentir o frescor das palavras, tornar-se nascente e construir um rio.....	p 156
Aula-poema 4 - Os desafios do Ar: sentir o vento, descobrir o que há de nuvem em si e revelar o instante em uma tempestade de imagens.....	p 169
Outros versos.....	p 181
As pessoas descobertas pelas pessoas.....	p 186
<i>A chegada da terceira rosa</i>	p 197
Conclusão: Para conhecer a rosa de dentro	p 199
Referências Bibliográficas	p 226

Introdução

*Fossem meus os tecidos bordados dos céus,
Ornamentados com luz dourada e prateada,
Os azuis e negros e pálidos tecidos
Da noite, da luz e da meia-luz,
Os estenderia sob os teus pés.
Mas eu, sendo pobre,
tenho apenas os meus sonhos.
Eu estendi meus sonhos sob os teus pés
Caminha suavemente,
pois caminhas sobre meus sonhos.*

William Butler Yeats



Esta pesquisa começou com o meu desejo de investigar as contribuições da imaginação para os processos de criação pedagógica no ensino da arte e também com as perguntas que emergiram com essa vontade. O que poderia manter o professor de arte em um caminho de constante renovação, distante dos processos de engessamento, tão nocivos à sua profissão? De que maneira podemos garantir que o trabalho do arte-educador seja de fato um trabalho de criação? Como reconhecer o professor de arte como um indivíduo criador, e não apenas como um reproduzidor dos conteúdos poéticos que a arte é capaz de gerar e expressar?

Penso que estas questões me acompanham desde a graduação. Naquele período, ainda sem conhecer muito bem a profissão, permaneci atenta a cada etapa do processo, a cada entendimento e a todo questionamento novo que nascia a partir de minhas experiências de formação. Anos mais tarde, quando me preparava para ingressar no mestrado, depois de algumas experiências atuando em espaços de educação formal e informal, me perguntei o que havia sido realmente fundamental, do que eu jamais poderia abrir mão, independente das metodologias ou linhas de pensamento que eu conheci ou que ainda conheceria. Naquele momento, já contagiada pela obra bachelardiana, respondi que, enquanto eu estivesse exercendo a função de professora de arte, o mais importante seria garantir que meu trabalho fosse sempre permeado pela poesia, em suas mais diversas formas. Para ensinar sobre a arte é preciso propor diálogos poéticos com ela e não apenas decifrar seus códigos visuais.

Meu interesse em estudar a imaginação também está vinculado a este desejo de propor diálogos poéticos no ensino da arte.

Antes de continuar, gostaria de contar por que foi que eu escolhi estudar o conceito de imaginação por meio da obra de Gaston Bachelard. Bem, o conheci no ano de 2007, em uma biblioteca, aproximadamente sete meses antes de terminar meu curso de graduação e, desde então, nunca me cansei de estar com ele. Ao contrário disso, cada vez que me aproximo, redescubro sua obra e sempre sinto que posso aprofundar minha compreensão sobre o seu pensamento. São muitos os motivos que me fizeram procurá-lo novamente e eu gostaria de citar alguns deles.

Desconfiei que o pensamento bachelardiano pudesse contribuir com o desenvolvimento do ensino da arte quando percebi que ele tocava em um ponto que sempre considerei de extrema importância para a educação: a relação entre a razão e a imaginação. De maneira geral, a discussão sobre essa relação e o modo como algumas metodologias foram desenvolvidas diante dela é tão longa quanto importante. Neste sentido, pensei que o pensamento de Bachelard poderia me ajudar a investigar essa mesma questão do lado de dentro do território do ensino da arte.

Como pretendo mostrar em um dos capítulos da pesquisa, o pensamento bachelardiano reforça o coro dos que estão atentos à hegemonia da visão em relação aos outros sentidos do corpo. Esta crítica a supremacia do olho é também uma das grandes bases que sustentam o seu conceito de imaginação. Minha experiência nas escolas ou até mesmo em espaços exclusivamente dedicados à aprendizagem artística levou-me a refletir sobre os problemas causados por semelhante privilégio do olhar no campo do ensino da arte. A hegemonia da visão não diminui apenas as possibilidades de contribuição das outras vias do corpo para o processo de aprendizagem. Além disso, quando apenas as seduções da forma prevalecem nas situações de aprendizagem, deixamos de desconsiderar a importância do percurso interior que cumprimos quando, diante de uma imagem visual, para citar um exemplo, somos capazes de atribuir significado a ela. Penso que este percurso interior de natureza criadora é e sempre será o meu melhor objeto de estudo no campo do ensino e aprendizagem da arte.

Acredito que a teoria bachelardiana sobre a imaginação possa oferecer boas contribuições para aqueles que defendem a proposição de experiências mais integradoras e menos comprometidas apenas com alguns aspectos da aprendizagem artística, justamente por considerar nossos percursos subjetivos. Veremos que o conceito de imaginação elaborado por Gaston Bachelard está absolutamente comprometido com a integração entre percepções objetivas e o desenvolvimento da subjetividade.

A necessidade de contemplar *as imagens imaginadas* de dentro deste nosso lugar levou-me a pensar sobre como a consciência sobre a potência poética criadora poderia contribuir com o processo de criação pedagógica do professor de arte. O pensamento bachelardiano tornou-se bastante adequado

para este propósito uma vez que não se cansa de fortalecer a imaginação criadora como um caminho de formação e de transformação poética constante, do jeitinho que eu penso que deveria ser a trajetória de todos os envolvidos em processos educativos. *O devaneio poético inaugura futuros*, ele nos diz! Neste sentido, a valorização da imaginação no trabalho do professor de arte me pareceu uma boa atitude combativa a rotina desgastante, tão nociva à natureza criadora da profissão.

Durante o curso de licenciatura, em minhas experiências de estágio, deparei-me muitas vezes com situações e atitudes que desconsideravam a natureza criadora deste trabalho. Conheci profissionais que pareciam acreditar que a sua função era apenas reproduzir informações e atividades apresentadas pelas apostilas, sem que pudessem refletir sobre elas ou recriá-las.

Entretanto, refletindo sobre meu próprio fazer, assim como de outros professores de arte com quem tive a oportunidade de partilhar experiências pedagógicas, pude também perceber que o professor de arte depende exclusivamente de suas próprias escolhas. Ele é quem deve conduzir o barco do encontro, sem deixar de garantir a perspectiva criadora daqueles que embarcam com ele.

São inúmeros os caminhos que nos conduzem a um mesmo ponto, entretanto, os percursos que cumprimos, as experiências que vivemos nas travessias determinam as novas direções da caminhada. Neste sentido, comecei a pensar que o professor de arte poderia ser aquele que cria, que propõe o caminho e a direção do grupo para que, em seguida, cada indivíduo tenha a oportunidade de revelar para si mesmo, assim como para os que caminham ao seu lado, sua presença sensível e seja capaz de construir seu próprio percurso poético. Professores e alunos navegando juntos, contemplando e partilhando suas novas paisagens e seus horizontes.

Cada vez mais próxima do pensamento bachelardiano que, por sua vez, valoriza a imaginação como uma potência propositora, pude supor que a teoria bachelardiana seria capaz de conduzir-me por um bom caminho de investigação deste processo de criação tão peculiar que, por sua vez, não envolve apenas uma satisfação pessoal, que não se encerra em si, mas que só existe para desencadear muitos outros movimentos criativos.

O processo de criação pedagógica parece assumir, ao mesmo tempo, um compromisso com o professor e outro com os alunos. Ou melhor, talvez dele dependa a qualidade do encontro entre ambos. Penso que esta pesquisa também trata desta qualidade de encontro.

Não é possível abordar a temática da criação pedagógica sem tratar da relação de aprendizagem que se dá entre professores e alunos. Neste sentido, autores como Paulo Freire, George Gusdorf, Donald Schön e John Dewey me ajudaram a reconhecer algumas características e atitudes cuja manutenção das mesmas é absolutamente fundamental para o exercício da profissão de professor. Outros autores como a Fayga Ostrower, Ana Mae Barbosa, Herbert Read, Regina Machado e Sumaya Mattar contribuíram com minhas reflexões acerca das condições que propiciam experiências significativas no ensino da arte.

O estudo da obra bachelardiana e a possibilidade de aproximá-lo do processo de criação pedagógica em arte levou-me a reconhecer a atribuir ao arte-educador a qualidade de poeta. Sendo também um poeta, a capacidade criadora do professor de arte em formação estaria mais garantida. O professor não precisaria mais emprestar os devaneios dos artistas, pois carregaria os seus próprios sonhos, suas próprias imagens poéticas. Ele então seria um propositor, e suas propostas nasceriam de propósitos íntimos, de desejos e necessidades suas, sonhadas dentro do território da arte.

Octavio Paz ensinou-me sobre o poema e a poesia. Relacionada ao trabalho de Bachelard e ainda a um mito africano sobre a criação do homem encontrado em um texto de Amadou Hampâté Bâ, a lição de Octávio Paz levou-me a identificar três eixos, três possibilidades que, articuladas, conduziram minhas ações durante um processo de criação pedagógica que, por sua vez, teve o exercício da imaginação como elemento central do trabalho. No primeiro semestre do ano de 2012, procurei transpor a articulação das lições desses três autores para o contexto prático de um curso de arte para jovens. O curso de extensão “Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes”, oferecido pelo Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP, teve como principal propósito promover atividades que os colocassem em contato com questões fundamentais da experiência artística. A tradução deste propósito se deu por meio de três (revel)ações: revelar as palavras das

palavras, as matérias das matérias e as pessoas das pessoas. A exploração destes eixos por meio da vivência artística levou-me a conhecer a multiplicidade de elementos envolvidos na aprendizagem.

Quantos significados não residem, mesmo que sonolentos, no interior de cada significante? Quantos desejos uma matéria possui? Quantas formas pode apresentar? Quantos temperamentos pode traduzir? Por fim, quantos aspectos de nós mesmos podemos revelar por meio de uma aprendizagem significativa? Estas são multiplicidades que apenas uma atitude criadora é capaz de reconhecer.

O poeta revela por meio da imagem poética as palavras da palavra. O artista trabalha no sentido de revelar as matérias da matéria. O mestre, por sua vez, trabalha para revelar as pessoas da pessoa até que cada uma delas possa se apresentar, possa dizer ao aprendiz sobre seus próprios desejos e propósitos. Isto, para que por fim ele possa conhecer-se melhor e tornar-se, então, o mestre de si mesmo. Foi no sentido de reunir essas três ações em um só fazer que me propus a imaginar que o professor de arte poderia tornar-se um compositor de aulas-poema.

Penso que a minha necessidade de realizar esta pesquisa está misturada com o meu desejo de qualificar a arte-educação promovendo seu acesso à dimensão poética que, de certo modo, aninha todas as linguagens da arte. Penso também que esta pesquisa pode contribuir com a formação dos futuros professores-artistas que, assim como eu, possam vir a encontrar a mesma dificuldade que eu tive para responder se o processo pedagógico poderia ser verdadeiramente criador.

Por fim, devo dizer que o objetivo geral desta pesquisa não é apenas investigar a contribuição da imaginação poética para o processo de formação de professores de arte combinando hipóteses teóricas e práticas, mas é também encontrar argumentos que sustentem meu desejo de povoar o ensino da arte com experiências poéticas marcantes já que, como afirma Bachelard, o *indivíduo não é a soma de suas impressões gerais, é a soma de suas impressões singulares*¹.

¹ BACHELARD, Gaston. A Água e os Sonhos. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p 8.

Esta dissertação também possui uma imagem poética geradora. O caminho para encontrá-la começou quando me foi proposto o exercício do “Alvo”, durante a disciplina As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Regina Machado. Neste exercício, elaboramos imagens visuais a partir de perguntas, sobre as quais organizamos novas imagens visuais e assim por diante. A elaboração desses Alvos me serviu não apenas como um instrumento de pesquisa como me fez pensar sobre como a razão e a imaginação realmente operam em conjunto.

Bem, eu precisava de um “Alvo” para começar o exercício e estava em meu escritório com uma rosa amarela bem na minha frente, que repousava dentro de uma garrafa que eu havia transformado em um vasinho. Eu a segurei nas mãos e comecei a cutucar com os dedos os espaços entre as suas pétalas.

Era um tempo de construir as minhas perguntas e, elegendo-a como Alvo, a fotografei e cerquei sua imagem com as palavras mais significativas para o início do processo, aquelas que eu jamais poderia perder de vista.



Fig 2: A rosa do meu escritório

Enquanto isso, convivi com essa flor de característica e carga simbólica tão peculiar e comecei a imaginá-la como um imenso labirinto, onde a cada tentativa de construção de pergunta eu parecia estar mais perdida. Eu, perdida, no interior da rosa amarela do meu escritório. Para que eu pudesse me salvar e continuar meu trabalho, precisei transformá-la em uma rosa-dos-ventos. Só assim eu encontraria de fato um instrumento norteador para minha dissertação!

Em seguida, desenhei-me maruja com uma rosa-dos-ventos dentro de mim. Quando retomei meu rumo, Bachelard voltou a se aproximar e foi ele quem me ajudou a conhecer melhor estas rosas que me cercaram. Mais uma vez, eu havia sido salva pela imaginação, esta verdadeira rosa-bússola que cada um de nós carrega dentro de si. Este nosso instrumento natural de orientação que nos dá a dimensão do horizonte sem deixar de nos localizar por toda a extensão de nossa própria verticalidade.

Inspirados por esta imagem geradora e pela teoria bachelardiana que, por sua vez, determina quatro raízes materiais para a imaginação, os capítulos deste trabalho marcam o nascimento de quatro rosas diferentes.

No primeiro, a rosa nascerá do fogo. Neste capítulo inaugural apresentarei o conceito de imaginação elaborado por Gaston Bachelard e buscarei traçar parte do percurso realizado pelo autor até inaugurar sua pesquisa sobre a imaginação poética. Em seguida, me debruçarei sobre as particularidades deste conceito e sobre os aspectos que o compõem.

O segundo capítulo marcará o nascimento da flor na terra e é nesta parte da dissertação que apresentarei algumas discussões relacionadas ao ensino da arte, ao processo de criação pedagógica e à natureza criadora do trabalho dos professores de arte. A leitura de autores como Bruno Duborgel, John Dewey, Paulo Freire, Regina Machado, Fayga Ostrower, Edgar Morin, Sumaya Mattar, Herbert Read e Jorge Larrosa Bondiá foi fundamental para a construção deste capítulo e para a conquista desta segunda rosa.

Em seguida, a rosa das águas será a nascente de um rio de palavras.

No terceiro capítulo desta dissertação, apresentarei uma experiência de criação pedagógica orientada, sobretudo, por lições extraídas do pensamento bachelardiano. Esta experiência foi desenvolvida no curso de extensão “Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes”, oferecido pelo Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Direcionado a jovens e adolescentes entre 13 e 18 anos, seu objetivo é propor experiências que os aproximem das linguagens da arte, de modo que sejam capazes, ao longo do processo, de descobrir caminhos próprios de criação por meio delas.

O curso foi criado pela professora Sumaya Mattar no ano de 2010 e está vinculado às disciplinas Metodologias de Ensino das Artes Visuais III e IV, do

curso de Licenciatura em Artes Visuais, ambas ministradas pela mesma professora. Com a finalidade de contribuir com a formação inicial dos alunos da licenciatura, o “Vivências” é um laboratório onde estes professores em formação podem realizar suas primeiras experiências de criação pedagógica e regência, assim como refletir sobre sua prática, levantando hipóteses de trabalho e as experimentando.

No primeiro semestre de 2012, tive a grata oportunidade de estar à frente deste projeto, assim como de acompanhar e talvez contribuir com a formação de duas licenciandas em Artes Plásticas, Natália Bressan e Isabella Chiavassa, e Diana Marques², aluna do curso de Licenciatura em Artes Cênicas do departamento de Artes Cênicas da ECA. A participação delas não apenas enriqueceu o trabalho desenvolvido como me ofereceu a oportunidade de extrair da prática elementos para esta pesquisa.

A rosa- dos- ventos nascerá apenas no último capítulo e é com ela que eu pretendo celebrar a conclusão deste trabalho.

Esta dissertação é também costurada por outra invenção: um encontro imaginário entre um Gaston Bachelard sonhado por mim, e uma professora de arte que, no caso sou eu mesma, em busca do significado subjetivo para sua profissão. Deixei-me conduzir pela imaginação criadora que, por sua vez, me propôs essa espécie de caminho iniciático que vocês poderão acompanhar nas próximas páginas.

² No período em que participaram deste curso, Natália e Isabella cursavam o último ano de graduação e preparavam seus trabalhos de conclusão de curso. Diana cursava o terceiro ano da licenciatura em Artes Cênicas.

Capítulo 1. A Rosa que nasce do fogo: a imaginação segundo Gaston Bachelard



A vida real é um sonho, só que de olhos abertos.

Clarice Lispector

O reencontro

Neste capítulo, desejo narrar o início de um encontro marcado. Na realidade um reencontro. Não um reencontro daqueles protagonizados só para matar as saudades ou colocar a conversa em dia; tampouco um compromisso obrigatório como os que, apesar de inconvenientes, são inadiáveis. Não. Este foi um reencontro alegre e aguardado há muito tempo.

Ainda que tenha sido esperado, não foi cuidadosamente planejado. Assim, não fazia a menor ideia do que me aconteceria. Entretanto, não restavam dúvidas: ainda havia muito a aprender com ele.

Há aproximadamente 5 anos o conheci. Ele falava de sonho, de matéria e de poesia. Ainda fala. Naquele tempo não chegou só. Foi Amelia Toledo quem, de certo modo, nos apresentou.³

- Todo conhecimento da intimidade das coisas é imediatamente um poema – essa foi a primeira frase que ele me disse, assim mesmo, à queima roupa.

- Quero conhecer estes tais sonhos das matérias – de maneira ousada, respondi.

Amelia Toledo, que ouvia nossa conversa, só estava aguardando minha coragem para nos fazer o convite. Com o sorriso na soleira, ela disse:

*- Pois então entrem, a obra está aberta!*⁴

No tempo em que vivi ao lado dos dois pude aprender que por mais encantadoras que as aparências possam ser, um encanto ainda maior aguarda aqueles que se dispõem a avançar pelos interiores, pelo avesso das paisagens, pelo lado de dentro de tudo aquilo que vemos. Visitar o coração das matérias foi viajar por dentro de mim, pelos meus músculos, meus ossos, pelo meu coração.

³ Em 2007 eu terminava meu curso de graduação em Licenciatura em Artes Visuais no Centro Universitário Belas Artes. Sob a orientação da Prof. Dra. Sumaya Mattar, meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Poema que se escoia da fonte: imaginação e matéria na poética de Amelia Toledo” estabelecia um diálogo entre o processo de criação da artista Amelia Toledo e o conceito de imaginação material proposto por Bachelard. Por meio de entrevistas com a artista, análises de suas obras e de depoimentos de visitantes registrados nos livros de ouro das exposições da mesma, pude verificar a grandiosidade da imaginação criadora em sua dimensão material, para além da reprodução das imagens vistas.

⁴ Em dezembro de 1999, Amelia Toledo inaugura uma grande exposição de suas obras na Galeria de Arte do SESI, em São Paulo, intitulada “Entre, a obra está aberta”. A grande maioria dos trabalhos expostos convidava os visitantes para uma exploração física, tátil, que os colocava para além da habitual observação.

Naquelas noites do ano de 2007, Amelia Toledo, Gaston Bachelard e eu, escalamos montanhas gigantescas, mergulhamos até o fundo de um mar de rochedos, desafiamos as dimensões dos metais, erguemos castelos de bolhas de sabão, conhecemos as histórias dos povos das pedras e também o resultado da dança entre o corpo que segura o pincel e o corpo colorido da tinta. Em seguida, nos sentamos à sombra e contemplamos a beleza das imagens geradas pelo encontro daqueles que se aventuravam pela obra da artista.⁵

Cinco anos e infinitas noites se passaram desde a última vez em que estivemos juntos, Gaston Bachelard e eu. Amelia tornou-se quase uma companheira de trabalho. Com ela foi mais fácil. Moramos na mesma cidade, falamos a mesma língua e vivemos no mesmo tempo, apesar de eu ter a sensação de que ela esteve sempre à minha frente. Além disso, dividimos uma enorme paixão pelo mundo mineral, coisa que nos aproximou bastante.

Com ele foi diferente, até porque, além de eu viver no Brasil e ele ser francês, eu só nasci praticamente 101 anos depois dele e isso, todos nós sabemos, já é bastante tempo. Se não lamento o longo intervalo que nos separou é porque alimento uma secreta certeza de que, de algum modo, ele sempre esteve por perto. Desde o nosso primeiro encontro eu nunca mais subestimei esta imensa potência criadora que chamamos de imaginação.

Se durante os últimos anos não pudemos nos encontrar para que eu lhe contasse minhas novidades, depois de cada instante de maravilha, de surpresa e de espanto eu sempre me recordava de tudo o que pude aprender com ele.

O início do caminho

Já era hora e o nosso reencontro aconteceu em um lugar sem tempo e também sem muitas referências espaciais conhecidas. Não estávamos em Paris⁶, Bar-sur-Aube⁷ e tampouco em alguma livraria paulistana onde, por vezes, nos cruzamos rapidamente. O endereço não nos importa. Entretanto, a luminosidade do ambiente que nos esperava era tão específica quanto a de um

⁵ “O sensível e o imaginário dos outros: ofício para Amelia Toledo” é o título do último capítulo do meu trabalho de conclusão de curso citado anteriormente, no qual busquei conhecer o modo pelo qual as obras de Amelia Toledo afetavam a imaginação de seus espectadores.

⁶ Capital francesa onde Bachelard viveu e desenvolveu suas pesquisas.

⁷ Terra natal de Gaston Bachelard, na região de Champagne, França.

quadro de Monet. Isto porque partilhamos um gosto muito especial pela composição das luzes.

Se ele costuma apresentar-se de acordo com o passar das horas, se é Gaston diurno e Bachelard noturno, se de dia caminha ao lado da ciência e à noite sonha as imagens de todos os poetas, desejei que nosso reencontro começasse em um tempo intermediário, naquelas horinhas da passagem em que não sabemos se já é noite ou ainda é dia. Bem quando a noite começa a tingir o céu de escuro. Esta é a hora incerta. Mesmo que minutos depois a noite pareça definitiva, a sensação difusa jamais nos abandona por completo. Tem gente que chama de hora perigosa. Outros pensam que é só uma cortina puxada para a gente repousar os olhos. Não é bem para dormir, mas para melhor sonhar.

Foi bem nesse instante que nós nos reencontramos. Exatamente no centro da ponte que nos levaria para a entradinha do anoitecer. Ali, bem no meio, paramos um de frente para o outro. Em respeito à grandiosidade daquele momento de passagem, quando o sol está trocando seu paramento luminoso por um manto de estrelas, ficamos em silêncio, contemplando a transformação do céu. Ainda em silêncio, Bachelard sorriu e com um aceno de cabeça me convidou para terminar a travessia. A partir daí, comecei a seguir seus passos.

Já do outro lado, onde podíamos ver as estrelas do manto da noite, acendemos a vela para que ela contasse nossas horas juntos. Nesse instante, ele me disse:

- Quando a chama se apagar nos despediremos, e o tempo não será de sono, mas de meditação solitária e poesia.

Neste capítulo, desejo investigar a Imaginação segundo o filósofo Gaston Bachelard. A primeira coisa que devemos compreender é que seu conceito possui braços de longo alcance, que seu colo aninha e ilumina aspectos fundamentais da criação poética e, por isso, atinge um sentido mais amplo do que aquele alcançado pela análise de um processo criativo específico, em uma linguagem artística peculiar.

Em sua obra noturna, Bachelard investiga quase que exclusivamente o processo de criação literária, entretanto, veremos que ao propor a existência de um modelo tetra elementar coletivo sobre o qual a imaginação trabalha, o autor

destaca a presença e a atuação desta nossa valiosa capacidade humana, que pode ser utilizada em qualquer espaço onde desejarmos que a criação aconteça.

Debruçarei-me sobre a série de publicações dedicadas a cada um dos quatro fundamentos dos quais, de acordo com o autor, a imaginação extrai o alimento necessário para seu trabalho criador.

Para propor que o fogo, a terra, a água e o ar tornem-se elementares em sua concepção de imaginação poética, nosso pensador de Bar-sur-Aube mergulha fundo nas águas do tempo, bebe na filosofia antiga e se inspira na cosmologia proposta por Empédocles de Agrigento, filósofo pré-socrático.

Pouco nos alcançou de tudo o que Empédocles produziu. Apenas temos acesso a alguns trechos de dois poemas de sua autoria, *Purificações e Da Natureza*. Desse último, extraí o fragmento abaixo pelo qual gostaria de comentar sua cosmologia:

Ouve primeiro das quatro raízes de todas as coisas: Zeus brilhante, Hera vivificante, e Aidoneus e Nestis, que deixa correr de suas lágrimas fontes terrenas.⁸

No período em que Empédocles vivia, a razão ainda não havia sido dissociada dos mitos, como observamos no pensamento ocidental atual. A criação e propagação destes mitos auxiliava a compreensão do entorno, assim como do próprio comportamento humano. Naquele momento, a expressão humana sobre a percepção dos fenômenos naturais, por exemplo, era sempre o resultado de elaborações racionais e imaginárias que não se excluía, mas compunham uma conclusão que satisfazia tanto os questionamentos elaborados a partir de experimentações, análises e observações da realidade, quanto às perguntas mais espontâneas, nascidas dos corações dos homens de modo indiscriminado.

Como nos mostra o último fragmento citado, para Empédocles de Agrigento o universo não era o resultado de um único germe, mas possuía quatro fontes das quais se alimentava e era composto. Quatro raízes que, respectivamente, são apresentadas em seu poema por meio de figuras

⁸ Fragmento extraído do poema “Da Natureza”, atribuído ao filósofo pré-socrático Empédocles de Agrigento. BORNHEIM, Gerd. A. *Os Filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1967, p 66.

mitológicas: os raios do poderoso Zeus trazem-nos o fogo, Hera, sua esposa, nos anima com seus sopros, Aidoneus guarda-nos os mistérios da terra e Néstis oferece-nos as águas de suas lágrimas incansáveis.

Se para Parmênides o universo era matéria imutável, e o que chamamos de transformação não passa de uma falha traiçoeira de nossos sentidos; se para Heráclito o mesmo universo permanecia em constante mudança; para Empédocles o universo e qualquer coisa que nele habitasse era composto por porções variadas de cada um dos quatro elementos, que se agrupavam e separavam por meio da ação de outros dois princípios que sobre eles atuavam: o amor e o ódio.

Duplo será o meu discurso: assim como o uno cresce fundado no múltiplo, assim como o múltiplo se produz pela divisão do uno. Neste caso, duplo é o nascimento das coisas perecíveis, dupla é a morte, porque em todas as circunstâncias a união gera e mata, e em todas as coisas a divisão cresce e mata, sendo infinita esta perpétua evolução. É o Amor que une todas as coisas no uno e, ao invés, é a Repulsa que separa e produz.⁹

Deste modo, Empédocles afirmou a obstinação da vida: a morte de determinada coisa era na realidade o marco imediato de um novo nascimento e vice-versa. Esta mesma transformação constante pode ser identificada no universo de Gaston Bachelard e seu pensamento aponta para uma realidade múltipla e em constante mutação.

O homem bachelardiano só é aceito em seu sentido absoluto quando pode revelar para si as variadas facetas que é capaz de assumir ao longo da passagem das horas¹⁰. Filho do dia e cria da noite, Bachelard procura apresentar o homem como a justa síntese entre a racionalidade e a imaginação, atribuindo o mesmo exato valor as duas capacidades.

Por fim, talvez o nosso melhor objetivo para que neste capítulo seja feito um estudo da imaginação no território bachelardiano é perceber, assim como ele nos ensina, que *a vida real caminha melhor se dermos suas justas férias de*

⁹ GOMES, Pinharanda. Filosofia Grega Pré Socrática. Lisboa: Guimarães Editores, 1994.p 141.

¹⁰ Muitos autores abordam a obra bachelardiana por meio desta divisão entre a parte da noite, na qual ele se debruça sobre a poesia, e a parte do dia, quando se dedica aos estudos científicos. No ano de 2003, o pesquisador Alexander Freitas defendeu sua dissertação de mestrado na FEUSP, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos, que partia exatamente destes dois aspectos sob o seguinte título: “*A matéria diurna e a matéria noturna: o homem das 24 horas de Gastón Bachelard.*”

irrealidade.¹¹ Este é também o motivo mais profundo e mais simples que posso encontrar para ter desejado tanto nosso reencontro.

Antes do nascer da noite

Não importa exatamente saber se a noite nasce do dia ou se a luz gerou a escuridão. De qualquer maneira, antes de continuar a narrativa de nosso passeio noturno, penso que é justo lembrar, mesmo que apenas em algumas linhas, da produção filosófica bachelardiana diurna. Se ele próprio trabalhou tanto para que percebêssemos a beleza deste matrimônio eternamente renovado entre a alvorada e o anoitecer, vamos aproveitar os últimos resquícios de claridade para conhecermos um pouco de sua produção diurna.

Bachelard solar contribuiu imensamente para o desenvolvimento do pensamento científico. Atento ao dinamismo provocado pela teoria da relatividade propõe uma renovação na epistemologia científica, destacando a necessidade de estarmos atentos aos dois principais caminhos pelos quais conhecemos o mundo: a razão e a imaginação.

Ainda que Bachelard tenha insistido na ideia de que o pensamento científico deveria sempre prezar pela certeza, pela verdade absoluta, pela comprovação integral dos fatos e pela crua análise da realidade, ele pôde reconhecer que a organização dos dados da realidade em conceitos científicos é e sempre será o resultado do trabalho humano. Sendo assim, está sujeito à influência da mesma fonte que move o homem no sentido de reinventar a sua existência da forma mais surreal, neste mesmo espaço onde os fenômenos que a ciência explica ocorrem. Essa fonte é a própria imaginação criadora que, por vezes, ameaça a retidão científica serpenteando fitas coloridas diante dos olhos dos que pensam que basta observar para conhecer.

Afirmando que os eixos da ciência e da poesia são inversos¹², em A Psicanálise do Fogo¹³, Bachelard aponta para *um problema em que a atitude*

¹¹ BACHELARD, Gaston. A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 25.

¹² “Os eixos da poesia e da ciência são a princípio inversos” BACHELARD, Gaston. A Psicanálise do Fogo. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p 2.

¹³ Publicado em 1938, o livro inaugura os estudos sobre a imaginação poética.

*objetiva jamais pôde se realizar, em que a sedução primeira é tão definitiva que deforma inclusive os espíritos mais retos e os conduz sempre ao aprisco poético onde os devaneios substituem os pensamentos.*¹⁴

Como já dizia Clarice Lispector, *perder-se também é caminho!*¹⁵

Em sua tentativa de estudar o fogo sob as regras que se impõem aos princípios fundados nas certezas, Bachelard percebe que diante de tal fenômeno parece impossível resistir à ação das *adesões simpáticas, das impressões primitivas e devaneios indolentes*¹⁶ que, segundo ele, é tão nociva à consciência científica. A presença do fogo, a mais ligeira lembrança de estarmos diante dele, exerce sobre nós sedução poética tão poderosa que, por consequência, pode representar uma ameaça à atitude puramente científica.

Para resolver a questão do encantamento que ocorre entre o homem e o fogo tentando ainda preservar o pensamento científico, Bachelard revela um *homem pensativo* no interior do homem *pensador*:

É, agora, o eixo inverso – não mais o da objetivação, mas o da subjetividade – que gostaríamos de explorar para dar um exemplo das duplas perspectivas que se poderiam atribuir a todos os problemas colocados pelo conhecimento de uma realidade particular, mesmo bem definida. Se temos razão a propósito da real implicação do sujeito e do objeto, caberia distinguir mais nitidamente o homem pensativo e o pensador, sem esperar, todavia, que essa distinção seja completa. Em todo caso, é o homem pensativo que queremos estudar aqui, o homem pensativo junto à lareira, na solidão, quando o fogo é brilhante como uma consciência da solidão¹⁷.

Na mesma horizontalidade que se impõe ao olhar daquele que segue as riscas sob seus pés, o homem pensador observa os fenômenos a sua volta, os experimenta e procura explicá-los. No limite que se impõe à elucidação científica, no ponto onde o morro se acaba em falésia, o homem encontra o mar e com ele a sua própria profundidade. A partir daí, a certeza começa a ruir, os caminhos se multiplicam e com eles as respostas para suas buscas. A retidão deixa de ser tão importante. Ao erguer o olhar, o céu parece mais imenso do que era antes. Ainda no final de seu próprio fundo o homem é capaz de descobrir dentro de si mesmo um espaço muito maior do que aquele que

¹⁴ Idem. Ibid. p 2.

¹⁵ LISPECTOR, Clarice. *A Cidade Sitiada*. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1949.

¹⁶ BACHELARD, Gastón. *A Psicanálise do Fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p 4.

¹⁷ Idem. Ibid. loc cit

seus olhos conheceram. *Pensativo*, o homem penetra a verticalidade. No centro deste quadrante, por meio de experiências íntimas e objetivas, o ser humano se refaz constantemente. Para Bachelard, o conhecimento humano se dá no ponto onde as certezas e as possibilidades convergem. As primeiras parecem tentar garantir a veracidade dos fatos, as outras parecem buscar a abertura para perguntas novas de origens diversas. Deste modo, o homem bachelardiano segue encontrando a mesma convicção dentro e fora de si, podendo afirmar que o mundo é redondo, pois assim também são os corações.

Não poderia ter sido de outro modo. É pela chama que Bachelard começa seu passeio noturno. A luz da fogueira começa a clarear o caminho que segue após cruzarmos a fronteira da realidade: sem que nossos olhos tenham conhecido certas imagens, ainda assim, somos capazes de sonhá-las. São imagens que partem de dentro para explodirem do lado de fora de nós mesmos.

De acordo com Quillet, em A Psicanálise do Fogo, a tentativa de defender a importância de erradicar qualquer resquício de subjetividade da ciência é, de certo modo, ofuscada pelo brilho que *marca o nascimento da doutrina da fantasia*.¹⁸ Esta obra parece inaugurar sua pesquisa sobre a função da imaginação criadora.

Da mesma maneira que Bachelard nos adverte para sermos vigilantes, para que a ciência não ceda às impressões contagiadas por qualquer tipo de ficção gerada por nossa necessidade inata de superar a realidade, parece perceber que a própria ciência é também fruto de um processo de criação humana e que por esse motivo deve muito respeito à função da imaginação.

De acordo com Barbosa,

Bachelard presencia as transformações científicas que ocorrem no início do século XX e que modificam conceitos pensados como imutáveis até então. O livro *O novo espírito científico* (1937) vai indicar essas mudanças: “A mecânica não newtoniana”, “Ondas e corpúsculos”, “Determinismo e indeterminismo”, “A epistemologia não cartesiana” são discursos significativos que apontam como a “Teoria da

¹⁸ QUILLET. Pierre. Introdução ao pensamento de Bachelard. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p 94-95.

Relatividade Einsteiniana” e a “Mecânica Quântica” modificaram para sempre conceitos antes inabaláveis¹⁹.

Inspirando profundamente o ar revigorado pela virada do século refletindo sobre a insuficiência de um método unânime para alcançar esclarecimentos científicos, em O Novo Espírito Científico²⁰ Bachelard discute o surgimento de uma consciência nova sobre o entendimento da constituição do conhecimento científico. De acordo com Bulcão e Barbosa:

Para Bachelard, não há um pensamento puro, um pensamento verdadeiramente formal. Uma ciência pura como a física, por exemplo, constrói seu objeto em relação com a natureza, entre a razão e a experiência numa relação dialética. No novo espírito científico não se trata nem do empirismo nem do racionalismo como filosofias dicotômicas. Se pudéssemos traduzir filosoficamente o duplo movimento que atualmente anima o pensamento científico, aperceberíamos que a alternância do a priori e a do posteriori é obrigatória, e que no pensamento científico empirismo e racionalismo estão ligados por um estranho laço, tão forte quanto o que une o prazer à dor.²¹

Ainda sobre a necessidade de qualificar o pensamento científico, Pessanha destaca o valor que o filósofo atribui até mesmo ao equívoco, compreendendo-o como uma oportunidade para que sejam feitas retificações nos trajetos do pensamento e da ação. O erro na obra epistemológica bachelardiana se torna um recurso para que a terra impermeável da “velha ciência” se deixe fertilizar, pois dessa fertilização podem brotar outras respostas tão válidas quanto as que eram esperadas, ou então, outros questionamentos que conduzirão os cientistas ainda a novas interrogações. Como de tal modo, assim para adiante, a ciência engrandece seus dias e parece seguir sem pausas ou receio de manter-se sempre aberta, disponível para as novidades que o tempo, a experiência, a razão e a imaginação possam estar guardando em seus balaios.

É também importante ressaltar que o valor reconhecido em tais incertezas não enfraquece o exército bachelardiano que marcha durante o dia.

¹⁹ BARBOSA, Elyana. Gaston Bachelard: precursor de uma nova epistemologia. In: SANT'ANNA, Catarina (org.). Para ler Gaston Bachelard: ciência e arte. Salvador: Edufba, 2010, p 89-90.

²⁰ BACHELARD, Gaston. O Novo Espírito Científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

²¹ BARBOSA, Elyana. BULCÃO, Marly. Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004, p 29.

Ao contrário disso, tal flexibilidade lhe oferece armas mais potentes para conquistar territórios novos: *no reino do pensamento, a imprudência é um método*²².

De acordo com Pessanha, após constatar que o racionalismo não deveria ignorar a atuação do imaginário, que o empirismo merecia uma reforma que o flexibilizasse, Bachelard propõe o conceito de fenomenotécnica²³ em 1932. Tal elaboração acrescenta à fenomenologia um caráter tátil no sentido mais literal da palavra. Reiterando a importância de o homem perceber-se como criador do espaço que habita, o filósofo nos recorda que os fenômenos acontecem não apenas diante dos nossos olhos, mas lhes atribui características mais concretas: *fenômenos novos não são simplesmente encontrados, mas inventados, construídos em todas as suas peças*²⁴.

Concebendo o fenômeno enquanto invenção, enquanto fruto do artesanato científico²⁵, Bachelard exprime seu intento de conferir ao homem um cargo de operário na dinâmica da ciência. Deste modo, ele não apenas compreende os fenômenos de maneira empírica, mas conhece seus mecanismos e participa ativamente da ocorrência destes podendo inclusive prepará-los. Nessa participação, sempre encontraremos indícios da atuação de uma *imaginação criadora que alimenta uma ciência que é afinal a estética da inteligência*²⁶.

Posto que a *revolução permanente não é a atitude de um espírito maduro, ponderado*²⁷, Quillet define Bachelard como um homem híbrido e mutante, características que o faz localizar o filósofo no interior de uma *imaturidade sábia*²⁸. De fato, caso a maturidade se apresente como sinônimo de descanso, se ela nos trazer a imagem daquele que repousa sobre aquilo que construiu ao longo do tempo, jamais nos servirá para caracterizar um homem que não pela coragem, mas aparentemente pela necessidade de seu

²² BACHELARD, Gaston. Le Surrationalisme. In: "PESSANHA, José Américo Motta. Bachelard: as asas da imaginação In: O Direito de Sonhar: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. IX.

²³ PESSANHA, José Américo Motta. Bachelard: as asas da imaginação In: O Direito de Sonhar: Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p.VIII

²⁴ BACHELARD, Gaston. Noumène et microphysique. In: PESSANHA, José Américo Motta. Bachelard: as asas da imaginação, Idem. Ibid. loc cit.

²⁵ Idem. Ibid. loc cit

²⁶ PESSANHA, José Américo Motta. Bachelard: as asas da imaginação In: O Direito de Sonhar, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. VIII.

²⁷ Idem. Ibid.loc cit

²⁸ QUILLET. Pierre. Introdução ao pensamento de Bachelard. Rio de Janeiro: Zahar, 1977,p 19.

espírito, constantemente desconstruía as bases sobre as quais apoiava seus pés.

Se no campo da ciência Bachelard ousou *instalar a razão na crise, lhe conferir essa função subversiva*²⁹, em cada uma de suas publicações dedicadas aos elementos também veremos que inaugura um novo aspecto do mesmo conceito: a imaginação é material, dinâmica e encontra raízes até mesmo no movimento.

Disposto a compreender a fundo as consequências causadas pela Teoria da Relatividade na ciência, Bachelard também não deu as costas para a instabilidade que a Psicanálise nos trouxe por meio da transposição dos limites da consciência. Reconhecer a existência de um terreno movediço que sustenta o chão sob o qual tentamos erguer nossas certezas é, de certo modo, admitir a relatividade também na dinâmica psíquica do ser humano, na medida em que as elaborações conscientes passam a depender diretamente do conteúdo inconsciente.

Não foi Freud que mais influenciou o pensamento bachelardiano. As pesquisas de Carl Gustav Jung³⁰ estabelecem um importante diálogo com os fundamentos da criação poética proposto pelo conceito de imaginação apresentado por Bachelard.

Antes de preocupar-se com os conteúdos recalçados e abandonados pela memória, como os que se tornaram o principal foco do pai da psicanálise³¹, Jung dedicou-se, feito um arqueólogo da psique, a buscar indícios de um cenário mais primitivo, a partir do qual as atividades psíquicas se individualizavam.

Esse cenário investigado por Jung poderia ser comparado com uma renda invisível, cuja existência só pode ser notada por meio de belos bordados luminosos. Essa renda imperceptível ou o próprio arquétipo, palavra que *derivado grego e significa “cunhagem original”*³², é *inconsciente e*

²⁹ Idem. Ibid. loc cit

³⁰ Psiquiatra suíço que ficou conhecido por inaugurar a Psicologia Analítica e desenvolver pesquisas sobre os conceitos de arquétipo, individuação e inconsciente coletivo por meio dela.

³¹ Sigmund Freud é mundialmente conhecido por ter sido um dos primeiros a publicar pesquisas sobre o inconsciente.

³² JAFFÉ, Aniela. O Mito do Significado na obra de C.G.Jung. São Paulo: Cultrix, 1983.p 18.

*“irrepresentável”, e só surge no consciente como imagem, como conteúdo arquetípico*³³.

Para Jung, o arquétipo se define como uma estrutura da organização do inconsciente que se torna acessível apenas por meio de seus fenômenos: as imagens arquetípicas ou aqueles bordados luminosos que citamos.

Os arquétipos são verdadeiros potenciais que tornar-se-ão imagens arquetípicas, se desenvolvidos. Na realidade, foi apenas por meio delas que Jung pôde erguer sua hipótese sobre a existência dos primeiros. Tais potenciais ou padrões não são estáticos, mas atualizam-se constantemente através das vivências que nos transpassam ao longo de nossa existência.

Jaffé destaca o modo como Jung compara o conceito de arquétipo ao de instinto. Os aspectos comuns que o levam a compará-los os caracterizam como saberes preexistentes, ambos *são fatores inconscientes que desempenham uma função ordenadora*.³⁴ Se o instinto pode ser definido como *um conhecimento inato, inconsciente, requintado até o último detalhe das correlações do mundo, (...) os arquétipos podem ser compreendidos como a expressão de um conhecimento “a priori”, uma previsão do comportamento adequado às situações fundamentais da vida*.³⁵

O conjunto de arquétipos ou a nossa “renda” é na realidade um verdadeiro sistema de prontidão, uma rede de possibilidades e tendências do comportamento humano sempre disposta a se manifestar. Tais manifestações dependeriam, sobretudo, das vivências de cada indivíduo, seriam elas as responsáveis pelo desenvolvimento ou atrofiamento, por assim dizer, destes potenciais. Estas vivências são extremamente particulares e as respostas ou as atualizações de cada um destes potenciais ou arquétipos acontecem de forma individual, e é por este motivo que não podemos tratar as imagens arquetípicas, as resultantes das vivências de forma que nos leve a padronizá-las:

Para ilustrar a diferença entre o arquétipo em si e sua manifestação como conteúdo arquetípico no consciente, Jung gostava de usar a comparação da rede cristalina presente na água-mãe, mas indiscernível (o arquétipo *per se*, a estrutura irrepresentável e ordenadora do inconsciente), que só aparece

³³ Idem. Ibid.p 19.

³⁴ Idem. Ibid. p 21- 22.

³⁵ Idem. Ibid.p 21.

como um cristal segundo o modo específico com que se agregam os íons e as moléculas (o material experimental). Cada cristal realiza a estrutura básica da rede, mas de uma forma infinitamente variada e individual (a imagem arquetípica na consciência).³⁶

Na obra de Bachelard, veremos que as imagens poéticas apresentadas pelas obras literárias selecionadas possuem relações com cada um dos quatro elementos e, assim como as imagens arquetípicas apontadas por Jung, são também manifestações individuais e extremamente variadas.

Entretanto, Quillet nos aponta *uma revisão da noção de arquétipo*³⁷ feita por Bachelard na obra A Poética do Espaço, posterior aos cinco títulos dedicados à poética dos quatro elementos, na qual o filósofo estabelece uma diferença entre o processo de formação da imagem arquetípica de acordo com Jung e o surgimento da imagem poética. Se desejarmos comparar o fogo, a terra a água e o ar aos arquétipos junguianos na medida em que os entendemos como fontes das quais nossas imagens seriam jorradadas, em A Poética do Espaço, por meio do conceito de ressonância, Bachelard esclarece que a imagem poética não depende de um acontecimento que a anteceda e justifique, mas ao contrário disso, ela pode trazer significados para aquilo que já ocorreu:

Quando, a seguir, tivermos que mencionar a relação entre a imagem poética nova e o arquétipo que dorme no fundo do inconsciente, será necessário explicar que essa relação não é propriamente causal. A imagem poética não está sujeita a um impulso. Não é o eco de um passado. É antes, o inverso: com a explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa de ecos e já não vemos em que profundezas esses ecos vão repercutir e morrer. Em sua novidade, em sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio.³⁸

O fogo, a terra, a água e o ar são considerados componentes da estrutura do imaginário comum que, justamente por nos ser comum, nos oferece a possibilidade de compreendermos a imagem concebida por outro indivíduo, ainda que de um modo totalmente particular. Ao que nos parece, Bachelard procura nos mostrar que a repercussão de uma imagem poética alheia dentro de nós é possível, pois existe uma estrutura, um inconsciente

³⁶ Idem. Ibid. p 20.

³⁷ QUILLET. Pierre. Introdução ao pensamento de Bachelard. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977, p 101.

³⁸ BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p 1-2.

impessoal e partilhado que cria condições para o nosso diálogo poético. Ao contrário disto, só poderíamos reconhecer e participar de nossas próprias sublimações. As imagens poéticas não estão condenadas a ilustrar poeticamente consequências psicológicas. Porém, quando uma pedrinha penetra a superfície de um lago- que somos nós-, ela pode gerar ondas que alcançam um lugar profundo, e que por ser tão profundo e distante da nossa consciência, não podemos ter a certeza de que o partilhamos. Entretanto, seus efeitos nos trazem a sensação de que participamos de algo comum. Deste modo, independente do lugar que ocupamos, ambos nos tornamos um pouco lago e um pouco pedra arremessada.

De acordo com Quillet, a sublimação absoluta vem liberar a imagem poética dos psicologismos e purificá-las das causas. É esta capacidade de sublimação, desamarrada de qualquer lembrança perceptiva ou vivência traumática, que condiciona o surgimento das imagens poéticas e que confirma a distinção entre o território da criação poética e o da psicanálise.

A distinção entre o sonho noturno e o devaneio poético talvez possa contribuir para um melhor entendimento desta questão. Se as imagens geradas pelo sono são constantemente analisadas no sentido de encontrar as experiências que as impulsionaram, de estabelecer respostas que esclareçam suas aparições noturnas, o devaneio poético, originado durante a vigília e capaz de transcender o real percebido, não estaria exatamente comprometido com qualquer tentativa de esclarecimento sobre seu surgimento.

Quando somos capazes de entrar no estado de devaneio, apenas celebramos seu acontecimento pelo prazer com o qual ele é capaz de nos invadir.

Outro aspecto crucial para a distinção entre o sonho noturno e o devaneio poético diz respeito à possibilidade de se tomar consciência das imagens que este último forma. De acordo com Bachelard:

(...) ao passo que o sonhador de sonho noturno é uma sombra que perdeu o próprio eu, o sonhador de devaneio, se for um pouco filósofo, pode, no centro de seu eu sonhador, formular um cogito. Noutras palavras, o devaneio é uma atividade onírica na qual subsiste uma clareza de consciência. O sonhador de devaneio está presente em seu devaneio. Mesmo quando o devaneio dá a impressão de uma fuga para fora do real, para fora do tempo e do lugar, o sonhador de devaneio

sabe que é ele que se ausenta, é ele , em carne e osso, que se torna um espírito, um fantasma do passado ou da viagem.³⁹

Enquanto o sonho do sono nos aprisiona em um estado de constante deriva e nos faz reféns de propósitos, desejos e traumas não revelados, enquanto ele *abre em nós um albergue de fantasmas*⁴⁰, de modo que não sabemos mais se nos conduzimos ou somos conduzidos por eles, os devaneios que ocorrem quando estamos em um estado de vigília *nos mantém numa consciência de nós mesmos*⁴¹.

Se observarmos os métodos de análise das imagens geradas pelo sonho noturno, poderemos perceber uma clara intenção em obter respostas e entender as causas de seu surgimento. Tais respostas se esclarecem por meio da lembrança de fragmentos das experiências diurnas traumáticas ou não. Ao contrário disto, a imagem originada pelo devaneio, pelo sonho acordado, não precisa ser justificada. Para a imaginação criadora, o passado não soluciona nossos questionamentos, tampouco carrega o mesmo valor de um presente bem vivido, disparador de perguntas que gerarão novas possibilidades. De acordo com Bachelard

A imaginação tenta um futuro. A princípio ela é um fator de imprudência que nos afasta das pesadas estabilidades. Veremos que certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam nossa vida dando-nos confiança. (...) um mundo se forma no nosso devaneio, um mundo que é o nosso mundo. E esse mundo sonhado ensina-nos possibilidades de engrandecimento de nosso ser nesse universo que é o nosso. Existe um futurismo em todo o universo sonhado.⁴²

Entendida como a ação inaugural de um futuro, a imaginação em Bachelard é uma função que busca superar a realidade e não trabalha apenas no sentido de compreendê-la. A imaginação é entendida como a força multiplicadora do próprio homem, aquela que o liberta do reducionismo de compreender-se de modo unilateral e que, por vezes, é a responsável por salvá-lo das hostilidades que ele próprio ou outros indivíduos lhe direcionam. Para Bachelard, o devaneio poético:

³⁹ BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo; Martins Fontes, 2006, p 144-145.

⁴⁰ Idem. Ibid. p 60.

⁴¹ Idem. Ibid. p 145.

⁴² Idem. Ibid. p 8.

Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu meu que encanta o eu do sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar. Para o meu eu sonhador, é esse não-eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo. (...) As exigências de nossa função do real obriga-nos a adaptar-nos à realidade, a constituir-nos com uma realidade, a fabricar obras que são realidades. Mas o devaneio, em sua própria essência, não nos liberta da função do real? Se o considerarmos em sua simplicidade, veremos que ele é o testemunho de uma função do irreal, função normal, função útil, que protege o psiquismo humano, à margem de todas as brutalidades de um não-eu hostil, de um não-eu estranho.⁴³

Ainda com o intuito de elencar os diálogos entre o pensamento bachelardiano e alguns acontecimentos importantes ocorridos no início do século XX, não se pode deixar de citar as manifestações artísticas que surgiram nesse período. Assim como todos os movimentos artísticos modernos, o Surrealismo propunha a mudança de um modelo de criação que o antecedia. Neste sentido, o movimento transpõe o Dadaísmo exatamente pela apropriação das pesquisas de Sigmund Freud sobre o inconsciente. A falta de conexão entre os assuntos abordados nas obras dadaístas e o desejo de protestar contra as absurdas consequências da Primeira Guerra foram substituídos, com o Surrealismo, pela explosão alegre e espontânea do conteúdo inconsciente.

Talvez tenha sido com essa mesma intenção de carregar um pouco de alegria para diante do olhar reto da ciência que Bachelard apresenta o *surracionalismo* como um modo de alcançar a dimensão inconsciente do pensamento científico, de admitir e recuperar a *função de turbulência e agressividade* presente na construção do objeto científico.⁴⁴

Por meio do *surracionalismo*, o autor propõe a reconciliação entre as dimensões dinâmicas e estáticas da produção científica: enquanto a segunda busca as comprovações, a primeira persegue a multiplicidade de caminhos capazes de nos conduzir às anteriores. Os métodos existem para serem aperfeiçoados constantemente e os resultados servem para serem sempre questionados.

⁴³ Idem. Ibid. p13.

⁴⁴ PESSANHA, José Américo Motta. "Bachelard: as asas da imaginação" In: O Direito de Sonhar, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p IX.

Mesmo que anoiteça rapidamente não será necessário lamentar ou nos despedirmos do dia. A obra bachelardiana é marcada pela dualidade entre a epistemologia da ciência e a imaginação, entretanto, não nos restam dúvidas de que ainda será necessário investigar certos valores bachelardianos que se repetem em ambos os lados da mesma moeda.

O sono do sol

A substância da noite pigmentava o céu por completo. Nosso passeio noturno continuava. Como da última vez em que estivemos juntos, tudo ao meu redor ganhava uma dimensão muito maior do que aquela que se limitava ao que eu podia enxergar. Depois de caminharmos bastante, chegamos a um roseiral. Sim, eu estava em um roseiral. Eu não podia vê-las, mas o perfume das flores era inconfundível. Mais adiante, paramos às margens de um lago onde uma grande pedra redonda parecia repousar brilhante e incandescente. Em um tom de sussurro, como quem não deseja perturbar o descanso alheio, ele me disse:

- É aqui que ele dorme, é neste lugar que a noite sempre o acolhe.

Estávamos contemplando o sono do sol. Ali era sua alcova secreta. O rei dos astros, que os meus olhos sempre afirmaram ser apenas luz e leveza, era uma rocha firme e incandescente que dormia ninada pelo perfume das rosas.

A dimensão material da imaginação criadora

Para que possamos compreender melhor os aspectos que dão à concepção bachelardiana de imaginação um caráter diferenciado, partiremos da distinção que o filósofo estabelece entre uma *imaginação que dá vida à causa formal* e uma *imaginação que dá vida à causa material*.⁴⁵

Antes de qualquer coisa, é importante esclarecer que esta divisão não representa nenhum tipo de antagonismo entre elas. Pelo contrário.

De acordo com Bachelard, a imaginação criadora é uma ferramenta que possui muitas funções. Ao lado da função que podemos chamar *formal* e que

⁴⁵ Idem. Ibid. p 1.

se identifica com a definição atribuída a uma concepção de imaginação reprodutora, trabalha uma segunda que podemos chamar de *material* e que melhor se relaciona com a definição atribuída à imaginação criadora. Enquanto a primeira preocupa-se em reproduzir com requinte de detalhes as formas percebidas, sobretudo, por meio da capacidade visual, a imaginação material não se contenta em observar e entrega-se à profundidade cega das substâncias.

Para que possamos entender melhor a diferença e a necessidade de estabelecermos uma estreita relação entre as duas, vamos começar imaginando que são pessoas e que ambas estão diante de uma grande montanha.

Enquanto a senhora Imaginação Formal se assusta com a altura do morro e só de olhar para ele quase desiste de começar a escalada, a senhorita Imaginação Material aperta os laços dos sapatos e já se lança trilha acima. Neste momento, a Imaginação Formal começa a pensar que a paisagem lá de cima deve ser mesmo encantadora e que seria ótimo se instalassem uma espécie de teleférico por ali. As duas começam a escalada. Enquanto a primeira repara nas cores e nas formas das árvores plantadas no lugar, a segunda já subiu em uma delas e saboreia seus frutos. Quando elas alcançam o topo da montanha, a Imaginação Formal não perde seu tempo e logo saca sua câmera fotográfica – é preciso registrar tamanha beleza de paisagem. Enquanto isso, a senhorita Imaginação Material só que saber de abrir seus braços, mergulhá-los no infinito e de inspirar bem fundo o ar puro que lá existe.

Quando retornam ao pé da montanha, encontram um senhor de barbas brancas incrivelmente parecido com o próprio Gaston. Ele pede para que elas lhe contem sobre o passeio. Enquanto a Imaginação Formal busca por meio de sua memória descrever com fidelidade as paisagens que viu, a outra mal pode falar, tamanho o estado de êxtase que toma conta de seu corpo todo depois de ter vivido tão magnífica experiência.

Diante das duas, o senhor de barbas brancas pensa que, em uma próxima oportunidade, gostaria de repetir o mesmo passeio segurando a mão de uma e de outra ao mesmo tempo. Pensa que bom seria se ele pudesse contemplar as formas da natureza sem deixar de entregar-se por inteiro àquele lugar, de sentir seus perfumes e saborear tudo o que encontrasse pelo

caminho. Bom mesmo seria se ele pudesse não apenas assistir à escalada como um pagante assiste ao trabalho de atores em cena, mas que pudesse desafiar o espaço e a si mesmo, se apropriar da experiência e também assinar a autoria daquilo que viveu.

De acordo com Bachelard, *só compreenderemos bem a doutrina da imaginação material quando tivermos restabelecido o equilíbrio entre as experiências e os espetáculos*.⁴⁶ Neste sentido, o caráter material da imaginação contribui com a completude da experiência do homem, que é racional, e que possui uma capacidade sensível que só alarga os limites de suas reflexões.

Ao considerar a dimensão material da imaginação, Bachelard nos chama a atenção para uma atitude que pode causar grande prejuízo para a capacidade criadora. Referimos-nos ao que Pessanha chamou de *vício da ocularidade*⁴⁷.

O autor aponta elementos na obra bachelardiana que indicam e procuram combater certo privilégio da visão em relação aos outros sentidos. Para Bachelard, por mais fortes e potentes que sejam suas armas de sedução, aquela que parece ser a grande vedete do corpo não merece tantas regalias, já que a nossa apreensão do entorno não estará garantida apenas por meio da visão.

De acordo com Pessanha, *desde os antigos gregos o pensar é sempre entendido como uma extensão da óptica*⁴⁸. O autor refere-se ao fato da visão ser um sentido sempre privilegiado no campo filosófico e afirma que este privilégio já existia na concepção de trabalho dos antigos gregos,

Considerados atividade exclusiva dos escravos, portanto daqueles que supostamente possuíam pouca capacidade intelectual, os trabalhos manuais se opunham às atividades da mente. Os homens livres de então se preocupavam apenas em observar o universo, formavam teorias a respeito do que percebiam e este era o trabalho que lhes competia. De acordo com

⁴⁶ Idem. Ibid, p. 15-16.

⁴⁷ *Todavia, o que torna a posição bachelardiana definitivamente apartada dos parâmetros daquela tradição filosófica secular é a distinção que estabelece entre imaginação formal e imaginação material. Tal distinção prende-se à crítica esparsa ao longo da obra de Bachelard, ao vício da ocularidade, característico da filosofia ocidental. "PESSANHA". José Américo Motta. Bachelard: as asas da imaginação In: O Direito de Sonhar, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. XIII.*

⁴⁸ Idem. Ibid. p XIV.

Pessanha, já na Grécia Antiga os homens consideravam as *construções teóricas da ciência e da filosofia como obras do “ócio” dos homens livres*⁴⁹.

Enquanto isso, os escravos gregos, considerados homens inferiores, eram os que viviam em constante embate com o mundo concreto, os que transformavam o entorno com o esforço de seus braços e com a resistência da sua respiração.

Pessanha lembra ainda da constância com que encontramos palavras vinculadas ao ato de ver nos escritos científicos e filosóficos, citando alguns exemplos como *contemplar, visão, evidência, enfoque, ponto de vista* e até a palavra ideia que, segundo ele, originalmente significa *forma visível*⁵⁰.

Com o objetivo de nos propor um estudo da criação poética que contemple todos os seus aspectos sem negar o valor do caráter formal da imaginação, Bachelard insiste em direcionar nossa atenção sobre aquela que *dá vida à causa material*⁵¹.

Quando a imaginação se restringe aos depoimentos recolhidos pelo par de vigias do mundo incrustado em nossa face, quando privilegia o formalismo em relação ao materialismo ou até mesmo ao “substancialismo”, embora possa saciar parte da sede com o registro dos espetáculos com a análise superficial dos acontecimentos, ela acaba empobrecendo a capacidade criadora na medida em que encobre elementos riquíssimos, derivados do encontro entre o corpo humano e o corpo das coisas, provenientes das substâncias diversas que sustentam as formas que podemos enxergar. Simões comenta sobre este assunto:

A hegemonia da visão sobre os demais sentidos é o que Bachelard critica em toda a sua obra. Trata-se do vício de ocularidade⁵², característico da Filosofia Ocidental. É contra o império do visual que se desencadeia uma luta acirrada, tentando a todo custo desembaraçar a filosofia das “determinações visuais”. Por expressar-se em termos de “visões”, a fenomenologia clássica, que associa a consciência a uma intencionalidade direcional, corre o risco de cair no idealismo. A fenomenologia bachelardiana da imaginação, ao contrário, não vê as coisas com os olhos. Uma filosofia que vê com os olhos ainda está presa à contemplação do espetáculo.

⁴⁹ Idem. Ibid. p. XIV.

⁵⁰ Idem. ibid, loc cit

⁵¹ BACHELARD. Gaston. *A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, p 1.

⁵² A expressão não é do próprio Bachelard; foi-nos sugerida por José Américo Motta Pessanha na introdução de *O Direito de Sonhar*, página XIII.

Para ela, o mundo não passa de uma metáfora e sua resistência é apenas uma “obscuridade”. Daí a luta de Bachelard contra a “ocularidade” e a “forma”. O espírito não é algo que se deve formar, mas reformar. Donde a importância de uma filosofia capaz de admitir obstáculos, de viver tensões, o dinamismo do trabalho e da dificuldade⁵³.

Neste sentido, podemos compreender que, na obra bachelardiana, a imaginação não está subjugada à percepção visual. Ao contrário disso, a atuação da imaginação criadora é a função que oferece condições e orienta a maneira como fazemos a leitura do mundo à nossa volta.

No processo de criação artística, a eleição da matéria a ser trabalhada é também conduzida pelo caráter material da imaginação. Bachelard descreve o caminho percorrido pelo escultor espanhol Eduardo Chillida até o ferro, matéria sobre a qual ele desenvolveu seus principais trabalhos:

Antes de entrar na forja criadora, Eduardo Chillida tentou destinos muito mais simples. Queria ser escultor. Puseram-lhe, de acordo com o aprendizado clássico, as mãos na argila. Mas, conta-se, suas mãos logo se revoltaram. Mais do que modelar, ele queria desbastar. Porque era necessário aprender a trabalhar os espaços sólidos, manipulou o cinzel contra blocos de gesso. Mas o gesso lhe oferecia apenas delicadezas fáceis! A luta das mãos ele a quer fina e forte. A pedra calcária e o granito fazem de Chillida um escultor pleno. Tais devaneios da dureza progressiva podem parar aí? O cinzel não é o vencedor cotidiano da pedra? O ferro é mais duro do que o granito. No extremo do devaneio duro reina o ferro.⁵⁴

Neste sentido, as matérias escolhidas por aqueles que desejam transformá-las determinam as possibilidades e impossibilidades para que as formas se estabeleçam na medida em que por meio do encontro físico com aquele que a elege apresentam seus temperamentos, a índole específica que possuem.

Mesmo ao estudar as imagens literárias que, por sua vez, não possuem apelos iconográficos, Bachelard dedicou-se a garimpar as imagens que sugerem mais do que descrevem. Isto porque a dimensão material da

⁵³ SIMÕES, Reinério Luiz Moreira. A Imaginação Material segundo Gaston Bachelard. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999, p. 65. Disponível em: www.filozar.com.br/filosoficos/Bachelard/dissbachelardreinerio.doc. Acesso em 12 de julho de 2013.

⁵⁴ BACHELARD, Gaston. O Direito de Sonhar, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p. 41.

imaginação, antes de encantar-se com as formas, deseja conhecer *a beleza íntima das matérias, sua massa de atrativos, todo esse espaço afetivo concentrado no interior das coisas*⁵⁵. Quem é capaz de se entregar à dimensão material da imaginação visita o coração das substâncias e revela seus sentimentos.

De acordo com o filósofo *só quando tivermos estudado as formas atribuindo-as à sua exata matéria, é que poderemos considerar uma doutrina completa da imaginação humana*.⁵⁶ Por meio do conceito de imaginação material e de seu vínculo com as quatro raízes consideradas por Empédocles como as principais matrizes de tudo o que existe, Bachelard nos aponta as contribuições que uma meditação sobre o nosso contato com as substâncias, com as profundezas da imagem registrada pela vista, oferece para a criação poética:

Quando se encontrou a raiz substancial da qualidade poética, quando se encontrou realmente a matéria do adjetivo, a matéria sobre a qual trabalha a imaginação material, todas as metáforas bem enraizadas desenvolvem-se por si mesmas. Os valores sensuais – e não mais as sensações –, uma vez ligadas a substâncias, fornecem correspondências que não enganam.⁵⁷

Neste sentido, para garantir o equilíbrio entre a contribuição das formas e das substâncias para a imaginação criadora, verificamos ao longo das publicações dedicadas à imaginação dos elementos um sincero elogio à potencialidade das mãos, um enaltecimento da dimensão física do trabalho humano. *Os verdadeiros trabalhadores são os que puseram a “mão na massa”. Tem a vontade operosa, a vontade manual*.⁵⁸ É também por meio do trabalho das mãos que o homem transforma a realidade imposta ao olhar. Para que isso ocorra, é preciso que o interesse pela profundidade das substâncias seja maior que a sedução causada pela contemplação:

Uma mão ociosa e acariciante que percorre linhas bem feitas, que inspeciona um trabalho concluído, pode ficar encantada com uma geometria fácil. Ela conduz a uma filosofia de um filósofo que vê o operário trabalhar. No reino da estética, essa

⁵⁵ BACHELARD. Gaston. *A Terra e os Devaneios da Vontade, ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p 6-7.

⁵⁶ BACHELARD. Gastón. *A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, p 3.

⁵⁷ Idem. Ibid. p 34.

⁵⁸ Idem. Ibid. p 112.

visualização do trabalho concluído leva naturalmente à supremacia da imaginação formal. Ao contrário, a mão trabalhadora e imperiosa aprende a dinamogenia essencial do real ao trabalhar uma matéria que, ao mesmo tempo, resiste e cede como uma carne amante e rebelde. Acumula assim todas as ambivalências.⁵⁹

Para que a imaginação recupere seu caráter material, é preciso romper com o ócio, com a inércia pela qual nos contaminamos quando somos apenas espectadores dos fenômenos. É necessário alimentar o desejo pela descoberta do interior das paisagens, é preciso querer sonhar a intimidade das matérias.

*Como pode esse ceticismo dos olhos ter tantos profetas quando o mundo é tão belo, tão profundamente belo, tão belo em suas profundezas e matérias? Como não ver que a natureza tem o sentido de uma profundidade?*⁶⁰ Bachelard nos pergunta.

Só uma investigação em profundidade pode garantir nossa aproximação com o mistério oculto no avesso das coisas, mesmo mistério que, no sentido contrário, *no sentido do impulso, surge como uma força inexaurível, como um milagre*⁶¹.

*Mais misteriosa do que a alma é a matéria. Mais enigmática que o pensamento, é a “coisa”. A coisa que está às mãos, milagrosamente concreta*⁶², assim Clarice Lispector nos ensina. Mistério ou milagre, de acordo com Bachelard, *uma matéria educa uma imaginação aberta*.⁶³

O caráter dinâmico da imaginação

Em “A Terra e os Devaneios da Vontade”, Bachelard continua a celebrar as mãos trabalhadoras contagiadas pelas *alegrias musculares*⁶⁴ que, por sua vez, contribuem com o nascimento das imagens por meio de seu diálogo com as substâncias. Nos devaneios terrestres, a imaginação trabalha no sentido de enfrentar as inúmeras dialéticas que as manifestações do elemento lhe impõem: da resistência absoluta da pedra até a generosidade do barro.

⁵⁹ Idem. Ibid. p 14.

⁶⁰ BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios do Repouso. São Paulo; Martins Fontes, p 9.

⁶¹ Idem. Ibid. p 3.

⁶² LISPECTOR, Clarice. Um Sopro de Vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p.101.

⁶³ BACHELARD, Gaston. A Água e os Sonhos. São Paulo: Martins Fontes, p 3.

⁶⁴ BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios da Vontade, ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p 1.

A nobre resplandecência das gemas, a doçura da pérola, a hostilidade do ferro: a multiplicidade das qualidades da matéria terrestre multiplica também as possibilidades e medidas das nossas forças. Para Bachelard, *a matéria é o nosso espelho energético*⁶⁵. Os caminhos que assumimos e as escolhas que fazemos durante o trabalho sobre a matéria sintetizam a articulação entre a nossa imaginação e a nossa vontade.

As imagens poéticas surgem na medida em que desafiamos as resistências das substâncias por meio da relação dinâmica entre nossas mãos e o corpo da matéria. Na clássica dualidade entre o sujeito e o objeto, este mesmo dinamismo se ausenta, já que ambos permanecem *enfraquecidos pela contemplação, um em sua inércia, outro em sua ociosidade*.⁶⁶

Transpondo a lei da ação e reação para a dinâmica do imaginário, Bachelard reafirma a qualidade vigorosa da troca que ocorre entre o corpo do homem e o corpo do mundo, eliminando qualquer resquício de passividade:

Noutras palavras, no reino da imaginação, pode-se dizer da mesma forma que a resistência real suscita devaneios dinâmicos ou que os devaneios dinâmicos vão despertar uma resistência adormecida nas profundezas da matéria. (...) é o mesmo que dizer que a substância é dotada do ato de nos tocar. Ela nos toca assim como a tocamos, dura ou suavemente⁶⁷.

Mesmo que anteriormente Bachelard tenha abordado o caráter dinâmico da imaginação poética em algumas análises das “Águas Violentas”, é apenas na terra que ele explorou com mais cuidado as resultantes do embate entre a mão e a substância imaginária. Para a imaginação, nenhum outro elemento apresenta maior resistência, nenhum outro realiza por meio das argumentações que ocupam o espaço entre a dureza e a moleza, maior negação ou mais sincera afirmação.⁶⁸

A imaginação criadora conduz o sonhador para além das superfícies e dos contornos, no sentido de torná-lo capaz de ultrapassar fronteiras pessoais e tomar consciência sobre potencialidades que podem permanecer ocultas. Em

⁶⁵ Idem. Ibid. p 20.

⁶⁶ Idem. Ibid. p 21.

⁶⁷ Idem. Ibid. p 20

⁶⁸ *Duro e mole são os primeiros qualificativos recebidos pela resistência da matéria. A primeira existência dinâmica do mundo resistente.* Idem. Ibid. p 15.

seu caráter dinâmico, o devaneio nos ensina sobre nossas vontades, sobre nossas energias mais íntimas. De acordo com Bachelard, para que possamos compreender melhor como a imaginação pode nos ensinar sobre nossas capacidades, basta que nossas mãos encontrem uma ferramenta de trabalho: *se cada matéria tem um coeficiente de adversidade, cada ferramenta determina na alma do operário um coeficiente de domínio*.⁶⁹ Entretanto, a terra, como elemento primordial da imaginação criadora não suporta apenas os sonhos poéticos que dizem respeito às nossas conquistas, mas sabe bem como aninhar nossos devaneios do repouso⁷⁰.

Ao investigar as palavras, frases e versos que acompanham as tendências propostas pela terra enquanto imagem primordial e geradora, ao adentrar sua espessura, mais uma vez, a imaginação atinge a dimensão poética nos lugares que a vista não conhece e que a realidade não comporta. Ao visitarmos o coração de uma pedra, se formos capazes de transpor as barreiras sedutoras de suas formas e cores, descobriremos que ela pode abrigar muito mais do que grãos fortemente aglutinados.

Uma verdadeira cidade habitada por seres luminosos lentamente se desenvolve no interior do cristal. E quem poderá duvidar de que no centro da rosa vermelha, verdadeiro labirinto natural e feminino, não resida uma rainha geniosa que constantemente ordena a derrubada dos muros de seu palácio para que uma nova configuração de caminhos incertos se estabeleça? Quem poderia duvidar de que este palácio não possui raízes, mas é sustentado por seu próprio perfume inconfundível? De acordo com Bachelard, o ar é uma fonte materialmente pobre⁷¹, ele fortalece a imaginação criadora por meio de seu dinamismo. A substância aérea só é percebida por meio do movimento que gera.

Se o olhar acompanha os ritmos manifestados nos objetos moventes, a imaginação lança mão do próprio movimento e faz dele um condutor, aquele que a orienta por outras qualidades de travessias. A imaginação dinâmica

⁶⁹ Idem. Ibid. p 42.

⁷⁰ A Terra e os devaneios do repouso, ensaio sobre as imagens da intimidade é a publicação pela qual Bachelard continua a explorar o trabalho da imaginação criadora alimentado pelo elemento terra. Nesta obra, o autor investiga as imagens da intimidade, do repouso e do acolhimento.

⁷¹ “Do ponto de vista da imaginação material, nossa investigação será abreviada, pois o ar é uma matéria pobre”. BACHELARD, Gaston. O Ar e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p 9.

possibilita viagens sem que tenhamos que nos deslocar espacialmente. Não é apenas um deslocamento horizontal no qual registramos no fundo dos olhos as paisagens pelas quais passamos. Trata-se de uma atividade vertical que acompanha e, de certo modo, gera significados para o deslocamento físico.

Em *O Ar e os Sonhos*, Bachelard nos mostra como a potência dinâmica da imaginação, por vezes, supera a potência material. Enquanto fonte de tendências da imaginação, o ar é aquele que melhor destaca a contribuição do movimento para a formação da imagem poética. Nos devaneios alimentados por este elemento, *a vida ascensional será então uma realidade íntima*⁷². Ao deparar-se com a substância volátil, a imaginação apropria-se da sua leveza. Sob o efeito das lições da mobilidade, a imaginação criadora é capaz de desafiar a gravidade e o peso das condições impostas pela realidade horizontal.

O filósofo destaca a importância de reconhecermos o valor imaginário das qualidades. Sabemos que somos capazes de conhecer o mundo por meio de nossos sentidos e que estes nos oferecem a possibilidade de qualificar as particularidades que possuem as coisas que o compõe. Para a imaginação, este processo de reconhecer e qualificar os efeitos que as coisas nos causam é apenas o início de seu trabalho. *Se ao lado dos dados imediatos da sensação é preciso considerar as contribuições imediatas da imaginação*⁷³, reconhecer o perfume da flor é o primeiro passo para que a imaginação o transforme em alicerce para uma nova imagem poética. A imaginação criadora supera o processo de significação desencadeado de modo linear. Por meio de verdadeiras *loucuras sensíveis*⁷⁴, as qualidades reconhecidas podem ser modificadas e transformadas em valores imaginários. *Imaginar uma qualidade é dar-lhe um valor que ultrapassa ou contradiz o valor sensível, o valor real*⁷⁵, de modo que a coerência imposta pelo encadeamento horizontal dos significados pode encontrar certa dificuldade para compreendê-las. De acordo com o filósofo de Bar-sur-Aube, *dá-se prova de imaginação ao refinar a*

⁷² Idem. Ibid. p 10.

⁷³ BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios do Repouso*. São Paulo; Martins Fontes, 2003, p 63.

⁷⁴“Sem essas consciências orgânicas e essas loucuras sensíveis, as correspondências correm o risco de ser ideias retrospectivas, que deixam o sujeito na atitude da contemplação, atitude que o priva do valor da adesão.” Idem. Ibid. loc cit.

⁷⁵ Idem. Ibid. p 64.

*sensação, ao desbloquear a grosseria sensível (cores ou perfumes) para realçar os matizes, os buquês. Busca-se o outro no interior do mesmo.*⁷⁶

Esta busca pelo outro no interior do mesmo é o próprio movimento que a linguagem realiza quando, por meio da metáfora, alcança a dimensão poética. *Toda imagem deve enriquecer-se de metáforas para dar vida à imaginação*⁷⁷. Na metáfora, a palavra, qualquer matéria ou materialidade, pode, por fim, respirar em liberdade. Não é necessário obedecer a organização imposta sobre as duplas de significantes e significados, à ordem que estabelece a relação entre os sujeitos e os objetos no campo do real.

Na dimensão onde os poemas acontecem, palavras, lugares e substâncias são apenas casulo e mistério. Na manhã seguinte, da mesma origem nascerão gigantes terrestres, plantas exóticas, cochichos gentis de criança recém-acordada. De manhãzinha uma borboleta vermelha e madura poderá nascer de dentro da fruta que acaba de cair do pé. A maçã despenca e se reparte tudo culpa da gravidade! Neste mesmo instante, a borboleta recém chegada conquista a altura e descobre a imensidão do dia. Nas terras consagradas à imaginação criadora, a única contradição possível é a que reduz aquele nosso mundo, que é tão redondo quanto os nossos corações, a um simples suporte para a vida dos seres humanos, das plantas, dos animais. A imaginação faz do mundo real um campo fértil para a semeadura dos sonhos.

Sonhar uma qualidade apreendida é o mesmo que significá-la para além da sensação que ela nos causa: ela desprende-se do objeto pelo qual se manifestava e qualifica também o sonhador. Isto porque se somos capazes de atribuir significados a uma qualidade através das sensações objetivas, *o valor da qualidade está em nós, verticalmente*⁷⁸. Ainda de acordo com Bachelard, *a maneira pela qual amamos uma substância, pela qual lhe enaltecemos a qualidade, manifesta uma reatividade em todo o nosso ser. A qualidade imaginada nos revela a nós mesmos como sujeito qualificante*⁷⁹.

⁷⁶ Idem. Ibid. loc cit

⁷⁷ BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p 93.

⁷⁸ BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios do Repouso*. São Paulo; Martins Fontes, 2003, p 62.

⁷⁹ BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios do Repouso*. São Paulo; Martins Fontes, 2003, p 62.

A expressão poética revela a qualidade que não se afirma apenas por uma correspondência formal. Ao operar na profundidade das equivalências sensíveis, a imaginação realiza transposições capazes de combinar qualidades opostas em um mesmo substantivo, ou até mesmo de destacar o valor contrário de uma qualidade nela mesma. Para aquele que alcança a maior profundidade do substantivo, substância do verso, viver plenamente sua ambivalência é destino certo: o amor *é ter com quem nos mata, lealdade*.⁸⁰

Ao investigar a imaginação, Bachelard destaca a importância de considerarmos o aspecto material, assim como o dinâmico, como característica fundamental para que ela se torne verdadeiramente criadora.

Para que a imaginação não seja reduzida a uma função psíquica que apenas reproduz as sensações, e, sobretudo, as formas percebidas, ao cair da noite, Bachelard nos convida a compreender o mundo por meio de sua espessura imaginária, associando cada um dos quatro elementos às tantas inclinações naturais que se aventuram no território poético em busca de suas vozes. Neste território, a poesia ainda encontra-se sem forma. Como Bachelard nos ensina, é preciso que a imagem poética encontre primeiramente uma matéria que a sustente, uma dinâmica que conduza seu processo de criação para que, em seguida, possa expressar-se por meio das mais variadas linguagens que conhece: a pintura, a música, a literatura e outras.

Neste mundo onde vivemos, tão redondo quanto as rosas e os corações, a imaginação não exerce uma função reprodutora, mas uma função de revelação: ela inspira possibilidades ao impossível.

O nascimento da primeira Rosa

Jamais em toda a minha vida eu poderia imaginar que um dia eu finalmente surpreenderia o sono do sol! Justo o dele que sempre interrompeu meu descanso com sua claridade. Aproximamos-nos um pouco mais.

- Chegamos em boa hora. – Bachelard sussurrou.

⁸⁰ Verso extraído do famoso poema “Amor é um fogo que arde sem se ver” de Luiz Vaz de Camões.

Sua afirmação, mesmo sendo positiva, me soou estranha. Eu havia perdido a noção do tempo. Não fazia ideia de que, desde que nos encontramos naquela ponte, uma noite inteira já havia acontecido ao nosso redor. A qual bom momento ele estaria se referindo?

Antes que a pergunta ocupasse a distância entre a minha boca e os ouvidos dele, eu recebi a resposta. A luminosidade da pedra ensolarada foi diminuindo na mesma cadência sonolenta em que ela parecia respirar.

- Foi diante do fogo que eu acreditei ser possível sonhar acordado e é por isso que eu te trouxe até aqui. Foi seguindo este calor intenso que você pode sentir que, caminhando mata adentro, eu um dia cheguei até aqui e descobri que é a noite que acolhe todos os dias que nascem em nosso mundo.

Eu me sentia mais acordada do que nunca quando pude viver aquele instante de tamanha grandiosidade. Eu não entendi se aquele cristal caloroso havia se transformado naquele pequeno botão de rosa vermelha ou se ela estava o tempo todo ali embaixo, aninhando o sol. O primeiro raio já atravessava o horizonte e o ambiente começava a ser tingido de claridade. Percebendo meu encantamento, Bachelard ofereceu-me gentilmente aquele botão vermelho.

Aceitei, obviamente. Enquanto caminhávamos, ele me perguntou sobre Amelia Toledo e ficou feliz em saber que ela continuava trabalhando. Gaston sorria com os olhos. De tão comprida e branca, sua barba fazia com que sua boca quase desaparecesse no meio dela, talvez por isso seu sorriso fosse mais aparente nos olhos. Naquele momento, pensei que deveríamos estar a quilômetros da ponte onde nos encontramos e perguntei se poderíamos descansar um pouco. Já era de manhãzinha. Ele me conduziu até o pé de uma árvore cujos galhos quase podiam tocar o chão. Ele segurava a vela que ainda queimava. Quando estava quase adormecendo pude ouvir sua voz:

- Descanse um pouco jovem. Nossa travessia apenas começou. Volto em breve para seguirmos.

Quando me dei conta de que ele estava partindo e que eu ficaria sozinha naquele lugar desconhecido, despertei do quase sono que havia me envolvido e o procurei por entre as folhas. Ele já havia se afastado, mas pude perceber quando ele se virou por alguns instantes em minha direção. A luminosidade da

manhã ofuscou minha visão, mas de algum modo tive certeza de que, com seus olhos, Bachelard sorriu com meu espanto.

Capítulo 2. O Cultivo das Rosas: a natureza criadora do trabalho do professor de arte



*No princípio era o Jardineiro.
E o Jardineiro criou as Rosas.
E tendo criado as Rosas,
criou a chácara e o jardim,
com todas as coisas que neles
vivem para glória e
contemplação das Rosas.*

Machado de Assis

A chegada da rosa nova

Finalmente amanheci. Meu botão vermelho, nascido da pedra incandescente, havia se transformado em uma bela rosa. Entretanto, suas pétalas se organizavam em uma roda tão pálida que mais parecia ter sido feita de areia. Era dia. Eu estava sentada na terra, encostada no tronco de um grande salgueiro chorão que protegia-me dos raios intensos de luz que ofuscavam meus olhos com suas folhas caídas. Por entre as folhas, vi um par de botas que se aproximava. Eu as reconheci. Ele havia retornado. Sentou-se ao meu lado e, antes que eu pudesse lhe perguntar sobre a rosa, desembestou a falar. Lembro-me de ter achado engraçado perceber como sua expressão se transformava com as horas. Apontado para a flor que eu segurava, ele falou:

- A rosa amarela está quase pronta! Que maravilha! Isso significa que você já pode aprender com ela. A rosa amarela carrega as lições da terra, propõe desafios para que possamos encontrar o equilíbrio entre nossos desejos e necessidades. Ela nos ensina a compreender a realidade para, em seguida, ultrapassá-la.

- Mas de qual realidade você está falando? – Perguntei.

- Da sua, minha cara, da sua... Bem, vamos andando. Quando estiver pronta, sobre o centro da rosa.

Sobre como cultivar rosas

A origem deste capítulo se confunde com a origem do meu desejo de escrever toda essa dissertação. Ele foi criado, pois perguntas e insatisfações sempre costuraram minhas reflexões sobre o que estou fazendo no ensino da arte e por ele. Questões geradas pela minha prática e pela observação de outros caminhos adotados nos espaços pelos quais passei desde o tempo em que escolhi habitar este território, esta terra que por tantas vezes tive vontade de transformar em um belo jardim, em algo como um roseiral onde as pessoas pudessem se perder no encanto das flores para encontrar a melhor coisa que existe dentro de delas: a capacidade de recriar a vida. Contudo, a terra encantada que sempre busquei pareceu-me, por vezes, estar condenada pela ausência de qualidades fundamentais para a existência dela.

Sair da universidade com o coração cheio de buscas e “despencar” no ensino público na cidade de São Paulo foi como se um pé gigante tivesse arrombado as pequenas portas de minhas casinhas de boneca, destruindo minhas flores e meu sonho de jardineira. Não pretendo generalizar o problema, mas naquela escola onde fui parar não encontrei lugar para o jogo, para o diálogo, para a descoberta ou para o prazer. Tampouco para a aprendizagem. Muito menos pude encontrar algum sentido para a palavra educação. De ambos os lados, o dos professores e o dos alunos, só havia repetição, engessamento e desestímulo. Tempos depois, conheci realidade semelhante quando atuei em algumas escolas particulares.

A desvalorização do ensino da arte era maquiada por uma crença vazia de significado sobre a importância da criatividade na vida das crianças e dos adolescentes e, por vezes, era praticada, mesmo que inconscientemente, pelos próprios professores de arte.

Deparei-me muitas vezes com a confusão criada sobre o conceito de criatividade. De acordo com a professora Sumaya Mattar,

Dependendo de sua compreensão, o professor de arte pode resumir seu papel ao de mero facilitador da expressão das emoções dos alunos, deixando de lado a importância da compreensão, elaboração e fruição artística, em que também a atividade criadora se faz presente⁸¹.

Entretanto, a redução da aula de arte a um espaço para a livre expressão não é a única maneira de desvalorizar o trabalho dos professores e de diminuir o potencial educativo da aula. O potencial criador que esta atividade envolve é também enfraquecido quando, por exemplo, o professor de arte atua somente reproduzindo atividades pré-determinadas, apresentadas por apostilas que lhes são impostas, elaboradas, por sua vez, a uma distância quilométrica das particularidades de cada espaço, dos diferentes modos pelos quais é possível aprender e ensinar arte de uma maneira significativa. Isto, sem mencionar alguns métodos de ensino que, amarrados a uma concepção absolutamente formalista da arte, desconsideram a dimensão poética sob a qual a arte acontece. Estive diante de situações como essas e, mesmo assim, ainda acredito que posso cultivar rosas...

⁸¹ MATTAR, Sumaya. Sobre Arte e Educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula. São Paulo: Papyrus, 2010. p 96.

Cultivá-las, para mim, significa alimentar constantemente o desejo de busca, atualizar constantemente o sentido da palavra educação, reencontrar-me diariamente com a multiplicidade criadora que envolve a palavra arte. Cultivar rosas no campo do ensino da arte significa garantir a compreensão sobre a dimensão criadora tanto da arte como do processo de ensino e aprendizagem artística. Como garantir que professores e alunos possam reconhecer e aproveitar o potencial de criação que possuem? Quais as características deste professor que cultiva a experiência e trabalha para garantir que a aprendizagem seja significativa?

As rosas exigem cuidados específicos. Gostam de terrenos úmidos e luminosos. Para que o roseiral cresça forte e bonito, condições como a qualidade da terra, a quantidade de luz e o tempo da poda devem ser seriamente consideradas. Do mesmo modo, penso que para oferecer um caminho de aprendizagem significativa por meio da arte e a partir dela, os professores precisam estar atentos a certas condições. Algumas internas e outras externas a eles. É preciso cultivar algumas qualidades. É preciso cuidar da terra, do território da aprendizagem artística. Este capítulo tratará destes cuidados.

Começarei apresentando a maneira como gosto de pensar o processo de aprendizagem. Na medida em que eu o aproximo da necessidade de busca, inata ao ser humano, a meu ver, ele se torna tão fundamental quanto natural. Em seguida, com a minha atenção já direcionada à aprendizagem artística, pretendo situar-me em meio a alguns autores que se debruçaram sobre o assunto e problematizaram o ensino da arte. Continuarei este trajeto buscando sustentar a minha hipótese sobre o valor da imaginação no processo de criação pedagógica a partir de uma reflexão sobre a função do professor de arte: suas qualidades e seus desafios.

Aprendizagem e busca

O mundo é redondo como os corações. A diferença entre os dois é que não podemos navegar por todos os cantos da Terra em um curto período de tempo e, no entanto, quantos lugares inimagináveis nosso coração pode inaugurar ou atravessar em apenas um dia?

Dentro dele, habitam as mais diversas águas que se abalam em muitas pulsações. Águas nossas que, como o próprio movimento do mar nos ensina, alternam momentos de repouso e recolhimento com outros de brincadeira e encontro na areia.

Assim parece ser a dinâmica do homem que segue sua formação alternando a direção de seus passos: ora para dentro, ora para fora de si. Nesta dança, no mundo e com ele, o homem trava relações de diversas naturezas. Nas atualizações realizadas por cada experiência que vive, amplia sua consciência sobre o tempo e o espaço em que habita sem, no entanto, impedir que essa mesma consciência se supere. Este talvez seja o sentido da criação: recriar-se pela influência do meio sem deixar de influenciá-lo, atuando nele e concebendo novas maneiras para configurá-lo dentro e fora de si mesmo. Na medida em que é desafiado e desafiador do mundo, o homem potencializa sua própria humanidade no ato criador.

De acordo com Paulo Freire, *é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas*⁸². Neste sentido, a potência humana criadora surge como um instrumento pelo qual os sujeitos cultivam a cultura, na medida em que podemos compreender o último vocábulo com o espírito de quem diariamente revisita a si mesmo: revolve sua terra, experimenta seus sabores, renova seus hábitos, ouve suas histórias, festeja com seu povo, ressignifica e se encanta com seus símbolos.

Nas palavras de Fayga Ostrower, a cultura se apresenta como *o campo dentro do qual se dá o trabalho humano, abrangendo os recursos materiais, os conhecimentos, as propostas possíveis e ainda as valorações*⁸³. Se esta potência criadora opera sob a influência de um entorno que, formado por diversas condições e habitado por outros indivíduos, torna-se um campo plural, é preciso que o homem lance mão de suas singularidades para *enfrentar seletivamente*⁸⁴ as ações que esse campo exerce sobre ele. Como a autora bem nos lembra, *como indivíduo ele já é um ser seletivo*⁸⁵.

⁸² FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p 64.

⁸³ OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. Petrópolis: Vozes, 1986, p 147.

⁸⁴ “Se o homem não consegue fugir das influências por jamais omitir-se a valorações do contexto cultural, é preciso ver que ele as enfrenta seletivamente” Idem. Ibid. p 147.

⁸⁵ Idem. Ibid loc cit.

Ostrower ainda destaca a dialética presente no ato humano criador: justamente por promover escolhas, selecionar influências e delimitar as fronteiras que o caracterizam é que o homem encontra a possibilidade de superar os limites e ampliar seu campo de alcance.

Neste ponto, interessa-me refletir sobre o lugar onde aprendizagem e criação, duas capacidades que caracterizam a existência humana, se encontram. Só é possível definir o ato de aprender por meio de sua própria constância. Quem aprende algo, imediatamente torna-se agente de um novo processo de aprendizagem que, por sua vez, organiza elementos conhecidos para que estes inaugurem ainda outros. Esta dinâmica infinita caracteriza sua formação.

Paulo Freire localiza a capacidade de tomar consciência sobre nossa própria inconclusão como um aspecto que, no cerne da natureza humana, fundamenta e orienta o processo de educação⁸⁶. Inacabados, do instante em que nascemos em diante, permanecemos em uma procura constante por aquilo que nos falta, que nos é dessemelhante. Uma busca que, mesmo tentando nos fazer crer que perseguimos uma verdade absoluta a respeito do que somos, se dá por meio dá revelação de novas lacunas.

Esta mesma consciência sobre nosso inacabamento traz consigo a possibilidade de percebermos uns aos outros, na medida em que entendemos que o que nos falta só pode existir no que está fora, no que não somos e que, potencialmente, encontra-se no outro. Deste modo, percebemos que não caminhamos sozinhos e que por toda parte outros seguem em buscas próprias.

Na medida em que podemos participar da busca alheia, novas trilhas se revelam diante de nossos pés, pois *o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca*⁸⁷; portanto, há uma proximidade entre o sentido de encontro e de educação. Isto, se pudermos entender os encontros como interações que, por sua vez, configuram um princípio fundamental da experiência no sentido em que John Dewey, brevemente, antes de explorarmos com mais cuidado seu pensamento, nos

⁸⁶ FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p 16.

⁸⁷ Idem. Ibid. p 28.

ensina: vivências que nascem, sobretudo, do diálogo entre condições internas e externas ao homem⁸⁸.

Nesta perspectiva, a ideia de completude pode ser substituída pelo dinamismo das motivações que nos levam ao encontro de outros indivíduos que, em um ímpeto semelhante ao nosso, também enriquecem suas jornadas por meio de nosso convívio.

Neste ponto, desejo destacar a ambiguidade presente na maneira como concebemos uns aos outros: somos iguais porque buscamos aprender com nossas diferenças e a busca pela diferença nos aproxima e nos lembra da nossa condição humana comum. Deste modo, a educação firma seu compromisso não apenas com a comunhão entre os homens, mas com a multiplicidade de aspectos que os compõem, com a diversidade de suas estratégias de busca, com os caminhos a serem descobertos. Sobre este assunto, Morin comenta:

Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana⁸⁹.

Na tentativa de compreender a complexidade humana por meio da observação das faces que nos qualificam, Morin aponta para o que chamou de *unidualidade*⁹⁰ do ser humano. Na medida em que é composto por características puramente biológicas e articula-se aos conteúdos puramente sociais, o ser humano configura-se de uma maneira individual e coletiva.

Ainda na perspectiva de Morin, os indivíduos possuem uma humanidade caleidoscópica na qual pares de aspectos totalmente antagônicos compõem uma multiplicidade de imagens que se fundem em uma só. No interior misterioso da cartola preta, o *sapiens*, o *demens*, o *faber*, o *ludens*, o *empiricus*, o *imaginarius*, o *economicus*, o *consumans*, o *prosaico* e o *poeticus* são a matéria-prima e as palavras mágicas que tornam visível o tão esperado homem complexo⁹¹.

⁸⁸ DEWEY, John. *Educação e experiência*. Petrópolis: Vozes, 2010, p 43.

⁸⁹ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Lisboa: Piaget, p 59.

⁹⁰ Idem. Ibid. p 56.

⁹¹ Idem. Ibid. p 59.

Porém, o que nos parece é que, em nome de outros interesses, este compromisso entre a educação e a diversidade ou a complexidade humana nem sempre pode ser garantido. Por vezes, a educação é interpretada mais como um método de condicionar os seres humanos a um padrão normatizado por influências de outras ordens (como da economia, por exemplo), do que como um caminho para o desenvolvimento de sua própria condição de ser humano e buscador, que aprende por meio de experiências que se dão no encontro com as diferenças.

Na esteira de Freire, se pudermos reconhecer que a consciência de nossa incompletude é o impulso que nos move na direção das descobertas e que é nesta característica que se enraíza nossa educabilidade, torna-se clara a necessidade de compreendermos a aprendizagem como um caminho que nos conduz para além do adestramento, da repetição de comportamentos e respostas pré-determinadas, pois qualquer modelo a ser copiado encerraria a necessidade da busca. Bastariam alguns pequenos ajustes e a reprodução garantiria o funcionamento da máquina.

Nós, seres humanos, para além das adaptações observadas no reino animal através das quais as espécies se transformam e se ajustam apenas para garantir a própria sobrevivência, podemos encontrar na aprendizagem uma passagem que não nos leva simplesmente *para nossa adaptação, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (...)*⁹². O processo de aprendizagem é também movido por um potencial criador que constantemente se refaz, por esse motivo somos capazes de conceber o mundo de maneira própria⁹³.

Em todo processo de aprendizagem, a cada desafio imposto nasce um desejo de enfrentamento único em cada indivíduo, uma maneira própria de reagir às solicitações do espaço. Neste impulso, sob a luz de sua inconsciência e sob a proteção de sua consciência, ele encontra a possibilidade de atribuir significado tanto para aquilo que recebe como para aquilo que resulta de sua

⁹² FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Campinas: EGA, p. 41. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em 21 de janeiro de 2012. Acesso em 21 de janeiro de 2012.

⁹³ "Os caminhos podem cristalizar-se e as vivências podem integrar-se em formas de comunicação, em ordenações concluídas, mas a criatividade, como potência, sempre se refaz" OSTROWER Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 27.

ação. Não falamos de reações imediatas, pois, para além de nossos instintos, agimos de acordo com nossas intenções.

Estas nossas intenções, estas ações internas que se encaminham para nosso exterior, se revelam como resultantes de uma potência criadora na medida em que, se nos debruçarmos sobre elas, poderemos compreender melhor a maneira singular pela qual cada sujeito aprende.

A expressão verbal, na medida em que organiza as percepções em palavras, surge exatamente desta nossa necessidade de significar e partilhar o mundo na construção constante de nosso convívio. O desenvolvimento da linguagem favoreceu o intercâmbio entre os homens e juntos construímos variadas maneiras de nomear as coisas que existem em nosso espaço comum. Ainda que cada sujeito perceba o mundo de uma maneira singular, podemos dizer que os conceitos que criamos organizam as semelhanças das perguntas e das respostas geradas pelas experiências que marcam o nosso convívio.

Para melhor compreendermos a relação entre percepção do entorno, experiência e aprendizagem, buscaremos na memória de Freire um tempo no qual ele começa a compreender o mundo sem ainda fazer uso da palavra escrita:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaço, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões e relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios e riachos. (...) Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre essas cores e o desenvolvimento do fruto, a sua resistência, a manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolengar.⁹⁴

O autor nos oferece sua própria experiência não apenas como um exemplo de como a noção de leitura não está limitada à capacidade de decifrar códigos linguísticos, mas, sobretudo, da importância da experiência no sentido de encontro e interação, como um verdadeiro caminho de aprendizagem. Por meio de sua lembrança, ele nos descreve um processo pelo qual ele articula

⁹⁴ FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 2011. p 21-22.

sua percepção, os nomes pelos quais os mais velhos batizavam as coisas e os elementos encarnados nestas mesmas coisas presentes neste lugar que chamou de seu *mundo imediato*: os sons, as cores, as impressões táteis e até os tempos que corriam naquele tempo.

John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano, nos oferece elementos que ampliam a nossa compreensão sobre a relação entre as experiências e a educação.

Ao comparar as características da educação tradicional e da educação progressista, o autor afirma que:

A história da teoria educacional é marcada pela oposição entre a ideia de que a educação é um desenvolvimento de dentro para fora e a de que é uma formação de fora para dentro; entre a ideia de que a educação tem como base dons naturais e a de que é um processo de superação das inclinações naturais para substituí-las por hábitos adquiridos sob pressão externa⁹⁵.

A educação progressista enfatiza as individualidades e valoriza a aprendizagem pela experiência em detrimento da imposição e da padronização da aprendizagem proposta pela educação tradicional.

Afirmando que, independente de serem agradáveis, nem todas as experiências são necessariamente educativas⁹⁶, o autor destaca o *princípio da continuidade*⁹⁷ como um critério que qualifica as experiências com potencial educacional. Por meio deste princípio, Dewey estabelece uma diferença entre experiências que exercem influências positivas ou negativas sobre outras. Na medida em que algumas nos preparam e até nos indicam outros caminhos de aprendizagem, outras se dão como acontecimentos isolados que pouco contribuem com a preparação daquilo que virá. Para Dewey, este princípio também *significa que toda a experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica, de algum modo, a qualidade das experiências que virão*⁹⁸. O autor cita ainda a mecanicidade, o condicionamento presente na educação tradicional que, por sua vez, não só parece prezar pela imposição de

⁹⁵ DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Vozes, 2010, p 19.

⁹⁶ “Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer amadurecimento para experiências posteriores é deseducativa”. *Idem Ibid. p 27*.

⁹⁷ “Já mencionei o que chamei de categoria de continuidade ou continuum experiencial. Este princípio está envolvido, conforme observei, em toda tentativa de discriminaras experiências de valor educativo das que não possuem tal valor”. *Idem. Ibid. p 33*.

⁹⁸ *Idem. Ibid. 36*.

conteúdos como não demonstra atenção pela falta de conexão entre as experiências propostas, como elementos que geram artificialidade no processo de aprendizagem, tornando a experiência proposta por esta qualidade de educação ineficiente e pouco significativa para os alunos.

A *interação* é considerada como outro princípio de fundamental importância na experiência educativa, pois, para Dewey, ele garante *direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas*⁹⁹. Para o autor, interação e continuidade são princípios que se interceptam e que norteiam a experiência educativa.

Se voltarmos ao jovem Paulo Freire, às mangas, as brincadeiras geográficas da água da chuva e a sensação de ventania, notaremos como de fato a experiência com a transformação das cores da manga, sua resistência, seu sabor e outras características elencadas por ele por meio de sua relação com o lugar contribuíram para o início de um processo posterior de aprendizagem que culminou em sua alfabetização.

Avançando alguns anos, o autor relembra o tempo em que foi introduzido à leitura da palavra e como esta introdução *jamaiz significou uma ruptura com a “leitura” do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da “palavramundo”*¹⁰⁰. Por meio desta noção de “palavramundo”, Freire destaca a continuidade entre a experiência sensível e a própria expressão verbal. Seguindo a trilha proposta pelo autor, podemos afirmar que a leitura do mundo, ou seja, a capacidade de perceber, compreender e significar o entorno por meio da interação entre o indivíduo e as qualidades que as coisas apresentam, não apenas contribui para o processo de significação da palavra escrita como o antecede. Na esteira de Freire, compreendemos uma noção de leitura que ultrapassa a função visual ou qualquer capacidade intelectual específica, unificando as possibilidades de apreensão em uma experiência que, como nos ensina John Dewey, inaugura novos problemas, gera outras sínteses e impulsiona o sujeito na direção de experiências inéditas¹⁰¹.

⁹⁹ Idem. *Ibib*. p 43.

¹⁰⁰ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011, p.24.

¹⁰¹ “Novos fatos e novas idéias, assim obtidos, tornam-se a base para novas experiências em que novos problemas se apresentam. O processo é uma espiral contínua” DEWEY, John. *Educação e Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p 82.

Por diversas vezes mencionei a palavra experiência. Por se tratar de mais uma palavra enfraquecida pelo uso comum, penso que é necessário dedicar algumas linhas para resgatá-la e tentar devolver-lhe o valor que possui.

Para Dewey,

A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação de interação em participação e comunicação¹⁰².

Este processo de transformação é caracterizado por alguns elementos que condicionam a intensidade ou o valor da experiência. No trecho acima, Dewey fala sobre a necessidade de uma plena realização, pois reconhece a existência de experiências menos significativas ou até mesmo incompletas. Com o objetivo de apontar os fatores responsáveis por essa incompletude da experiência, o autor afirma que *as oposições entre a mente e o corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer*¹⁰³. Neste sentido, penso que qualquer tentativa de anulação ou embotamento de alguns dos sentidos ou de conceber a vida privilegiando qualquer que seja de nossas capacidades de interagir com o entorno causaria a interrupção da experiência em alguma de suas instâncias. Instâncias que, por sua vez, são absolutamente complementares e indissociáveis.

O autor também aponta a falta de propósito e o hábito como verdadeiros inimigos da experiência significativa, na medida em que impedem que possamos identificar outro elemento de fundamental importância: sua qualidade estética.

Ainda na esteira de Dewey, se pudermos compreender a existência singular de cada experiência e a maneira como cada uma, com seu enredo e seu ritmo próprio, contribui para a inauguração de uma experiência nova, seremos capazes de reconhecer semelhante movimento no processo de formação, de aprendizagem ou de busca, como prefiro dizer.

Uma série de experiências de aprendizagem significativas perpassa nossa existência ampliando suas fronteiras sem que, no entanto, sejamos incapazes de definir as particularidades de cada uma delas. Das mais às

¹⁰² Idem. Ibid. p 88-89.

¹⁰³ Idem. Ibid. p 89.

menos transformadoras, sabemos apontá-las e localizá-las na linha de nosso tempo. Para Dewey:

Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes. Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá à suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva à outra e que uma parte dá continuidade à que veio antes, cada uma ganha distinção entre si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas¹⁰⁴.

Penso que a consciência sobre esse encadeamento de experiências pelo qual a vida se constrói é o que nos apresenta a necessidade de possuímos um propósito e nos direciona mesmo quando nos deparamos com a certeza da incompletude. A oportunidade de significar uma experiência por meio de outra é também, ao que parece, o que dá sentido à palavra esperança.

Jorge Larrosa Bondiá, educador espanhol, também explora as raízes da palavra experiência. Ao encontrar origens comuns às raízes de “travessia” e “perigo”¹⁰⁵, visita Heidegger que, por sua vez, nos lembra que *podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo*¹⁰⁶.

Bondiá critica o privilégio da informação na sociedade atual justamente por esta ter ocupado o espaço que cabia às experiências mais genuínas. Fatos que apenas “acontecem” atingiram o mesmo status daquilo que *nos passa, nos toca, ou nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma*¹⁰⁷.

Observando a transformação sofrida pelo sentido das duas palavras, Bondiá distingue o *sujeito da informação* do *sujeito da experiência*.

Ao contrário do que poderíamos pensar, o primeiro não é caracterizado como um sujeito passivo ou indiferente, que age como um receptáculo para os fatos e notícias que ocorrem em seu entorno, porém, longe de seu alcance. Ao contrário disto, o sujeito da informação é marcado por uma velocidade tão

¹⁰⁴ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011, p 111.

¹⁰⁵ BONDÍÁ, Larrosa Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Artigo publicado pela Revista Brasileira de Educação no ano de 2002.

¹⁰⁶ HEIDEGGER, Martin. *De camino al habla*. Barcelona: Edicionais del serbal, 1987, p.143. In: BONDÍÁ, Larrosa Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação de n19, no ano de 2002.p 25.

¹⁰⁷ Idem. Ibid. p 19.

elevada de ações e mudanças que mal pode tomar consciência delas ou perceber o quanto o afetam. O sujeito da informação é aquele que, justamente por não ser capaz de parar de agir, ou melhor, de interagir com fatos e situações alheias, não permite que nada lhe aconteça ou lhe transforme efetivamente. Não é capaz de perceber ou estabelecer relações entre as informações.

Do ponto de vista da educação, os sujeitos da informação são subsidiados, sobretudo por condutas que, por meio de métodos imutáveis, fazem do conhecimento um mero jogo de reprodução, encerrando a experiência educativa em relatos do que já se passou com outros indivíduos. Informações, dados e provas detalhadamente relatadas nos livros, colhidas por meio dos feitos de outros homens que, estes sim, viveram experiências legítimas. Pessoas que, sob o ponto de vista da educação baseada na informação, generosamente pouparam nosso tempo de vida adiantando-nos seus resultados.

Acontece que o sujeito da experiência não tem pressa. Ele é dotado de uma passividade muito específica, uma receptividade caracterizada principalmente por sua facilidade de se expor ao que acontece ao seu redor:

Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.¹⁰⁸

De acordo com o autor, o sujeito da experiência é marcado por uma capacidade de afetação que exige momentos de desaceleração para que se possa tomar consciência das reações e transformações externas e de como estas o atingem para que, por fim, possa estabelecer com o entorno uma relação de troca. É portador de uma espécie de passividade ativa, na medida em que podemos compreender esta qualidade de passividade como uma característica daquele que se mantém permeável ao longo de um processo ininterrupto de desenvolvimento e formação.

De acordo com Bondiá, *o saber proveniente destes intercâmbios é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna*¹⁰⁹. Ao

¹⁰⁸ Idem. Ibid. loc cit.

¹⁰⁹ Idem. Ibid. loc cit.

contrário das informações, a educação ou a busca na experiência preza por aquilo que nos transforma de maneira mais íntima do que formal. Por meio daquilo que abre em nossa pele fissuras que só se curam na medida em que se tornam cortes e que se aprofundam cada vez mais, buscando verticalizar nossas relações, a busca que preza pela experiência nos localiza no centro exato de dois eixos, de onde podemos contemplar tanto a horizontalidade do mundo quanto as profundezas de nossa singularidade, de onde somos capazes de estabelecer relações entre estas duas direções.

Este sujeito da experiência parece ir ao encontro da própria origem da palavra homem que, como bem nos lembra Pompéia, é mensageira da própria fertilidade do solo. *Homem vem de Húmus. (...) A peculiaridade da terra fértil é a sua abertura para colher toda e qualquer semente que sobre ela caia. Diferente da terra árida, ela é acolhedora*¹¹⁰.

Este homem-húmus deixa-se afetar pela realidade em que vive sem, no entanto, interromper sua busca que, por sua vez, vai ao encontro do objetivo mais aberto, por isso mais humano, que podemos encontrar para a educação. A busca pela própria busca, marcada por intervalos breves que logo se encadeiam no início de outros: as experiências de vida.

Quando procura caracterizar a existência humana, *o próprio modo de ser do homem, ou isso que o distingue dos animais*, Pompéia se depara com a condição de sonhador do ser humano. Ao contrário dos animais, somos determinados não apenas por aquilo que podemos perceber, mas justamente por nossa capacidade de reinventar, de cultivar a realidade com a esperança e o sonho. Não o sonho do sono, quando o homem está totalmente submetido à inconsciência. O outro.

Na perspectiva de Pompéia, a existência humana não é determinada apenas pelo que é, mas principalmente por aquilo que pode vir a ser na dimensão da realidade ou como pura inspiração para a reinvenção dela. Bondiá, por sua vez, ao afirmar que *a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida*¹¹¹ vem engrossar o coro dos que apostam na necessidade de nos sabermos singulares, assim

¹¹⁰ POMPÉIA, Augusto. *Arte e Existência*. Texto editado a partir da gravação da palestra proferida na Programação Paralela, realizada em outubro de 1992.

¹¹¹ BONDÍÁ, Larrosa Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação de n19, no ano de 2002, p 27.

como no valor da experiência que revela as singularidades e aponta para nossas escolhas no decorrer de um percurso educacional que nunca acaba.

Herbert Read, que dedicou parte de sua obra para apoiar o desenvolvimento de uma educação pela arte, caminha no sentido oposto ao de tendências totalitárias presentes na educação que se alicerçam na crença de que:

quaisquer que sejam as idiosincrasias exibidas pelo indivíduo desde o nascimento, é dever do professor erradicá-las, a menos que estejam em conformidade com um certo ideal de caráter determinado pelas tradições da sociedade da qual o indivíduo, involuntariamente, tornou-se membro.¹¹²

Dentro de uma perspectiva democrática, o autor aponta uma qualidade de educação que, de maneira geral, tenha como finalidade promover o desenvolvimento dos homens na direção de uma convivência harmônica entre os mesmos, assim como entre eles e os espaços onde habitam. Persegue a integração da comunidade e, simultaneamente, aponta para a verticalidade de cada um. Para Read, a *singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para a comunidade*¹¹³.

Ainda na esteira deste autor, toda singularidade perde seu valor se não puder ser compartilhada. Sabemos que todo sujeito portador de um conjunto particular de características, na medida em que é capaz de compartilhar suas vivências, percebe e recebe novas influências, podendo agregar novas características ao próprio temperamento. Além disso, apenas somos capazes de perceber as particularidades quando podemos compará-las com outras constituições. Por meio das inevitáveis relações que ocorrem entre elas, as pessoas permanecem suscetíveis aos intercâmbios, às interações que aproximam ou até diferenciam ainda mais cada uma das partes. Toda pessoa, deixando-se afetar pelo todo ao qual pertence que, por sua vez, é parte de um todo ascendente, celebra a multiplicidade da vida participando e contribuindo com o desenvolvimento de outros.

Sob a perspectiva democrática de Read, a educação desperta e amplia as potencialidades presentes em cada indivíduo, preservando seu direito de constituir princípios próprios que se mantêm abertos a possíveis reformas no

¹¹² READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p 2.

¹¹³ Idem. *Ibid.* p 6.

decorrer de suas vivências. Ao contrário disto, se a educação estabelece normas fixas de comportamento ou modelos a serem reproduzidos, entre outras consequências, correria o risco de cercear qualidades de extrema importância, tributárias do bem estar e da harmonia individual e social.

Se retomarmos o pensamento de Freire quando afirma que *o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*¹¹⁴, veremos que o autor faz referência a necessidade de garantirmos o direito comum de rever constantemente o modo como desejamos avaliar e comungar com os elementos exteriores à nossa constituição. Tais elementos mantêm sua mobilidade, suas possibilidades de transformação, sendo influenciados pelos novos acontecimentos que os atravessam. Freire aponta para a importância de refletirmos sobre métodos educacionais que, assim como os próprios seres humanos, se mantêm abertos e não facilitam o processo de cristalização e imutabilidade no campo da educação.

Penso que é no peito destes sujeitos abertos, disponíveis às experiências significativas possíveis neste nosso mundo que, a despeito de toda e qualquer tentativa de diminuir seu potencial, será sempre redondo como os nossos corações, no centro deste sujeito que se educa por ser um buscador e que em sua busca torna-se suficientemente sensível para perceber o tempo de receber e o tempo de reagir às intervenções do mundo em que vive, no centro do peito deste homem-húmus é que nascem as rosas mais belas e duradouras. Assim nos ensinam os manuais de jardinagem.

No palacete das perguntas

Segurando minha rosa, que ainda estava pálida, levantei-me e comecei a segui-lo por uma pequena trilha que se abriu como um portal a apenas alguns passos do salgueiro.

- Para onde estamos indo agora? – perguntei.

- Não me diga que essa será sua primeira pergunta?

¹¹⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Campinas: EGA, 1996, p. 35. Disponível em http://www.lettras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em 23 de junho de 2012.

Eu percebi o tom de brincadeira em seu tom de voz. Ele parou e lentamente se virou em minha direção. Neste breve tempo, as copas das árvores que limitavam a trilha se abriram como uma imensa janela com vista para o céu. Ao nosso redor surgiu um estranho campo de flores sem cor. Lembrei-me da alcova do sol que havíamos visitado juntos, mas aquele lugar não possuía nem uma mínima parte da beleza do outro. Confesso que tive até um pouco de medo quando entrei ali.

- Há muito tempo ninguém visita este lugar e, por esse motivo, ele perdeu boa parte do seu encanto. Estamos no palacete das perguntas, minha cara. Descobri este lugar justamente quando estive diante de uma grande questão. Naquele dia, descobri também o segredo deste campo: além de precisar da luz do sol, dos nutrientes da terra e da água, ele precisa de perguntas! Sim, estas flores se revigoram com as nossas perguntas! Experimente!

Parei diante de um pequeno botão de azaléia. O que eu poderia perguntar a uma flor?

- Vamos! Se você não estivesse cheia de perguntas esse nosso encontro nem tinha começado! Não seja tímida. Todo jardineiro conversa com suas plantas. Imagine que ela faz parte do seu jardim e siga adiante!

Perguntei a primeira vez. E a segunda. Pelo menos uma flor recuperava seu viço e sua cor a cada nova pergunta que eu era capaz de elaborar. Gaston se divertia muito com esse jogo e sua alegria me contagiou. Apenas uma bela surpresa me fez parar: uma rosa amarela renasceu em minha mão. Quando quis partilhar o acontecido, ele já não estava mais por ali.

Na direção da terra desejada: algumas questões sobre a aprendizagem artística

Todas as vezes que respondo que sou professora de arte, ouço as mais variadas definições sobre este fazer. Algumas delas absolutamente distantes daquilo que eu acredito que de fato seja aquilo que eu faço. Outras, apenas tangenciam o que penso ser o compromisso de promover a aprendizagem artística. As pessoas também costumam reagir à minha resposta lembrando

momentos vividos nos tempos da escola. Por meio destes comentários e lembranças, percebo que boa parte delas acredita que aprender a domesticar as cores e as formas, conhecer técnicas variadas como as da pintura, do desenho, da escultura, seja suficiente para se dizer que teve uma boa aprendizagem artística. Outras pessoas parecem valorizar o acúmulo de informações sobre obras mundialmente famosas, assim como o trabalho de pintores de maior destaque. Embora todas essas coisas que citei façam parte do processo de ensino e aprendizado da arte, acredito que nenhuma delas partes seja capaz de definir o que acredito ser o ensino de arte, pois se apresentam sempre desintegradas umas das outras. Ou isto, ou aquilo. Aprende-se sobre a teoria das cores, mas não há oportunidade para praticá-la devidamente. As pessoas recebem todas as informações sobre o cubismo, mas não são capazes de apreciar esteticamente nada que não esteja pendurado nas paredes dos museus e galerias. A impressão que tenho quando ouço pessoas comentarem sobre a própria aprendizagem artística é que aprenderam sobre a arte, mas não exatamente por meio dela. Ou seja, me parece que receberam muitas informações relativas ao campo da arte, mas que poucas vezes tiveram a oportunidade de visitá-lo e de compreendê-lo em suas múltiplas dimensões. Penso que reconhecer a multiplicidade do campo da arte multiplica também a nossa capacidade de compreensão na medida em que, para tal, é preciso manter integrados os registros realizados pela percepção, pela reflexão e por outras formas de ler o mundo que nem somos capazes de descrever com clareza e que talvez por isso chamamos de intuição. Manter esta integração talvez seja o grande desafio em qualquer processo de ensino e aprendizagem.

Experiências vividas no campo da arte não fragmentam nossa presença em partes racionais e sensíveis, mas demandam uma inteireza que, ao que parece, anda quase extinta nos espaços dedicados à formação de pessoas.

O ensino da arte não é marcado apenas pela maneira fragmentada de ensino, mas por alguns outros problemas que gostaria de apontar nas próximas linhas. Como meu principal objetivo neste capítulo é refletir sobre a natureza criadora do trabalho do professor de arte, buscarei conhecer estes problemas por meio da observação de aspectos desta profissão.

Começarei lembrando uma afirmação da professora Regina Machado em sua tese de doutorado apresentada em 1989. Mesmo passados vinte e quatro anos, a meu ver, esta afirmação ainda continua sendo absolutamente verdadeira. Para a autora, os professores de arte não conhecem os princípios que fundamentam seu trabalho:

Na minha própria prática diária de trabalho, dando cursos de arte-educação não só em São Paulo, mas em vários outros estados brasileiros, tenho observado essa questão constantemente repetida. Os professores, ao serem indagados sobre os fundamentos do seu trabalho, em geral, se percebem em um emaranhado e disforme conjunto de formulações constituídas de fragmentos de experiências, conceitos colhidos aqui e ali nos raros autores a que têm acesso, que soam muitas vezes como frases feitas, repetições destituídas de significação real, como instrumentos que não possuem eficácia em sua prática diária, pelo desconhecimento desses instrumentos¹¹⁵.

Estes instrumentos ineficazes citados pela professora nada mais são do que algumas técnicas ou teorias sobre o processo de aprendizagem artística que acabam sendo compreendidas como receitas de como deve ser uma aula de arte.

Neste mesmo sentido, outros dois fatores comumente observados no ensino de arte contribuem diretamente com esta ineficácia. Não apenas pelos lugares por onde passei, mas também por meio dos depoimentos de outros colegas professores, observo o crescimento constante da adoção de apostilas no ensino de arte nas escolas.

As apostilas não contêm apenas sugestões de conteúdos, mas apresentam passos que estruturam propostas absolutamente prontas para serem aplicadas, exatamente do mesmo modo que uma cozinheira segue a receita de uma torta que ainda não fez e espera que seu resultado seja idêntico ao da ilustração. Se nem as tortas acabam ficando exatamente como nas fotos, podemos imaginar os resultados distorcidos de uma aula de arte realizada como uma receita...

No ano de 2008, eu acabava de sair da Universidade e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo lançava o “Caderno do Professor” que, de

¹¹⁵ MACHADO, Regina. Arte- educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1989, p 21-22.

acordo com o texto escrito por Maria Inês Fini¹¹⁶, tratava-se de um material que organizava os *conhecimentos disciplinares por série e bimestre, assim como as habilidades e competências a serem promovidas*¹¹⁷. Para demonstrar o caráter absolutamente descritivo das sugestões e a maneira como facilmente as situações apresentadas no caderno podem se transformar em uma receita de aula, transcreverei abaixo uma parte do “passo-a-passo” de uma das situações de aprendizagem que o compõe:

Situação de aprendizagem 4 - A Tridimensionalidade como Elemento Estético da Dança no Território de Forma-Conteúdo

Depois que os alunos reverem as imagens que exemplificam dois estilos completamente diferentes de dança da primeira aula, podemos perguntar: o que vocês acreditam ser o primeiro passo aprendido pelos dançarinos?

Após a escuta das hipóteses variadas vindas dos alunos, podemos dizer que antes de executar qualquer passo de dança, é necessário que o bailarino saiba andar, propondo algumas experimentações como:

I. Os alunos começam andando livres pelo espaço da sala de aula, com os braços ao longo do corpo. Em seguida, peça para que caminhem conscientizando-se das suas pisadas e da textura do chão. Após algum tempo, percebendo estabilidade na maneira de andar dos alunos, peça que eles imaginem que o chão onde pisam é terra. Pode ser que os alunos sigam andando da mesma maneira. Então, você terá de apresentar uma nova indicação, por exemplo, a lembrança de uma imagem poética: brincadeiras na areia da praia de pés descalços. Se necessário, ajude os alunos lembrando que quando se pisa na terra os pés afundam um pouco para entrar e é necessário maior emprego de força para realizar cada passo. Durante toda a duração desta proposta, fique atento à verticalidade do andar dos alunos.

II. Na continuidade, peça que acelerem a velocidade do andar sem, no entanto, perder a relação com o eixo vertical e com a terra.

III. Aos pares (2-2) os alunos jogam o jogo do espelho¹¹⁸.

¹¹⁶ Maria Inês Fini assina o texto de apresentação do material como coordenadora geral da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio da Cidade de São Paulo. MARTINS, Miriam Celeste. PICOSQUE, Gisa. PEREIRA, Sayonara. SUZIGAN, Geraldo de Oliveira. O Caderno do Professor. Arte: ensino fundamental , 5ª série 1º bimestre. São Paulo: SEE, 2008, p 6.

¹¹⁷ Idem. Ibid. loc cit

¹¹⁸ Trecho transcrito de uma das situações de aprendizagem apresentadas pelo “Caderno do Professor”. Idem. Ibid. p 18-19.

O material segue com outros passos detalhadamente descritos, deixando pouco espaço para a criação do professor que se orienta por ele. Isto, sem mencionar outros problemas como a distância entre as proposições e as reais demandas de cada grupo de alunos, o preparo dos professores e as reais condições físicas dos espaços.

Na educação particular, muitas escolas adotam sistemas de ensino que, por sua vez, organizam os conteúdos em apostilas bimestrais. Nesses casos, os alunos também recebem e acompanham as aulas por meio destes materiais. O professor de arte que não ultrapassa os limites impostos por estes cadernos acaba impedindo o próprio contato com a arte, já que a mesma não está e tampouco acontece nas informações impressas, mas demanda apreciação e produção artística. Desde o tempo em que estagiava, percebia o quanto se perdia da arte com a adoção inadequada dessas apostilas. As propostas de trabalho acabam não saindo da bidimensionalidade, a variedade de materiais é reduzida aos instrumentos gráficos e o professor se reduz a um mero reproduzidor do conteúdo escrito.

Observo, ainda, que muitas apostilas buscam apresentar conteúdos relacionados à história da arte, propostas práticas e alguns exercícios de apreciação estética. Entretanto, elas aparecem desintegradas na maior parte das vezes, desconsiderando que a aprendizagem legítima ocorre no interior dos indivíduos e que neste lugar as coisas não acontecem tão separadamente. Dentro da gente não existe uma gaveta apenas para informações históricas, outras para sensações e etc.

Para falar sobre essa dificuldade, a professora Regina Machado cria uma analogia a partir da estória de um camponês que, ao ver uma torneira pela primeira vez, acredita que basta comprar um exemplar e pregá-la na parede para que a água saia, ignorando todo o caminho e a estrutura necessária para que isso ocorra. A autora nos diz:

Retomemos a analogia: existe uma fonte de água, um encanamento, uma caixa d'água e uma torneira. Existe a possibilidade de um conhecimento-fonte que se faz metodologia-encanamento, que permite que a água-aula seja bebida-utilizada pelos alunos. O fundamento é a estrutura deste processo, tal como se realiza na PESSOA do professor. Dito de outra forma, o fundamento é a articulação criadora que o professor tem a sua disposição, das várias instâncias dessa

estrutura: tal articulação é construída internamente durante um processo de aprendizagem significativa¹¹⁹.

Neste sentido, penso que o uso inadequado das apostilas como se fossem manuais sobre como dar aula de arte aumenta a distância entre o professor e o conhecimento que de fato se faz presente dentro dele. Deixando de cumprir cada um dos passos deste caminho, sem realizar uma articulação criadora que o levará a significação legítima daquilo que sabe e, por consequência, o levará a elaborar uma aula composta por todos os nutrientes necessários à significação alheia, o professor interrompe sua própria busca, sua aprendizagem tornando-se apenas um reprodutor, um replicador de informações. Reproduzir os passos apontados pelo manual é o mesmo que acreditar que a torneira irá jorrar água quando for pregada na parede. A repetição do caminho organizado por outro, de uma estrutura que não nos pertence ou que não foi articulada dentro de nós empobrece o significado daquilo que fazemos.

Outro fator que distancia tanto os professores quanto os alunos de significarem aquilo que fazem no processo de ensino e aprendizagem da arte é a necessidade de obter produtos como resultados. Não que eles não existam e que possam ser legítimos, mas o que muitas vezes acontece é que a antecipação do final distorce a experiência do caminho. Sem caminho não há experiência e muito menos significado que seja produzido por ela.

Neste ponto, penso que é importante esclarecer a diferença entre ter objetivos e perseguir resultados. Enquanto os objetivos nos ajudam a fazer escolhas tanto no início como no decorrer do percurso de aprendizagem, enquanto são frutos de perguntas que somos capazes de elaborar, os resultados parecem engessar as etapas que deveriam acontecer de forma absolutamente natural. Quando tentamos antecipar estas etapas ou quando as pré-determinamos com a intenção de garantir um resultado o processo se torna artificial. Algumas das apostilas com as quais tive contato eram absolutamente preenchidas por atividades tão dirigidas que parecia não haver espaço para qualquer outro acontecimento que não estivesse previsto naquelas páginas. Sabemos que as experiências mais significativas não acontecem desta

¹¹⁹ Idem. Ibid. p 24-25.

maneira. Se não houver espaço para a experimentação e a reflexão, nossas respostas e os resultados que alcançamos tornam-se artificiais e mecânicos.

Ao longo de nossa formação, entramos em contato com as mais diversas teorias sobre como se aprende e se ensina arte e sempre corremos o risco de adotá-las como uma estrutura fixa ao invés de tentarmos buscar significados legítimos para aquilo que estamos fazendo. Não existe receita ou método que seja unânime e eficaz para que se possa viver ou propor uma experiência significativa de aprendizagem. Entretanto, se permanecemos dispostos e atentos ao caminho internamente realizado quando estamos diante de um conteúdo artístico, se nos for possível alterá-lo de acordo com demandas e os desejos reais, penso que estaremos mais perto de elaborar propostas que se assemelhem com a água da fonte natural e não com qualquer suco de caixinha.

Recordo que quando ainda estava no curso de graduação o trabalho da professora Ana Mae Barbosa me foi apresentado de um modo que fez com que eu o compreendesse não como uma maneira de contemplar as estruturas do ensino da arte, mas como uma regra fixa e irrefutável para aqueles que desejam se tornar arte educadores. O equívoco que cometi naquele momento fez com que eu recebesse a proposta com enorme decepção e por muitos anos mantive certa distância desta abordagem do ensino da arte, temendo aprisionar-me em um método que encerraria meu desejo de descoberta desta profissão do lado de dentro de um triângulo imóvel. Compreendi a Abordagem Triangular como uma metodologia, como quem recebe mais um suco semipronto, daqueles que basta furar a caixinha e matar a sede. Penso que este meu equívoco deu-se, sobretudo por conta daquilo que eu assistia durante minhas experiências de estágio: por diversas vezes observei o trabalho de professores comprometidos com este “método” de ensino, porém, propondo atividades que fragmentavam o triângulo ou que privilegiavam algum de seus vértices.

Entre a primeira publicação de A Imagem no Ensino da Arte, obra que em 1991 primeiro divulgou a Abordagem Triangular com o nome de “metodologia”, e a atualização da mesma em 2009, centenas de professores de arte foram formados. Tenho certeza de que a autora, em momento algum, teve a intenção de propor um método para ensinar arte, entretanto, este significante

que acompanhou sua elaboração teórica parece ter chegado como a estrela do norte para professores carentes de direcionamentos e, neste sentido, me parece ter sido bastante prejudicial. Ana Mae Barbosa escreveu sobre este assunto: *Foram muitas as distorções da Abordagem Triangular, algumas mal-intencionadas com o propósito de destruir, apresentando-a como releitura, e a releitura como cópia, outras por falta de conhecimento mesmo*¹²⁰. O fato é que, ao lado de muitos outros, me formei em meio a essa confusão e naquele período a Abordagem tratada como método de ensino se fazia presente não apenas nas Universidades, mas nas escolas nas quais professores em formação, como eu, cumpriam centenas de horas de estágio. De qualquer modo, penso que a compreensão da natureza criadora da profissão do professor está além desta discussão e, independente de qualquer teoria ou método, continua sendo fundamental.

Mesmo com infinitas vírgulas antes de me aproximar desta abordagem que, como já disse, compreendia como um método, eu era capaz de reconhecer seu valor, sobretudo por ela nos lembrar da importância da apreciação da arte. Para a Barbosa, *o conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação*¹²¹. Entretanto, o que ainda prevalece no interior das salas de aula é o privilégio de alguma dessas três instâncias da aprendizagem artística. Ainda lembro o do tempo em que eu estava na escola e que minhas aulas de arte eram como uma sequência infinita de técnicas. Em todas as aulas produzíamos algo com materiais que, na maior parte das vezes, não nos eram devidamente apresentados e sempre tínhamos que transformá-lo em um produto parecido com o modelo apresentado pela professora. Não me lembro de ter sido levada nem uma só vez diante de um trabalho artístico. Tampouco recebi qualquer tipo de informação histórica. Anos mais tarde, quando cursava a licenciatura em arte, minhas 400 horas de estágio foram cumpridas nas mais diversas instituições e com todas as faixas etárias de alunos. Assisti a mesma coisa em todos os lugares. A velha sequência de técnicas desconectadas umas das outras, preparadas com materiais desconhecidos ou improvisados minutos

¹²⁰ BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira (orgs). Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010, p 10.

¹²¹ BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2005, p 32.

antes da aula. Não havia planejamento nem proposição. Não havia espaço para o trabalho criador, para o exercício da imaginação, para a descoberta, para a experiência significativa e, portanto, a arte não se fazia presente nas aulas de arte dessas escolas. Quando voltávamos à universidade, partilhávamos o que havíamos assistido em nossos estágios e os depoimentos de meus colegas, em sua maioria, não eram quase nada diferentes dos meus. Enfim, tudo isso para dizer que os tais três elementos fundamentais na aprendizagem artística na realidade passavam bem longe das salas de aula. A distância entre o que eu aprendia e o que eu assistia era tão grande, a situação do ensino de arte era tão precário que comecei a desconfiar que método algum seria capaz de estabelecer uma mínima ordem, já que, como todas as outras coisas, seria entendido como um conjunto de regras praticadas sem a menor reflexão sobre a importância delas.

Acredito que o fazer artístico seja o eixo mais explorado no ensino da arte, principalmente porque a racionalidade, o exercício intelectual se sobressai nas outras disciplinas escolares. A aula de arte tornou-se o território oficial da criatividade e esta realidade foi agravada pelo equívoco frequentemente cometido quando a potência criadora, existente em qualquer área do conhecimento, é ignorada e, pior ainda, quando a criatividade aparece associada apenas à livre expressão, isenta de qualquer atividade reflexiva. A crença de que o fazer artístico prescinde da reflexão é outro exemplo clássico da tentativa de interromper a organicidade do processo de aprendizagem com demarcações artificiais.

Com o passar dos anos e ao longo da minha experiência como professora em espaços de educação formal e informal, pude identificar a possibilidade de multiplicar aqueles três vértices da Abordagem Triangular em centenas de outras formas. Neste sentido, a leitura, a contextualização e produção artística, ganharam muitos outros nomes sem que perdessem aquilo que lhes era essencial.

Por meio de um de seus textos e de uma disciplina que cursei ministrada por ela, a professora Regina Machado conduziu-me a um ponto de vista sobre esta maneira de nos aproximarmos daquilo que estrutura o processo de ensino e aprendizagem da arte que muito me agradou e que me levou a reencontrar o sentido perdido em meus tempos de graduação.

Para que pudesse aprofundar sua compreensão sobre cada um dos eixos que compõem a Abordagem Triangular, ela busca pelas *ações que conduzem o processo de aprendizagem, relacionadas aos recursos que uma criança ou um adulto precisam acessar, exercitar e descobrir num contato com a Arte*¹²², as sintetiza e traduz em três verbos que, por sua vez, se desenvolvem no interior de cada um dos vértices que compõem o triângulo da Abordagem: conceber, perceber e concretizar.

Por meio dessa investigação ou dessa maneira de compreender a Abordagem Triangular, a autora propõe que localizemos em cada um dos eixos as múltiplas ações complementares que os unem em uma única experiência que chamamos de aprendizagem artística: é possível reconhecer os atos de perceber, conceber e concretizar na leitura, produção e contextualização. No eixo da leitura, por exemplo, ela identifica a possibilidade de conceber os caminhos trilhados pelo artista no plano imaginativo, de perceber relações formais que estruturam as obras e até mesmo concretizar ou realizar para si mesmo a singularidade da experiência diante de cada objeto artístico.

No capítulo seguinte, apresentarei o trabalho de criação pedagógica desenvolvido ao lado de três alunas dos cursos de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Ao longo deste processo, pude perceber o quanto esta maneira de compreender a Abordagem Triangular, investigando as articulações possíveis no interior de cada eixo, havia se tornado uma forte referência em meu trabalho. Além disso, pude identificar minha velha dificuldade em validar a Abordagem Triangular. Eu não podia entender por que os três eixos daquela proposta, por mais que sustentassem juntos os processos de aprendizagem, me pareciam extremamente independentes e todo o diálogo proposto entre eles não me parecia acontecer de uma maneira natural. A Abordagem Triangular, mal compreendida como um método que de aprendizagem artística, era aplicada de um modo mecânico, que não me permitia perceber o quanto o fazer artístico nos ensina a ler as obras e vice-e-versa, por exemplo.

¹²² MACHADO, Regina Stela. Sobre Mapas e Bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais. BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira. (org.) São Paulo: Cortez, 2010, p 69.

Para Leda Guimarães, devemos entender a Abordagem Triangular *não como procedimento metodológico, passível de ser aplicado, mas como eixo-linha que se refaz constantemente por meio de muitas mãos e diversas vozes*¹²³. Neste sentido, penso que podemos nos apropriar de sua estrutura triádica, ocupando cada uma das pontas das mais diversas maneiras. Como já mencionei, no capítulo seguinte apresentarei a análise de uma experiência de criação pedagógica realizada ao longo de um curso de extensão para jovens, oferecido pelo Departamento de Artes Plásticas da USP. Neste processo, percebi que foi a necessidade de revelar as palavras das palavras, as matérias das matérias e as pessoas das pessoas que me ajudou a riscar as arestas de meu triângulo. O contato com diversas materialidades conduziu-nos às concepções, percepções e concretizações que aconteceram no interior de cada participante, assim como em nosso espaço de trabalho, por meio das elaborações visuais realizadas.

Sobre professores e jardineiros: o que é preciso aprender para ensinar arte

Eu sempre quis ser jardineira. Acabei tornando-me professora de arte sem nunca ter deixado de me imaginar diariamente com as mãos na terra, semeando e rastelando o caminho. Talvez estas duas funções tenham em comum um mesmo desejo de revelar e expandir potenciais da terra e de poder acompanhar transformações. Da muda ou semente até o momento da abertura das pétalas e da revelação da beleza da flor. As rosas são minhas favoritas. Um verdadeiro exagero da natureza! Depois de poder contemplar toda a beleza e a harmonia que ela exhibe, ainda existe a rosa. Eu poderia escrever mais dezenas de linhas sobre o fascínio que o cuidado com as flores exerce sobre mim, mas é preciso escrever sobre a função do professor de arte. Se em algum momento eu a confundir com o trabalho de um jardineiro, peço que procurem entender que em algum lugar dentro de mim eu realmente acredito que elas

¹²³ GUIMARÃES, Leda. Processos de Triangularização na trajetória docente: da educação artística à educação à distância. In: BARBOSA, Ana Mae. CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010, p 424.

são semelhantes. *As certezas que salvam constroem-se sobre as certezas de uma exigência interior*¹²⁴.

O filósofo francês George Gusdorf debruçou-se longamente sobre o trabalho dos professores para investigar as características e as atitudes que os legitimam como mestres.

Longe de ser alguma espécie de modelo ou de detentor do legítimo saber, ao contrário de qualquer coisa que precise ocupar um lugar que não esteja à altura direta dos olhos do outro, a conduta dos mestres, cuidadosamente estudada por Gusdorf, diferencia-se da dos professores na medida em que os primeiros parecem ter uma consciência muito mais ampla sobre seu fazer, ultrapassando a ideia de profissão e atingindo a real potência de sua função. Uma boa leitura de sua obra intitulada Professores para quê? Por uma pedagogia da pedagogia nos faz refletir e perceber a diferença entre aqueles que entendem o saber como propriedade e os que o acreditam como potencial. Para Gusdorf:

O professor ensina a todos a mesma coisa; o mestre anuncia a cada um uma verdade particular e, se foi digno de sua missão, espera de cada um uma resposta particular, uma resposta singular e uma plena realização. A mais alta função da mestria parece, pois, ser o anúncio da revelação para lá da exposição do saber. O professor exerce sua profissão, o mestre intervém como agente duplo, utilizando para outros fins essa atividade de cobertura¹²⁵.

Ainda de acordo com este mesmo autor, o mestre não acredita ser o detentor do conhecimento, tampouco da verdade. Ao contrário disso, ele acompanha aqueles que se dispõem a aprender ao seu lado sem jamais deixar de considerar e fortalecer a singularidade de cada busca e tudo o que cada um é capaz de legitimar. Isto, por meio de proposições que oferecem ao aprendiz cada vez mais clareza sobre o seu processo de aprendizagem. Neste sentido, há uma curiosa dialética que marca o nascimento do mestre: a certeza de que não há mestres, acompanhada, ainda, da consciência de que alguns homens simplesmente reconhecem, lutam e garantem que outros sejam capazes de descobrir e desenvolver todo seu potencial. Assim como o jardineiro que não

¹²⁴ GUSDORF. George. Professores, para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1967, p 22.

¹²⁵ Idem. Ibid. p 92.

conhece a origem da semente, mas que trabalha para que ela possa viver e revelar aquilo que é, o mestre parece crer na possibilidade de cultivar uma rosa-dos-ventos no peito de cada indivíduo, que o guiará por um caminho próprio de aprendizados e conquistas. Para Gusdorf, um mestre pode até emprestar ao outro sua voz, entretanto, jamais deixa de incentivá-lo para que ouça suas perguntas, reconheça a canção de seus desejos e os gritos de suas necessidades: *o dever de quem é mestre é também ajudar a autenticidade de outrem a tomar consciência de si própria*¹²⁶.

Neste sentido, penso que o professor de arte enriqueceria seu trabalho se pudesse buscar o mestre que habita em si mesmo, na medida em que trabalharia como um mediador entre o aluno e seu potencial criador. O mestre que viabiliza o caminho para que ele reconheça e aprenda a utilizar seus próprios recursos, favorece a aprendizagem artística criando oportunidades para que os indivíduos em formação reúnam de modo significativo, por meio das múltiplas linguagens pelas quais a arte se manifesta, suas reflexões, percepções e até sentimentos em relação ao tempo e ao espaço em que vivem.

Donald Schön, a seu modo, também reconheceu a capacidade de perceber e validar o saber alheio como uma característica a ser amplamente desenvolvida por aqueles que desejam participar de um processo educativo. O autor escreve sobre a importância de se criar condições para que o professor possa não apenas refletir sobre sua prática, mas que possa fazer suas reflexões durante o desenvolvimento dela. Para Schön, existe uma *crise de confiança no conhecimento profissional*¹²⁷ que, no trabalho dos professores, se faz presente por meio de uma absoluta insegurança que, por sua vez, faz com que eles se apoiem quase que unicamente naquilo que o autor chamou de *saber escolar*. Schön define esta qualidade de saber como:

(...) um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas, como proposições estabelecidas na sequência das pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas¹²⁸.

¹²⁶ Idem. Ibid. p 194.

¹²⁷ SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1997, p 80.

¹²⁸ Idem. Ibid. p 81.

A crença desmedida nesta qualidade de saber enfraquece o encontro entre os professores e os alunos, na medida em que coloca os primeiros em um patamar acima dos outros, impedindo-os não apenas de irem ao encontro daquilo que eles mesmos sabem sobre seu fazer, já que subjagam seu conhecimento às teorias e proposições impostas, como das singularidades que definem o caminho pelo qual cada aluno é capaz de aprender. Neste sentido, o autor indica uma segunda maneira de se relacionar com o conhecimento, que dá espaço e *razão ao aluno* e àquilo que ele sabe. Esta outra visão do conhecimento prevalece quando, além de reconhecerem a importância do currículo das escolas e das teorias que o compõe, os professores são capazes de valorizar

(...) uma capacidade que o filósofo Michael Polanyi designa de <<conhecimento tácito>>: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações de aritmética elementares¹²⁹.

Esta maneira de ensinar reconhecendo a sabedoria que está implícita na atitude do aluno exige do professor uma postura que lhe permita

(...) prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar¹³⁰.

Neste sentido, o autor aponta a presença de uma qualidade de reflexão que se dá durante a ação pedagógica e que está intimamente aliada à disponibilidade necessária para a articulação destas duas qualidades do saber. Por meio da *reflexão-na-ação*, o professor torna-se capaz de perceber as mais variadas estratégias de aprendizagem apresentadas por cada um de seus alunos e, por consequência, tem a oportunidade de aprender caminhos novos para mediar os conteúdos do currículo escolar.

Penso que a *reflexão-na-ação* torna-se imprescindível ao ensino da arte, sobretudo pela característica híbrida do próprio fazer artístico. Por mais que

¹²⁹ Idem. Ibid. p 82.

¹³⁰ Idem. Ibid. loc cit.

existam técnicas de pintura, cada pintor se apropria delas de maneira única e esta singularidade é o elemento que agrega maior valor à sua obra. Para que possa orientar os mais variados processos de criação, me parece fundamental que o professor de arte cultive em si esta disponibilidade para receber aquilo que seus alunos já carregam, colocando-se em um mesmo patamar de aprendizado, em uma mesma postura reflexiva e exploratória.

A professora Sumaya Mattar escreve sobre esta atitude reflexiva:

Este é um processo consciente, embora possa ocorrer sem palavras, e é reflexivo, porque, ao mesmo tempo em que o pensamento volta-se para o elemento surpresa, volta-se também para o próprio sujeito da ação. A reflexão durante a ação tem, assim, uma função crítica, porquanto provoca o questionamento da estrutura dos pressupostos em que se baseiam as ações, permitindo ao sujeito reestruturar suas estratégias e conceber novos problemas. Aliado à crítica, este tipo de reflexão se vincula à experimentação. O sujeito pensa e experimenta novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos observados, testar sua compreensão sobre eles e até afirmar as ações que inventou para solucionar os problemas surgidos durante a ação. Os possíveis resultados que encontra produzem novas surpresas que, por sua vez, impõem a necessidade de mais reflexão e experimentação, num processo contínuo.¹³¹

Há uma relação entre a reflexão que ocorre durante a ação e a noção de criação que, por sua vez, apresenta-nos sempre a possibilidade de aprender e de fazer descobertas por meio da prática, da experiência. Assim como o ceramista que ao fazer uma nova peça dialoga com o barro, experimenta novos ritmos em seu torno, levanta hipóteses e encontra novas soluções para seu fazer que, por sua vez, lhe apresenta novos resultados, a aula de arte permeada por este mesmo processo reflexivo, torna-se o resultado de um ato de criação e não apenas a reprodução de uma teoria ou técnica pré-estabelecida.

Diante da complexidade destes fazeres, tanto dos professores como dos artistas, a ausência da reflexão durante a ação os tornaria incapazes de

¹³¹ MATTAR, Sumaya. Sobre Arte e Educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula. São Paulo: Papyrus, p 163.

estabelecer um *diálogo criativo com a complexa situação real*¹³². Penso que o hábito, a monotonia e a acomodação são outros fatores intimamente aliados à esta incapacidade que, por sua vez, condena a aprendizagem ao engessamento e a repetição.

Em sua tese de doutorado, Regina Machado procura nomear os atributos do professor de arte e investiga aspectos que seriam essenciais em sua formação. A autora constrói uma analogia entre o narrador de histórias e o professor de arte por meio da identificação de algumas características que pertencem a ambos. A capacidade de criar e manter condições para a escuta é uma delas. Sobre este assunto, a autora comenta:

Na prática do professor de arte, o ensinar a ver é fundamental, mas a ele deve-se acoplar o aprendizado da escuta: de si mesmo, do aluno com relação a si próprio, aos outros colegas e ao professor. O estado de distensão que o acompanha o exercício da escuta é propício ao ato criador¹³³.

Penso que cultivar este estado de escuta em nós mesmos e no outro é como aprender e ensinar a abrir pequenas frestas de janelas que nos protegem das avalanches de informações que, na esteira de Jorge Larossa, imperam e avançam tentando nos tornar sujeitos dela (se é que elas ainda existem para todos, se é que nossos vidros já não foram estilhaçados). Abrimos estas frestas com a intenção de escolher, de trazer para dentro e também de oferecer ao mundo aquilo que nos traz significado. Isto, na medida em que escutar não significa simplesmente receber indiscriminadamente, mas receber, significar e dar legítimas destinações subjetivas e objetivas para aquilo que verdadeiramente nos atravessa. Neste sentido, abrir pequenos espaços não significa isolar-se, mas poder escolher do que deseja participar. Por esse motivo, como afirma a autora, este exercício alimenta o processo criador.

A capacidade de escuta não significa apenas ter concentração e dedicar atenção aos alunos. Penso que o estado de escuta também diz respeito à busca por elementos externos possam alimentar o trabalho que estamos

¹³² GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1997, p 106.

¹³³ MACHADO, Regina. Arte- educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, p 187-188.

desenvolvendo. Quando, por exemplo, um professor planeja cuidadosamente uma aula e, em seu decorrer, um jovem apresenta uma questão ou estabelece uma relação que não estava prevista, ele perde a oportunidade de enriquecer o momento de aprendizagem se for incapaz de tornar flexível o que havia planejado para atender a demanda do outro. Mais uma vez, lembro-me das palavras de Augusto Pompéia, quando nos fala sobre ser húmus, terra fértil e acolhedora, a origem da palavra homem.

Regina Machado comenta sobre a importância da relação entre professores e alunos:

Acredito que o trabalho criador genuíno da criança depende, de um lado, da possibilidade que ela tenha de EVOCAR suas imagens internas significativas e, em seguida, expressá-las em uma FORMA – desenho, movimento corporal, canto, formas tridimensionais, estórias, etc... DO OUTRO LADO, seu trabalho criador depende também da QUALIDADE da relação que o professor estabelece com ela. Esta relação depende da possibilidade que o professor tenha de compreender o trabalho criador da criança e comunicar-se com ela¹³⁴.

Neste sentido, um professor inflexível que ignora qualquer tipo de comentário, questionamento ou intervenção, ou seja, um professor sem escuta age como o feiticeiro despreparado que lança seu feitiço contra si mesmo: além de dificultar a aprendizagem alheia impedindo que a interação se transforme em experiência significativa, de dificultar a aprendizagem do resto do grupo que, por sua vez, deixa de receber contribuições valiosas por meio de um novo ponto de vista sobre o conteúdo, perde a possibilidade de ampliar seu repertório.

Regina Machado segue trazendo um comentário da professora Ana Mae Barbosa sobre a necessidade de atualizar os professores:

O que nós, professores humanos, temos a dar é principalmente nós mesmos, nossa visão de mundo em relação às disciplinas de nosso estudo e nossa habilidade de responder às preocupações pessoais de nossos alunos. A grande maioria dos professores quer fazer um bom trabalho. Precisamos mostrar-lhes que, se não têm tido sucesso, é por que o sistema educacional lhes tem negado sua própria humanidade e a oportunidade de dar-se a si mesmos¹³⁵.

¹³⁴ Idem. Ibid. p 193.

¹³⁵ BARBOSA, Ana Mae. Teoria e Prática da Educação Artística São Paulo: Cultrix, p 98-99. In MACHADO, Regina. Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia

Isto de oferecer a própria humanidade, de partilhar a própria busca e de aprender ao lado de outros, ao que parece, é o que define o sentido maior da educação. O trabalho artístico é matéria humana redimensionada para além da realidade e neste sentido, partilhar a própria humanidade torna-se mais do que fundamental na medida em que este campo do conhecimento demanda a apropriação do conteúdo que a apreciação estética do mundo faz nascer em nós para o trabalho de criação.

Penso que sempre é necessário reconhecer de modo particular o significado daquilo que pretendemos dizer antes de fazê-lo e esta necessidade é ainda mais evidente em um processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, partilhar a si mesmo também diz respeito à capacidade de apropriar-se daquilo que ensina. Quando é capaz de realizar este exercício, revisitando a maneira pela qual determinado assunto ou conteúdo ecoa dentro de si, o professor partilha parte de sua própria experiência de aprendizagem, apontando a possibilidade de um caminho próprio e, de certo modo, ele multiplica os meios pelos quais seus alunos podem alcançar a compreensão. Ao contrário disto, a reprodução de técnicas e teorias prevaleceria criando uma infinita sequência de atuações adestradas, desprovidas de qualquer desejo de busca. Por consequência, o aluno também acaba por perder-se na ausência de sentido e na superficialidade daquilo que recebe.

Para Regina Machado, *uma teoria APENAS é um conhecimento abstrato, impessoal. Uma formulação lógica, racional, necessita constituir-se em uma verdade subjetiva para que possa ser significativa*¹³⁶.

Esta verdade subjetiva me parece ser exatamente o modo pessoal de compreender e significar as coisas. No início deste capítulo, falei sobre o meu desejo de ser jardineira e sobre o meu destino de professora. Refletir sobre a minha função, de certo modo, unicamente para mim, é o mesmo que me reconhecer jardineira cultivando ervas, flores e frutos. Isso significa que em algum lugar dentro de mim a minha imaginação recria minha função de professora de arte por meio da imagem do jardineiro que, por sua vez, é

do imaginário, Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, p 195.

¹³⁶ Idem. Ibid. p 29.

absolutamente respaldada pelo meu coração. A imagem daquele que zela por um lugar que acolhe e encanta aqueles que por ali passam me ajuda a significar o meu trabalho. Esta é uma das verdades subjetivas que tornam o meu fazer significativo e penso que sua raiz está no prazer que sempre encontrei ao lidar com a terra e em muitos outros aprendizados que, objetivamente, pouco se relacionam com meu trabalho como professora.

Na medida em que sou capaz de lançar mão de registros significativos de minha própria experiência e articulá-los de um modo criador àquilo que pretendo mediar, minha aula torna-se a expressão daquilo que sou¹³⁷ e não apenas de algo absolutamente externo que devo reproduzir como um aparelho sonoro que repete o que lê na fita.

Para ser jardineiro ou professor é preciso aprender a aprender: a ouvir, a receber, a alimentar a própria terra diariamente com as águas da curiosidade e do desejo de descoberta. É preciso saber receber e conhecer a necessidade de cada lugar, planta, flor ou aluno. Acima de qualquer coisa, é fundamental reconhecer e constantemente atualizar o significado daquilo que se está fazendo. É preciso saber o que de fato quer exercendo esta função, assim como é preciso saber o que a função precisa que você saiba sobre ela.

A garantia da flor: a imaginação no trabalho do professor de arte

Para além da técnica e do domínio das teorias que sustentam o ensino da arte existe uma qualidade de conhecimento que se relaciona com uma capacidade inata a todo o ser humano e que, ao que parece, dá sentido, autoria e confiança ao trabalho dos professores de arte: a capacidade imaginativa. Tudo aquilo que ela produz em nós participa diretamente daquilo que fazemos, trazendo às nossas ações a marca de nossa singularidade. É a imaginação que oferece recursos para que possamos legitimar o processo de aprendizagem, permitindo que nele seja aberta uma segunda via, na medida em que o conhecimento não é construído apenas por aquilo que se recebe,

¹³⁷ *“MINHA AULA É A EXPRESSÃO DE MIM” é uma formulação que costumo utilizar para iniciar uma reflexão sobre a função do professor de arte; ou então, faço uma afirmação que causa polêmica entre os professores com quem trabalho: “O MÉTODO SOU EU”. É um jogo de palavras com L’ ETAT C’EST MOI” que tem um sentido oposto. Idem. Ibid. p 192.*

mas por meio da comunhão entre o que somos, sabemos e o que o mundo nos oferece.

Na realidade, a imaginação nos traz a dimensão exata de nossa potência diante dos desafios que ele nos impõe. Ela é participa ativamente da natureza criadora do trabalho dos professores, atribuindo-lhe significados absolutamente singulares para cada indivíduo. É nessa singularidade, nessa maneira própria de conhecer e significar sua função que reside à força criadora de seu trabalho. Esta potência de criação traz vigor e dinamismo à todo o processo de formação.

Regina Machado relaciona a imaginação com a flexibilidade, habilidade tão cara à função docente:

A imaginação enquanto exercício da flexibilidade possibilita ao professor de arte configurar AHC ED ASAC não no sentido de uma expressão fantástica, ilusória, fabulação desvinculada de sua realidade. Mas como possibilidade de olhar para sua prática pedagógica do lado de dentro do vidro, revitalizando e conferindo diferentes significados para o que, do contrário, seria hábito, rotina, experiência mecânica, como diz Dewey, inimigos mortais da experiência estética. É o exercício da imaginação que o torna SUJEITO de sua prática pedagógica, impedindo-o de repetir na sua história, heróis de uma outra história¹³⁸.

Ser flexível não significa apenas estar disposto a receber o imprevisto, mas também aprender a transformar o que está posto e apresentá-lo sob uma nova configuração. Na prática pedagógica, esta capacidade de reconfigurar aquilo que foi determinado por outro indivíduo (como penso ser o caso das apostilas, por exemplo), não apenas garante a autoria daquilo que o professor de arte propõe, como legitima o que ele sabe e é, transformando sua aula no resultado de um processo interno genuíno: água que vem da fonte e escolhe o desenho que abrirá na terra, formando o rio necessário para alimentar e desenvolver a aldeia que se forma à sua volta. Este encontro que ocorre entre os frutos de sua imaginação e os produtos de origens externas a ele dinamiza a prática pedagógica, afastando o professor da necessidade de adotar uma postura reprodutora. Neste sentido, *a imaginação criadora enquanto exercício*

¹³⁸ MACHADO, Regina. *Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, p 315-316.

*da flexibilidade*¹³⁹ organiza e convoca imagens que, por sua vez, são traduções particulares de nossas experiências, trazendo-nos significado e convicção sobre aquilo que de fato somos e conhecemos. Na esteira de Regina Machado, em um processo de criação pedagógica estas traduções ou *verdades subjetivas acompanham como um obstáculo a elaboração das verdades objetivas*¹⁴⁰. Quando somos capazes de aliar os produtos de nossa imaginação à prática pedagógica, não é necessário submetemo-nos à maneira como outro indivíduo percebeu, concebeu e apresentou ao mundo determinado conhecimento, pois a potência criadora que envolve as imagens nos auxilia na construção de um caminho autoral. Neste sentido, o professor de arte faz de sua prática o resultado real de uma experiência de significação vivida por ele, que se multiplica na medida em que também é capaz de promover experiências significativas.

A mecanicidade e a insegurança no desempenho dos professores observada por meio da atitude padronizada e da adoção indiscriminada de teorias estereotipadas me faz pensar que a racionalidade e o pensamento lógico não ocupam um espaço privilegiado apenas na formação de crianças e jovens. Ao que parece, a universidade e os cursos de formação de professores de arte têm dado continuidade a essa tendência racionalista do conhecimento que nos ensina a compreender os fragmentos sem nos ensinar a articulá-los. Mais do que isso, sem nos ensinar a perceber que, dentro de nós, esta articulação pode acontecer espontaneamente se não formos treinados para compreender a vida por meio de suas partes.

Até este ponto, refleti sobre as dificuldades que observo e vivo no ensino da arte, assim como sobre a dificuldade de sustentar uma atitude criadora nesta área do conhecimento. Acompanhando o pensamento de alguns autores, percebi o valor de um ensino que preza pela singularidade dos caminhos de aprendizagem e também pela importância de reintegrar a imaginação e o pensamento na prática pedagógica.

Essa dissertação está comprometida com a hipótese de que o exercício da imaginação promove um processo de criação pedagógica genuíno, autoral e que, por sua vez, afasta o professor e o ensino da arte dos estereótipos, do

¹³⁹ Idem. Ibid. p 315.

¹⁴⁰ Idem. Ibid. p 317.

hábito e da mecanicidade, elementos prejudiciais à construção de experiências significativas.

Após ter escrito sobre a imaginação segundo Gaston Bachelard, autor escolhido por apresentar o conceito por meio de relações que, digamos, conversam com as minhas *verdades subjetivas* muito mais do que as outras que pude conhecer, desejo escrever algumas páginas sobre o que aprendi por meio da leitura de Bruno Duborgel que, por sua vez, dedicou-se não apenas a entender o valor do imaginário para a aprendizagem como também os motivos que o afastaram dos espaços de ensino.

Em sua obra intitulada Imaginário e Pedagogia¹⁴¹, o autor critica o uso da imagem nas escolas, apontando os modos pelos quais ela é sempre elemento subjugado ao desenvolvimento do pensamento objetivo, lógico, racional, em detrimento do imaginário. Por meio da análise de materiais didáticos (sobretudo dos livros), Duborgel identifica uma atitude pedagógica que parece trabalhar no sentido de *neutralizar o imaginário*¹⁴²: as imagens tornam-se veículos para a alfabetização, para a representação da realidade ou são utilizadas apenas como facilitadoras da construção do inventário das coisas do mundo, sendo sempre *desviadas de sua especificidade e postas ao serviço do objetivo documental, querem ainda reduzidas a um estatuto de linguagem recreativa*¹⁴³. Diante desta perspectiva, *a imagem não foi feita para imaginar, mas para integrar uma pedagogia da observação*¹⁴⁴. Subjugadas à ordem das definições objetivas, as imagens são afastadas de sua natureza criadora, deformadora e subjetiva.

O autor escreve sobre o desaparecimento gradual da imagem nos livros dedicados ao público infantil sob o pretexto da necessidade de se desenvolver a capacidade da decodificação das letras:

Privado de sua substância imaginária enquanto imagens plásticas e/ou enquanto texto, o livro é o espelho do adulto ao qual ele deve conduzir e fazer nascer a criança. Subjacentes às etapas do livro e do ler – e por seu intermédio -, encadeiam-se os estádios de um ritual de habituação da criança ao ato multifacetado da promoção do espírito positivo contra a experiência do imaginário e do seu temido cortejo de sonhos, de audácias, de desejos, de divergências, de medos, de crises,

¹⁴¹ DUBORGEL, Bruno. Imaginário e Pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

¹⁴² Idem. Ibid. p 46.

¹⁴³ Idem. Ibid. p 39.

¹⁴⁴ Idem. Ibid. p 32.

de símbolos, de loucuras, de desvios, de gritos, de prazeres, de monstros, de subversões, de anjos, de revoltas, de atrevimentos, de gratuidade, de desmesura, de ambiguidades, de interrogações e de outras demandas e pesquisas no sentido do saber¹⁴⁵.

Na perspectiva desta *pedagogia da vigilância*, a imaginação deve ser adestrada para que não tente desviar a humanidade *dos imperativos da definição objetiva*¹⁴⁶ do conhecimento.

Penso que no ensino da arte, o privilégio da apreciação formal das imagens em detrimento da compreensão dos múltiplos processos que as originam surge, de certo modo, como sintoma similar a esta tentativa de neutralizar a potência criadora da imaginação. A meu ver, a atitude reprodutora do professor de arte na medida em que, desconectado de sua própria subjetividade, sustenta sua prática por meio de proposições estereotipadas, que artificializam o próprio sentido da imagem, não deixa de ser uma maneira de vigiar a imaginação, no sentido em que Duborgel se refere. Se a apreciação formal das obras e o conhecimento sobre sua história enriquecem a aprendizagem, penso que a compreensão sobre a sua elaboração é o que de fato dá sentido a ela e a compreensão sobre o processo. Isto só a própria experiência criadora pode oferecer. Se a arte é o campo do conhecimento onde a imagem se mantém – ou ao menos deveria - absolutamente comprometida com o processo criador que a gerou, o professor de arte deve se empenhar em garantir este compromisso, começando por sua prática pedagógica que, por sua vez, deve trabalhar no sentido de trazer à tona toda a potência criadora que envolve a questão da imagem na educação e na arte.

Neste sentido, diante desta primazia da objetividade sob a qual a imagem parece permanecer nos processos de aprendizagem e que, ao que parece, invade a aprendizagem artística por meio da falta de preparo dos professores que desconhecem a essência criadora de seu trabalho, Duborgel nos pergunta: *E se Gaston Bachelard, ao afirmar que << a imagem só pode ser estudada através da imagem, sonhando as imagens, tal como elas se coordenam na fantasia>>, tivesse razão?*¹⁴⁷ E então eu pergunto ao jardineiro: e se a sua existência a e de seu jardim dependesse da plenitude da flor? De

¹⁴⁵ Idem. Ibid. p 53.

¹⁴⁶ Idem. Ibid. p 30

¹⁴⁷ Idem. Ibid. p 191.

uma rosa-dos-ventos que existe dentro de seu peito orientando o desenvolvimento de seu trabalho?

Neste sentido, penso que natureza criadora do trabalho do professor de arte, assim como todo o processo de criação pedagógica que ele desenvolve, depende absolutamente do exercício de sua imaginação e da consciência de sua potência. Depende da qualidade da relação que estabelece não apenas com suas próprias imagens, como também da maneira como percebe e aborda o imaginário alheio.

No capítulo seguinte, apresentarei um trabalho desenvolvido no projeto “Viências com a Arte para Jovens e Adolescentes”, vinculado ao o Programa Aprender com Cultura e Extensão, oferecido pelo Departamento de Artes Plástica da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

O projeto é direcionado a um público jovem, meninos e meninas entre 13 e 18 anos e seus principais objetivos são propiciar-lhes experiências que os coloquem em contato com a arte, despertar-lhes o gosto pelos trabalhos artísticos, assim como pela apreciação dos mesmos. O curso também procura abrir espaço para que os jovens desenvolvam, ao longo dos encontros, um percurso poético próprio por meio de produções que envolvem procedimentos artísticos diversos como a pintura, gravura, modelagem, vídeo, instalação, entre outros.

O projeto “Vivências com a Arte” também está vinculado às disciplinas Metodologias de Ensino das Artes Visuais III e IV, oferecidas pelo Departamento de Artes Plásticas da ECA, ambas ministradas pela Professora Sumaya Mattar. Alunos das Licenciaturas em Artes Visuais, Artes Cênicas e Música podem se inscrever nas disciplinas e participar do projeto como educadores, pois o mesmo foi criado para servir como um laboratório didático-pedagógico para que os alunos pudessem realizar suas primeiras experiências de regência e criação pedagógica. Neste sentido, o projeto procura integrar as características das linguagens de cada educador participante em suas atividades.

No primeiro semestre do ano de 2012, três estudantes se inscreveram na disciplina: Isabella Chiavassa e Natália Bressan, alunas do curso de Licenciatura em Artes Plásticas, e Diana Marques, aluna do curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Eu estava inscrita na disciplina Metodologias do

ensino das Artes Visuais IV com Estágios Supervisionados como aluna do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) que, por sua vez, oferece aos alunos do Programa de Pós Graduação da ECA a oportunidade de fazer estágio no ensino superior, nos cursos de graduação da instituição. A professora Sumaya Mattar, que é também a orientadora desta pesquisa, foi a minha supervisora neste estágio.

Antes disso, eu já havia participado do projeto como educadora nos dois semestres anteriores e estas experiências foram fundamentais para que eu realizasse esta pesquisa. Por já estar habituada ao formato e a rotina de trabalho que o projeto exige, pude estruturar melhor meus encontros com as educadoras inscritas, assim como minhas hipóteses metodológicas para o desenvolvimento do projeto.

A professora Sumaya Mattar está à frente do projeto desde seu início no ano de 2010 e, embora eu tenha encontrado um caminho próprio para trabalhar ao lado das educadoras inscritas, muitos elementos adotados em nosso processo de criação já faziam parte da dinâmica do projeto como proposições desta mesma professora. Como coordenadora do “Vivências com a Arte”, ela sempre estimulou os alunos inscritos a adotarem uma atitude tão criadora quanto reflexiva. A elaboração de planos de aula, o trabalho colaborativo, a elaboração de registros, a reflexão sobre a prática, bem como a necessidade de levantar hipóteses de trabalho e as experimentar são exercícios que a professora sempre adotou e que são elementos de sua pesquisa intitulada “A formação inicial do professor de arte como lócus de gestação da práxis docente criadora”, cujo principal objetivo é investigar elementos conceituais e metodológicos que possam contribuir com o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e criadora por parte dos professores de arte em formação.

Particpei pela primeira vez do projeto no primeiro semestre do ano de 2011 e naquele momento o “Vivências” já era desenvolvido em uma perspectiva interdisciplinar. Ao longo do ano de 2011, sob a orientação da professora Sumaya Mattar tive a oportunidade de participar de outros processos de criação pedagógica com estudantes de áreas distintas da minha como a música e até a educação física. A oportunidade de planejar coletivamente os encontros levando em consideração as especificidades das áreas de cada uma das educadoras, outra característica pré-existente do

projeto, foi de extrema importância para que eu pudesse começar a levantar minha hipótese sobre a imaginação criadora no processo de criação pedagógica do professor de arte, na medida em que comecei a perceber que a dimensão poética sob a qual todas as linguagens artísticas acontecem, sempre parecia se destacar como o melhor ponto de partida para os nossos planejamentos coletivos. Quando foi necessário planejar um encontro considerando as especificidades da educação física, por exemplo, lembro-me de que partir de uma imagem geradora e não de conteúdos específicos foi também a solução para darmos início aos nossos diálogos.

Ao longo da minha participação no “Vivências” juntamente com as equipes de educadores e a professora coordenadora, pude por em prática algumas de minhas hipóteses iniciais sobre a imaginação e a importância da poética dos materiais para o processo de ensino-aprendizagem da arte e, neste sentido, o espaço do curso também foi de certo modo um laboratório onde, com a ajuda de todos os participantes com os quais tive a oportunidade de atuar, fui elaborando minhas perguntas ao longo do tempo. Além disso, posso dizer que a relação dinâmica entre os participantes, assim como o intercâmbio intenso de ideias que a professora Sumaya sempre promoveu como coordenadora do projeto foi fundamental para que eu continuasse experimentando minhas hipóteses metodológicas em outros espaços nos quais eu atuava: nos ateliês particulares ou na educação formal.

Para que eu pudesse aproveitar as atividades do “Vivências” para o desenvolvimento da pesquisa, no primeiro semestre de 2012, a professora Sumaya Mattar deixou-me a frente da equipe de modo que pude, há um só tempo, trabalhar com as alunas das licenciaturas inscritas no projeto e com os jovens e adolescentes.

O conceito de imaginação desenvolvido por Gaston Bachelard foi de fundamental importância neste trabalho na medida em que buscamos transpor algumas das lições deste filósofo para nosso processo de criação pedagógica. Confesso que este era um desejo antigo e não haveria melhor lugar ou oportunidade para que eu pudesse realizá-lo. Como apresentarei a seguir, nossos encontros foram gerados por exercícios da imaginação sobre as palavras fogo, terra, água e ar. Buscamos orientação para nosso processo de criação pedagógica nas imagens geradas por nossas experiências vinculadas a

cada uma destas palavras, assim como em muitas outras palavras que se encadearam à elas e nos serviram como pontos de partida. Nas próximas páginas, o professor e o jardineiro assumirão também a função de poeta.

Capítulo 3. A Rosa nascente do rio das palavras: a experiência no projeto “Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes”



*Dentro de nós, sempre irá restar um pouco da luz da vela,
do ar, do vento...
Da terra, sempre lembraremos das pedras,
do barro e da janela.
Sempre vai existir um peixe que gosta de
nadar nas águas da nossa mente.
Em cada passo, vamos pensar no que vivemos e sentimos.
Esta vivência com a arte que transforma
e muda a maneira de viver e olhar para o mundo*

Escrito por Raphael Rodrigues Cardoso

O nascimento da rosa azul

Depois de ter brincado uma manhã inteira pelo palacete das perguntas, minha rosa era uma roda tão amarela quanto o próprio sol. Eu me sentia tão alimentada quanto exausta. Meus pés pareciam queimar no interior dos meus sapatos e tudo o que eu mais queria era um pouco de água para refrescar o rosto e aliviar a sede.

Como havia acontecido após meus dois últimos encontros com Gaston, eu estava sozinha. Entretanto, a sensação causada pela solidão era um pouco mais incômoda do que das outras vezes. Pensei, por alguns instantes, que daquele momento em diante eu teria que terminar o percurso sem ele e essa ideia me pareceu assustadora. Na tentativa de entender o que já havia acontecido até aquele momento, comecei a buscar dentro de mim os propósitos que me levaram a reencontrá-lo no início da noite anterior, ali, perto da ponte onde nosso passeio misterioso começou. Sentada sob a sombra de uma palmeira, segurei a rosa amarela e lembrei-me do dia que eu a vi nascer vermelha, sob o pesado sono do sol. A cor amarela havia quebrado os espinhos da rosa.

Desejei que ela fizesse florescer em mim uma pergunta nova, e que dessa pergunta nascesse um novo caminho. Foi quando uma voz feminina alcançou meus ouvidos distraídos:

- Não se preocupe jovem, falta pouco para o mistério se revelar. O que é que ao mesmo tempo se enraíza na terra e no ar, que se alimenta do calor e da luz solar?

Ergui meus olhos e vi que a copa da palmeira brilhava tão verde que foi como se eu estivesse vendo fogos de artifício estourando no céu. Não silencieei por não saber o que dizer, mas porque não fui capaz de interromper a beleza daquela imagem com os ruídos das minhas possíveis respostas.

Enquanto eu ainda terminava de suspirar diante da última cena, com o mesmo sorriso enigmático nos olhos ele reapareceu. Acenou de longe, como quem quer chamar para mostrar algo que havia por ali. Levantei-me e o segui até o alto de uma colina de onde pudemos avistar um belo vale atravessado por um rio absolutamente diferente de todos os outros que eu já havia conhecido antes.

- Você reconhece este rio? – ele me perguntou.

Naquele primeiro momento, eu não soube responder. Gaston continuou caminhando até que nos aproximamos da margem.

- Chegou a hora de revisitarmos esse lugar juntos. Quero lhe mostrar umas coisas. Não se espante com o que vou dizer, mas este rio nasceu das suas águas e foi ele que me conduziu até você. Foi seguindo a sua margem que eu pude encontrá-la naquela ponte.

Para vivenciar a Arte

Neste capítulo, desejo partilhar a experiência que vivi no projeto “Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes”, espaço que acolheu com a maior generosidade a necessidade de organizar minhas hipóteses sobre o valor da imaginação no processo de criação pedagógica em arte.

Raphael Cardoso, jovem participante do projeto e autor da epígrafe deste capítulo, buscou sintetizar cada experiência vivida pelo grupo em um registro produzido no dia do fechamento do curso. Em seu pequeno texto, Raphael sintetiza também a realização do meu desejo de encontrar no fogo, na terra, na água e no ar, as fontes para a realização de um trabalho que envolveu a formação inicial de jovens professoras de arte, assim como a formação de adolescentes por meio de vivências que os aproximassem do campo da arte.

Antes do início desta experiência, meu trabalho desenvolvia-se apenas no âmbito teórico. Neste capítulo, desejo apresentar o caminho que percorri ao lado das três estudantes das licenciaturas e dos jovens para que minha hipótese sobre a contribuição do conceito bachelardiano de imaginação para o processo de criação pedagógica em arte pudesse ser colocada em prática.

Minha pesquisa se transformou muito desde o meu ingresso no mestrado. No início, fui acolhida por alguns autores que fizeram boas contribuições, mas eu os deixei partir. A pesquisa assumiu muitos nomes, acolheu muitos desejos e teve sua estrutura modificada por diversas vezes. As definições de Bachelard para o conceito de imaginação e um desejo enorme de encontrar um meio de trazê-las para a terra foram as duas únicas coisas que me acompanharam desde o princípio, na realidade, desde que conheci suas obras no ano de 2007.

Quando discorro acerca do meu desejo de trazer o pensamento bachelardiano para a terra, não quero dizer apenas para a minha terra, para o campo do ensino da arte, porque para mim a filosofia sempre foi um território desconhecido e se escolhi um filósofo para me acompanhar neste trabalho foi por ter encontrado em suas palavras algo muito próximo da minha realidade, e ter vislumbrado uma larga possibilidade de diálogo entre nossos fazeres: eu trabalhando em meus processos de criação pedagógica e ele me ajudando a pensar sobre o valor da imaginação para o trabalho criador. Desde que conheci a obra de Gaston Bachelard, poucas vezes senti que eu apenas ecoava suas palavras. Ao contrário disso, a leitura de seus textos me fez gestar perguntas sobre o meu trabalho como professora, sobretudo sobre o aspecto criador desta profissão.

Gaston Bachelard nunca se apresentou como artista, embora seus livros sejam carregados de poesia. Sim, para mim, muitos de seus textos filosóficos soam como verdadeiros poemas e penso que é exatamente por isso que pude me aproximar dele: por ter conseguido, de certo modo, fazer uma leitura de sua obra como quem lê o trabalho de um poeta.

Gosto de imaginar que quando Bachelard se prepara para adentrar nos livros, nos poemas de outros artistas da palavra em suas obras dedicadas aos quatro elementos materiais, ele não se apresenta como filósofo, mas diz:

- Olá, me chamo Gaston. Nasci e vivi na França, trabalhei nos correios, estudei matemática e acabei lecionando química e física. Como cientista, pude conhecer as estruturas das coisas da vida e compreender cientificamente muitos de seus fenômenos. Agora desejo conhecer seus encantos. Quero apreender o mundo trilhando os caminhos da poesia.

Ao mesmo tempo em que posso brincar de que sou capaz de revisitá-lo e colocar estas frases tão ingênuas em sua boca, penso que se eu estivesse ao seu lado neste momento me apresentaria da seguinte maneira:

- Olá, me chamo Patrícia. Conheci o teatro e estudei para ser professora de arte. Conheci técnicas e linguagens, até sei bem falar sobre elas. Neste momento, gostaria de investigar a arte em sua dimensão poética e de convidar meus alunos para esta mesma experiência. Busco encontrar um caminho para que minhas aulas se tornem poemas a serem construídos e vividos por mim e por todos os que estiverem ao meu lado.

No início deste processo, convidei as estudantes das licenciaturas inscritas no projeto para participar de um processo de criação pedagógica coletivo, que encontrasse na imaginação sua principal potência geradora. Para isso, propus que estudássemos aspectos da obra noturna bachelardiana.

Ao longo dos 10 encontros que teríamos com os jovens, deveríamos criar nossos planos de aula a partir de imagens nossas, enraizadas em cada um dos quatro elementos primordiais apontados por Bachelard: o fogo, a terra, a água e o ar. Neste sentido, as linguagens artísticas se aproximariam de acordo com as demandas das imagens poéticas eleitas por todas nós, não sendo predeterminadas como parte do currículo do curso oferecido.

Mesmo nos semestres anteriores, o projeto nunca se comprometeu com o ensino de técnicas, embora elas estivessem sempre presentes. Entretanto, era comum o grupo de educadores escolher algumas linguagens como a pintura, a modelagem e etc, para apresentar aos jovens. Buscar nas palavras, e não nas técnicas ou nas linguagens, os principais elementos para iniciar o processo de criação dos encontros era um caminho que ainda não havia sido trilhado dentro do projeto.

Para que eu pudesse tornar mais claro o meu desejo de considerar o trabalho da imaginação como a principal fonte para a criação de aulas que, por sua vez, pudessem expressar a mesma carga poética com a qual os poemas escritos nos alimentam, antes de começarmos a planejar os encontros com os jovens, me reuni com três autores que se tornaram fundamentais para todo este processo: Amadou Hampâté Bâ, Octávio Paz e o próprio Bachelard.

Quando, pela primeira vez, me aproximei do pensamento bachelardiano, me interessava conhecer a contribuição da imaginação para os processos de criação em artes plásticas e nesse período, por meio do conceito de imaginação material¹⁴⁸, pude compreender a importância do trabalho manual, das trocas realizadas entre os materiais e as mãos dos artistas.

Quando se debruça sobre o processo de gravadores, pintores e escultores, Bachelard parece revelar o exercício da imaginação criadora no momento exato do encontro físico entre as mãos humanas e o corpo das

¹⁴⁸ O conceito de imaginação material pode ser definido como um dos aspectos da imaginação criadora proposta por Bachelard. O autor explora este aspecto em muitas de suas obras dedicadas a imaginação dos elementos, sobretudo em *A Água e os sonhos, ensaio sobre a imaginação das matérias*, São Paulo: Martins Fontes, 2002.

coisas. É nesse momento que os devaneios da vontade do artista ou do *poeta da mão*¹⁴⁹, como ele gosta de chamar, desafiados pela resistência, e por que não, pelas vontades da matéria, realizam o processo criador.

Deste modo, Bachelard contempla a imaginação com a possibilidade de revelar as matérias da matéria, ou seja, de revelar, por meio do encontro do artista e do material eleito por ele, imagens e significados novos, que desafiam a realidade transformando o que era tinta, barro, pedra ou ferro em um verdadeiro poema material.

Com Octávio Paz, pude aprender que o poema é *um lugar de encontro entre o homem e a poesia*¹⁵⁰, um lugar sem endereço fixo, muito menos trajeto predeterminado para alcançá-lo. Em um mundo envolto pela luz da poesia, podemos encontrar os poemas por meio dos mais variados caminhos. As palavras, as cores, os sons e todos os materiais, quando são despertados pela potência poética, quando são *tocados pela mão do homem, mudam de natureza e penetram no mundo das obras*¹⁵¹.

Paz deu-me ainda outra grande contribuição apontando-me a violência cometida contra as palavras e as coisas do mundo quando negligenciamos seus significados latentes. Negligência que, segundo ele, os poetas não cometem:

O poeta, em contrapartida, jamais atenta contra a ambiguidade do vocábulo. No poema, a linguagem recupera sua originalidade primitiva, mutilada pela redução que lhe impõem a prosa e a fala cotidiana. A reconquista de sua natureza é total e afeta os valores sonoros e plásticos tanto como os valores significativos. A palavra, finalmente em liberdade, mostra todas as suas entranhas, todos os seus sentidos e alusões, como um fruto maduro ou um foguete no momento de explodir no céu. O poeta põe em liberdade sua matéria¹⁵².

Hampâté Bâ, por sua vez, apresentou-me a bela noção de pessoa que se faz presente na tradição dos fula e dos bambara, dois grupos étnicos da região norte do continente africano.

¹⁴⁹ “O próprio papel, com seu grão e sua fibra, provoca a mão sonhadora para uma rivalidade da delicadeza. A matéria é, assim, o primeiro adversário do poeta da mão. Possui todas as multiplicidades do mundo hostil, do mundo a domina”. BACHELARD, Gaston. O Direito de Sonhar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p 52.

¹⁵⁰ PAZ, Octavio. O Arco e a Lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p 17.

¹⁵¹ Idem. Ibid. p 23.

¹⁵² Idem. Ibid. p 25-26.

De acordo com o autor, estas duas etnias entendem o homem como um ser complexo, composto por uma multiplicidade psíquica, física e espiritual em movimento permanente. Por esse motivo, existem dois termos para designar a pessoa nestas tradições: *para os fula, são eles Neddo e Nedakaaku. Para os bambaras, Maa e Maaya. As primeiras palavras significam “a pessoa”, as segundas, “as pessoas da pessoa”*¹⁵³.

Um mito bambara sobre a criação do homem conta que Maa-Ngala, o Deus-Mestre, após ter se autocriado, criou outros vinte seres com o objetivo de encontrar um interlocutor. Não satisfeito com nenhuma delas, retirou de cada uma das vinte criaturas uma parte e formou, finalmente, um homem composto por todas elas. Deste modo, formado pela mistura de diversas partes, o homem, para a tradição bambara, é uma verdadeira miniatura do universo que, com a mesma amplitude encontrada no mundo, nunca acabamos de conhecer por inteiro¹⁵⁴.

Por meio destes três pensamentos particulares que, por sua vez, foram conduzidos por referências distintas, os autores apontaram-me uma mesma multiplicidade contida em cada um dos elementos que se propuseram a investigar.

Ainda nesta perspectiva múltipla que a imaginação criadora nos oferece, desejei sobrepor estas três lições e desafiar a todas nós, educadoras do projeto “Vivências com a Arte” no primeiro semestre do ano de 2012, a descobrir e explorar um infinito comum, clareado por tudo que a arte reluz: as matérias da matéria, as palavras da palavra e as pessoas da pessoa. A criação das aulas-poema, as produções dos jovens, suas falas, assim como das três alunas das licenciaturas, foram os meios pelos quais pude observar os resultados destas buscas.

¹⁵³ HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A noção de Pessoa entre os fula e os Bambara. Tradução de Daniela Moreau (texto originalmente editado em francês como capítulo do livro *Aspects de la Civilization Africaine*, Paris, Présence Africaine, 1972) p 1. Disponível em: <http://cepapa.blogspot.com.br/2011/08/nocao-de-pessoa-entre-os-fula-e-os.html>. Acesso em 23 de fevereiro de 2012.

¹⁵⁴ Idem. Ibid. p 2-3.

As palavras da palavra como fontes do processo de criação pedagógica

*Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
Há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas antes de escrevê-los.
Tem paciência, se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consuma
com seu poder de palavra e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o como ele aceitará
sua forma definitiva e concentrada no espaço.
Chega mais perto e contempla as palavras
Cada uma tem mil faces secretas sobre a face neutra
E te pergunta, sem interesse pela resposta
Pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?¹⁵⁵*

Este poema de Carlos Drummond de Andrade foi de extrema importância para que eu pudesse escolher nosso ponto de partida. Adentrar o segredo de palavras tornou-se nossa primeira ação em cada uma das reuniões de planejamento. Deste modo, a elaboração dos encontros com os jovens começava com a nossa investigação acerca das suas possibilidades e de todas as associações que éramos capazes de realizar a partir delas. Não havia nenhum limite, era permitido invadi-las, olhar através de seus significados comuns por meio de todo tipo de atitude: para encontrar o avesso do fogo, entregamos nossos devaneios as suas chamas e encontramos seu potencial de acolhimento; para conhecermos o que havia por trás da palavra terra, desafiamos a gravidade e suspendemos o chão com as nossas lembranças. Cada palavra escolhida ocupava o centro de um processo que envolvia uma liberdade absoluta para associar e compor todo o tipo de imagem que nos

¹⁵⁵ Trecho extraído do poema “Procura da poesia”. ANDRADE, Carlos Drummond, Antologia Poética. Rio de Janeiro: Record, 1989, p 185-186.

ocorria, e que só terminava quando éramos capazes de alcançar um lugar comum. Em cada planejamento, como Bachelard ensina, aprendemos a importância de *repousar no coração das palavras, sentir que a palavra é um germe de vida, uma aurora crescente...*¹⁵⁶

Nas próximas páginas, apresentarei alguns encontros e seus processos de criação. O que desejo adiantar é que enfrentar as palavras em seu estado bruto, encarar suas infinitas fechaduras, invadir seus mistérios, seus múltiplos empregos e possibilidades, tornou-se parte fundamental de nossa trajetória. Um jogo criador tão intenso como desafiador. Cada palavra escolhida era como uma ilha desconhecida e sabíamos que se não caminhássemos por cada um de seus cantos, poderíamos perder a oportunidade de descobrir um horizonte novo e nosso.

Minha escolha pela palavra como um caminho para a criação das proposições foi alimentada pela capacidade que ela possui de nos colocar em um estado de busca e aprendizado constante. Ao mesmo tempo, considerei que o devaneio sobre a palavra inaugura em nós uma espécie de repouso ativo, uma atividade que faz do livre deslocamento, das sobreposições e inversões de sentidos, da reinvenção dos vocábulos um verdadeiro lazer. Cada palavra guarda em si um imenso potencial que ultrapassa sua capacidade de representar aquilo que é conhecido, comunicando até mesmo o que para muitos parece ser inominável. Para Bachelard,

Por vezes, as palavras são infiéis às coisas. Elas tentam estabelecer, de uma coisa a outra, sinonímias oníricas. Sempre se exprime a fantasmalização dos objetos na linguagem das alucinações visuais. Mas, para um sonhador de palavras, existem fantasmalizações pela linguagem. Para ir a essas profundezas oníricas é necessário deixar às palavras o tempo de sonhar. (...) Assim, para um sonhador de palavras, algumas há que constituem conchas de palavra. Sim, ouvindo certas palavras, como criança ouve o mar numa concha, o sonhador de palavras escuta rumores de um mundo de sonhos¹⁵⁷.

Neste sentido, o reino das palavras acolhe também o que não podemos dizer, mas que acontece dentro de nós. Porém, para nomear aquilo que nos atravessa é necessário tempo e atenção às imagens que se formam em nossa intimidade.

¹⁵⁶ BACHELARD, Gaston. A Poética do Devaneio. São Paulo: Martins Fontes, p 46.

¹⁵⁷ Idem. Ibid. p 48.

Em contrapartida, viver a multiplicidade de cada palavra pode ser um árduo desafio para aquele que se habitua a confiar somente na realidade que o verbete designa. Sobre a necessidade de retomarmos a trilha que nos conduz ao encontro das palavras na liberdade criadora de um sonhador desperto, Bachelard comenta:

As palavras, em nossas culturas eruditas, foram tão amiúde definidas e redefinidas, ordenadas com tamanha precisão em nossos dicionários, que acabaram se tornando verdadeiros instrumentos do pensamento. Perderam seu poder de onirismo interno. Para voltar a esse onirismo implícito nas palavras, seria mister empreender uma pesquisa sobre os nomes que ainda sonham, os nomes que são “filhos da noite”¹⁵⁸.

No verbo, o corpo que encontra a palavra inaugura um universo de atividades que nos atravessam e que a ela se articulam. As palavras apontam para nossos desejos, ações, estados, para os fenômenos e ocorrências das quais participamos. O caminho entre o estado bruto e o estado lapidado das palavras, quando percorrido pelo fazedor de versos, se assemelha à trilha do arte-educador na medida em que este trabalha os conteúdos artísticos para oferecê-los aos alunos por meio de proposições que elabora através de suas trocas com os elementos envolvidos na produção artística.

O professor passeia pelas linguagens da arte, pela materialidade de suas experiências vividas, faz escolhas impossíveis de serem desvinculadas de seus próprios desejos e demandas e os elabora antes de apresentá-los aos seus alunos. Deste modo, não é apenas o conteúdo artístico que se torna substância da proposta pedagógica, mas muito do que diz respeito ao professor, suas características, a maneira pela qual ele percebe seu entorno e alimenta sua potência criadora torna-se, do mesmo modo, parte daquilo que compõe a proposta da aula.

O fato de considerar aquilo que somos ou possuímos como recurso em um processo de criação ficou mais claro quando conheci o trabalho da professora Regina Machado. Em seu livro sobre os fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias¹⁵⁹, a autora propõe que o narrador estabeleça uma conversa com o conto como uma maneira de investigá-lo. A

¹⁵⁸ Idem. Ibid. p 33.

¹⁵⁹ MACHADO, Regina. Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DSL, 2004.

mesma importância dada à observação daquilo que ressoa na experiência pessoal de quem se aproxima de uma nova história ou de um novo personagem pode ser encontrada no modo como um professor se aproxima de um novo conteúdo artístico, material, ou até mesmo de um novo aluno. O professor de arte, assim como o narrador, pode perguntar aos elementos que compõem a materialidade de sua aula: *o que você tem para mim e o que eu tenho para você?*¹⁶⁰

Herbert Read nos chama a atenção para os meios pelos quais a educação acontece. De acordo com o autor, a *educação nas coisas, educação na experiência poética, em atividades práticas*¹⁶¹ não está apenas comprometida com propósitos vocacionais, tampouco com a dinâmica que divide as atividades consideradas produtivas e as de lazer. Ao retomar um texto de Eric Gill, Read destaca a ausência da experiência em uma qualidade de educação que propõe o exercício da mente e do corpo, mas que não parece realizar este trabalho por meio de experiências significativas. *Poeta, poiesis fazedor - captador de coisas, da realidade enquanto reconhecível pela experiência*¹⁶², diz Gill, em contrapartida, sobre o indivíduo que aprende por estar dentro da experiência, e não apenas como espectador dela.

Paul Valéry, por sua vez, resgata o sentido da palavra “poética” por meio de sua raiz no poïen, no fazer. Para este autor:

É a execução do poema que é o poema. Fora dela, essas sequências de palavras curiosamente reunidas são fabricações inexplicáveis. As obras do espírito, poemas ou outras, relacionam-se apenas ao que *faz nascer o que as fez nascer elas mesmas*, e absolutamente a nada mais¹⁶³.

Isto que faz uma imagem nascer, que gera o trabalho de caráter poético, é a própria matéria da experiência daquele que cria e encontra nas vias da arte um caminho de expressão. Acredito que este também seja um grande compromisso do professor de arte: fazer nascer no outro a mesma potência

¹⁶⁰ Na obra *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*, a autora elabora esta pergunta com o objetivo de apontar ao narrador de histórias um caminho pelo qual poderá conhecer os elementos do conto que deseja partilhar. No caso do professor de arte, o mesmo exercício pode ser realizado com o objetivo de conhecer um conteúdo artístico e encontrar a melhor maneira para partilhá-lo com seus alunos. Idem. Ibid, p 54.

¹⁶¹ READ, Herbert. *A Redenção do Robô, meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986, p 61.

¹⁶² Idem. Ibid. loc cit.

¹⁶³ VALERY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2007, p 186.

criadora que deu origem ao trabalho artístico. Na medida em que preza pelo valor e pela qualidade das experiências que pode viver e propor, o professor encontra caminhos por dentro da arte e não do lado de fora dela para conduzir seu trabalho. Trabalhar pelo ensino da arte - por meio dela - o transforma em um indivíduo criador.

Assim como um poema de Drummond começa na experiência do autor com as coisas do entorno, o planejamento da aula começa nos registros da aventura da percepção do professor. O processo de criação da aula inicia no instante do planejamento e se desenrola até a proposição e a vivência dos alunos, podendo seguir até as ressonâncias que suas proposições despertam. Neste sentido, o professor de arte torna-se um criador de aulas-poema: um professor poeta.

Nosso desafio foi planejar e executar dez aulas-poema, dez encontros que mantivessem uma estreita relação com os próprios elementos que os geraram: as imagens poéticas.

Para clarear este raciocínio, darei como exemplo a síntese do processo que realizamos para chegarmos ao plano de nossa segunda aula-poema.

Partimos da investigação da palavra “terra”. De acordo com Bachelard,

pode-se sentir em ação, em muitas imagens materiais da terra, uma síntese ambivalente que une dialeticamente o contra e o dentro, e mostra uma inegável solidariedade entre os processos de extroversão e os processos de introversão¹⁶⁴.

Para explorar cada aspecto desta ambivalência, Bachelard dividiu seu estudo em duas obras: uma dedicada às imagens da vontade, outra às imagens do repouso.

Na tentativa de reconhecer essa mesma potência ambivalente, começamos o jogo cercando nossa “terra” com essas duas palavras - repouso e vontade. Enquanto a presença da “vontade” nos povoou com imagens de crescimento, nascimento, gestação, germinação, o repouso nos conduziu à contemplação imaginária das raízes das plantas e outras profundezas primitivas.

¹⁶⁴ BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios do Repouso, ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p 2.

Entre nossos devaneios sobre a terra, entre aquilo que se enraíza e o que quer germinar e ganhar o espaço, nós, as alunas das licenciaturas e eu, chegamos à imagem de um chão. Este chão que imaginamos logo foi acolhido pelo outro, o que apoiava nossos pés, por aquele espaço que chamávamos de sala B3 do CAP e que precisava ser preparado. Para que os jovens reconhecessem naquela sala um espaço onde pudessem firmar suas raízes para nossas futuras vivências com a arte, assim como os agricultores preparam suas terras para o próximo plantio, decidimos dedicar nosso segundo encontro ao preparo do nosso chão. Esta foi a nossa proposta. Em alguns minutos, o concreto frio foi aquecido com mil memórias e a sala de aula tornou-se um verdadeiro poema que materializava o encontro de nossos passados naquela terra onde, a cada sexta-feira, descobriríamos maneiras de renovarmos nosso presente por meio das imagens poéticas que germinariam ali.



Os jovens preparando o chão da B3 para as atividades futuras

Foi bonito observar como o simples ato de desenhar com giz no chão pôde ganhar tanto significado. Todos permaneceram absolutamente concentrados naquilo que faziam. Quando elaboramos esta proposta, lembro-me de Natália ter comentado sobre a importância do chão para a infância, sobre tantos jogos, tantas brincadeiras que o chão havia nos ensinado. De

certo modo, desenhar memórias no chão foi também uma maneira de convocar as lembranças de um tempo no qual aprendíamos brincando, foi também uma maneira de lhes dizer que, em nosso espaço, buscaríamos significados para a palavra arte por meio de vivências que lançariam mão daquilo que eles já carregavam. Desenhar memórias no chão foi a maneira que encontramos para dizer que, assim como a terra, as pedras, as tintas e os tecidos, eles próprios e tudo aquilo que os compunha fazia parte da materialidade a ser transformada pelo contato com a arte.

Em A Água e os Sonhos, Bachelard desenvolve sua pesquisa sobre o caráter material da imaginação. *Só quando tivermos estudado as formas, atribuindo-as à sua exata matéria, é que poderemos considerar uma doutrina completa da imaginação humana*¹⁶⁵, ele afirma.

O trabalho das mãos, o intercâmbio físico e energético entre o corpo humano e as matérias que compõem os corpos das coisas do mundo, é valorizado como uma via de extrema importância para a formação de imagens poéticas. Deste mesmo intercâmbio, ambos saem transformados. No silêncio do trabalho, homem e matéria são ocupados pelos devaneios opostos.

Encontramos semelhante valorização no texto de Fayga Ostrower. Para esta autora, *o homem elabora seu potencial criador através do trabalho*¹⁶⁶. É nele que o homem se depara com a necessidade de criação. Na medida em que os desafios do seu fazer se apresentam, ele precisa levantar novas hipóteses para superá-los e, neste movimento, a criatividade desponta como potência de superação das possibilidades já conhecidas.

Tal movimento se faz intensamente presente no trabalho artístico. O artista que se depara com a matéria escolhida, com ela negocia por meio de suas ações até o momento em que firmam um acordo e finalizam a obra. Nesta negociação, misturam-se os desejos e repulsas de ambos os lados.

Para Ostrower, cada matéria possui um caráter distinto, apresenta *possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades*¹⁶⁷ que precisam ser consideradas, sem que sejam transformadas em condições intransponíveis.

¹⁶⁵ BACHELARD, Gaston. A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação das matérias. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 3.

¹⁶⁶ OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1986, p 31.

¹⁶⁷ Idem. Ibid. p 32.

A autora define a imaginação como um *pensar específico sobre um fazer concreto*¹⁶⁸. O pensar e o fazer acontecem simultaneamente e uma atividade abastece a outra. Neste mesmo sentido, Ostrower afirma que:

(...) não há de se ver o 'concreto' como limitado, menos imaginativo ou talvez não-criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado. (...) Desvinculado de alguma matéria a ser transformada, a única referência do imaginar se concentraria no próprio indivíduo, ou seja, em certos estados subjetivos desse indivíduo cujos conteúdos pessoais não são suscetíveis a participação por outras pessoas¹⁶⁹.

Há de se considerar também o campo de significações das matérias existentes ou suas materialidades que, por sua vez, são igualmente passíveis de transformações. Para citar um exemplo, duas pinturas realizadas em momentos históricos distintos comunicam aspectos de seus contextos, independente da semelhança entre suas substâncias pictóricas. Isto significa que, para além da tinta, teremos de considerar outros elementos imateriais que, por sua vez, também participam do potencial expressivo do quadro. Para além do conceito de matéria, o conceito de materialidade acolhe outras tantas possibilidades de formação e transformação que não se limitam ao plano físico, mas se configuram em um plano simbólico. Neste sentido, as matérias e materialidades não são apenas as vias de expressão, mas nos convidam a transformá-las no trabalho criador. Este conjunto formado pela matéria e pela materialidade que a circunda é a via pela qual o indivíduo se expressa e se comunica com os outros.

Ao elegermos uma palavra como ponto de partida para nosso processo de criação das aulas-poema, imediatamente éramos cercadas por todas as matérias e materialidades que nossa imaginação era capaz de convocar para o trabalho. Ao redor do "fogo", nascente do nosso primeiro encontro com os jovens, depositamos os feixes de lenha, o aconchego que ele nos traz e a atenção ao perigo que ele pode representar em algumas situações.

Penso que a possibilidade de considerar não apenas os materiais a nossa disposição, mas também todo o vasto campo de significações imateriais

¹⁶⁸ Idem. Ibid. loc cit.

¹⁶⁹ Idem. Ibid. loc cit.

que uma palavra pode inaugurar ampliou nosso repertório de imagens na medida em que pudemos trocar impressões particulares sobre cada palavra em jogo. Se o fogo nos trouxe a lenha, a lenha nos trouxe o aconchego e o perigo, e os dois últimos nos trouxeram a imagem do ambiente misterioso, ao mesmo tempo acolhedor e provocador que buscamos reproduzir em nossa primeira aula-poema, por exemplo.

As imagens geradoras de cada um dos encontros ofereceram as matérias e materialidades a serem transformadas pelo trabalho criador dos jovens. Não partimos nem uma só vez de alguma técnica de produção artística, tampouco de uma matéria específica. Ao contrário disso, as substâncias e materialidades de cada encontro estiveram sempre comprometidas, em primeiro lugar, com a imagem poética que lhe deu origem que, por sua vez, sustentava a elaboração de nossas proposições. Assim como Bachelard reconhece a importância da imaginação dos autores, escultores, gravadores e tantos outros, minha intenção foi valorizar a potência criadora da imaginação de cada uma das educadoras do projeto, considerando esta potência como caminho fundamental para o processo de criação pedagógica.

Beirando o rio das minhas palavras

A seguir, apresento o processo de criação, o desenvolvimento e o resultado de quatro encontros do projeto “Vivências com a Arte”. Meu objetivo é destacar o valor da imaginação criadora no processo de ensino e aprendizagem da arte apontando as contribuições do pensamento bachelardiano para a elaboração pedagógica.

As principais fontes destas análises foram meus registros dos processos de criação das aulas-poema, os registros produzidos pelas educadoras sobre cada um dos encontros, os registros produzidos pelos jovens ao longo do curso, as produções realizadas por eles, assim como as centenas de fotografias pelas quais desejo aproximá-los um pouco mais das formas, cores e texturas que os encontros assumiram.

Cada aula-poema teve como principal fundamento um dos quatro elementos considerados por Bachelard as raízes materiais da imaginação: o fogo, a terra, a água e o ar.

A escolha deste ponto de partida foi alimentada por um forte argumento exposto e reforçado pelo autor ao longo de cada uma de suas obras dedicadas ao estudo da imaginação poética. Em todas elas, Bachelard expõe o caráter ambivalente das provocações que estes elementos exercem sobre a imaginação e é exatamente por essa capacidade de gerar valorizações contrárias, o bem e o mal, o sim e o não, o interno e o externo, o inerte e o móvel, que o autor as considera princípios universais, alicerces de uma potência capaz de desdobrar-se em todo tipo de manifestação poética. Sobre o caráter ambivalente dos elementos geradores dos poemas, Bachelard escreve:

A ambivalência do prazer e da dor marca os poemas como marca a vida. Quando um poema encontra um tom dramático ambivalente, sente-se que é o eco multiplicado de um instante valorizado em que se enlaçaram no coração de um poeta, o bem e o mal de todo o universo. Mais uma vez, a imaginação faz subir até o nível cósmico pobres acidentes da vida individual¹⁷⁰.

Espero, por meio destas escolhas, ser capaz de apresentar uma síntese daquilo que se fez presente ao longo dos 11 encontros do projeto: uma atmosfera propícia para a troca entre os desejos e as imagens dos alunos, dos materiais, dos espaços ocupados e de cada uma de nós, arte-educadoras. Uma atmosfera que viabilizou um processo ainda maior: a formação de jovens professoras e a germinação da consciência sobre o valor da arte na vida de cada adolescente, sob a luz da potência criadora e significativa da imaginação.

A leitura do rio

Com um aceno de cabeça, ele me convidou para sentar ao seu lado. Debruçou-se e colheu um pouco d'água. Mergulhei meus olhos naquele pequeno lago formado por suas mãos em concha e pude reconhecer minha própria letra que boiava e escrevia um pequeno trecho de um sonho antigo.
- Este é o rio de suas palavras, minha cara. É hora de você tomar consciência de sua extensão e de dominar suas próprias águas. É para isso que vim até aqui, para ajudá-la nessa travessia.

¹⁷⁰ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação das matérias*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 176.

Enquanto Gaston falava, lentamente os raios de sol que incidiam no rio começaram a tingir parte dele com uma substância escura e avermelhada. Era como se uma verdadeira fogueira começasse a brotar ali, como uma vitória régia incandescente e brilhante. Ele continuava:

- Observe este rio como um músico que lê a partitura que um dia escreveu... Vamos juntos visitar algumas das canções que você desejou compor. Tome o tempo que for necessário para reviver cada devaneio seu e aproveite para gerar imagens novas a partir daquelas que foram vividas. Lembre-se de que é preciso repousar no coração das palavras...

Aula-poema 1 - Os desafios do Fogo: atizar a brasa, acender a chama, revelar a luz

Na última semana de março nos reunimos para iniciar o planejamento do primeiro encontro com os jovens que aconteceria no dia 13 de abril. Àquela altura, depois de algumas leituras e oficinas que propus, Diana, Natália e Isabella já estavam mais familiarizadas com o nosso desafio.

Bachelard já havia sido apresentado por mim e, por mais que seu pensamento ainda não estivesse absolutamente claro naquele momento inicial, acredito que cada uma delas, assim como eu, já possuía em suas bagagens os instrumentos mais fundamentais para o percurso que se anunciava.

Decidimos que seria bom começarmos nossa investigação pelo fogo, mesmo elemento que levou nosso filósofo guia a inaugurar sua pesquisa sobre a imaginação poética.

Antes de começarmos o jogo, perguntei sobre as expectativas em relação a esse primeiro dia com os alunos, sobre o que nos seria importante esclarecer e de que maneira nós gostaríamos de recebê-los.

Concluimos que era importante deixar claro, logo neste primeiro momento com os jovens, que nosso projeto não estaria somente comprometido com o ensino das técnicas de produção artística.

A proposta do curso não era apenas proporcionar a aprendizagem de técnicas de desenho, pintura, interpretação, pois nossa intenção era propor vivências que os aproximassem do campo da arte que, por sua vez, acolhe muitos desejos e fazeres distintos. Muitas linguagens estariam presentes, mas

nenhuma delas seria a grande vedete dos nossos encontros. Nossa experiência ao longo dos semestres anteriores no projeto havia nos ensinado que essa não era uma apresentação muito simples, já que a grande maioria dos que se inscrevem chega com a expectativa de se especializar em alguma linguagem artística.

Recepcioná-los de um modo que pudesse lhes apresentar um pouco dessa característica do projeto tornou-se um dos nossos principais objetivos para esse primeiro dia com os jovens. Concordamos que também era importante dar oportunidade para que eles se apresentassem, para que pudessem se conhecer e, quem sabe, começar a se reconhecer como um grupo de trabalho.

Imediatamente após essas considerações, chegamos diante do nosso primeiro grande desafio, já que existia mais de um milhão de maneiras para alcançar nossa meta.

Neste dia, depois de termos terminado a leitura de mais um texto de Bachelard e de levantarmos essas questões iniciais, sobrou-nos pouco tempo para planejarmos o encontro todo. Entretanto, para que pudéssemos começar a inaugurar em nós alguns caminhos possíveis, decidi encerrar aquele início propondo um jogo simples.

Ao longo de alguns minutos, individualmente, retiramos da palavra fogo todas as outras palavras que pudemos encontrar em seu interior.

Risco, medo, fogueira, madeira, carvão, sombra, lareira, lenha, queimadura, escuro, provocação, quente, luz, acolhimento, acalento, intensidade, novidade, ciclo, memória. Estas foram algumas das nossas palavras comuns. Partilhando nossas anotações, nos deparamos com a potência ambivalente que a organização destas quatro letras continha. Lembrei-me de uma das primeiras lições de Bachelard em A Psicanálise do Fogo:

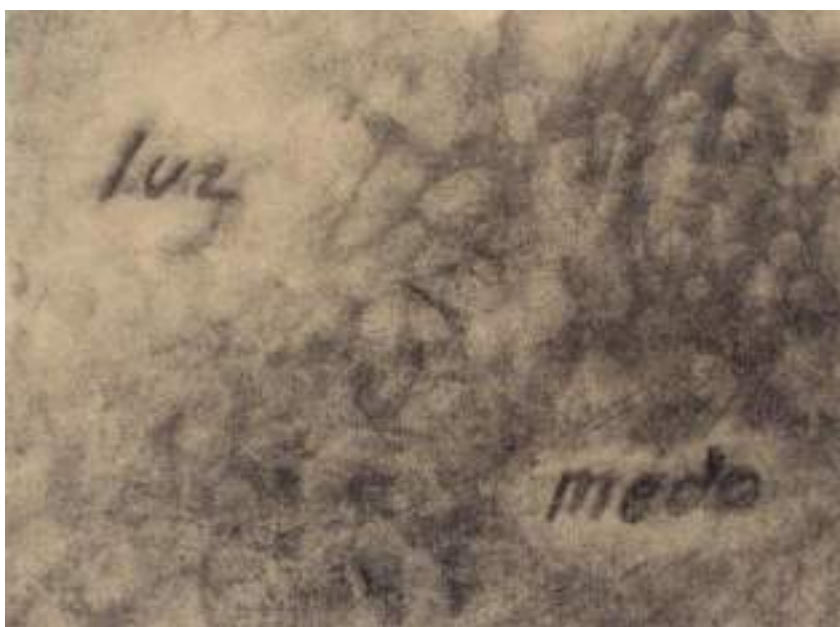
Dentre todos os fenômenos, é realmente o único capaz de receber tão nitidamente as duas valorizações contrárias: o bem e o mal. Ele brilha no Paraíso, abrasa no Inferno. É doçura e tortura. Cozinha e apocalipse. É prazer para a criança sentada ajuizadamente junto à lareira; castiga, no entanto, toda desobediência quando se quer brincar demasiado perto de suas chamas. O fogo é bem estar e respeito. É um deus tutelar

e terrível, bom e mau. Pode contradizer-se, por isso é um dos princípios da explicação universal¹⁷¹.

Depois de acendermos essas primeiras brasas, nos despedimos.

Exatamente uma semana depois nos reencontramos para dar continuidade ao nosso primeiro plano. Era necessário concluí-lo, já que aquele era o último dia antes da chegada dos jovens. Natália não pode comparecer, portanto éramos apenas três: Diana, Isabella e eu.

Antes mesmo de retomarmos as palavras da palavra fogo que havíamos começado a revelar na semana anterior, a Isabella nos apresentou um pequeno trabalho que havia realizado durante sua aula de desenho, naquela



O trabalho de Isabella

manhã. Isabella contou-nos que estavam trabalhando com carvão e, lembrando-se de nossas conversas, desejou organizar duas palavras que para ela haviam tomado maior importância em relação ao fogo.

Após ter escrito “medo” e “luz” em lados opostos da folha, com a ponta de seus dedos ela retirou a sombra que o carvão fazia em torno da palavra luz e a concentrou perto da palavra medo.

O medo, a luz e a sombra. Escrevemos estas três palavras em uma folha de papel kraft no centro da mesa e retomamos o exercício da semana anterior. Ao lado dessas, escrevemos também outras de nossas palavras

¹⁷¹ BACHELARD, Gaston. A Psicanálise do Fogo. São Paulo: Martins Fontes, p 11-12.

comuns. Mais uma vez nos deparamos com o lugar ambivalente para o qual elas pareciam nos conduzir. Propus que elegêssemos um par que pudesse representar uma verdadeira dualidade contida no fogo. Foi unânime a escolha pela dupla formada pelo “acolhimento” e a “provocação”.

Retomando nossos propósitos e objetivos para esse primeiro encontro, sugeri que começássemos a imaginar a possibilidade de criarmos um encontro marcado exatamente por essa ambivalência, por um acolhimento provocador, ou por uma provocação acolhedora. De certo modo, a ambivalência contida no fogo nos levou exatamente ao encontro da síntese daquilo que gostaríamos de propor: uma recepção acolhedora sem deixar de ser provocativa, sem deixar com que eles permanecessem totalmente acomodados nas expectativas que trariam para aquele lugar.

De certa maneira, existia em nós um desejo de dizer por meio de nossas ações que aquele não seria um ponto de encontro comum com a arte, que eles não encontrariam os mesmos conteúdos, as mesmas propostas, tampouco os mesmos caminhos que a aula de arte das escolas onde estudam oferece, mas que faríamos o possível para que se sentissem acolhidos conosco, para que se sentissem livres, para lhes garantir um percurso cheio de novidades e reflexões sobre a arte.

No dia em que começamos a investigar o fogo por meio do jogo de palavras, Diana e Natália mencionaram o mito da caverna atribuído a Platão e por isso eu havia levado algumas cópias para que ele pudesse também nos servir de inspiração. Alimentadas pela leitura do mito, propus que começássemos a imaginar quais materiais ou materialidades poderiam nos ajudar a realizar nosso plano sem que perdêssemos de vista cada um de nossos propósitos já conhecidos: recebê-los, conhecê-los, acolhê-los e provocá-los.

Pensamos em tocheiros, em velas e em lanternas que poderiam nos proporcionar um jogo produtivo de luzes e sombras. Pensamos também em fazer uma grande fogueira para que pudéssemos nos apresentar ao redor dela.

Lembrei-me que havia deixado velas e fósforos usados em uma das oficinas que havia realizado com elas anteriormente. Decidimos apagar as luzes e brincar um pouco com as nossas sombras. Essa brincadeira nos trouxe o que faltava: enquanto uma segurava a vela, outra se colocava diante da

chama, e todas nós nos divertimos com os fenômenos das sombras de nossos corpos.

De uma brincadeira entre a luz e a sombra, mediada pela possibilidade da chama da vela, nasceu nossa primeira aula-poema.

Pensamos então em convidar os novos companheiros para o mesmo jogo, para que com a ajuda deles pesquisássemos as formas das silhuetas projetadas e que no interior delas pudessem apresentar, por meio de desenhos e palavras, suas expectativas em relação ao espaço novo, onde haviam acabado de chegar.

Isabella, aluna do curso de Licenciatura em Artes Visuais que já havia participado como educadora do projeto nos três semestres anteriores, lembrou-se de que em uma ocasião na qual o grupo de educadores também recebia os jovens pela primeira vez, eles decidiram começar o projeto apresentando o espaço do Departamento de Artes Plásticas em um passeio. Decidimos que esse seria um bom começo, uma boa maneira de recebê-los.

Precisaríamos de muito espaço e de pouca luminosidade para realizar nossa proposta, condições que a nossa B3 não oferecia. Diana, aluna do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, nos apresentou uma das salas de ensaio de seu Departamento que é completamente escura, uma verdadeira caixa preta e perfeita para nossa atividade.

Decidimos que os jovens seriam recebidos na B3, sala anunciada como lugar onde o curso aconteceria. Com a intenção de apresentar as dependências do CAC, depois de visitarmos os teatros e outras salas de ensaio, o passeio nos conduziria até a tal sala escura.

No dia 13 de abril de 2012, por volta do meio-dia, eu chegava ao Departamento de Artes Cênicas da USP carregada de materiais, de medo e de uma vontade imensa de que o nosso plano desse certo.

Fui a primeira a chegar à sala 24 do CAC. Ela era realmente escura e, mesmo sem nunca ter visitado o espaço, foi fácil me familiarizar com as arquibancadas e as paredes negras. Passei uma parte bastante significativa da minha vida ensaiando e me apresentando em um espaço como aquele, por isso logo me lembrei do aconchego que o interior das caixas pretas de ensaio me trazia.

Sozinha, resolvi começar a montar a sala. Uma decisão que foi abortada após algumas tentativas frustradas. Pendurar na parede nove metros de tecido branco não era tarefa para um. Minha dificuldade me fez pensar que se eu estava em um lugar consagrado ao teatro, não havia sentido começar o trabalho sem ninguém. Da montagem do cenário até o instante do aplauso, o teatro é e sempre será uma atividade coletiva. Foi necessário conter a minha ansiedade.

Enquanto esperava a chegada das meninas, andei pela sala e observei seus cantos. Peguei-me pensando sobre como para mim era importante preparar meu espaço de trabalho, sobre como estes momentos de cuidado com a sala antes de a aula começar eram prazerosos. Por mais cansativo que possa ser o preparo, somos movidos pelo desejo de realização e de encontro.

Diana chegou logo em seguida. Penduramos nosso pano branco na parede escura, preparamos as velas, os materiais gráficos e quando vimos já era hora de voltar a B3 para recebê-los. Isabella passou por ali em algum momento com a notícia de que alguns jovens já nos aguardavam por lá.

O “Vivências” começou com um papo descontraído sobre a Universidade e suas atividades. Dez minutos após o horário marcado para o nosso início, pelo menos 17 banquinhos da B3 já haviam sido ocupados por jovens de idades, posturas e olhares variados. Diana e Isabella já haviam participado do projeto em semestres anteriores, portanto já haviam trabalhado com alunos nesta faixa etária. Ao contrário delas, Natália, que é professora de arte na educação infantil em uma escola particular aqui da cidade de São Paulo, até então só havia trabalhado com crianças pequenas. Ela escreveu sobre sua primeira impressão sobre os jovens em seu registro daquele dia:

Os jovens foram chegando e logo percebi a imensa diferença de público. Olhava para eles e imaginava que eles poderiam muito bem ser meus colegas de turma, já tinham tamanho o suficiente para isso, com certeza essa observação se deve ao fato de eu lidar com um público que é muito mais jovem e isso foi um choque.

Aos poucos, esse choque inicial transformou-se em uma nova descoberta.

Apresentamos a sala como nosso principal espaço de trabalho e depois disso começamos nosso passeio pelo Departamento de Artes Plásticas.

Visitamos os ateliês de gravura, cerâmica e pintura onde os jovens puderam observar alguns alunos trabalhando e conhecer um pouquinho da atmosfera de cada canto.

Isabella, a educadora que participava do projeto a mais tempo que todas nós, foi quem conduziu este início.

Isa
bel
la
ap
re
s
ent
ad
o
um
do
s
ate
liê
s



do CAP aos jovens

Nosso passeio seguiu para o CAC, onde a Diana lhes deu boas vindas e fez as devidas apresentações. Passamos pelos teatros, depósitos cenográficos e também por algumas salas de aula. Seguimos despreziosamente para a sala 24.

Chegando lá, o escuro recebeu a todos. Nós, educadoras, agimos com naturalidade, como se a ausência da luz fosse absolutamente normal por ali.

Logo que chegamos, a Olívia, nossa jovem veterana, se assustou com o escuro e foi gostoso observar a disponibilidade de alguns adolescentes que rapidamente a acolheram. Olívia é uma menina de 21 anos que participa do projeto desde o início do mesmo. Apesar de apresentar algumas limitações motoras e cognitivas, ela sempre participou de todas as atividades. Olívia

adora histórias e conhece muitos mitos gregos que não perde a oportunidade de partilhar.

Até então, o momento das auto apresentações que quase sempre inicia os novos cursos não havia acontecido. Ainda no escuro, Diana propôs que formássemos uma roda e disse que nos apresentaríamos de um modo diferente. Na escuridão, começamos a nos conhecer, primeiramente, por meio de nossas vozes. Em um tempo em que a imagem alheia muitas vezes predetermina se gostaríamos ou não de nos aproximar das pessoas, pensamos que essa seria uma maneira no mínimo curiosa de apresentá-los uns aos outros. Diana comentou este momento em seu registro:

Do grito ao sussurro, puderam dizer que estavam ali, que se faziam presentes. E não só dizer, mas escutar e perceber que outros também partilhavam da possibilidade de apresentar aquilo que são jogando suas vozes no ar, criando com essa ação pequenos lampejos que iluminavam aquele breu.

Natália, por sua vez, confessou:

A maneira como a Diana iniciou as apresentações foi muito bacana, pois podíamos proferir nossos nomes de vários jeitos e entonações, diminuindo o acanhamento que teríamos se cada um tivesse que dizer seu nome com vinte pessoas olhando seu rosto intensamente. Acho que eu nunca tinha dito meu nome tantas vezes, embora eu só tenha sussurrado. Ainda acho que sou mais tímida do que eles.

Diana seguiu pedindo que ocupássemos o espaço da sala com a reprodução de nossos nomes em ritmos e volumes diferentes. Não era necessário sair da roda nem do lugar. Em seguida, ainda no mesmo jogo de brincar com o nome, os orientamos para que se agrupassem em trios, guiados pelos sons de suas vozes.

Acendi a primeira vela. Diana rompeu um quase silêncio com um texto que ela mesma selecionou para esse momento. O texto havia sido extraído do poema místico-filosófico A Conferências dos Pássaros, escrito pelo persa Farid Ud-din Attar. O trecho escolhido conta sobre um grupo de mariposas que tentava se aproximar do fogo até que uma delas “mergulha na chama”, vivendo uma experiência tão verdadeira que nem ela mesma daria conta de

compartilhar por completo¹⁷². A princípio, havíamos combinado que ela selecionaria um trecho do mito da caverna para esse momento. Neste dia, ela nos apresentou o texto das mariposas e concordamos que ele seria mais adequado, pois realizaria melhor a tarefa de anunciar aquilo que gostaríamos que acontecesse ali.

Cada trio recebeu uma vela. Juntos, começamos a perceber nossas sombras projetadas e todos puderam ver com mais clareza aquele pano branco que cobria a parede do fundo



Jean, Olívia e Lara

¹⁷² ATTAR, Farid Ud-Din. A História das Mariposas. In: A Conferência dos pássaros. São Paulo: Cultrix, 1987, p 136.



Acima, Da esquerda para a direita, Luana, Raphael e Ananda. Abaixo,



as primeiras sombras no tecido.

Dividimos a turma em dois grupos. Enquanto os primeiros trios se revezavam para marcar o contorno de suas sombras no tecido (o primeiro

segurava a vela, o segundo posava e o terceiro era responsável pelo contorno), os outros trios aguardaram sentados no chão.



Kewin buscando a melhor maneira de apresentar sua sombra



Raphael contornando a sombra de Ananda



Jean, Lara com a vela e Olívia



A roda ao redor da fogueira imaginária

Em determinado momento, percebi que os que esperavam a sua vez para realizar o trabalho se aproximaram aos poucos e de repente todos conversavam ao redor das velas que ocupavam o centro. Neste momento, pensei que nosso desejo inicial de recebê-los em volta da fogueira havia se realizado e isso me deixou bem contente. Acendi todas as outras velas que não estavam sendo utilizadas e me juntei a eles. Logo após a saída dos jovens, me reuni com as educadoras e lembramo-nos deste momento. Foi importante perceber o quanto estes espaços aparentemente vazios da aula eram ricamente preenchidos por uma atitude fundamental. Sobre este momento, Isabella comentou:

Foi preciso fazer rodízio entre os grupos, de modo que alguns tinham que aguardar até que um trio terminasse seu trabalho. Essa espera teve um lado positivo, pois eles se sentaram e o ambiente aconchegante propiciou que iniciassem as primeiras conversas.

Em volta do fogo, os jovens falavam espontaneamente sobre aquilo que percebiam no espaço, sobre a transformação da luminosidade ocorrida ao longo do encontro, sobre as dificuldades de cumprir a proposta e “domesticar” a sombra alheia para aprisionar-lhe a forma no tecido e sobre o próprio encantamento que o fogo nos causa. Penso que este foi um dos momentos mais propícios aos devaneios dos jovens, pois ao mesmo tempo em que propôs um estado de repouso, estabeleceu um estado de atenção, diferente daquele que foi necessário na hora de executar a tarefa objetivamente. Naquele momento, os jovens pareciam de fato estar sonhando o encontro, entregues aos estímulos sensoriais, a presença dos novos companheiros, porém ativos e atentos às elaborações sensíveis que aconteciam dentro deles. Sobre este tempo de devaneio, ou de entrega necessária ao devaneio, Bachelard comenta:

Certamente o fogo aquece e reconforta. Mas só tomamos consciência desse reconforto numa contemplação bastante prolongada: só recebemos o bem-estar do fogo se apoiamos os cotovelos nos joelhos e a cabeça nas mãos. Essa atitude vem de longe. A criança junto ao fogo a adota naturalmente. Não se trata, em absoluto, da atitude do Pensador. Determina uma atenção muito particular, que nada tem em comum com a atenção da espreita ou da observação. Perto do fogo é preciso

sentar-se; é preciso repousar sem dormir; é preciso aceitar o devaneio objetivamente específico¹⁷³.

Se os jovens chegaram observadores, a presença do fogo havia nos ajudado a despertar o que havia de sonhador em cada um que, neste momento ou em qualquer outro, teve a oportunidade de estar consigo e com os outros, de refletir e depois partilhar suas elaborações sobre aquilo que viviam.

Sobre a presença física do fogo no encontro, Isabella comentou em seu registro:

Acredito que a presença do fogo em si, também contribuiu para a beleza do encontro. Certamente, ele é o elemento mais desafiador para ser adequado a uma proposta. Isso me fez pensar que talvez fosse interessante se trouxéssemos terra, água e ar presentes e não apenas representados em nossos próximos planos.

Depois do fogo, os outros elementos citados por Isabella encontraram naturalmente seu espaço e inspiraram nosso processo de criação das aulas-poema.

Em pouco tempo, os nove metros de tecido já estavam praticamente ocupados por contornos de diversos tamanhos e cores. As sombras projetadas começaram a se sobrepor, resultado que nos surpreendeu positivamente. Já havíamos pensado na impossibilidade de propor que cada um cortasse sua sombra e a separasse do tecido coletivo (durante o processo de criação da aula, cogitamos propor um passeio com as silhuetas, porém desistimos da ideia pela falta de tempo), e as circunstâncias confirmaram este impedimento sem gerar nenhum tipo de frustração, mas sim conduzindo-nos para um resultado ainda mais interessante do que aquele que havíamos planejado. As silhuetas, sobrepostas como estavam, não poderiam ser completamente separadas.

Quando todas as sombras já haviam sido marcadas, sentamo-nos à frente do pano para contemplar o resultado. Ele havia sido preenchido com contornos de diversas formas, cores, traços e tamanhos.

¹⁷³ BACHELARD, Gaston. A Psicanálise do Fogo. São Paulo: Martins Fontes, p 23.

Em seguida, pedimos para que tentassem responder as seguintes perguntas por meio de desenhos e palavras no interior do contorno de suas sombras:

O que acendeu sua vontade de encontrar-se com a arte?

Com o que você sonha quando a noite chega?

s
sil
hu
eta
s
so
bre
po
sta
s



oi

bonito observá-los juntos, projetando seus primeiros desejos, sonhos e expectativas em relação aos nossos encontros sobre suas próprias sombras. Quando planejamos esta atividade, pensamos que a nossa sombra, por vezes, pode revelar muito mais daquilo que carregamos do que a nossa própria imagem, esta que facilmente conseguimos transformar naquilo que desejamos aparentar. Não temos tanto controle sobre as nossas sombras. Por meio de um vazio que comporta muito mais do que aquilo que cabe da gente nos olhos do outro, nossa sombra nos revela. Foi esta reflexão que nos levou a encontrar o contorno de nossa primeira aula-poema em um jogo tão comum.

As silhuetas foram preenchidas por palavras, desenhos e pequenos símbolos que os jovens escolheram para nos contar sobre aquilo que os havia levado até aquele nosso encontro.

Quando todos acabaram, soprámos as velas ao mesmo tempo. Poucos segundos depois, as luzes da sala foram acesas. Finalmente era a hora de

fazer as apresentações. Um a um, cada jovem apresentou sua silhueta e nos contou um pouco sobre suas experiências passadas e expectativas futuras em relação ao curso.



Todos juntos, trabalhando no interior das suas sombras contornadas

Estas apresentações só confirmaram a impressão que tivemos ao longo daquela tarde: aquele era um grupo formado por jovens absolutamente diferentes, mas que carregavam uma grande disponibilidade para o encontro com o novo. Muitos trouxeram em suas falas outras experiências significativas com a arte, sobretudo com o teatro. É o caso do Raphael, que fazia parte de um grupo amador e se apresentava pelo Brasil em um show infantil de palhaços, e da Eleni, que estudava em um curso profissionalizante de formação de jovens atores. Talvez por isso tenham nos parecido bastante disponíveis. O teatro, sem dúvida, nos predispõe a viver experiências novas e partilhar as que carregamos.



Acima, Luana apresentando-se encaixada no contorno de sua sombra. Abaixo, Giovanna



Depois que todos os jovens se apresentaram, foi a nossa vez de repetir nossos nomes, dar boas-vindas e de falar sobre nossas expectativas. Retornamos ao Departamento de Artes Plásticas, onde nos despedimos.

Quando todos os jovens já haviam partido, organizamos os materiais e partilhamos nossas impressões.

Durante aquela tarde, lembro-me de ter observado a aula de longe e de ter percebido como havíamos criado um ambiente esteticamente interessante. As fotos feitas pela Natália comprovaram esta minha impressão. A variação da intensidade da luz criou momentos acolhedores e provocativos, exatamente como havíamos imaginado. Quando optamos pelo uso das velas, Isabella sugeriu que tentássemos transformar a luz ao longo do encontro. Foi exatamente assim que aconteceu: começamos clareados pelo dia, fomos invadidos pela absoluta escuridão que, aos poucos, se desfez com cada pequena chama acesa.

Elaborar registros reflexivos sobre os encontros com os jovens é uma atividade que sempre fez parte da rotina dos arte-educadores do projeto. É também por meio deles que avaliamos nossas escolhas passadas para darmos ou não continuidade a elas nos planos futuros.

Um aspecto apontado por todas nós em nossos registros deste encontro diz respeito ao tempo dedicado a cada uma das atividades. Sentimos que em alguns momentos éramos obrigadas a interromper o trabalho deles para que o nosso plano coubesse no tempo da aula e que isso poderia ter prejudicado a experiência de alguns. Neste ponto, relembro o valor daquele momento ao redor das velas, quando o aparente ócio de alguns se tornou significativo, na medida em que puderam elaborar parte daquilo que estavam vivenciando. Se não sabíamos ainda como aconteceria nossa passagem do fogo para a terra, com toda certeza nunca mais nos esquecemos de que era necessário alargar os tempos de algumas propostas.

Ao olharmos para o conjunto das proposições daquela tarde, percebemos o quão significativa nossa primeira aula-poema foi para todos. Para o nosso grupo de arte-educadoras, foi muito importante concretizar algo que sonhamos juntas e que carregava um pouco das nossas percepções sobre o fogo. Sem sombra de dúvida, o resultado deste primeiro encontro fortaleceu nossa confiança e nos trouxe a grata sensação de que aquele caminho de

criação composto por escolhas pedagógicas que ainda não dominávamos muito bem era possível e promissor.

O enorme painel que registrava não apenas daquilo que puderam perceber da sombra alheia, mas daquilo que desejaram partilhar da maneira como concebiam a si próprios, concretizava muito daquilo que, anteriormente, havíamos desejado para esse primeiro dia: convidá-los para vivenciar poeticamente o começo da formação de um grupo de trabalho em um espaço suficientemente provocador para estimulá-los ao fazer, sem deixar de acolher suas expectativas, sem negar espaços para seus devaneios em relação à arte.

A lembrança das imagens criadas pelos jovens, assim como do momento das apresentações por meio das silhuetas, o resultado coletivo marcado nos nove metros de tecido branco nos fez pensar que sim, havíamos conseguido atizar algumas brasas! Ao longo da tarde, acompanhamos o nascimento de 17 chamas alimentadas pela percepção do novo e pela capacidade de recebê-lo. Durante o desenvolvimento da proposta, cada pequena chama foi abastecida pela percepção das mais diversas provocações. Da ausência da luz, dos desafios dos registros das sombras, do trabalho coletivo, da percepção do outro em relação ao que cada um desejou apresentar, dos estímulos sensoriais até as elaborações particulares, manifestadas por meio das silhuetas harmoniosamente integradas, preenchidas com o brilho individual de cada um.

Havíamos encontrado 17 novas velas acesas, 17 pessoas com outras centenas dentro delas ao final daquela tarde. Tivemos o prazer de conhecer algumas naquele mesmo dia, porém, muitas outras pessoas de cada um desses jovens se apresentaram ao longo do semestre.

Por fim, éramos quatro arte-educadoras satisfeitas com o trabalho realizado: atizamos as brasas, acendemos e contemplamos as chamas. Mais do que isso, começamos a revelar o brilho da capacidade poética de cada jovem participante em nosso espaço dedicado à vivência da arte.



O grupo contemplando o painel com todas as silhuetas

Aula-poema 2 - Os desafios da Terra: entregar-se ao barro, sonhar a terra e por a mão na massa!

Como já mencionei, antes mesmo do início das aulas do curso, realizei alguns encontros com as educadoras inscritas para lhes apresentar minha proposta de trabalho e um pouco do conceito de imaginação proposto por Bachelard. Encontramo-nos uma tarde na sala B3 para mais uma reunião preparatória. Neste dia, discutimos o conceito de matéria e materialidade por meio da leitura de trechos de Ostrower. Ao final, propus uma espécie de desafio, inspirado no pensamento bachelardiano.

Em A Terra e os Devaneios da Vontade, o autor continua sua investigação sobre o caráter material da imaginação poética. Por meio de um estudo das imagens que possuem suas raízes no elemento terra, Bachelard comenta a influência da resistência física e de que maneira esta impõe uma dinâmica à imaginação. De acordo com Bachelard:

Na ordem da matéria, o sim e o não se dizem duro e mole. Não há imagens da matéria sem essa dialética de convite e exclusão, dialética que a imaginação transporá em inúmeras metáforas, dialética que, às vezes se inverterá sob a ação de curiosas ambivalências até definir, por exemplo, uma hostilidade hipócrita da moleza ou um convite provocador da dureza. Mas as bases da imaginação material residem nas imagens primitivas da dureza e da moleza¹⁷⁴.

Ou seja, quando imaginamos uma matéria, imediatamente teremos que lidar com a dialética de sua resistência e esta condição, por sua vez, também nos conduz à dinâmica das nossas forças: um devaneio sobre uma matéria mole, como por exemplo uma massa de pão, aciona minha imaginação de um modo absolutamente diferente do qual o devaneio sobre uma rocha o faria.

Ao observar os trabalhos de alguns artistas, Bachelard identifica os apelos da imaginação de cada um. Sobre o escultor espanhol Eduardo Chillida, por exemplo, escreve:

Antes de entrar na forja criadora, Eduardo Chillida tentou destinos muito mais simples. Queria ser escultor. Puseram-lhe,

¹⁷⁴ BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios da Vontade, ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, p 15.

de acordo com o aprendizado clássico, as mãos na argila. Mas, conta-se, suas mãos logo se revoltaram. Mais do que moldar, ele queria desbastar. (...) esse grande lutador das matérias duras descobre, além disso, que a massa interna das estátuas conserva uma resistência inatacada. Sonha então com uma escultura que provocaria a matéria em sua intimidade. A escultura da pedra encerra, para Chillida, um espaço pesado, um espaço que o criador humano deixou sem trabalho. Para nos ajudar a desfrutar do espaço material, reanimando as forças essenciais, a pedra nada mais pode. A pedra é massa, não é nunca músculos. Eduardo Chillida quer conhecer o espaço musculoso, sem gordura nem peso. O ser do ferro é todo músculo. (...) Chillida larga o cinzel e o maço. Pega a tenaz e a massa forjadora. E foi assim que um escultor se tornou ferreiro¹⁷⁵.

Neste sentido, cada matéria necessita de uma qualidade de vontade para ser confrontada e transformada. Nos momentos de encontro entre as mãos que trabalham, as ferramentas que empunham e a matéria, durante esta verdadeira conversa entre o homem e a substância, quantas imagens não são geradas? Gosto de pensar que o resultado final é sempre o fruto de um acordo firmado durante uma troca de imagens sonhadas pelo artista e pela matéria ao longo do trabalho.

Mas vamos voltar à proposição feita por mim. Levei uma série de materiais e ferramentas distintas para nossa reunião: um rolo de arame, um bloco de argila, espelhos, velas, potes de guache, pinças, um martelo, alicates, materiais gráficos, uma bacia com água, tesouras, fragmentos do livro, *Livro das Perguntas*, de Pablo Neruda, rolos de barbante e etc. Coloquei-os sobre a nossa mesa e fiz o seguinte convite:

- Todas essas matérias, até este momento, só sabem nos dizer “não”. O desafio será transformá-las para que nos digam “sim”.

As três escolheram cuidadosamente os materiais que desejaram enfrentar. Isabella pegou o enorme rolo de arame, Natália escolheu o bloco de argila e Diana trouxe para perto de si um trecho do Livro das Perguntas, um pouco de terra e um espelho. Durante 20 minutos acompanhei o trabalho absolutamente silencioso das três e foi bonito assistir os embates, sobretudo, os de Isabella e Natália que haviam optado por materiais mais resistentes e precisaram impor certa força física para dominá-los.

¹⁷⁵ BACHELARD, Gaston. O Direito de Sonhar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p 41-42.

Logo em seguida, pedi para que fizessem um breve registro da experiência. Natália disse ter escolhido o bloco de argila, no primeiro momento por sua forma quadrada. Ela desejou transformar o bloco em algo menos rígido e quando começou, percebeu que o bloco era muito mais resistente do que ela pôde imaginar quando apenas o observou. Isabella trouxe respiro para o rolo de arame criando espaços maiores entre suas voltas. Diana, por sua vez, enterrou o fragmento de texto com um punhado de terra e o cercou com dois espelhos.

Para finalizar, conversamos sobre o momento da escolha dos materiais e sobre esta espécie de negociação imaginária que ocorre desde a escolha até a ação das mãos que trabalham sobre a matéria eleita. Ao final de seu registro, Diana comentou este assunto percebendo que, no início, entre ela e os materiais, existia *um vazio que se predispôs para o que viria. A matéria não impõe! Encontra, espera se surpreende e deseja. Contato. Ato. Ação.*



À esquerda, Isabella, à direita, Natália



Diana trabalhando

Penso que esta elaboração que Diana realizou após sua experiência a fez compreender com muita clareza este fundamento da imaginação bachelardiana que avalia a matéria como uma rica fonte de devaneios. É preciso considerar a contribuição material e oferecer espaço a ela. Ao contrário disso, o trabalho corre o risco de se tornar pura imposição formal. Ao subjugar a matéria às imagens preconcebidas, o trabalhador perde a chance de renová-las em comunhão com o que a substância propõe. Mais do que isso, o trabalhador perde a chance de conhecer a si próprio na medida em que, ao trabalhar o aspecto material, a imaginação nos ensina sobre nossas forças, sobre nossa vontade, sobre nossa capacidade de ação e resistência.

Escolhi começar a análise desta aula-poema deste modo, pois as elaborações desta experiência tornaram-se fundamentais para que nosso grupo de educadoras iniciasse o processo de criação pedagógica da sétima aula-poema, realizada no dia 25 de maio de 2012. Uma semana antes desta data, nos reunimos para planejar o encontro.

A essa altura, nosso processo não era mais desencadeado pela escolha de uma palavra avulsa, mas de frases ou pequenos trechos de poemas e outros escritos poéticos que dialogassem com um de nossos quatro elementos.

Encontrei no meio de papéis antigos um pequeno texto escrito por Paulo Leminsky que, de certo modo, tratava do mesmo assunto abordado durante o encontro em que estudamos a relação entre as resistências da matéria e a dinâmica da imaginação:

O que o barro quer

O barro

toma a forma

que você quiser

Você nem sabe

Estar fazendo apenas

*O que o barro quer*¹⁷⁶

Em apenas seis versos, Leminsky consegue traduzir toda a dialética que envolve o ato de modelar, no qual, em um encontro silencioso e tátil, as intimidades do homem e do barro são visitadas simultaneamente: o homem enfia os dedos no barro que, por sua vez, penetra cada pequena fissura da pele. Na medida em que tocamos, somos também tocados pela substância. O barro e a mão resistem ou cedem. Neste jogo, revelam um ao outro suas forças, seus sonhos, sua vontade.

Para Bachelard, *a palma da mão é uma prodigiosa floresta muscular. A menor esperança de ação a faz estremecer*¹⁷⁷. Com seu temperamento aparentemente dócil e receptivo, o barro é um grande sedutor da mão esperançosa.

A partir deste pequeno texto, conversamos sobre a importância de estarmos atentas a tudo o que nos atravessa quando, no trabalho artístico, pensamos estar apenas tentando conquistar uma forma qualquer. Recordamos experiências pessoais que haviam nos ensinado sobre a possível frustração que o ato de determinar a forma antes de conhecer profundamente a matéria que a veicula e que lhe dá a carne pode causar, na medida em que é possível que o material nos ofereça resistência, que não seja capaz de acolher uma

¹⁷⁶ LEMINSKY, Paulo. *Caprichos e Relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p 90. Disponível em: <http://blogdocafil.files.wordpress.com/2009/04/paulo-leminski-caprichos-e-relaxos-pdfrev.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2013.

¹⁷⁷ BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios da Vontade, ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, p 68.

decisão solitária, sem nenhuma negociação. Neste sentido, a busca pela forma deve tornar-se também uma investigação material. Esta, por sua vez, pode nos propor imagens que os olhos desconhecem. Enquanto os últimos parecem perseguir a forma ideal, nossas mãos aproveitam outros recursos sensíveis, instaurando em nós um tempo de troca com a matéria que elegemos para o trabalho.

O temperamento ambivalente do barro que, ao mesmo tempo em que cede às nossas investidas, impõe sua resistência de modo que nos faz agir de acordo com suas possibilidades, contribuiu com a elaboração da imagem geradora de nosso encontro. Esta imagem, por sua vez, nos trouxe uma grande oportunidade não apenas de valorizar o trabalho manual como de abordar o tema da supremacia da visão, uma constante na pesquisa bachelardiana.

Nosso objetivo era propor uma atividade que oferecesse aos jovens a chance de experimentar um processo que destacasse o diálogo imaginário que se estabelece entre o indivíduo e a substância durante a ação criadora. Para isso, decidimos propor um trabalho orientado, sobretudo, por imagens geradas pelo trabalho das mãos.

A natureza da mistura entre a água e a terra somada ao “jogo do sim e do não” que as educadoras conheceram em um de nossos encontros iniciais, gerou a primeira proposta do encontro.

Diana dividiu o grupo em duplas e propôs que, sem usar as palavras, cada jovem tentasse dizer sim ou não ao seu parceiro de jogo apenas por meio de variações de resistência e acolhimento que um corpo pode oferecer ao outro. Este exercício também explorou a dialética entre tocar e ser tocado sobre a qual havíamos refletido durante a criação do plano.

No início do jogo, os jovens ainda estavam com os olhos abertos. Uma música de ritmo suave conduzia a atividade. Pedimos para que as duplas se refizessem algumas vezes, para que pudessem perceber a diferença da qualidade de resistência ou receptividade de cada corpo que encontravam.

Depois de alguns minutos, oferecemos retalhos vermelhos para que cobrissem os olhos e continuassem o mesmo jogo na escuridão. Em determinado momento, estávamos nós quatro encantadas com a dança que acontecia na sala. Sim, era como se os jovens estivessem dançando de

maneira muito mais livre do que faziam quando ainda mantinham os olhos abertos. Pareceu-nos que a cegueira os havia libertado de algo, do julgamento alheio, talvez. Ou então, a ausência do apoio visual os havia deixado mais leves, havia feito com que se apoiassem apenas na sensação do corpo do outro.



O jogo do “sim e do não” de olhos vendados



O jogo “do sim e do não”

Para Bachelard, *na amassadura não há mais geometria, nem aresta, nem corte. É um sonho contínuo, um trabalho que se pode fechar os olhos*¹⁷⁸. Do exercício corporal, nós os conduzimos até o barro. Ainda de olhos vendados, cada jovem foi colocado em um ponto da sala, sentado diante de uma porção de barro. Aos poucos, suas mãos foram descobrindo a matéria que se encontrava ali.

Durante o processo de criação desta aula-poema, relemos o mito da criação do homem na tradição Bambara, que citei anteriormente. A figura deste criador modelador que *recolheu um pedaço de cada uma das vinte criaturas existentes. Misturou tudo, o que serviu para criar um vigésimo primeiro ser híbrido, o homem, ao qual deu o nome de maa, ou seja, o primeiro nome que compõe seu próprio nome divino*¹⁷⁹ nos inspirou no momento que tentávamos organizar nossa proposição. Ainda neste mito, o homem, esta síntese de todas as outras criaturas anteriores, é considerado um *universo em miniatura*. Um universo que nunca se acaba de conhecer!

Infinita também é a possibilidade de ação das mãos no barro. Elas nunca se cansam de transformar a massa, em sua maleabilidade, em sua forma. Nos propusemos a imaginar que por algum momento poderíamos ocupar o lugar deste criador e que com o que houvesse dentro de nós, trabalharíamos para construir um pequeno universo.

Depois de alguns minutos em que puderam reconhecer, através do toque, a matéria que havíamos oferecido, propusemos aos jovens que aos poucos começassem a imaginar como seria poder criar um universo com as próprias mãos. Como seria este pequeno universo criado por cada um? Que dificuldades haveriam de superar?

Antes mesmo de receberem estas orientações, muitos já estavam com a mão na massa, amassando, achatando, afundando os dedos e apertando até que a substância saísse por entre os dedos. Para Bachelard, *na imaginação de cada um de nós existe uma massa ideal, uma perfeita síntese de resistência e*

¹⁷⁸ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação das matérias*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 112.

¹⁷⁹ HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A noção de pessoa entre os fula e os bambara*. Disponível em: <http://cepapa.blogspot.com.br/2011/08/nocao-de-pessoa-entre-os-fula-e-os.html>. Tradução de Daniela Moreau (texto originalmente editado em francês como capítulo do livro *Aspects de la Civilization Africaine*) Paris, Présence Africaine, 1972, p 1.

*maleabilidade, um maravilhoso equilíbrio entre as forças que aceitam e as forças que repelem*¹⁸⁰. Naquele momento, era como se todas aquelas mãos que haviam acabado de reconhecer o barro já estivessem em busca desta massa ideal, anunciada pela imaginação de cada um.

Para Ostrower, *a criação é um movimento que surge na confluência das ações da tendência e do acaso*¹⁸¹. Enquanto trabalhavam, nós os lembramos sobre esta força do acaso. Quando algo inesperado nos surpreende o caminho, nem sempre podemos ignorá-lo, mas sempre podemos pensar em agregá-lo ao nosso projeto. Sobre este assunto, Cecília Salles, pesquisadora dos processos de criação artística, comenta:

Os documentos de processo e os relatos retrospectivos conseguem, as vezes, registrar a ação do acaso ao longo do percurso da criação. São flagrados momentos de evolução fortuita do pensamento daquele artista. A rota é temporariamente mudada, o artista acolhe o acaso e a obra em processo incorpora os desvios. Depois desse acolhimento, não há mais retorno ao estado do processo no instante em que foi interrompido¹⁸².

Em seguida, enquanto os jovens continuavam trabalhando pela construção de seus universos, começamos a interferir no processo de cada um deles, impondo às suas mãos a necessidade de resposta: pegar ou largar as ferramentas (garfos, facas, martelos), os pedaços de lã, as pedras, os papéis, as gotas de água ou de óleo, a areia. Nos aproximávamos dos jovens vendados e, com cuidado, colocávamos em suas mãos alguma nova ferramenta, ou então, passávamos feito nuvens quando despecam suas águas sobre nossas atividades.

Durante este momento, cada jovem reagiu de um jeito e eu gostaria de comentar algumas destas particularidades.

Jean, por exemplo, desde o seu encontro com a massa, driblando quase todas as novas intervenções, manteve um único projeto: como havia sido impedido de enxergar, criou uma terceira mão para auxiliá-lo na criação de seu universo.

¹⁸⁰ BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios da Vontade, ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, p 64.

¹⁸¹ OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro: Campus, 1990, p 33.

¹⁸² SALLES, Cecília de Almeida. Gesto inacabado, processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 2009, p 36-37.



Diana despejando óleo nas mãos de Vittória



A mão de Jean

Ao final do encontro, quando todos comentaram suas experiências, Jean nos confessou que a cegueira lhe fizera pensar unicamente sobre a necessidade das mãos para continuar seu percurso. Quando Diana, em algum momento, lhe entregou uma folha de papel de seda, Jean exclamou: *Agora vocês confundiram meu mundo!*

Eric não quis saber de usar as ferramentas. Como a Diana bem escreveu em seu relatório sobre a aula, *as mãos dele estavam decididas!* Ele as recebia e imediatamente as abandonava.

Layla foi quem mais gostou de receber os novos elementos e integrou muitos deles ao seu trabalho.

Algum tempo depois pedimos para que tirassem as vendas, observassem aquilo que estavam fazendo e continuassem o trabalho, agora sob a inspeção dos olhos. A partir deste momento, oferecemos todos os elementos e ferramentas para que continuassem o trabalho e o resultado já era esperado: enquanto permaneceram de olhos fechados, a mão havia se tornado *um órgão de energia, e não mais um órgão de formas*¹⁸³. Ao recuperarem a visão, o desejo formalista ganhou força e passou a dividir claramente o espaço com a vontade das mãos no processo de criação. A dinâmica dos dedos era, a partir daquele momento, também regida pelos apelos das imagens visuais e pelo desejo de reproduzir a realidade.

Alguns se surpreenderam com a distância entre aquilo que imaginavam e o resultado encontrado, e rendidos ao apelo formalista, trabalharam para transformar as formas que não podiam reconhecer; outros simplesmente continuaram a composição a partir do que encontraram, como se os olhos fossem apenas contribuintes dos poemas das mãos.

Ao final, em nossa roda de conversa, perguntamos sobre o que imaginavam enquanto trabalhavam cegos. As meninas, em sua maioria, trouxeram traduções da sensação de infinitude que o contato das mãos com a massa nos traz: Layla, Eleni e Luana repousaram diante do mar e do movimento constante de suas ondas. Vitória, por sua vez, disse ter sonhado *com um lugar onde o céu e a terra eram ligados por um fio.*

¹⁸³ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação das matérias*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 112.

Por meio deste exercício, os jovens puderam compreender melhor que entre a imagem psíquica que conduziu o trabalho das mãos e a imagem visual resultante transitam as imagens da matéria.



Layla trabalhando

Ao ser questionado sobre seu pequeno universo, Eric nos respondeu timidamente: *eu queria assim uma terrinha pra morar. Esta é a minha terrinha.* Que suas mãos realizem seus sonhos! Eu pensei.



A terrinha do Eric

Em nossa sétima aula, todos nós pudemos conhecer melhor o valor das *hipóteses das mãos*¹⁸⁴ e suas contribuições para o processo de criação em arte.

Por meio desta atividade, também pudemos perceber a potência do caráter material da imaginação que, ao alimentar-se do temperamento da substância, é capaz de conceber imagens mesmo quando a visão não atua. Esta possibilidade de concepção poética sem a orientação formalista da visão é também um grande argumento bachelardiano para valorizar os outros aspectos da imaginação que, por sua vez, não apenas reproduz a realidade: seu dinamismo e sua relação com a intimidade das matérias. De acordo com o autor, *precisamos compreender que a mão, assim como o olhar, tem seus devaneios e sua poesia*¹⁸⁵. A mão trabalhadora concretiza as mais variadas perspectivas da vontade.



O trabalho de Vitória: o céu e a terra ligados por um fio

¹⁸⁴ Idem. Ibid. loc cit.

¹⁸⁵ BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios da Vontade, ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, p 65.

Ainda na beira do rio

Eu permanecia em silêncio, encantada pela possibilidade de reviver aqueles momentos em um tempo e espaço tão especial. Era como se eu pudesse gestar e conceber novamente cada devaneio conforme as imagens passavam reluzentes na superfície do rio. Pensei que só mesmo a água poderia guardar tudo aquilo que eu já havia vivido. O próprio tempo é como um rio que corre rodeando nossos passos, fazendo-nos reencontrar o passado nas voltas de seu curso.

Gaston Bachelard mergulhou suas mãos.

- Experimente! – ele falou.

Ali na beira, podíamos sentir o fundo encharcado, a terra amolecida e algumas pequenas pedrinhas. Vi que ele havia colhido um punhado de lama e que suas mãos começaram a trabalhar nele.

Voltei-me para o balanço da superfície e avistei uma velha canoa. Olhei para o lado e encontrei os olhos dele que, em silêncio, me perguntavam:

- Está preparada para mais um mergulho?

Aula-poema 3 – Os desafios das Águas: sentir o frescor das palavras, tornar-se nascente e construir um rio

De todas as aulas-poema que realizamos, esta talvez seja a que mais nos trouxe alegria. Seu processo de criação foi o mais longo e cansativo de todos. Reunimo-nos para concebê-la logo após o término do segundo encontro, aquele no qual preparamos o nosso chão. Organizamos o espaço e estávamos exaustas. Se nosso cansaço não nos impediu de buscar o fôlego necessário para mais um processo de criação, trouxe-nos certo estado descontraído, leve e alegre que foi fundamental para que pudéssemos alcançar imagens há muito tempo desejadas.

Pusemo-nos a meditar sobre a água. Começamos pela superfície, pelas imagens da flutuação, pelos tipos variados de embarcações, pelo manto brilhante do mar quando o contemplamos da areia. Perdemos horas a fio imaginando uma aula-poema que falasse do encantamento causado pelo

reflexo. Durante boa parte da reunião, passeamos por uma proposta que se materializaria por meio de espelhos mergulhados em grandes bacias, nos quais os jovens deveriam pintar seus retratos. Devo agora confessar que a culpa foi toda minha, já que eu havia levado uma cópia do mito de Eco e Narciso para lermos juntas. Isabella, por algum motivo, não estava satisfeita com esse nosso caminho, sua imaginação não parecia querer trabalhar nas superfícies. Isabella desejava conhecer lugares mais profundos. Decidimos mudar nossa direção e abandonamos a primeira proposta.

Para nossa sorte, quando ativada, a imaginação não obedece a uma sequência, e logo começamos a ser invadidas por novas correspondências entre a água e as outras palavras que nos habitavam e pediam passagem para nossas mãos que anotavam: a água que limpa, que purifica, que mata a sede.

Lembramo-nos dos ritmos da água, de quando as ondas se aproximam com força, ou então quando parecem se debruçar preguiçosamente na areia.

Natália já sonhava com o dia do encontro: desejou fazer chover colorido do alto de nossa sala. Havíamos combinado que, nestes primeiros momentos nos quais começávamos a sonhar com a multiplicidade de uma imagem, deveríamos ser absolutamente livres para partilhar todo e qualquer desejo que nos invadissem, as matérias e materialidades que viriam depois é que deveriam trabalhar a favor de nossos devaneios, e não o contrário. Na realidade, este era o desafio: traduzir nossas imagens por meio de propostas, pela adoção de matérias e materialidades que com elas dialogassem, sem deixar que o teor poético que já carregavam fosse enfraquecido por estas transposições.

Após termos levantado uma infinidade de palavras aquáticas, decidimos partir para as matérias e materialidades. Tecidos, cabelos, fios, cordas escorriam em nossa imaginação com todo aquele desenrolar da água quando cai feito chuva ou cachoeira de um lugar mais alto. Natália e Diana se lembraram de uma das mais fortes seduções que a água exerce: ela nos fala da possibilidade da mistura fácil, da generosidade de receber plenamente qualquer tipo de pigmento e revelar, em seu corpo líquido, a luz das cores. Foi assim que a tinta, material tão explorado no ensino da arte, foi aceita em nosso poema. A tinta, para a imaginação que trabalha as substâncias, nada mais é do que uma água colorida. A pintura, por sua vez, nos faz criadores de hidrografias próprias.

Naquele momento, já sabíamos que nosso poema seria inspirado pelo desenrolar das águas e pela mistura das cores. Foi quando minha estranha obsessão por um material não convencional veio nos socorrer. Desde que havíamos começado o projeto, em todos os lugares por onde eu andava, observava os materiais mais improváveis e imaginava que eu poderia trazê-los para dentro da sala de aula. Em uma dessas minhas voltas, me encantei por uma caixa de bobinas de papel. Quando retomamos o desejo de desenrolar, elas imediatamente pularam em minha memória.

Eu levei a bobina, Natália trouxe a imagem: metros e metros de palavras sobre a água sendo desenrolados pelo chão da sala. Até que pudéssemos mergulhar nelas, completei. Decidimos que aquele mesmo exercício de encontrar as palavras da palavra que praticávamos durante o processo de criação das aulas poderia ser proposto aos jovens e que essa seria, talvez, uma boa maneira de encharcá-los com as imagens do elemento.

No dia 27 de abril de 2012 os jovens encontraram uma enorme mesa com bobinas e canetas sobre ela. Quando todos se sentaram, fizemos o convite dizendo que todos ocupavam uma imensa canoa, mas que a terra ainda estava seca. Era necessário construirmos um rio. A cada palavra que disséssemos, eles deveriam escrever na fita da bobina todas as outras palavras que pudessem encontrar dentro dela. Era importante não perder o ritmo e para isso deveriam escrever as primeiras palavras que lhes ocorressem. Alguns minutos depois, nossa B3 estava alagada por palavras geradas pela água.

Diana comentou este momento em seu registro:

Quando planejamos a atividade do rio de palavras e escolhemos o papel e a caneta para serem os materiais que dariam suporte para a criação desse rio, fiquei pensando que, talvez, esses materiais pudessem fazer certa oposição a ideia de fluidez que queríamos experimentar. Papel e caneta pareciam ser tão concretos, duros para isso e a fluidez, mole e fugitiva demais. Mas a imagem que a proposta do rio me suscitou fez-me crer que a oposição, o embate entre a rigidez dos materiais e a fluência das palavras foi o que nos permitiu experimentar a fluidez. Os jovens sentados ali naquela mesa escrevendo, cada um no seu ritmo, palavras que vinham à mente suscitou-me uma clara imagem de uma torneira aberta que escorria água para dentro de

uma bacia. Era tanta água que transbordava. Era tanta palavra que algumas tiras de papel ficaram enormes. A água é algo que se escapa e trabalhar com essa materialidade é sempre uma tentativa de aprisionamento. Aqui o papel aprisionou a fluidez do pensamento.

Isabella também refletiu sobre o exercício:

A criação do “rio de palavras” levou bastante tempo e parecia se tornar mais divertida a cada nova palavra que eles tinham que “dissecar” (buscar as palavras da palavra). Mais do que um aquecimento, esse momento foi como uma base para aula, pois de cada um dos alunos emergiu um imenso repertório “aquático” (embora algumas palavras pouco tivessem a ver com a água em si)

Com o jogo de encontrar as palavras da palavra, os jovens alargaram os limites dos significantes que sugerimos, ampliando também seus próprios repertórios sobre o que a água poderia representar, encontrando livremente correspondências entre o elemento e tantas outras coisas que registraram por meio da atividade fluida do pensamento. No interior de cada palavra escrita na fita, cada pessoa encontrou uma espécie de raiz aquosa que, por sua vez, se faz presente em tantas outras coisas.

Uma mesma raiz que, quando transcendida, depara-se com correspondências que não são exatamente estabelecidas pela razão, mas por uma capacidade de reconhecer com todos os territórios do corpo as mesmas qualidades em coisas absolutamente distintas. Se compreendermos a água imaginária como uma fonte para a produção de imagens novas, seremos capazes de unificar a chuva e o choro em uma mesma queda brusca e aparentemente ininterrupta.

Lara, por exemplo, encheu nosso rio com as palavras travessia, Monet, Inhotim, sabão, som, iglu, plástico, ver, vidro, lente, água, raio, medo ciclo, terra, nuvem, cargars, gota, molhado, acidente, cair, suco, sangue, dor, desidratar, salgada, cai, céu, nuvem, rolha, cíclico e etc. Bruno escreveu as palavras sombra, tinta, tubarão, perigoso, profundo, peixe, comida, praia, sol, entre muitas outras.

Foram tantas as palavras que a ideia de lermos todas as que haviam aparecido foi por água abaixo!



Lara e Raphael trabalhando em nosso rio de Palavras

Em A Água e os Sonhos, Bachelard encontra no líquido a própria raiz material da linguagem:

A liquidez é, a nosso ver, o próprio desejo da linguagem. A linguagem quer fluir. Ela flui naturalmente. Seus sobressaltos, seus seixos, suas durezas são tentativas factícias, mais difíceis no sentido de se naturalizar¹⁸⁶.

Ainda no sentido de destacarmos o temperamento da água na palavra falada, pedimos para que cada um escolhesse uma das palavras que registrou para partilhar e comentar sobre a escolha. Pedimos para que tentassem trazer para o corpo esta liquidez, para que tentassem traduzir em movimento a palavra escolhida. Neste momento, a grande maioria se intimidou e acabamos criando um hiato em nosso encontro. Apenas o Jean se sentiu a vontade para comentar a escolha da palavra requeijão que, para ele, carregava algo em comum com a palavra onda. Ele disse isso fazendo movimentos sinuosos com os braços.

Antes que a execução do poema perdesse seu ritmo, convidamos os jovens para erguer a superfície de nosso rio esticando as fitas de papel

¹⁸⁶ BACHELARD, Gaston. A Água e os sonhos, ensaio sobre a imaginação das matérias. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 194.

cruzadas pelo alto da sala. Foi interessante observar como este momento foi significativo para eles. Isabella o destacou em seu registro:

É incrível como alguns momentos tão despreziosos, que não chegamos a dar importância em um planejamento, acabam sendo mais do que a execução de uma etapa. Houve envolvimento e cuidado entre todos, ao mesmo tempo em que havia descontração. O resultado desta simples proposta se refletia no ânimo de cada um.

Assim como nos encontros anteriores, não deixamos de considerar a participação do espaço físico de aula na composição de nosso poema e o resultado muito nos surpreendeu. Levar em conta as características do espaço, seu mobiliário e os objetos que ali estão, contribuía para a manutenção da carga poética do encontro.



A construção da superfície do rio



A construção da superfície do rio

Ao longo do projeto, buscamos transformar o espaço frio da sala B3 do Departamento de Artes Plásticas em muitos outros ambientes. O trançado das fitas escritas nos trouxe a sensação de estarmos debaixo d'água, mergulhados no rio de nossas palavras da palavra eleita para conduzir aquele encontro.

Logo pudemos contemplar a superfície pronta. Nossa palavra rio, que no limite entre a água e o céu, multiplicou-se em tantos outros nomes sem perder a essência de sua fonte: a água.

Depois de investigarmos a materialidade, partimos para a matéria, para a concretude. Potes de vidro, base acrílica branca e muitos pigmentos ocuparam nossas pias. Nosso rio estava quase pronto. Nós, naquele momento, ocupando sua profundidade. Espalhamos muitas folhas de papel branco pelo chão da sala. Era hora de preparar o interior. Isabella propôs:

- E se pudéssemos liquefazer estas palavras todas, até que decantassem em cores e formas para o fundo do rio? Como será o fundo deste nosso rio que tem em sua superfície trançada por tantas coisas que, com toda certeza, um rio real jamais teria conhecido?

Cada jovem preparou sua própria tinta, escolheu suas cores e aos poucos as palavras que boiavam sobre nossas cabeças começaram a escorrer

por entre a imaginação deles. Suas mãos despertaram para o trabalho com o frescor dos líquidos reais.

Com toda a certeza, existem infinitas maneiras de propor a realização de uma pintura em um encontro dedicado à aprendizagem artística. Optamos por um percurso criador, desencadeado por uma imagem geradora: o nascimento de um rio. Esta escolha parece ter enriquecido o processo de aprendizagem dos jovens na medida em que puderam contemplar algo que transcende a técnica e que parece alcançar algo essencial, algo que pôde definir o ato de pintar para cada um deles com mais clareza: a articulação entre imagens poéticas e as possibilidades das tintas e suportes.

O pretexto de tornar real a água de um rio imaginário os libertou do aterrorizante silêncio da folha branca, das dificuldades de dominar o pincel, o conta-gotas e a esponja, da necessidade de domesticar o material para que ele coubesse em qualquer forma exata. O rio os libertou de todas as frustrações



O preparo das tintas

que essa tarefa causaria. Quando começaram o trabalho de povoar o lado interno do rio, a tinta estava comprometida com a imagem da água e de certo modo com sua própria essência líquida. O resultado disso foram processos absolutamente distintos, unidos apenas pela proposta metalinguística: a tinta, em sua liquidez colorida, trabalhando em prol de seu próprio caráter aquoso.

Raphael, por exemplo, pingou a tinta com o conta-gotas e aproveitou a formação das bolhas em sua composição. Lara dissolveu ao máximo os pigmentos e explorou a fluidez do movimento da cor liquefeita. Shalon passou o tempo todo concentrada, escorrendo as linhas que criava. Olívia escreveu a palavra “suco”, e aos poucos, foi dissolvendo as letras com seu pincel até que ela sumisse em sua pintura. Em seu registro do encontro, Isabella comentou que, por meio de nossa proposta, os jovens haviam encontrado *uma maneira de se depararem com a pintura sem passar pelo desenho (e a questão da representação), explorando seu material mais específico: a tinta. Além disso, cada um pode criar a sua pintura e se envolver de maneira diferente com o material e o trabalho.*



As bolhas de Raphael



**Acima, Raphael trabalhando em suas bolhas e Lara soprando suas tintas.
Abaixo, Shalom escorrendo suas tintas**





Olívia preparando seu suco

Neste sentido, a proposta também contribuiu para que eles pudessem estabelecer uma relação com outra característica que pertence à própria natureza da pintura: a sobreposição de manchas. A combinação de cores, que por sua vez, obedece a um desejo de sobrepor e combinar camadas de desejos e devaneios que nos ocorrem durante a ação.

Natália também comentou a atividade em seu registro:

Eles descobriram as tintas e tentaram entender como poderiam trabalhar com elas, como poderiam misturar os pigmentos, como administrariam sua liquidez. Isabella lhes deu instruções básicas e cada um foi descobrindo seu caminho de trabalho. Pouco a pouco, se posicionaram para começar as pinturas e conforme podíamos contemplar os resultados ficávamos bem contentes por perceber que eles não correram para a representação fiel dessas imagens, que foram para o suporte, para o material, sem imagens prontas de rios, mares, pontes... A Pati pediu para que tentássemos entender por que será que eles não recorreram ao mimetismo, por que será que o mais forte pra eles foi o material. Minha hipótese é que talvez tratar "da água" ou a "liquidez" seja mais fácil do que tratar "da terra", por exemplo. Isso porque o material em si já traz seu conteúdo, bastava espalhá-lo no suporte que ele cumpriria seu papel. Entretanto, também acho que foi a maneira como construímos nosso discurso, a maneira como conduzimos a proposta. Ninguém disse "agora façam um

desenho da água" ou "agora pintem o que pensam quando se lembram da água", então isso ajudou.

Penso que a construção desse discurso mencionado por Natália seja de fato de extrema importância na medida em que podemos considerar a palavra do professor, aquilo que ele diz, como parte da materialidade da aula. Em nosso caso, foi importante manter a relação entre a maneira como apresentávamos a proposta e a imagem poética que a havia gerado. É absolutamente diferente quando, ao invés de convidarmos alguém para fazer uma pintura, convidamos para a construção de um rio e oferecemos materiais de pintura. Apesar de próximas, cada qualidade de convite convoca o sujeito de maneiras bem diferentes e se desejamos convocar a imaginação dos alunos para o trabalho, foi preciso cuidar de cada palavra pronunciada durante o encontro. A palavra do professor de arte também pode desencadear um processo de ressonância dentro de seus alunos, de modo que pode contribuir a favor ou contra o andamento do encontro.

O espaço que abrimos para trilharem caminhos próprios a partir dos materiais que oferecemos trouxe mais significado para o trabalho de cada um na medida em que puderam usufruir de um elemento fundamental para a ação criadora: a liberdade de escolha aliada as imagens que o material suscita. Se para Jean a tinta desejou ser conduzida pelo pincel, para Lara, ela pedia sopro. Neste sentido, aprender a fazer escolhas a partir de uma imagem, assim como deixar que ela surja na medida em que trabalham foram lições muito significativas para os jovens. Esta percepção reverberou em outras atividades ao longo do curso nas quais se sentiram livres para explorar os materiais de diversas maneiras e buscar seus próprios meios de criação.

O rio que havíamos sonhado nasceu das imagens de todos, e ficamos bastante satisfeitas com as conquistas dos alunos neste terceiro encontro do projeto. O exercício de buscar as palavras da água lhes trouxe a possibilidade de invadir um significante e multiplicar seus sentidos por meio de correspondências que surgiram no frescor dos instantes do jogo. Durante o preparo das tintas e a procura por caminhos próprios que transformassem as palavras em imagens visuais, puderam reconhecer sua própria capacidade criadora e a liberdade de fazer escolhas e experimentar possibilidades durante

o processo de criação artística. Um processo que, neste caso, se deu pelas vias naturais da pintura.

Por fim, fizeram-se nascentes de seus próprios rios que, por sua vez, ampliaram os limites daquele que havíamos imaginado durante o planejamento do encontro.

Aula-poema 4 - Os desafios do Ar: sentir o vento, descobrir o que há de nuvem em si e revelar o instante em uma tempestade de imagens

Nosso quarto poema foi realizado ao longo de três encontros, mas começou pelo nosso desejo de encontrar uma imagem inspirada no ar.

Neste momento, já estava mais claro para mim e para as meninas aquilo que queríamos das palavras em nosso jogo. Na realidade, desde o início do processo procuramos trazer as palavras para a dimensão da poesia. Octávio Paz me ajudará a esclarecer aquilo que buscávamos com nosso jogo de investigação do vocábulo:

Palavras, sons cores e outros materiais sofrem uma transmutação mal ingressam no círculo da poesia. Sem deixarem de ser instrumento de significação e comunicação, convertem-se em “uma outra coisa”. Essa mudança – ao contrário do que ocorre na técnica – não consiste em abandonar sua natureza original, mas em voltar a ser ela. Ser “outra coisa” consiste em ser a “mesma coisa”: a coisa mesma, aquilo que primitivamente são. Por outro lado, a pedra da estátua, o vermelho do quadro, a palavra do poema, não são pura e simplesmente pedra, cor, palavra: encarnam algo que os transcende e ultrapassa. Sem perder seus valores primários, seu peso original, são também como pontes que nos levam à outra margem, portas que se abrem para outro mundo de significados impossíveis de serem ditos pela mera linguagem. Ser ambivalente, a palavra poética é plenamente o que é – ritmo, cor, significado – e, ainda assim, é outra coisa: imagem. A poesia converte a pedra, a cor, a palavra e o som em imagens. E essa segunda característica, o fato de serem imagens, e o estranho poder de suscitarem no ouvinte ou no espectador constelações de imagens, transforma em poemas todas as obras de arte¹⁸⁷.

Para que o nosso jogo de encontrar as palavras das palavras desse certo, foi preciso reconhecer o potencial de significação que possuem e a

¹⁸⁷ PAZ, Octavio. O Arco e a Lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p 26-27.

capacidade de constelar e ampliar nosso repertório de imagens quando as encontramos em profundidade.

Essa conversão das palavras em outras dezenas de coisas era o nosso exercício criador das aulas-poema. As primeiras palavras aliciadas para o nosso jogo conversor dedicado ao ar foram vento e movimento.

Tais palavras foram convertidas em duas principais atividades que compuseram nosso primeiro encontro dedicado às imagens do ar. Do movimento, nasceu a proposta da dança com as sacolas plásticas.

Quando os jovens chegaram para o primeiro dia de atividades geradas pelo ar, foram recebidos com música e sacolas plásticas. A proposta era fazê-las dançar pelo espaço da sala, sem deixar que tocassem o chão. Quando começamos a observar esta dança do lado de fora do jogo, nos foi possível ler nos corpos em movimento muitas ações e intenções distintas. Ora a sacola era balão, ora pipa, ora cometa ou avião. Diana comentou a atividade em seu registro:

Lembro-me de ter visto um trio (Jean, Eleni e outra pessoa que não me recordo) deitado no chão, passando de um para o outro o saco pelo ar. Estavam calados, observando atentamente o caminho que o saco traçava ao planar, indo de uma mão para outra. Nessa conversa silenciosa, o ar se manifestou manso, como uma brisa. Assim como quando vi a Eleni dançar sozinha com o saco plástico. Os dois estabeleceram uma conversa muito íntima e calma. Percebi essa mesma qualidade no vídeo em que a Eleni se submetia ao vento com um pedaço de tecido branco pelo corpo.

Com o Vitor, vi um temperamento de resistência e força que se manifestava quando ele próprio tentava manter o saco plástico no ar com um sopro contínuo. Era um embate entre ele e a gravidade! Este embate também apareceu no vídeo (aquele que o saco ia de cima para baixo pendurado por um fio) em que ele fez com o Jean. Vi, ainda, Giovana testando o dinamismo que o ar impunha, arriscando-se em movimentos com os pés para planar o saquinho. A maioria dos seus movimentos eram amplos e consideravam a queda (do saco ou dela própria) como um caminho.

Este exercício não nos serviu apenas para convidar seus corpos para o trabalho do dia, mas também para que comesçassem a encontrar as primeiras imagens geradas pelo movimento. Na ausência de uma substância que, pelo

trabalho, alimentasse a produção de imagens, o ar nos ensinou a perceber que o movimento, seus ritmos e seus tempos, é também um forte aliado daquele que se dispõe a imaginar. Quando o ar ocupa o lugar de imagem geradora, o *movimento supera a substância*¹⁸⁸, diz Bachelard.

Quando conversamos sobre esta primeira atividade, os jovens apontaram as transformações sofridas pelas sacolas voadoras: ora bola, ora nuvem, ora balão, pedra, folha de árvore caindo. Ao longo do jogo, o movimento havia alimentado a imaginação de cada um, de modo que foram capazes de superar a realidade simples, alcançando um lugar de prazer e criação. Diana também comentou este momento em seu registro:

Refletindo sobre o momento inicial do encontro a "dança dos saquinhos", percebi que o uso de algo concreto, existente (os sacos plásticos) impulsionou muito bem a fruição da imaginação. Os sacos se mostraram como um elo entre o real e o imaginário, e dançar com os sacos foi um caminho para ressignificação desse objeto.



A dança com as sacolas plásticas

¹⁸⁸ BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p 9.



A dança com as sacolas plásticas

Continuamos nossa atividade pedindo para que se dividissem em pequenos grupos. Em uma das mesas da sala, havíamos colocado alguns elementos como tecidos de diversas qualidades: folhas secas, pedaços de corda, um fio com bandeirinhas de São João, papel de seda, entre outros. Em diversos cantos havíamos posicionado banquetas com secadores de cabelo conectados às tomadas.

Distribuimos nossos próprios aparelhos celulares e pedimos para que cada grupo tentasse, utilizando ou não aqueles artifícios disponíveis, captar imagens do movimento com as câmeras filmadoras de nossos aparelhos. Antes que começassem, conversamos um pouco sobre a diferença entre captar objetos ou pessoas em movimento e tentar registrar o movimento em si. É claro que só identificamos o movimento por meio de algo movente, entretanto, esta coisa em questão não deveria protagonizar o vídeo produzido por eles, mas sim o movimento. A proposta foi bem desafiadora e imediatamente os grupos começaram a escolher elementos e dividir as funções (quem filma e como). Não demorou para que os primeiros grupos se deparassem com as dificuldades de captar imagens. Muitos aproveitaram os

tecidos para suas experimentações fílmicas e puderam explorar elementos como a luminosidade e a transparência da cor por meio do registro do movimento gerado pelo vento do secador. Mais uma vez, como nos encontros anteriores, as escolhas e os processos foram bastante distintos, o que enriqueceu o encontro e ampliou o repertório de todos, quando partilhamos as intenções e exibimos os vídeos. Neste dia, também apresentamos alguns pequenos trabalhos produzidos pelo artista Wagner Malta Tavares¹⁸⁹ e outro vídeo que registra a escultura cinética do artista lituano Zilvinas Kempinas¹⁹⁰. Os jovens ficaram impressionados com a semelhança entre as imagens que produziram e as imagens dos artistas.



Jean com o secador, Matheus com a câmera e Eleni dançando e engolindo o vento

¹⁸⁹ MALTA, Wagner. *Herói*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=PxWt9-xKUnc>. Uma diversão, um tormento, uma ocupação. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3zRgNyg0c6I>. Acesso em 4 de maio de 2012.

¹⁹⁰ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3zRgNyg0c6I>. Acesso em 4 de maio de 2012.



À esquerda, Eleni dançando com o vento, à direita, Raphael com o secador e Eric com o tecido



Layla com o secador, Vitória com a câmera e Giovanna com o tecido

Na semana seguinte, nosso estudo sobre as imagens do ar continuou com uma visita à exposição “Fotógrafos da Cena Contemporânea”, no MAC USP. Os alunos tiveram contato com vários trabalhos expostos, mas havia um em especial, para o qual nossa visita estava direcionada. Natália lembrou-se, em uma de nossas reuniões, que havia nesta exposição uma série de fotografias produzidas durante um encontro de artistas para a Bienal de Veneza, na qual um daqueles aviões que soltam fumaça era responsável por reproduzir no céu os desenhos elaborados pelos artistas. Os desenhos de fumaça foram registrados e fariam parte da exposição do MAC.



**O grupo com a educadora Maria Angela S. Francoio
diante da série fotográfica**

Durante a mediação do trabalho, a educadora Maria Ângela perguntou ao grupo:

- E se cada um de vocês tivesse a oportunidade de desenhar no céu, o que vocês desenhariam?

Jean, com o jeito brando que o caracteriza, surpreendeu-nos com a seguinte resposta:

- Nada. Eu não desenharia nada. O céu e as nuvens, para mim, já contam muitas histórias. Eu acho que não precisaria desenhar mais nada.

Ainda sobre a possibilidade de desenhar no céu (e sobre a impossibilidade de tocá-lo), Gabriela, uma jovem bastante tímida que nos acompanhou até este encontro, disse que acreditava que podíamos tocar o céu quando ele se transformava em chuva e despencava sobre nós. As imagens presentes nestes comentários de Jean e Gabriela geraram nosso encontro seguinte.

Partimos da imagem de um céu que fazia de suas nuvens personagens de suas histórias.

Isabella enriqueceu nosso início de planejamento com a seguinte frase de Quintana que, por sua vez, deu as boas vindas aos jovens no dia do encontro:

*Não esquecer que as nuvens estão improvisando sempre, mas a culpa é do vento*¹⁹¹.

A tarde começou ensolarada. Recebemos os jovens no jardim do CAP com um enorme tecido azul estrelado estendido no chão, onde todos puderam deitar e simplesmente contemplar os caminhos das nuvens do céu.



Os jovens observando o movimento das nuvens

¹⁹¹ QUINTANA, Mário. Caderno H. Porto Alegre: Editora do Globo, 1976, p 207.

Aquietar o espírito e acompanhar, com as imagens que sabiam sonhar, aquelas que surgiam diante dos olhos, foi mais fácil para uns do que para outros. Quando todos estavam presentes, carregamos nosso céu azul estrelado para dentro da sala B3, onde havia roupas e adereços diversificados sobre uma das mesas.

Relembramos a visita ao MAC e o comentário de Jean ao apreciar a obra fotográfica. Em seguida, propusemos que, utilizando os tecidos e adereços, cada jovem se transformasse em uma nuvem. Sobre o tecido estrelado e ao som de nossos apitos dos cantos dos pássaros, Diana conduziu um jogo de improvisação de movimentos no qual os alunos puderam pesquisar as qualidades da nuvem que haviam se tornado, seus ritmos e tamanhos. Algumas vagavam displicentes, outras pareciam determinadas a estabelecer alianças e despencar com toda força. Este jogo acabou em uma verdadeira tempestade, com a fusão de todas as nuvens no centro da sala.

Desde o início de nossos encontros dedicados ao estudo das imagens do elemento ar, elaboramos propostas que valorizaram a capacidade de agir de modo não premeditado, de improviso. A última atividade que propusemos neste encontro foi a produção de vídeos que registrassem estas ações improvisadas, tal qual acontece com as nuvens quando são conduzidas pelo vento e se deslocam no céu. A nuvem é a própria imagem da experimentação: deixa-se modificar pelo vento que a todo instante altera sua forma e determina seu deslocamento.

Os grupos se organizaram e se espalharam pelas dependências do CAP. Disponibilizamos alguns apitos de pássaros e outros elementos que reproduziam aqueles que chamamos de *os sons do céu*.

Os vídeos produzidos por eles registraram não apenas a tradução poética de tudo o que haviam visto e vivido nos últimos dois encontros, como também uma grande conquista do grupo: uma nova qualidade de presença e de abertura para o outro. Os vídeos mostraram jovens mais disponíveis para reagir àquilo que não podiam prever e, neste sentido, conseguiram estabelecer características novas no ambiente de trabalho: não produziam com a mesma ansiedade de antes, tampouco com a mesma insegurança. Pareciam absolutamente permeados pela imagem geradora do encontro. Assim como as próprias nuvens que recebem em seu corpo aéreo todas as substâncias do céu

e se transformam a cada novo instante de encontro ou mobilidade, notamos que cada jovem parecia mais disposto a estabelecer uma relação criadora com os colegas e os elementos da linguagem fílmica. Isto, sem mencionar a aquisição técnica, digamos, no manuseio das câmeras de vídeo. Dos vídeos anteriores, produzidos no encontro com os secadores, para estes, observamos o quanto haviam aprendido que a câmera nada mais é do que uma extensão de nosso olhar, através da qual podemos fazer escolhas determinando recortes, movimentos e ângulos de filmagem.

Quando comecei a perceber a estreita relação que havia se estabelecido entre nosso estudo sobre o Ar e o improvisado, recorri mais uma vez ao Bachelard, na tentativa de melhor compreender de que maneira o exercício do imaginário poderia contribuir com o desenvolvimento dessa disponibilidade, dessa qualidade de presença específica, com essa prontidão que o imprevisível ou o que é improvisado exige.

Na obra O Ar e os Sonhos, após ter estudado por meio do fogo, da terra e da água os caminhos da formação da imagem poética, Bachelard verifica no elemento aéreo o atributo daquele que dinamiza as imagens, que possibilita que uma imagem se transforme rapidamente em outra. *Se não há mudança inesperada de imagens, não há ação imaginante*¹⁹², ele afirma.

Neste sentido, pude compreender a relação entre a ação imaginante e a qualidade de presença, a disponibilidade necessária para agir sem a necessidade de antever a ação, no frescor daquilo que nos atravessa. A imaginação participa da qualificação de nossas respostas imediatas na medida em que é caracterizada pelo dinamismo, por sua capacidade de apreender todos os matizes entre uma ação e outra e reordená-los de imediato, em infinitas possibilidades de realidades psíquicas.

Ou se dissipa, ou se cristaliza em tempestade, como bem lembrou a jovem Gabriela durante nossa visita ao MAC. Em nossa aula-poema a própria fugacidade apreendida com as nuvens tornou-se cristalização da consciência sobre a dinâmica da ação imaginante.

Observando os vídeos produzidos pelos alunos, pudemos verificar que os jovens não captaram o movimento enquanto elemento visual, mas foram

¹⁹²BACHELARD, Gaston. O Ar e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p 1.

capazes de traduzir a própria mobilidade das imagens que nos surgem por meio da imagem poética que propusemos. Ser nuvem não significou apenas transitar, multiplicando suas formas pelo manto azul, mas tomar consciência sobre sua capacidade de receber e responder a presença alheia.

Vitt
óri
a,
Ele
ni
e
Nat
áli
a
se
pre
par
an



do para se tornarem nuvens



As nuvens improvisando



Layla e Vittória com Olívia e Lara improvisando como nuvens

Ele
ni
dei
tad
a,
fil
ma
nd
o
Ma
the
us
co
mo
nu
ve
m
e
Je
an
co



m o guarda-chuva

Outros versos

Não seria possível apresentar em profundidade cada um dos outros três encontros que ainda não foram mencionados, mas gostaria de comentá-los brevemente.

Começamos nossa oitava aula-poema lendo a crônica “Eu sei, mais não devia”¹⁹³ de Marina Colassanti. Neste texto, a autora aponta uma série de maus hábitos que um cotidiano monótono nos faz adotar. Em seguida, assistimos a uma entrevista do escritor Eduardo Galeano onde ele narra a resposta de seu colega, o diretor de cinema Fernando Birri, quando um jovem estudante perguntou, durante uma conferência que participavam juntos, para que servia a utopia:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Este encontro foi marcado por nossa longa conversa sobre esta resposta. A experiência de bordar coletiva e individualmente concretizou nosso poema que, em imagens diversas, já acontecia naquilo que internamente cada jovem respondia sobre suas buscas. Olívia nos emocionou com a simplicidade com a qual foi capaz de elaborar claramente aquilo que seu coração perseguia:

- Quero ser cozinheira. – ela disse – por isso essa linha e este arame caminharam para fazer este chapéu de cozinheira.



**Os jovens “caminhando”
juntos em um bordado
coletivo**

¹⁹³ COLASSANTI, Marina. Eu sei, mas não devia. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p 9-10.

Nosso nono encontro foi, na realidade, uma espécie de “metapoema”. Isabella nos trouxe, como um elemento que pudesse desencadear nosso processo de criação pedagógica, o seguinte texto do autor português Herberto Helder:

Era uma vez um pintor que tinha um aquário com um peixe vermelho. Vivia o peixe tranquilamente acompanhado por sua cor vermelha até que principiou a tornar-se negro a partir de dentro, um nó preto atrás da cor encarnada. O Nó desenvolvia-se alastrando e tomando conta de todo o peixe. Por fora do aquário o pintor assistia surpreendido ao aparecimento do novo peixe.

O problema do artista era que, obrigado a interromper o quadro onde estava a chegar o vermelho do peixe, não sabia que fazer da cor preta que ele agora lhe ensinava. Os elementos do problema constituíam-se na observação dos fatos e punham-se por esta ordem: peixe, vermelho, pintor – sendo o vermelho o nexo entre o peixe e o quadro através do pintor. O preto formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor.

Ao meditar sobre as razões da mudança exatamente quando assentava na sua fidelidade, o pintor supôs que o peixe, efetuando um número de mágica, mostrava que existia apenas uma lei abrangendo tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Era a lei da metamorfose. Compreendida esta espécie de fidelidade, o artista pintou um peixe amarelo¹⁹⁴.

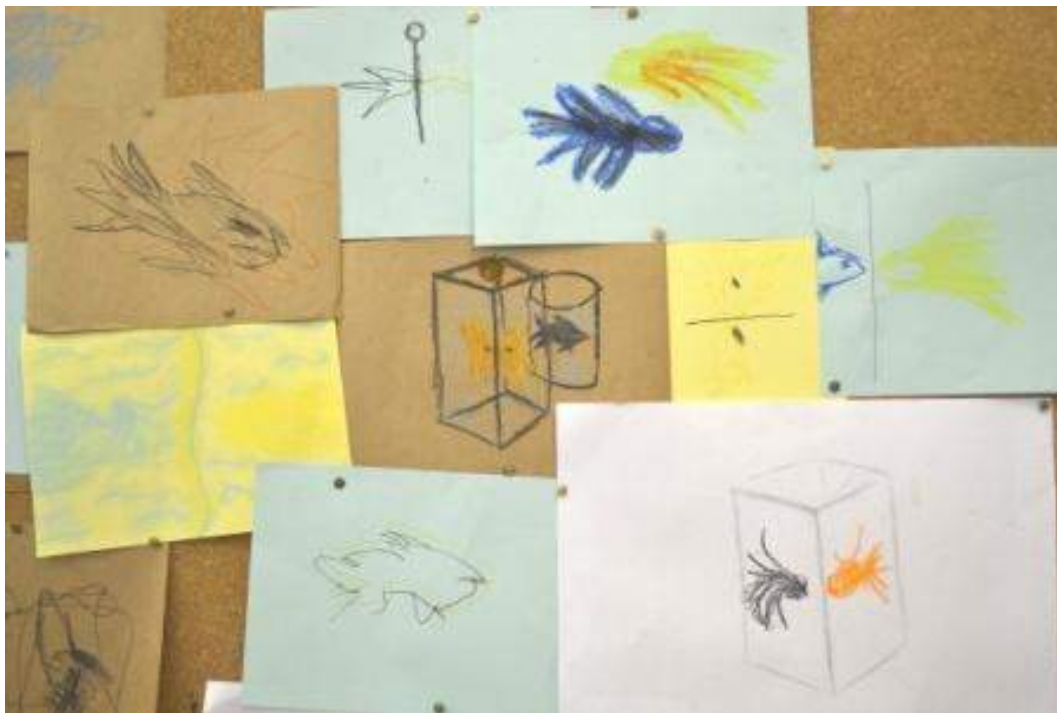
Aproveitamos esta lição sobre o dinamismo das imagens para elaborarmos um exercício de desenho a partir da observação de dois peixes que adotamos para este encontro. O Marujo e o Belo não foram modelos vivos comuns, já que seguiam suas rotinas de peixe passeando pelos cantos dos aquários durante todo o exercício. A observação de algo em movimento trouxe muita liberdade para os traços dos jovens que produziram dezenas de desenhos dos dois. Foi interessante observar que diante da impossibilidade, digamos, de copiar o que estavam vendo por conta do movimento constante, a imaginação participou intensamente do trabalho, completando com aquilo que os olhos não podiam captar.

¹⁹⁴ HELDER, Herberto. Os Passos em Volta. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005, p 21.



Bruno e o peixe Marujo

s
pei
xe
s
qu
e
sur
gir
am
dur
ant
e a
aul



a-poema

Por fim, nossa última aula-poema foi inspirada na bela fotografia de uma janela que Natália levou para nossa reunião, assim como em uma fala do músico Hermeto Pascoal no filme A Janela da Alma¹⁹⁵, na qual ele comenta sobre sua relação com a visão e sobre como entende que percebemos melhor as coisas quando não as valorizamos tanto. Assistimos e comentamos a fala de Hermeto logo no começo do encontro. Aproveitamos para promover uma breve discussão sobre o que pensavam em relação a este suposto privilégio da visão em relação aos outros sentidos. Naquela que foi a última aula-poema do curso, todos já estavam bastante entrosados e não havia mais espaço para timidez em nossas rodas de conversa.

Propusemos que saíssem em duplas para uma espécie de passeio cego conduzido pelos colegas que, por sua vez, deveriam agir como verdadeiras janelas, revelando ao olhar alheio apenas fragmentos selecionados do espaço. Em seguida, todos construíram suas próprias janelas e saíram para fotografar fragmentos do espaço do CAP. Os resultados revelaram olhares poeticamente apurados, que registraram não apenas os aspectos formais do espaço, mas detalhes que, de certo modo, estabeleciam um diálogo poético com aqueles que os contemplaram.

Jean, por exemplo, transformou sua janela em uma espécie de grade, de modo que tudo aquilo que fotografou pareceu estar para além dela.

Lara nos contou que pensou em criar janelas com a forma de suas mãos, pois durante o exercício cego pôde notar a importância delas para sua relação com o entorno. Neste mesmo sentido, Bruno destacou seus ouvidos e seus pés.

Já Layla criou uma janela que mais parecia um daqueles balões de texto que aparecem nos gibis, como se a sua imaginação fosse, de fato, a melhor substituta para seus olhos cegos.

No último dia do curso os jovens puderam partilhar com suas famílias e amigos os resultados materiais e imateriais desta experiência.

¹⁹⁵ Trecho do filme A Janela da Alma. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SROVijGD1gw>. Acesso em 13 de março de 2013.

As janelas de Jean, Layla e Lara



As pessoas descobertas pelas pessoas

*A viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras interiores*¹⁹⁶. Esta frase de Mia Couto sintetiza aquilo que talvez tenha sido o maior de todos os aprendizados que esta experiência nos trouxe. Penso que isto de ultrapassar nossas próprias fronteiras, de ampliar os limites daquilo que somos, revelando a nós mesmos possibilidades inéditas, aspectos que nos eram desconhecidos, foi uma das maiores conquistas que este nosso trabalho no “Vivências com a Arte” nos trouxe.

Bruno, Diana, Eleni, Eric, Gabriela, Giovanna, Isabella, Jean, Kewin, Lara, Layla, Luana, Matheus, Natália, Raphael, Shalom e Vitória. Estes foram os dezessete principais tripulantes que embarcaram comigo no início do curso. Com cada um deles pude aprender sobre a riqueza de partilhar este caminho.

Diana Marques, Isabella Chiavassa e Natália Bressan, as três estudantes das licenciaturas e educadoras do “Vivências”, com seus repertórios, com suas características, preferências, desejos, dificuldades e expectativas, construíram ao meu lado um caminho, de certo modo, inédito para todas nós.

A teoria bachelardiana sobre a imaginação criadora nos acompanhou desde o início e as palavras do autor foram como ventos condutores que não determinaram nosso destino, mas durante todo o tempo nos auxiliaram para que pudéssemos perceber onde queríamos chegar.

Em seu registro final, Diana comentou sobre o modo como as palavras de Bachelard nos nortearam:

Gostei da maneira como a Pat propôs a teoria como uma impulsionadora que nos fez encontrar nossa maneira de criar os encontros em grupo. Suponho que se não tivéssemos o contato com a teoria de Bachelard, não teríamos chegado a considerar a ideia de imagens geradoras como ponto de partida para nossos processos de criação das aulas. Penso que sem esse breve percurso, não teríamos provavelmente descoberto a possibilidade de fazermos aulas-poema.

¹⁹⁶ COUTO, Mia. O Outro pé da sereia. São Paulo: Cia das Letras, 2006, p 65.

Não tinha a intenção de torná-las profundas conhecedoras da obra do filósofo eleito por mim. Tampouco desejei impor qualquer tipo de certeza em relação à minha escolha. Desde o início, esclareci que aquilo não passava de uma grande experimentação, mas fiquei feliz com a disponibilidade que elas apresentaram.

Valorizar a imaginação em todas as suas dimensões foi o caminho que escolhi para estudar a potência criadora do professor de arte. Lembro-me que durante a minha formação inicial encontrei dificuldade para reconhecer a imaginação como parte desta função. Ao reencontrar pessoas neste mesmo momento da formação, pude observar que essa questão ainda se fazia presente. Neste sentido, reconhecer a relação entre o professor e o poeta, ou melhor, reconhecer a potência poética do professor de arte, tornou-se uma de minhas principais buscas em meu trajeto dentro do “Vivências com a Arte”

Ao final do semestre, depois de terem registrado cada uma das aulas-poema que realizamos, as meninas elaboraram uma espécie de registro final no qual apontaram aspectos da nossa experiência. Buscarei destacar os principais resultados dessa nossa travessia por meio deste material.

Como já pude mencionar, um de meus grandes objetivos era que esse trabalho trouxesse para as estudantes das licenciaturas uma verdadeira consciência sobre a função criadora e propositora dos professores de arte e neste sentido a teoria bachelardiana sobre a imaginação, juntamente com as colocações de Octávio Paz sobre a poesia e a mitologia dos Bambara extraída do texto de Hampâté Bâ, deram-me orientações valiosas.

Estes três pensamentos articulados me orientaram no sentido de elaborar um ponto de partida que acabou se tornando não exatamente um método, mas um caminho fértil para o processo de criação pedagógica do curso. Aquele que acabamos batizando de “o jogo das palavras” tornou-se um artifício generoso para o nosso processo coletivo de criação, na medida em que viabilizava movimentos singulares na busca pelas imagens que as palavras nos despertavam e ainda um movimento coletivo na busca pela imagem geradora de nossas aulas-poema.

Isabella comentou sobre o nosso jogo em seu registro:

O jogo com as palavras - a busca pelas palavras da palavras - nos ajudou a planejar as aulas e, acima de tudo, a encontrar as palavras

(consequentemente, as imagens) comuns a nós quatro. A partir do que pertencia ou interessava a todas, construíamos os planos (em vez de partir de planos para buscar o “comum”), o que contribuiu para que pudéssemos estabelecer uma síntese e tornar nossos objetivos mais palpáveis. Foi um exercício interessante “mergulhar” nas palavras e buscar tudo o que elas nos trazem (sensações, lembranças, aspectos, materialidades) para então elegermos características e materiais para nos acompanharem.

Encontrei nos registros das meninas um aspecto dessa experiência que pude partilhar profundamente com elas. Todas nós exercíamos muitas outras atividades durante a semana. Isabella, além de ser estudante de arte, participava de um curso preparatório para monitores da 30ª Bienal de Arte que aconteceria no segundo semestre de 2012. Diana se dividia entre as atividades do curso de Licenciatura em Artes Cênicas e alguns estágios em escolas da rede pública.

Natália, além de estudante, era professora de arte na educação infantil em dois colégios particulares e sempre comentava sobre as dificuldades enfrentadas por ela em sua rotina na educação formal: a falta de diálogo com os outros professores, a falta de interesse em seu fazer por parte da escola e uma carga horária absolutamente lotada que não deixava quase nenhum espaço para a preparação e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas. Foi muito importante perceber como o nosso encontro neste projeto tornou-se uma espécie de porto seguro, um espaço de reflexão e redimensionamento de nossas atividades relacionadas à educação. Para todas nós, de certo modo, os encontros semanais se tornaram, nas palavras da Diana, um espaço de respiro:

Estar aqui no Vivências foi um respiro em meio a artilosa caminhada pela Universidade, pela vontade de fazer e de viver a arte-educação. Sabemos das dúvidas e dificuldades que compreendem a construção desses lugares e fazeres e, sendo bem metafórica, sabemos o quanto, por vezes, nossa caminhada é tomada por cores de nuances mais cinzas do que as das nossas vontades, desejos, sonhos, utopias, ideologias e... Tudo que nos move. Claro que cada uma de nós tem experiências próprias e únicas com o fazer que escolhemos, mas creio que dá para entender do que estou falando. É de quando nos faltar o ar pra continuar, é de quando os ambientes nos sufocam,

nos impedem, nos restringem, é desse lugar que estou falando e cada uma vai ter uma interpretação única para entender isso. Mas o que realmente me importa é dizer como esse ambiente foi, para mim, um respiro em meio às complexidades da nossa rotina.

Penso que encontrar em nossa rotina um espaço de respiro, onde podemos trocar experiências, refletir sobre aquilo que estamos fazendo, sobre os rumos que nossas trajetórias dentro do ensino da arte é de extrema importância para qualquer professor. Penso também que a imaginação, a própria potência criadora necessita deste espaço para alimentar-se: seja no contato com as imagens alheias através de diálogos, leituras e outras apreciações, seja no repouso necessário para o próprio devaneio.

Natália comenta sobre esta atmosfera que conseguimos manter em nossos encontros, onde o tempo de criação e reflexão pôde ser respeitado:

Poder conversar demoradamente sobre cada proposta, complementar o pensamento com outras pessoas e discutir seus resultados faz com que cada aula seja pensada como única, como uma obra de arte.

Ainda em seu registro, Natália comenta sobre como pôde reconhecer-se criadora, autora em nosso processo de criação pedagógica das aulas—poema desencadeado pela estratégia de buscar as palavras das palavras:

Acho que nunca cheguei tão perto do que eu acredito que seja o papel do professor artista quanto nesse processo. Sentia as aulas como forças poéticas, que despertavam nos participantes essa potência e os momentos ficavam imersos em uma energia forte de criação coletiva.

A orientação que a Patrícia nos ofereceu foi muito positiva nesse sentido, pois ela trazia essa potência do ato criador na composição de uma aula e isso nos estimulava a irmos cada vez mais fundo em nossas reflexões para concebermos o fruto disso. Partir de palavras e procurar as palavras da palavra foi uma experiência pra mim, no sentido de transformar os mecanismos do surgimento de ideias. A cada vez que fizemos esse exercício, vimos surgir coisas incríveis que já não sabíamos mais a quem pertencia, eram de todas nós.

Penso que quando Natália fala sobre transformar os mecanismos do surgimento das ideias, se refere diretamente ao reconhecimento de sua capacidade criadora que, por meio do exercício da imaginação, proporciona a

descoberta de caminhos até então desconhecidos. Penso também que é justamente essa possibilidade de descoberta, esse movimento oportuno para a novidade que de certo modo garante aquele fôlego mencionado por Diana, tão necessário ao trabalho do professor, e o torna verdadeiramente significativo tanto para aquele que o exerce como para os que aprendem ao seu lado. Ter consciência daquilo que nos motiva garante que o brilho da chama da busca não seja ofuscado pelas dificuldades do dia-a-dia. Neste sentido, ao final de seu registro, Natália comenta:

Enfim, eu já acredito que essa disciplina foi muito mais do que uma disciplina, acredito que ela foi um dos pilares para me manter de pé no meu trabalho como professora artista. Eu espero conseguir encontrar mais lugares de experiência como esse para que eu possa me alimentar tocar e ser tocada pelo outro.

Em seu último registro, Diana lembrou-se da primeira atividade que realizamos em nossa primeira reunião para organização das atividades do projeto. Esta atividade tinha como principal objetivo, justamente, promover uma pequena reflexão sobre esta chama, sobre o desejo que nos levou a buscar o ensino da arte:

Quando tratamos do nosso fazer (ser professor, ser artista, ser artista-professor...) o esquecimento é um dos nossos demônios. Acho sempre bom refletir sobre os motivos que nos levaram a fazer isso, é bom lembrar e é essencial manter o fogo que nos acendeu para que pudéssemos dar os primeiros passos da caminhada. No início, simbolicamente, a Pat nos apresentou uma prática de quiromancia que nos propunha isso, achei preciosa essa ação.

Diana refere-se a uma atividade que chamei de “a quiromancia”. Em Matéria e Mão, Bachelard se debruça sobre o ofício dos gravuristas para, mais uma vez, elogiar a potência criadora das mãos humanas. Ele escreve:

Eis o lápis sobre o papel. Eis onde a falange sonhadora torna ativa a aproximação de duas matérias; eis onde as matérias empenhadas no desenho concluem e fixam a ação da mão obreira. Assim, com a mais extrema delicadeza, a mão desperta as forças prodigiosas da matéria. Todos os sonhos dinâmicos, dos mais valiosos aos mais insidiosos, do sulco metálico aos traços mais finos, vivem na mão humana, síntese da força e da destreza. (...) São elementos de uma confissão da dinâmica humana, elementos de uma nova quiromancia,

aquela que, ao desvelar forças, revela-se criadora de um destino¹⁹⁷.

Inspirada pela leitura deste trecho, com um pouco de álcool, acendi um fogo no interior de um recipiente de barro e propus à Isabella, Diana e Natália que, enquanto o fogo estivesse aceso, imprimissem suas mãos com tinta em uma folha de papel. Quando este fogo se apagou, pedi para que observassem a imagem das palmas de suas mãos coloridas e que buscassem responder sobre ela três perguntas que, por sua vez, referiam-se à escolha que fizeram



As mãos de Diana

pelo ensino da arte (como essa chama se acendeu?), aos propósitos e motivações que mantinham essa escolha (o que alimenta essa chama?) e as coisas que imaginavam que eram capazes de transformar por meio deste trabalho (o que este fogo pode transformar?).

Finalizamos a atividade com uma leitura das nossas mãos. Conversamos principalmente sobre nossos propósitos e expectativas em relação àquele percurso que iniciáramos juntas. Naquele momento, esta atividade serviu para que começássemos a alinhar nossas expectativas e desejos em relação ao “Vivências com a Arte”, como também para que

¹⁹⁷ BACHELARD, Gaston. Matéria e Mão. In: O Direito de Sonhar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991, p 52-54.

podéssemos lembrar da importância de rever e renovar constantemente nossas motivações em relação ao nosso fazer, para nos lembrar que estas motivações norteiam nossa trajetória e que, reconhecendo estas indicações, somos capazes de criar nosso destino.

Diana e Natália também comentaram sobre a repercussão da experiência em suas trajetórias pessoais. Diana, desde o início, partilhava conosco uma insatisfação em relação à prática pedagógica no teatro, pois percebia que sua área acabava sempre reduzida à proposição dos chamados jogos teatrais, sem que existisse rigorosamente uma clareza em relação aos objetivos destas proposições:

(...) pensar num caminho poético nutriu minha prática como educadora e ajudou-me a refletir sobre um modo de assumir e fomentar a minha potencialidade criadora e artística, mostrando possibilidades para romper com a dicotomia entre o que é ser professor e o que é ser artista. Percebi que durante o processo no Vivências que, ao mesmo em que eu refletia sobre questões pertinentes a prática docente, também elaborava questões importantes para descobrir meu fazer teatral (...). No Vivências, encontrei uma experiência consistente de uma prática pedagógica artística que alimentou diretamente meu fazer teatral. Pude encontrar novas questões práticas que futuramente me moverão. Foi uma disciplina/projeto na qual o estudo da educação e a nossa formação prática aconteceram simultaneamente. Mesmo em um ambiente nada formal e até um pouco utópico, pois aqui as condições e acordos de trabalho são distintos de realidades que encontramos por aí; planejamos aulas de uma maneira quase artesanal, dispondo de um bom tempo, material e espaço, para que as nossas loucuras tomassem corpo e construímos todo planejamento coletivamente. Ainda assim e exatamente por isso, tratamos de questões essenciais para o ensino da arte em qualquer lugar: Como convidar o aluno para uma proposta, para desenvolver um processo criativo? O que propor? Quais são as intenções das minhas propostas? Como pensar organicamente os planejamentos das aulas? Desenvolver uma formação prática de professores por meio de uma experiência significativa na graduação é o grande nó da Universidade nas áreas que pensam a prática da educação. No curso de Artes Cênicas essa questão é muito latente e percebi aqui que, antes de tudo, é preciso ter vontade para que isso aconteça. Se vai

dar certo ou não, só saberemos ao final. Aqui, eu vi e partilhei com todas vocês, Isabella, Natália, Patrícia, Sumaya, essa vontade de construir algo que nos traga sentidos coletivos e particulares.

Este trecho escrito por Diana traz uma série de questões importantes. Penso que quando ela fala sobre o caminho do poético, refere-se tanto à descoberta da dimensão poética, a partir da qual a arte se expressa em linguagens diversas, como a descoberta de si própria como autora daquilo que irá propor. Diana destaca o valor da experiência no “Vivências” por ela ter lhe oferecido um espaço onde pôde aprender fazendo: ao longo do processo, pude acompanhar Diana levantando hipóteses sobre o processo de criação pedagógica em artes cênicas, sobretudo no que se refere à proposição de jogos desarticulados de um propósito claro. Neste sentido, trabalhar a partir de uma imagem poética geradora foi importante para que ela pudesse aprender a fazer escolhas e direcionar suas proposições por caminhos poéticos, teóricos e práticos ao mesmo tempo.

Ao que me parece, quando Diana menciona o ato de pensar organicamente no planejamento das aulas, se refere a necessidade de respeitar o que cada professor é e carrega. Ensina e aprendemos melhor quando partimos daquilo que somos, do que nos traz significado. Quando alimentávamos nosso processo criador com um exercício simples de descobrir como estabelecíamos e percebíamos as correspondências entre as palavras, imagens e experiências que nos eram significativas, na medida em que, antes de nos preocuparmos com a estrutura final do planejamento da aula, saboreávamos o poema que surgia entre nós, não encontrávamos muitos obstáculos para planejar as atividades.

Pensar organicamente é permitir e reconhecer que elementos de diversas ordens façam parte do processo criador. Alguns corresponderão à realidade e atenderão a demandas mais teóricas. Outros serão prazerosamente inventados para que possam atender a demandas do nosso coração e enriquecer a experiência de quem recebe a proposta de aprendizagem. Quando preservamos a atitude criadora arraigada na plenitude de nossas capacidades, a teoria, a poesia, a reflexão e a prática compõem um mesmo território de ação.

Durante a execução das aulas-poema buscamos manter a mesma organicidade presente no decorrer dos planejamentos. Se aprendemos com Bachelard a importância de não impor a forma antes de conhecer profundamente a substância, se havíamos sido alertadas sobre as grandes perdas que essa atitude poderia nos trazer, buscamos transferir este mesmo aprendizado para o modo como conduzimos os encontros. A prática pedagógica nos ensina sobre a importância de planejar a aula. Ela também nos ensina a sermos disponíveis, flexíveis à revisão dos planos quando necessário. Nossos encontros eram cronometricamente planejados. Entretanto, por diversas vezes, fizemos adaptações ou até nos desviamos de nossa rota. Elementos trazidos pelo acaso, pelas condições climáticas e, sobretudo apresentados por meio das respostas dos alunos são as verdadeiras substâncias da aula e só a organização real delas pode determinar o plano final. Nesse sentido, os jovens, a natureza, e tudo o que acontecia ao nosso redor contribuiu para a composição de nossos poemas. Esta é uma grande lição que a prática docente nos traz: é preciso planejar a viagem e estar disposto a mudar a rota dependendo das condições do trajeto.

Ao longo do semestre, Natália sempre comentava sobre como nossos encontros estavam influenciando seu trabalho como professora de arte na educação infantil. Ela escreveu em seu registro:

Esse trabalho foi tão importante para mim que teve consequências diretas em meu trabalho. Percebi que eu me alimentava dele, mesmo sem ter plena consciência para montar meus planejamentos na escola. A cada novo encontro, mais um elemento do Vivências era agregado à minha prática. Quando pude notar que isso estava acontecendo, percebi o quão importante era participar de ações que fogem do padrão da escola para que possamos nos deixar tocar por outros universos.

Se o “Vivências com a Arte” tornou-se um lugar de respiro, de reflexão, de renovação de nossos propósitos, de aprendizagem e trocas enriquecedoras, o curso também gerou transformações na vida dos jovens. Ao longo dos encontros pudemos observar suas transformações, sobretudo em relação à disponibilidade para o trabalho criador. Acredito que é preciso entregar-se ao devaneio, desejá-lo. É preciso querer alimentar-se dele. Não é tarefa simples convocar o corpo e o espírito de maneira integrada para o trabalho.

Mesmo diante de tantos objetos que materializavam o processo de aprendizagem dos jovens, ainda no décimo primeiro encontro, quando nos reunimos com seus pais e amigos para celebrar o processo, nos surpreendemos com seus depoimentos e com a satisfação com que manifestavam. Natália escreveu em seu registro:

(...) os resultados materiais não conseguem traduzir a potência criadora que esteve presente em nossos encontros. Para mim, é impossível enclausurar em um papel, ou em uma fotografia, ou qualquer que seja o formato, o que foram aqueles momentos. Os vimos tão tímidos no início, tateando o território, e ao final conseguimos ver que eles se apropriaram desse lugar, que se tornaram sujeitos totalmente disponíveis e participativos.

Neste último dia de Vivências, pedimos aos jovens para que elaborassem um pequeno registro por escrito sobre suas impressões do curso. Eles também preencheram um formulário de avaliação no qual não precisaram se identificar.

Em quase todos os registros encontramos uma grande satisfação em relação às trocas e ao fato do curso ter reunido pessoas diferentes que se tornaram importantes para eles. Neste sentido, penso que nosso desejo de conseguir transformá-los em um grupo sem deixar de preservar suas singularidades foi realizado.

Para Lara, Jean, Layla, Vitória e Giovanna, o curso superou suas expectativas, pois revelou um aspecto do fazer artístico que desconheciam até então: que a arte está muito além da capacidade de organizar formas em um suporte, de esculpir pedras ou de reproduzir a realidade por meio de desenhos. Eles puderam perceber que para fazer arte é preciso investigar-se, renovar constantemente os votos com a percepção de si e do entorno.

No dia do encerramento, Lara nos confessou que no início pensou diversas vezes em abandonar o curso, pois seu grande objetivo era aprender a pintar com tinta óleo. Disse-nos sobre como sua visão em relação à arte havia sido transformada na medida em que pôde reconhecer a verdadeira amplitude do fazer artístico que, na realidade, começa na consciência daquilo que somos e no modo como percebemos e podemos perceber o mundo a nossa volta:

O curso superou minhas expectativas. Acreditava que iria aprender como pintar e desenhar. Na verdade, inicialmente fiquei decepcionada, porém,

descobri que o curso pretendia nos ensinar mais do que o “fazer artístico”. Eu aprendi a conviver com pessoas diferentes, desenvolvi a criatividade e refleti sobre aspectos que nunca havia refletido antes. Esses momentos e pensamentos incorporados foram vivências inesquecíveis. Descobri que essa é a verdadeira arte, a que se faz por dentro, não só no papel. A arte não é só apreciadora, ela também é educativa, ensina valores. Finalmente, gostaria de agradecer as professoras atenciosas do curso que realizaram seus objetivos de não formar artistas, mas de formar pessoas que refletem sobre o mundo e que expõem suas opiniões artisticamente. Obrigada, Lara.

Esse curso nos mostra um jeito novo de interpretar a arte, mostra um jeitinho nosso de expressar. Gostei muito desse curso e gostaria de aprender mais sobre a nossa própria arte. (...) A arte é uma coisa gostosa de viver, é algo novo, uma forma nova de interpretar a vida. Disse Layla.

Vitória escreveu em seu formulário de avaliação:

Gostei desse curso porque ele mostra um mundo diferente da arte, nos mostra a nossa arte.

A nossa arte. Aquilo que nos pertence e que sempre pertenceu. O modo singular pelo qual cada indivíduo percebe, afeta e é afetado pelo mundo. Cada um com a sua voz, com sua capacidade de ouvir os que estão ao seu redor. Cada jovem com seu olhar e sua expressão particular diante do olhar alheio. Em um tempo de tantas massificações, ficamos satisfeitas quando percebemos o quanto essas pessoas revelaram-se, sobretudo para si próprias, por meio de nossas proposições.

Através dos depoimentos dos jovens, percebi que tanto eles quanto as educadoras apontaram uma mesma conquista significativa que a travessia lhes havia proporcionado: a consciência da própria capacidade criadora. As pessoas das pessoas se revelaram: das estudantes, nasceram as professoras poetizas, autoras de suas proposições que, por sua vez, contribuíram para que os jovens pudessem descobrir novas facetas por meio da arte.

Partimos da busca pelas palavras da palavra, seguimos pelas vias do trabalho em busca das matérias de cada matéria para que, por fim, pudéssemos conhecer o porvir de cada um de nós: as pessoas novas de nossa pessoa. Ao final do trabalho, encontrei uma outra pessoa dentro de mim, renovada pelas águas que bebi em cada um deles.

Nossas aulas-poema começaram com um jogo que nos propunha descobrir as palavras de nossas palavras. Por este motivo, encerrarei este capítulo com o que Jean escreveu em seu registro, quando tentava buscar palavras para traduzir o que foi o “Vivências com a Arte” para ele. Curiosamente, fiz o mesmo exercício. Com a mesma gratidão, encontrei um mesmo destino:

Descrever experiências é, com certeza, algo que o ser humano gosta de fazer e faz com frequência, mas quando ele se depara com algo que se pode dizer indescritível, essa coisa se torna melhor por causa disso? O curso virou uma dessas coisas que eu nem tento descrever, que só consigo falar: - Você deveria ir lá para ver! – Nunca ter vivido experiências parecidas é uma das causas para o indescritível. Sempre soube que o mundo sempre foi um campo de boas sensações, mas eu ainda não havia sido apresentado a elas. Posso tentar dizer algumas simples definições para isso: Bom, por ter me mostrado tantas outras visões. Ruim, por ter mudado minha opinião várias vezes sobre assuntos diversos. Mas no final, nenhuma palavra tem o sentido do que eu quero dizer e isso é o que torna as coisas indescritíveis. “Indescritível”, talvez seja essa a palavra.

A chegada da terceira rosa

O encontro com o rio das minhas palavras me ensinou mais sobre mim mesma do que eu poderia imaginar. Não podia acreditar que estava tendo a oportunidade de revisitar seus devaneios como se eles estivessem nascendo no mesmo instante do reencontro. Espiei mais uma vez para tentar descobrir no que exatamente as mãos de meu companheiro trabalhavam. Percebendo minha curiosidade, ele avisou:

- Já está quase pronta!

- Quem? – perguntei;

- Ela!

Assim que terminou de dizer estas últimas palavras, mostrou-me a terceira flor na palma de sua mão. Uma rosa que havia modelado com o barro extraído da beira. Colocou-a em minhas mãos e pediu para que, de olhos bem fechados, eu a mergulhasse por alguns instantes enquanto ele me contava

uma história que eu mesma havia conhecido meses antes, quando a ganhei de presente da pessoa que me ensinou a acreditar que a imaginação estará sempre anos luz à frente do pensamento por meio do rascunho de alvos teórico-poéticos deste passeio. Ele me contou a história da Rosa Azul. Nela, uma princesa que não desejava se casar exige que os que quiserem ser seus pretendentes lhe tragam a flor da cor do céu. Depois de muitos tentarem em vão oferecendo-lhe os mais diversos presentes, a princesa se apaixona por um poeta. Ele vai até o rei com uma rosa branca nas mãos, mas junto com sua princesa, convence a todos de que se tratava da autêntica rosa azul e se casa com ela.

Quando terminou a história, ele autorizou-me a abrir os olhos. Não preciso dizer com qual cor as minhas águas haviam tingido a nova flor. A cor das rosas dos poetas.

Conclusão: Para conhecer a rosa de dentro



*Não me inquieta se o caminho
que me coube - por secreto
desígnio - jamais floresce.
Dentro de mim, sei que existe,
oculta, uma rosa branca.
Incólume rosa. E branca.*

Thiago de Mello

Quando revisitei as páginas anteriores, percebi que este trabalho tratou, sobretudo, da multiplicidade contida na unidade, da variedade de caminhos que nos conduzem ao objetivo maior e comum a todos os indivíduos: a formação humana. Por meio de um estudo sobre o conceito de imaginação desenvolvido por Gaston Bachelard, com o intuito de transpor este conceito para o campo do ensino da arte e de buscar sua contribuição para o processo de criação pedagógica nesse mesmo campo, deparei-me com a pluralidade contida nas palavras arte e educação.

A preservação e o respeito à variedade que define cada maneira singular de expressão é assunto de importância fundamental na intersecção entre as duas áreas do conhecimento. O conceito de imaginação proposto por Bachelard contribui com o ensino da arte afirmando a capacidade criadora do ser humano que, por sua vez, traz à tona a singularidade de cada percurso de vida.

Entre outros fatores, a produção artística também surge da incapacidade de resistirmos à sedução poética que o mundo exerce sobre nós, assim como da necessidade de ultrapassar as fronteiras do real. Surge da real necessidade que nos leva a buscar significados por meio destas transposições. O que Bachelard chamou de *sedução poética* na obra A Psicanálise do Fogo nada mais é do que a maneira pela qual a imaginação humana é provocada. Esta, por sua vez, não anula ou substitui os pensamentos, como o autor desconfiou no início de sua trajetória noturna¹⁹⁸. No campo do ensino da arte, pensamentos e imagens poéticas partilham um mesmo propósito de formação. Deste modo, o conhecimento artístico parece se desenvolver por meio da absoluta comunhão entre os devaneios e os pensamentos. Na aprendizagem artística, o devaneio é reflexão germinada pela poesia.

¹⁹⁸ Na obra A Psicanálise do Fogo, Gaston Bachelard, que em trabalhos anteriores havia se dedicado à epistemologia da ciência, começa alertando seus leitores sobre o perigo que a imaginação poderia oferecer à exatidão, tão cara ao pensamento científico, e discute a dificuldade de ignorar o apelo poético que estes próprios objetos de estudo exercem sobre os cientistas. Já em A Água e os sonhos, obra posterior, o autor escreve: *Já escrevemos um livro inteiro para tentar separar as condições do devaneio das condições do pensamento. Agora nossa tarefa é inversa: queremos mostrar como os sonhos se associam aos conhecimentos (...)*. BACHELARD Gaston. A Água e os Sonhos, ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 99.

A valorização da imaginação criadora na educação abre uma perspectiva nas discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem na medida em que indica a variedade de caminhos pelos quais podemos caminhar em um processo de formação. A mesma valorização nos chama a atenção para a singularidade de cada trajetória de aprendizagem. A atitude criadora entendida como componente amalgamado à capacidade reflexiva protege a educação de tendências unilaterais que encerrariam a aprendizagem em padrões de ação que, por sua vez, subjagam a capacidade, inata ao ser humano, de aprender por meio dos confrontos estabelecidos com o que está posto diante de si. Impede que deixemos de reconhecer a potência formadora contida na troca entre maneiras próprias de aprender, entre as formas individuais de selecionar os elementos que lhes são apresentados e organizá-los em conhecimento. Isto, sem mencionar a vitalidade, o frescor com o qual as descobertas e as experiências de aprendizagem significativas nos inundam.

As garantias oferecidas pelo exercício da imaginação nos processos de ensino e aprendizagem tornam-se ainda mais necessárias no ensino da arte, já que a própria natureza da produção artística é híbrida e não obedece a modelos preestabelecidos. A arte é um conjunto de expressões particulares sobre temáticas partilhadas, ou ao menos partilháveis.

Em A Psicanálise do Fogo, Bachelard, que até então se dedicava ao estudo do método científico, entendeu ser necessário inverter os eixos da subjetividade e da objetividade para que pudesse garantir a eficácia da investigação científica do fogo. A chama ensina ao autor sobre a complexidade com a qual apreendemos o mundo. Por mais que procure resistir, o ser humano não pode ignorar sua tendência natural ao devaneio. Elegendo a natureza criadora que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem artística como objeto de estudo, percebi a necessidade de entender estes dois eixos invertidos por Bachelard, o do pensamento e o da imaginação, como elementos de uma mesma flecha que nos lança na direção do desenvolvimento pleno de nossas capacidades. De acordo com Bruno Duborgel, não podemos *encarar a imaginação apenas na perspectiva de uma racionalidade em embrião, de uma instância auxiliar do pensamento objetivo, ou de uma não-*

*razão que estaria, por isso mesmo, desprovida de qualquer campo legítimo de aplicação*¹⁹⁹.

Como pude aprender com Dewey na segunda parte deste trabalho, o *princípio de interação* trata do intercâmbio entre condições objetivas e subjetivas e respeitá-lo é fundamental para a plenitude da experiência educativa. Neste sentido, a imaginação criadora trabalha na deformação daquilo que a percepção registra, alimentando a subjetividade para que nossas ações objetivas sejam compreendidas em sua verdadeira amplitude, para que sejam capazes de transformar as condições externas no sentido de revelar a multiplicidade contida no interior de cada objeto a ser explorado. Esta potência humana de criação não apenas fomenta a produção de conhecimento como determina sua qualidade, na medida em que promove a significação daquilo que se aprende.

Do ponto de vista da criação pedagógica, a capacidade de encontrar um significado subjetivo que oriente o processo impede que o professor empobreça seu trabalho reduzindo-o a uma mera reprodução de informações ou métodos que, justamente, parecem desconsiderar a natureza criadora da educação e de sua profissão.

Sempre me surpreendo quando penso sobre o absurdo que acompanha a minha necessidade de escrever uma dissertação com a intenção de afirmar o valor do aspecto criador que, por sua vez, faz parte da natureza de todo trabalho realizado dentro da educação da arte. Entretanto, em tempos nos quais até mesmo os rituais de nascimento e morte foram invadidos por burocracias e interesses de ordem econômica que mais parecem distanciar o ser humano daquilo que lhe é mais natural e certo – nascer e morrer – o distanciamento ou a inibição de sua capacidade criadora torna-se mais um sintoma da cultura atual que, por sua vez, parece impor condições que só multiplicam, na esteira de Jorge Larrosa Bondiá, os *sujeitos da informação*. As relações temporais distorcidas, as tendências massificadoras prejudicam o processo de formação que, embora possa ser partilhado, ocorre de maneira singular na trajetória de cada pessoa. Em uma cultura na qual a informação é privilegiada em detrimento do saber revelado pela experiência, a fragmentação

¹⁹⁹ Idem. Ibid. loc cit. DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992, p 307.

das capacidades é uma das principais consequências: aprendemos por partes, sabemos muito bem guardar cada coisa em seu devido espaço e, neste sentido, a subjetividade e a objetividade são, por vezes, tratadas como opostos que não se atraem.

Como efeito deste “sintoma”, a imaginação criadora permanece refreada. Por conta de seu refreamento, muitas propostas no campo da educação acabam sendo realizadas sem frescor e vitalidade. A adoção indiscriminada de apostilas ou de manuais “de ensinar arte”, a falta de norteamento dos professores que, ao invés de reinventarem seus cursos alimentados pela troca com seus alunos, colegas de profissão e com as variadas expressões artísticas, fazendo de sua profissão um grande encadeamento de experiências significativas para si e para os outros, acabam paralisados pela reprodução constante de atitudes e propostas às quais já estão habituados e que nada mais podem lhes acrescentar são alguns exemplos que caracterizam uma qualidade de atitude que prejudica o exercício da imaginação.

A ausência de um diálogo criador entre professores, alunos e conteúdo artístico faz com que a complexidade da situação de aprendizagem seja reduzida ao *saber escolar*, sobre o qual Donald Schön nos ensinou no segundo capítulo: aquele que aposta nas respostas exatas e no conhecimento fixo. No ensino da arte, a predominância dessa qualidade de saber pode, por exemplo, significar a prevalência de atividades que nos conduzem aos resultados padronizados que, por sua vez, não nos permitem construir percursos próprios, tampouco aprender sobre a natureza do fazer artístico.

Como nos ensina Bachelard, *o devaneio nos põe em estado de alma nascente*²⁰⁰. Neste sentido, a participação da imaginação criadora enquanto expressão da subjetividade torna-se fundamental para a manutenção do frescor e da vitalidade do trabalho do professor de arte na medida em que promove a produção de significado que, por sua vez, legitima e orienta a atitude criadora em sua prática de ensino, distanciando-o do hábito e do engessamento. Regina Machado escreveu sobre este assunto:

A imaginação criadora expressa a subjetividade, pois ao exercê-la o indivíduo parte de uma recusa de submeter-se às

²⁰⁰ BACHELARD, Gaston. A Poética do Devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p 15.

regras **a priori** que determinam o conhecimento e a ação do ser humano: através da imaginação ele junta o conhecido e o desconhecido em uma formulação que expressa e dá forma à sua contingência, como um ser humano que pergunta curiosamente a existência e não se obriga a representá-la segundo moldes pré-concebidos por uma consciência alheia. É a imaginação criadora que cumpre o papel de preencher com significação, de representar o vir-a-ser da contingência humana²⁰¹.

Neste sentido, o exercício da imaginação criadora comunga com a natureza exploradora da educação que nos ensina que é a busca, e não a resignação, a atitude que caracteriza a aprendizagem.

A crítica ao privilégio da visão sustentada ao longo de toda a obra noturna de Bachelard talvez tenha sido a maior motivação pela qual escolhi seu conceito de imaginação como objeto de estudo articulado ao processo de criação pedagógica. De acordo com o autor, até mesmo *ver com os olhos novos ainda seria aceitar a escravidão de um espetáculo. Há uma vontade maior: aquela de ver antes da visão, aquela de animar toda a alma com a vontade de ver*²⁰². O autor diferencia claramente as atividades formais e materiais da imaginação por meio dos princípios de reprodução e criação, respectivamente. Em todas as suas obras sobre a imaginação dos elementos, por meio desta possibilidade de antever, de sonhar um novo destino para aquilo que se desenvolve no plano da realidade, Bachelard reforça o valor de uma postura participativa, capaz de superar a condição de espectador dos fenômenos e dos fatos. Assim, a imaginação material trabalha no sentido de buscar a *raiz substancial da qualidade poética*, pois

quando se encontrou realmente a matéria do adjetivo, a matéria sobre a qual trabalha a imaginação material, todas as metáforas bem enraizadas desenvolvem-se por si mesmas. Os valores sensuais – e não mais as sensações – , uma vez ligados a substâncias, fornecem correspondências que não enganam²⁰³.

²⁰¹ MACHADO, Regina. Arte-educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. Tese de doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1989, p 316.

²⁰² BACHELARD, Gaston. A Terra e os Devaneios da Vontade: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p 147.

²⁰³ BACHELARD, Gaston. A Água e os sonhos, ensaio sobre a imaginação das matérias. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 34.

Quando critica a iconoclastia escolar, Duborgel aponta a redução da imagem à representação, assim como sua transformação em um elemento auxiliar da aprendizagem (quando a imagem parece servir à aprendizagem da leitura, por exemplo), como tentativas de subjugar a imaginação e ignorar a autenticidade de seu território. De acordo com a pesquisa do autor, a imagem visual na escola poucas vezes é encarada como expressão de um ato criador, mas sempre como elemento de representação da realidade, de apoio a uma pedagogia que preza mais pela demonstração fixa do que pela experiência que, por sua vez, poderia revelar outras maneiras de abordar determinados temas.

Nos espaços de formação artística, sejam eles dedicados à formação de jovens ou de professores de arte, a imagem visual costuma estar sempre presente: as gravuras dos artistas, as reproduções de obras consagradas e a própria produção visual dos participantes. Estudamos incansavelmente as escolhas formais feitas pelos criadores dos trabalhos, entretanto, pouco se fala sobre a imagem que antecede a forma, sobre a imagem que a germinou, sobre o sonho que deu origem àquela que, por meio de uma linguagem expressiva, do encontro do artista com uma matéria, pôde ser revelada dentro do mundo das formas, da visualidade. Para Regina Machado, por exemplo, *o estudo dos elementos da forma artística só faz sentido através da experiência imaginativa, e não apenas conceitualmente, pela leitura da obra de arte, seja do artista ou do trabalho artístico da criança*²⁰⁴.

Pouco se fala, clara e diretamente, sobre a imagem imaginada dentro do ensino da arte. Tampouco lembramos que o professor de arte as sonha tanto quanto qualquer um dos indivíduos envolvidos neste contexto: os artistas ou seus alunos.

Penso que foi o desejo de, antes mesmo de garantir a presença da imagem visual no ensino de arte, preservar a atitude imaginativa no processo de ensino e aprendizagem da arte que apontou não só o desejo, mas a necessidade desta pesquisa. Satisfazê-los tornou-se um grande objetivo ao longo do desenvolvimento das atividades do projeto “Vivências com a Arte para

²⁰⁴ MACHADO, Regina. *Arte- educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese de doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, p 314.

Jovens e Adolescentes”. Neste sentido, o conceito bachelardiano de imaginação, por ter sido construído justamente sobre a crítica à supremacia da visualidade, assim como por abordar a pluralidade de competências que o devaneio aciona, adequou-se ao campo do ensino da arte na medida em que esta área pode promover conhecimentos para além do culto ou da mera tradução dos códigos visuais.

Se a produção artística é oriunda de um processo criador e, portanto, de transfiguração da realidade, o ensino da arte não pode deixar de considerar e oferecer recursos para que o aluno seja capaz de compreender os elementos envolvidos nesta transfiguração. Neste sentido, as proposições elaboradas para o projeto buscaram não apenas apresentar técnicas de produção aos participantes, mas, sobretudo, procuraram criar estratégias que os envolvessem em uma atmosfera criadora, pois *se a função de abertura, que é propriamente a função da imaginação, for mal feita, a própria percepção permanecerá obtusa*²⁰⁵. Encontrar esta filiação entre a percepção do real e o exercício do imaginário tornou-se um desafio a ser superado por todos os envolvidos: pelos jovens e por cada uma de nós quando trabalhamos na concepção dos encontros.

Por meio da articulação entre o fazer artístico, as leituras de imagem e as contextualizações, através de exercícios que ocorrem na intersecção das percepções, concepções e concretizações, para lembrar os três verbos que para Regina Machado sintetizam as ações que promovem a aprendizagem artística, o ensino da arte está comprometido com o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências.

Além da capacidade de compreender códigos visuais, ela nos ensina sobre o regime de nossa própria vontade, na medida em que o encontro físico entre o indivíduo e os materiais revela a intensidade de uma dinâmica interna que, por sua vez, aponta para o vínculo entre a imaginação e o fazer artístico. Neste sentido, buscamos explorar o caráter material da imaginação dos jovens, o *devaneio materializante* por meio de atividades que lhes atravessassem o corpo todo, não somente o olhar. Buscamos elaborar propostas que apresentassem a dependência absoluta entre as relações formais e materiais

²⁰⁵ BACHELARD, Gaston. O Ar e os Sonhos. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p 7.

no processo criador. Pudemos perceber que a imaginação poética, por meio das significações que promove, também nos ajuda a estabelecer vínculos entre o trabalho das mãos e os outros elementos envolvidos no processo criador como o ritmo, a temperatura, as texturas, a percepção das formas, das cores e etc. Mais ainda, as significações geradas pelo exercício da imaginação nos fazem ultrapassar os limites da aprendizagem artística, promovendo correspondências e diálogos com outros campos do conhecimento.

O ensino da arte está comprometido com o desenvolvimento da natureza criadora do ser humano, e não apenas com a possibilidade de aprender a domesticar as cores, as formas e materialidades. A aprendizagem artística está para além da contemplação tagarela e analítica das obras de arte, daquela que não nos permite enfrentar as barreiras do olhar para que a expressão das coisas alcance o silêncio dos nossos corações. Lá, onde cada sujeito significa de maneira singular a experiência que viveu.

Escolhi trazer o exercício da imaginação não apenas para o centro do trabalho com as educadoras, mas como norteador do trabalho com os jovens, pois existia em mim um enorme desejo de transformar a aula de arte na execução de um poema, de investigar um caminho pelo qual a potência poética do trabalho com a arte fosse preservada e pudesse ser vivida por alunos e professores.

Para tentar exemplificar a diferença que a presença da poesia faz, Octávio Paz nos dá um exemplo:

A operação transmutadora consiste no seguinte: os materiais abandonam o mundo cego da natureza para ingressar no mundo das obras, isto é, no mundo das significações. O que ocorre então com a matéria pedra para esculpir uma estátua e construir uma escada? Ainda que a pedra da estátua não seja diferente da pedra na escada e ambas sejam referentes a um mesmo sistema de significações (por exemplo: as duas fazem parte de uma igreja medieval), a transformação que a pedra sofreu na escultura é de natureza diversa da que a converteu em escada²⁰⁶.

Se pudermos entender a aula de arte como essa pedra, cujo destino se encontra no teor de poesia que o transformará, desafiaremos o professor de arte a encontrar em seu fazer os ingredientes necessários, capazes de transformar sua relação tanto com o conhecimento artístico como com seus

²⁰⁶ PAZ, Octavio. O Arco e a Lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p 25.

alunos. Seu potencial criador, assim como o de todos os indivíduos, não se encerra em sua produção artística, podendo espalhar-se por seu espaço de trabalho contagiando suas proposições. Do planejamento à execução do plano, o percurso do professor de arte não pode ser desviado do exercício da imaginação, já que não depende apenas das informações sobre a arte sem ser capaz de gerar significados particulares para elas. Abrindo mão do hábito e da mecanicidade que submete a aprendizagem artística às tais análises tagarelas ou até mesmo às reproduções sem sentido, talvez o professor de arte possa de fato conduzir seus alunos por um processo no qual a imaginação se torne ferramenta fundamental e que através dela, como o alquimista que descobre o caminho até o ouro, eles possam descobrir a capacidade preciosa que carregam.

Na medida em que o professor compreende que seu trabalho não se encerra na transmissão de conteúdos estáticos, a aula de arte se torna um encontro libertador, sobretudo pelo poder revelador que o dinamismo poético que permeia a arte possui: desoculta a estátua da mesma pedra que poderia ser apenas uma escada.

O projeto “Vivências com a Arte” foi conduzido sob esta perspectiva de desenvolvimento da capacidade criadora, tanto dos jovens quanto da equipe de educadoras. Neste sentido, a oportunidade de realizar este trabalho ao lado de três professoras em formação foi de extrema importância. Por meio de nosso convívio, assim como dos relatórios elaborados por elas, pude observar, em primeiro lugar, o quanto este frescor trazido pelo exercício da subjetividade é fundamental para a manutenção e a revitalização da profissão. Em situações de estágio ou até mesmo como professoras contratadas, as três estudantes já haviam atuado em escolas públicas e particulares antes mesmo da conclusão da graduação. Como elas mesmas expuseram em seus registros, nosso processo coletivo gerou respiro e transformou suas formas de atuação.

Penso que o grande agente transformador, neste caso, foi a possibilidade de significar o trabalho por meio da abertura à própria subjetividade. Nesta mesma direção, concordamos com Regina Machado quando afirma que

O que mais o professor de arte precisa saber é que depende da sua capacidade imaginativa a possibilidade de dar

significação à sua experiência. É através dela que aquilo que ele “sabe” como a peça oficial une-se ao desconhecido da vida tal como ele se apresenta nos diferentes momentos de classes de alunos e então se dá a sua criação estética que enraíza e dá forma à sua prática pedagógica²⁰⁷.

Concluimos que é fundamental zelar por essa abertura não apenas ao longo da formação do professor de arte, mas durante todo seu caminho profissional, na medida em que é também por meio dela que ele é capaz de acessar e trabalhar na dimensão poética da educação, de agir no espaço-tempo do *pöien*²⁰⁸. Como vimos, para Valéry, *é a própria execução do poema que é o poema*²⁰⁹. Buscamos considerar essa perspectiva em cada momento de elaboração e desempenho de nossos encontros.

Percebi também que para a aula adquirir a qualidade de poema, antes de tudo, é preciso reconhecer o caráter artesiano da criação pedagógica. Da investigação e descoberta de fontes legítimas ao jorro poético, caracterizado tanto pelos resultados concretos, como pelas repercussões subjetivas que ocorrem em todos os envolvidos, a aula-poema não se fragmenta em momentos mais ou menos valorosos, tampouco contemplamos a ação dos alunos e dos professores separadamente. Ela é justamente o resultado desta integração, o diálogo poético entre os indivíduos envolvidos e as materialidades que ambos convocam para o caminho de transformação e aprendizagem. A aula-poema é a integração entre a criação pedagógica, o encontro com os alunos e todos os resultados que o encontro possa gerar.

Para Octavio Paz,

Cada poema é um objeto único, criado por uma “técnica” que morre no mesmo instante da criação. A chamada “técnica poética” não é transmissível porque não é feita de receitas, mas de criações que só servem para seu criador²¹⁰.

²⁰⁷ MACHADO, Regina. Arte- educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. Tese de doutorado. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1989, p 314.

²⁰⁸ “O fazer, o *pöien*, do qual desejo me ocupar, é aquele que termina em alguma obra e que eu acabarei restringindo, em breve, a esse gênero de obras que se convencionou chamar de obras do espírito. São aquelas que o espírito quer fazer para seu próprio uso, empregando para esse fim todos os meios físicos que possam lhe servir” VALÉRY, Paul. Variedades. São Paulo: Iluminuras, 2007, p 180-181.

²⁰⁹ Idem. Ibid. p186.

²¹⁰ PAZ, Octavio. O Arco e a Lira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982, p 20.

A elaboração dos encontros do “Vivências” aconteceu em uma perspectiva semelhante à apontada pelo autor. Cada plano de aula foi o resultado de um jogo com as palavras que definimos como ponto de partida. As redes de correspondências que originaram as imagens geradoras das aulas foram estabelecidas pelo exercício e a combinação de quatro qualidades singulares de imaginação: as de nós quatro. Se o grupo fosse composto por outras pessoas, possivelmente as imagens geradoras teriam sido outras. Nossa única “técnica de criação” foi na realidade este que acabamos batizando de “o jogo com as palavras”, pelo qual buscamos extrair dos vocábulos seu sumo fértil e aproveitá-lo na elaboração das proposições.

Em sua obra Homo Ludens, Johan Huizinga apresenta o conceito de jogo como

(...)uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e determinado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias²¹¹.

Em seguida, o autor afirma que *não é apenas exterior a afinidade existente entre poesia e jogo; ela também se manifesta na própria estrutura da imaginação criadora*²¹².

Neste sentido, o pequeno ritual que estabelecemos para a criação das aulas-poema buscava explorar esta afinidade identificada pelo autor. As regras e etapas estabelecidas em nosso jogo - a escolha da imagem geradora, a escolha das matérias e materialidades a serem transformadas - também se mantiveram comprometidas com a flexibilidade necessária à criação e foram geradas na medida em que articulávamos os materiais teóricos aos poéticos: as lições de autores como Bachelard, Paz, Hampâté Bâ, Drummond, Leminsky, entre outros.

Para Regina Machado, a imaginação é a potência capaz de dar forma, de ordenar *as várias percepções desconectadas em uma síntese que seja “nova” para o professor no sentido que “faça sentido”, que represente para sua*

²¹¹ HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010, p 147.

²¹² Idem. Ibid. p 147-148.

*subjetividade a verdade objetiva dos conceitos da arte educação*²¹³. Esta perspectiva teórico-poética indicada pela autora orientou nosso jogo e nos ajudou a encontrar o caráter único de cada situação de aprendizagem. Neste sentido, as imagens geradoras de cada encontro, entendidas como nossas verdades subjetivas, nos ajudaram a compreender e significar conceitos fundamentais da arte como o de desenho, pintura, modelagem, etc., de modo que buscamos elaborar propostas que conversassem com a natureza destes conceitos, e não apenas com a compreensão da técnica que os envolve. Pela imagem do rio, pudemos conversar sobre as sobreposições, sobre a composição e a mistura das cores, sobre a mancha. A imagem da nuvem, por sua vez, viabilizou nossa conversa sobre elementos fundamentais da produção videográfica, por exemplo.

Para Huizinga,

O eterno abismo entre o ser e a ideia só pode ser franqueado pelo arco-íris da imaginação. Os conceitos, prisioneiros das palavras são sempre inadequados em relação à torrente da vida; portanto, é apenas a palavra-imagem, a palavra figurativa, que é capaz de dar expressão às coisas e ao mesmo tempo banhá-las com a luminosidade das idéias: ideia e coisa são unidas na imagem. (...) O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma²¹⁴.

Com a finalidade de seguir na contramão dos conceitos de fogo, terra água e ar para encontrá-los como fontes da imaginação, o jogo que conduziu o processo de criação pedagógica coletivo do curso “Vivências com a Arte” buscou estilhaçar as palavras eleitas para que, em seguida, pudéssemos recriá-las, organizá-las em imagens geradoras das situações de aprendizagem. Este exercício levou-me a perceber que a situação pedagógica construída a partir de uma imagem poética, elaborada por meio de estreitas relações com as regras libertárias determinadas pela linguagem poética que, por sua vez, acompanha a *torrente da vida*, possui um grande potencial para transformar-se em uma experiência de aprendizagem artística significativa.

²¹³ MACHADO, Regina. Arte- educação e o conto de tradição oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1989, p 40.

²¹⁴ HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2010, p 149.

A imagem poética convoca uma qualidade de participação por parte dos alunos que só pode ocorrer nesta mesma dimensão criadora na qual a poesia ocorre. A falta de contorno que a imaginação propõe promove a aprendizagem artística na medida em que, ao invés de nos colocar diante de uma resposta, nos ensina a elaborar *hipóteses de vidas*²¹⁵. É a capacidade de elaborar perguntas, de erguer hipóteses que, de fato, nos faz buscadores em um caminho singular de criação e aprendizagem no campo da arte.

Desta forma, o que pudemos observar que, ao se relacionarem com a imagem poética que oferecíamos e não apenas com orientações de natureza formal ou técnica sobre as linguagens artísticas, os jovens demonstraram uma grande disponibilidade para exploração de percursos particulares na relação com os materiais sem que, no entanto, deixassem de elaborar hipóteses de ação sobre os eles ou que reconhecessem os desafios que lhes eram propostos. Vale apontar que não deixamos de considerar a importância de orientações técnicas para a aprendizagem artística. Acompanhamos as produções dos jovens muito de perto, oferecendo-lhes referências visuais e lhes apresentando produções de artistas durante todo o percurso.

O grande ganho em relação ao exercício da imaginação que realizavam enquanto se relacionavam com a maneira poética, digamos, com a qual conduzimos as atividades foi a possibilidade de também encontrar correspondências próprias que lhes orientassem o trabalho prático na medida em que, por meio delas, elaboravam perguntas e buscavam respondê-las através dos materiais e materialidades que dispunham.

Bachelard identifica no *enxerto*, características da imaginação humana:

O enxerto nos parece, ao contrário, como um conceito essencial pra a compreensão da psicologia humana. Ele é, ao nosso ver, o signo necessário para especificar a imaginação humana. Aos nossos olhos, a humanidade é um além da natureza naturante. Só o enxerto pode dar realmente à imaginação material a exuberância das formas. É o enxerto que pode transmitir à imaginação formal a riqueza e a densidade das matérias. Obriga a planta selvagem a florescer e dá matéria à flor. Fora de qualquer metáfora, é necessária a união de uma atividade sonhadora e de uma atividade ideativa para produzir uma obra poética. A arte é natureza enxertada²¹⁶.

²¹⁵ BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p 8.

²¹⁶ BACHELARD, Gaston. *A Água e os sonhos, ensaio sobre a imaginação das matérias*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 11.

Neste sentido, penso que ao se depararem com o desafio de encontrar a imagem pela matéria e vice-versa, os jovens realizaram essa espécie de enxerto na medida em que extraíam da imagem que oferecíamos, a construção de um pequeno universo, por exemplo, nutrientes para o trabalho com os materiais, que revelavam ainda novas imagens poéticas.

Confesso que quando propus à Diana, Isabella e Natália o desafio de partirmos da palavra, ainda não era capaz de entendê-la como imagem. O exercício de *deixar às palavras o tempo de sonhar*²¹⁷ levou-me a compreendê-la deste modo, assim como a perceber que a imaginação de fato trabalha em nossa consciência como um *sonoplasta, deve ampliar ou abafar. Depois que a imaginação se torna a senhora das correspondências dinâmicas, as imagens falam realmente*²¹⁸. A imaginação nos capacita a encontrar sinônimos que a realidade não permitiria. Organizar as palavras, multiplicá-las em matérias e materialidades para que fossem oferecidas à experiência dos jovens com as linguagens artísticas só foi possível na medida em que compreendemos essa dinâmica incansável das correspondências que a imaginação dispara dentro de nós. Neste sentido, Bachelard escreve sobre a possibilidade de multiplicar as palavras:

Para um sonhador de palavras, algumas há que constituem conchas de palavra. Sim, ouvindo certas palavras, como a criança ouve o mar numa concha, o sonhador de palavras escuta os rumores de um mundo²¹⁹.

A reflexão sobre a prática nos trouxe cada vez mais clareza sobre essa real possibilidade de encontrar nas *palavras-imagens* a fonte para a criação pedagógica.

A escuta das palavras por meio da imaginação nos abriu a possibilidade de aproximar o poeta e o professor de arte, de reconhecer no propósito de renovação do desejo de busca por meio da produção artística semelhanças com o propósito daqueles que trabalham constantemente pela renovação do sentido das palavras. Poetas e professores se encontram na intenção de promover a experiência significativa.

²¹⁷ Idem. Ibid. p 48.

²¹⁸ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p 201.

²¹⁹ BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p 48.

O professor de arte pode também ser um poeta e, como tal, na esteira de Huizinga, *injeta mistério* em suas proposições tornando-as desafios a serem superados pelo trabalho criador.

Apresentar-se ao novo grupo por meio das sombras, transformar a sala de aula em um rio de palavras e imagens de tinta, conhecer elementos da produção videográfica por meio de um estudo do movimento das nuvens, aproximar-se das questões do desenho através do registro gráfico de peixes em aquários foram alguns dos desafios que estabelecemos aos jovens por meio da articulação entre imagens poéticas e conceitos próprios ao campo do ensino da arte.

O desafio caracteriza tanto o conceito de jogo como a situação de aprendizagem, já que nas duas circunstâncias os participantes podem elaborar conjecturas, realizar experiências e fazer escolhas. Tais ações também fazem parte do processo criador.

A experiência de criação pedagógica realizada no projeto “Vivências com a Arte”, aliada ao estudo do caráter material da imaginação bachelardiana, levou-me a pensar sobre a materialidade didática que compõe a aula de arte.

A palavra, o que é dito pelo professor durante a situação de aprendizagem, é matéria a ser considerada no processo de criação pedagógica. Esta foi uma das reflexões que fizemos após observarmos, para citar um exemplo, os resultados do encontro em que exploramos elementos que compõem a natureza da pintura por meio do convite para a construção de um rio. Como pude expor no terceiro capítulo, Isabella observou que a grande maioria dos jovens havia se relacionado com as tintas e pincéis sem ter que passar pelo desenho, ou seja, que foram capazes de experimentar a pintura por meio de ações relativas à sua própria especificidade: a mancha, a massa pictórica, a composição por meio do trabalho com campos de cor. Penso que, ao trabalharmos com a imagem do rio, trabalhamos também com a potência da imagem da água e com as características que a imaginação concebe para este elemento que, por sua vez, também caracteriza o temperamento das tintas: a fluidez, a densidade, a absorção e a dissolução, por exemplo. Estas correspondências entre a imagem geradora e os materiais da aula que pudemos estabelecer por meio do convite para a construção do rio contribuíram para que os jovens alcançassem essa qualidade de relação com

os materiais e, neste sentido, penso que a qualidade da provocação, o cuidado com a maneira de convidar os alunos para o trabalho parece interferir no desenvolvimento do mesmo. Isto, sem mencionar a importância da palavra que promove o diálogo e a escuta na relação entre professores e alunos. Se a palavra do professor interfere na qualidade da participação dos alunos, o contrário, o que é dito pelos alunos nas situações de aprendizagem também deve ser considerado como matéria a ser trabalhada, lapidada pelo professor.

O espaço físico é também uma materialidade didática na aula de arte na medida em que suas características, o cuidado com a disposição dos materiais, com a limpeza do lugar, por exemplo, favorecem ou dificultam a experiência dos alunos. Falar sobre a natureza da produção videográfica que, por sua vez, envolve a questão do movimento seria muito mais difícil se, por exemplo, não pudessemos ocupar o espaço externo e seria praticamente impossível se os alunos estivessem limitados às carteiras. O trabalho de criação pedagógica em arte também envolve a apropriação do espaço na medida em que a leitura de seus elementos e a transformação dos mesmos por meios físicos ou imaginários podem favorecer a aprendizagem artística.

O tempo é uma das materialidades didáticas mais desafiadoras no ensino da arte. Equilibrar o tempo cronológico de cada aula com os variados tempos dos alunos, assim como planejar a duração de cada etapa exige atenção e flexibilidade na medida em que processo de criação, presente na aprendizagem artística, não obedece exatamente ao ritmo do relógio, tampouco acontece em uma mesma duração para todas as pessoas. Desta forma, concluímos que devemos atribuir o mesmo valor ao planejamento e a capacidade de revê-lo durante o desenvolvimento do encontro.

A produção artística é materialidade didática fundamental no ensino da arte. O contato com as obras em sua diversidade de linguagens alimenta tanto a criação pedagógica quanto o processo de aprendizagem. Apresentar os registros de obras de arte, assim como propor a apreciação das mesmas contribui com a aprendizagem artística e, neste sentido, a própria arte torna-se o melhor caminho para sua própria compreensão. Quando desenvolvidas no sentido de gerar questões e não de simplesmente oferecer respostas, atividades que envolvam a leitura formal das obras e a contextualização histórica, por exemplo, oferecem contribuições preciosas para o

desenvolvimento do senso crítico dos alunos. Para citar um exemplo, ao final de nossa segunda aula-poema na qual preparamos o chão da sala de aula por meio de intervenções com materiais de ordem natural, apresentamos obras vinculadas à Land Art²²⁰ e à arte Povera²²¹ e elas nos ajudaram a estabelecer uma discussão sobre a amplitude do conceito de arte que foi fundamental para o desenvolvimento das ações posteriores no curso, já que os alunos puderam começar a reconhecer a multiplicidade de ações que envolvia a produção artística.

Ao longo do projeto “Vivências com a Arte”, poemas de autores como Paulo Leminsky, Mário Quintana e Herberto Helder tornaram-se matérias-primas para o processo de criação dos encontros, uma vez que pudemos extrair e aproveitar suas imagens poéticas - o desejo do barro, o improvisado das nuvens e o peixe mutante - transformando-as em situações de aprendizagem. Este procedimento de transformar imagens em proposições é possível pelo auxílio da imaginação criadora que, trabalha no sentido de estabelecer correspondências diretas entre as substâncias e os substantivos, por exemplo.

Se houve um período em que apenas as tintas, os pincéis, papéis, tesouras, cola, os grafites, carvões, o cinzel e etc eram materiais adequados ao ensino da arte, *o divórcio entre estética e atividade artística*²²², a apropriação de elementos de uso cotidiano, entre outras transformações que caracterizam a arte contemporânea, levou ao infinito a lista de elementos a serem transformados neste território. A escolha dos materiais a serem explorados pelos alunos conversa com os conteúdos artísticos, assim como com os elementos que surgem no processo de criação pedagógica. Aliados à fala do professor poeta, materiais e ferramentas compõem o convite à aprendizagem artística. Estes elementos, na medida em que provocam nosso corpo para o trabalho criador, também o transformam em materialidade didática: pela ação sobre a matéria, o corpo nos revela e nos ensina sobre nossos limites, vontades, necessidades e disponibilidades.

²²⁰ Procedimento artístico contemporâneo que se apropria de espaços naturais como rios, desertos e montanhas tornando-os suporte para a criação.

²²¹ Procedimento artístico contemporâneo que propõe uma crítica aos altos valores financeiros das obras de arte e à hegemonia das galerias criando obras com materiais naturais de baixo custo como pedras, areia, espelhos etc.

²²² CAUQUELIN, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p 134.

A valorização do processo, e não apenas dos resultados, também caracteriza a produção contemporânea, atribuindo a ela, muitas vezes, um caráter experimental. Neste sentido, os vídeos produzidos pelos jovens nos encontros dedicados ao estudo do movimento, que foram gerados pela imagem poética do improviso das nuvens, dialogam com essa tendência na medida em que apresentam justamente situações de improviso e experimentação. Acredito que na medida em que puderam entrar em contato com essa atitude artística tão contemporânea, os jovens que participaram do curso ampliaram sua compreensão sobre a atmosfera que envolve a arte atual e encontram agora maior disponibilidade para apreciá-la e melhores recursos para criticá-la.

Se os indivíduos envolvidos na situação de aprendizagem artística podem ser modificados pela experiência significativa com a arte, se entendermos a aprendizagem como um processo que não apenas nos faz avançar no sentido horizontal, mas que atinge nossa verticalidade, de modo que o conhecimento nos leva a melhor percepção de nós mesmos e a obter novos recursos de compreensão, podemos considerar os próprios indivíduos, professor e alunos, como materialidade a ser transformada. O processo significativo de aprendizagem revela, como diz o mito Bambara, pessoas da nossa pessoa.

A experiência de criação pedagógica desenvolvida no projeto “Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes” ensinou que o tempo, o espaço, os materiais, nossos corpos, as obras e as palavras são todas materialidades a serviço do trabalho criador do professor poeta. Transpondo as lições bachelardianas, aliadas aos ensinamentos de Octavio Paz e Hampâté Ba, para a prática pedagógica, nossa equipe encontrou nas palavras das palavras, nas matérias das matérias e nas pessoas das pessoas, eixos de trabalho que se articularam com o intuito de produzir experiências significativas no campo das artes. Assim, encontramos na imaginação nossa melhor aliada, uma vez que, por meio de seus recursos, fomos capazes de encontrar formas de expressão para essas articulações. Através de seu dinamismo, fomos capazes de passear pelas nuances das imagens. Através de seu caráter material, pudemos estabelecer correspondências entre as imagens imaginadas, os materiais e as linguagens artísticas. Encontrar, para citar um exemplo, na nuvem a experiência da mobilidade e do improviso - que dialoga diretamente com a

linguagem videográfica contemporânea - foi uma articulação que só a imaginação seria capaz de realizar.

Estabelecendo uma analogia com o Novo Espírito Científico, obra bachelardiana que trata da renovação da atitude científica, Bruno Duborgel aponta para a possibilidade de identificarmos a proposição de um *Novo Espírito Pedagógico*²²³ na obra noturna do filósofo de Bar-sur-Aube. Duborgel escreve sobre a contribuição da imaginação para a pedagogia:

Entrar na esfera da imaginação é, à partida, sair do real mediocrementemente apreendido. O pedagogo do mostrar conduz à interiorização, por parte da criança, de uma enciclopédia elementar, prática e descritiva do mundo. Uma pedagogia do ver-imaginar fará do mundo um trampolim e uma distribuição feliz dos devaneios²²⁴.

O autor identifica na capacidade de distinguir a imagem percebida da imagem imaginada, valiosa lição da obra noturna de Gaston Bachelard, uma das grandes diferenças entre aquele que chamou de *pedagogo do mostrar* e o outro, o *pedagogo do imaginar*. O alargamento do conceito de imaginação que a obra bachelardiana propõe articula-se as duas atitudes apontadas por Duborgel: enquanto aquele que promove uma apreciação distanciada dos objetos de estudo privilegia o exercício do caráter formal e, portanto, reproduz a imaginação, o *pedagogo do imaginar* aposta na proposição de experiências que exercitam a capacidade criadora como um caminho para aprendizagens significativas. Para Duborgel, o *pedagogo do imaginar*,

(...) enquanto monitor do psiquismo imaginante, não poderá ser um simples neodicionário prático e descritivo das coisas, nem limitar-se a mencionar as funções destas; ele deverá redescobrir e revelar as coisas no seu ser poeticamente possível, convidar a criança a regular e rígidamente abrir o livro do real como se abre o ícone ou um livro do maravilhoso. Numa pedagogia do psiquismo imaginante é o real percebido que é corrigido pela imaginação, para que o mundo se amplifique (...)²²⁵

O *Novo Espírito Pedagógico* contraporia qualquer tendência à reprodução ou ao engessamento das práticas pedagógicas, qualquer privilégio das informações em detrimento das experiências e, ao invés de tornar a

²²³ DUBORGEL, Bruno. Imaginário e Pedagogia. Lisboa: Instituto Piaget, 1992, p 306.

²²⁴ Idem. Ibid. p 308.

²²⁵ Idem. Ibid. loc cit.

imaginação uma capacidade atrofiada, dependeria de seu pleno exercício. Antes de ser transformado em uma atividade repetitiva e desestimulante, inspirado pelo *Novo Espírito Pedagógico*, o trabalho do professor seria sempre *tecelagem de imagens, local de conjugação de devaneios, de formulações, de ajustamentos, de oposições, de comparações e de multiplicação de imagens*²²⁶. Foi inspirando um pouco desse *Novo Espírito Pedagógico*, que investimos, ao longo desta dissertação, na possibilidade de reconhecermos os poetas no trabalho dos professores de arte.

Desta forma, pude concluir que as lições da teoria bachelardiana sobre a imaginação podem orientar o professor de arte em uma busca por elementos que favoreçam o desenvolvimento de uma atitude criadora em seu campo de atuação. Tal atitude favorece a criação pedagógica no sentido de que este processo torna-se fruto não apenas da tentativa de organizar conteúdos de ensino, mas de um caminho de significação pelo qual só o dinamismo da imaginação é capaz de nos conduzir.

Para professores poetas, a imaginação é como uma rosa-dos-ventos dentro do peito que, ao dimensionar a extensão horizontal de sua travessia pelas águas do conhecimento, também lhe oferece segurança para que se aventure e encontre confiança na amplitude de sua própria verticalidade.

A chegada da última rosa

Distanciamos-nos um pouco da margem do rio. Ele perguntou:

- Você acredita em magia?

- Depois de tudo o que eu vivi nas últimas horas, jamais ousaria dizer que não...

- Você ainda não terminou. Escolha um lugar nessa terra e enterre o caule de sua rosa azul.

Assim o fiz. Ele continuou:

- Agora observe o interior da rosa e me diga o que lhe parece.

Reticente, comecei a dizer:

²²⁶ Idem. Ibid. p 311.

- Bem, o interior das rosas me parece um labirinto. Este é um labirinto circular...

Quando comecei a falar a rosa passou a se transformar exatamente naquilo que eu havia acabado de dizer e, de repente, caminhávamos por entre os muros quase sobrepostos de um castelo azul.

- Continue! Agora você não pode voltar atrás! Temos que subir até o centro!

Percebi que aquele era o último e mais importante desafio da nossa travessia, o que me trouxe muito entusiasmo. Continuei:

- Este labirinto é o caminho para o palácio da Rainha Branca. Porém, apenas os que possuem uma rosa-dos-ventos dentro do peito são capazes de chegar até ela. Apenas os poetas despertos podem superar as armadilhas da ilusão, os perigos da sonolência e as emboscadas da visão que seus infinitos caminhos impõem. Seguimos como Dante e sua Beatriz quando adentraram os primeiros círculos do céu²²⁷. Eu era o peregrino e ele a amada condutora! O caminho da Rosa Azul era tão encantador quanto o Paraíso dantesco. O labirinto era como a própria imaginação: quanto mais nos perdíamos nele, mais significados nós encontrávamos. Como naquele percorrido por Dante, o caminho da Rosa é também organizado em círculos e, conforme ascendíamos, encontrávamos figuras encantadoras pelo caminho²²⁸. Poetas, artistas e verdadeiros mestres da palavra chegavam para nos desejar boas vindas. Ao entrarmos no primeiro, encontramos a querida Clarice Lispector que olhou na última volta do profundo de nossos olhos e nos falou:

Rosa é a flor menina que se dá toda e tanto que para ela só resta a alegria de ter se dado. Seu perfume é mistério doído. Quando profundamente aspirada toca no

²²⁷ Na obra *A Divina Comédia*, o poeta italiano Dante Alighieri narra uma espécie de viagem ou de caminho iniciático pelo qual ele percorre as esferas do inferno, purgatório e paraíso, sempre acompanhado por alguma figura que o orienta. Antes mesmo de chegar ao paraíso, Dante passa a ser guiado por Beatriz, seu grande amor. A personagem também simboliza sua fé. Escolhi trazer esta obra como referência para este momento final da dissertação não apenas pela similaridade entre os aspectos formais da rosa e do caminho percorrido por Dante, mas sobretudo por desejar atribuir à este encontro inventado entre Bachelard e eu o mesmo caráter de iniciação presente na obra que, por sua vez, termina com um grande momento de revelação: a visão da Rosa Mística.

²²⁸ Na obra de Dante, ao cruzarem os círculos dos céus rumo ao *Empírio*, lugar onde encontram a Rosa Mística, ele e Beatriz encontram muitas figuras beatas como São Pedro, São Tiago e São João Evangelista, por exemplo. Na tentativa de aproveitar esta referência em minha história inventada, antes de concluirmos a nossa travessia, Bachelard e eu encontraremos poetas e autores que sempre me inspiraram.

fundo íntimo do coração e deixa o interior do corpo inteiro perfumado. O modo de ela se abrir em mulher é belíssimo.(...) A Rosa não é it. É ela.²²⁹.

Inspirados pelo perfume de suas palavras, seguimos para a segunda volta, acima da anterior, onde encontramos o poeta Mario Quintana que, debruçado sobre o rio de suas palavras , dizia:

O poema, essa estranha máscara...Mais verdadeira que a própria face²³⁰!

Uma Borboleta vermelha e anil nos conduziu pelo labirinto até a entrada da terceira volta. O novo lugar mais parecia ser o interior de uma nuvem perfumada. A borboleta pousou no alto da cabeça do poeta português Herberto Helder que também estava ali:

*Um poema cresce inseguramente
na confusão da carne,
sobe ainda sem palavras, só ferocidade e gosto,
talvez como sangue
ou sombra de sangue pelos canais do ser.
Fora existe o mundo. Fora, a esplêndida violência
ou os bagos de uva de onde nascem
as raízes minúsculas do sol.
Fora, os corpos genuínos e inalteráveis
do nosso amor,
os rios, a grande paz exterior das coisas,
as folhas dormindo o silêncio,
as sementes à beira do vento,
— a hora teatral da posse.
E o poema cresce tomando tudo em seu regaço.
E já nenhum poder destrói o poema.
Insustentável, único,
invade as órbitas, a face amorfa das paredes,
a miséria dos minutos,
a força sustida das coisas,
a redonda e livre harmonia do mundo.
— Embaixo o instrumento perplexo ignora*

²²⁹ LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p 52.

²³⁰ QUINTANA, Mário. *A Cor do Invisível*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p 31.

a espinha do mistério.

— E o poema faz-se contra o tempo e a carne²³¹

Na quarta volta do labirinto da Rosa Azul estava Pablo Neruda e seu bonezinho:

- Me diga, a rosa está nua ou tem apenas esse vestido?²³²

Quando entramos na quinta volta, Rainer Maria Rilke escrevia mais uma carta a um jovem poeta:

Uma obra de arte é boa quando surge de uma necessidade. É no modo como ela se origina que encontra seu valor, não há nenhum outro critério. Por isso, prezado senhor, eu não saberia dar nenhum conselho senão este: voltar-se para si mesmo e sondar as profundezas de onde vem a sua vida; nessa fonte o senhor encontrará a resposta para a questão de saber se precisa criar²³³.

A cada novo círculo, as pétalas daquele pequeno palácio caótico tornavam-se mais translúcidas e tudo ao nosso redor tomava um aspecto límpido. Entramos na sexta e penúltima volta. Sobre uma mesa tão branca quanto o algodão havia um livro de infinitas páginas. Tudo era extremamente luminoso por ali.

- Você acha que eu posso me aproximar? Será que eu poderia ver o que existe dentro dele? – Perguntei.

Gaston respondeu com seus olhos sorridentes:

- Você pode até se aproximar, minha cara, mas não será capaz de traduzir o que existe ali. Este livro é o puro mistério da criação. Nele estão escritos todos os poemas que ainda serão inventados, e para não quebrarmos os preceitos do tempo, vamos ter que esperar. Mas ainda não chegamos ao final. Quero que encontre uma última coisa...

- O último céu! A última rosa! – afobada, eu o interrompi.

Estávamos bem diante do livro que guardava o destino da poesia. Sobre ele incidia uma forte luminosidade.

- Você mesma disse que apenas os que possuem uma rosa-dos-ventos dentro do peito são capazes de chegar até aqui. Pois bem, chegamos ao

²³¹ HELDER, Herberto. *Poesia toda*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1981, p 40.

²³² NERUDA, Pablo. *Livro das Perguntas*. São Paulo: Cosac Naify, 2008, p III.

²³³ RILKE, Rainer Maria. *Cartas a um jovem poeta*. São Paulo: L&PM, 2008, p 27.

palácio da Rainha Branca! Feche seus olhos, inspire profundamente o ar deste lugar e...

Antes mesmo que ele pudesse terminar, meu grande encontro já havia começado. A última rosa era branca como a própria luz. Enquanto ela rodopiava dentro de mim, meus pés desencostaram do chão e eu pude escutar uma música que, estranhamente, tive a sensação de ter ouvido no mesmo instante que nasci.

Aproveitei tanto aquele momento de modo que, quando reabri meus olhos, tive a sensação de ter atravessado séculos em poucos segundos! Gaston abraçou-me e quando percebi estávamos no exatamente na mesma ponte onde havíamos nos encontrado no início da travessia. Novamente, não era noite e nem era dia.

- Como pode ser? – Perguntei. – Como podemos estar aqui se agora mesmo...

- O mundo, minha cara, é redondo como as rosas e os corações. Se não podemos atravessar as terras do real em apenas alguns instantes, a imaginação nos leva imediatamente para o outro lado de tudo, sem que tenhamos que sair do lugar. A propósito, você consegue imaginar com o que sonha a rosa branca?

Jamais havia respondido uma pergunta com tamanha certeza.

- Quando anoitece, ela sonha em ser uma rosa vermelha!

A chama da vela finalmente se apagou. Despedimos-nos e, guiada pela minha rosa-dos-ventos, cruzei a ponte e segui caminhando.

Referências Bibliográficas

- ALIGUIERI**, Dante. *A Divina Comédia*. São Paulo: Editora 34, 1998.
- ANDRADE**, Carlos Drummond de, *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- BACHELARD**, Gaston. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- _____ *O Direito de Sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- _____ *O novo do espírito científico*. São Paulo: Tempo Brasileiro, 2000.
- _____ *A Terra e os Devaneios da Vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____ *Formação do espírito científico*. São Paulo: Contraponto, 2002.
- _____ *A Água e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____ *A Terra e os Devaneios do Repouso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____ *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____ *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARBOSA**, Eliana e **BULCÃO**, Marly. *Bachelard: Pedagogia da razão, Pedagogia da Imaginação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARBOSA**, Ana Mãe (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____ (org.) **CUNHA, F. P.** (org.) *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BONDIA**, Jorge Larrossa. *Notas sobre a experiência e sobre o saber da experiência*. Artigo publicado pela 19^o Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <http://www.Anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em 5 de setembro de 2010.
- BORNHEIM**, Gerd. A. *Os Filósofos Pré-Socráticos*. São Paulo: Editora Cultrix, 1967.
- CAUQUELIN**, Anne. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DEWEY**, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010
- _____ *Experiência e educação*. São Paulo: Vozes, 2010.

- DUBORGEL**, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- FREIRE**, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Campinas: EGA, 1996.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2001
- _____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GUSDORF**, George. *Professores, para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. Lisboa: Livraria Morais Editora, 1967
- GÓMEZ**, Angel Pérez. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, Antônio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1997
- HAMPÂTÉ BÂ**, Amadou. *A noção de Pessoa entre os fula e os bambara*. Disponível em: <http://cepapa.blogspot.com.br/2011/08/nocao-de-pessoa-entre-os-fula-e-os.html>. Tradução de Daniela Moreau (texto originalmente editado em francês como capítulo do livro *Aspects de la Civilization Africaine*, Paris, Présence Africaine, 1972).
- HELDER**, Herberto. *Poesia toda*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1981.
- HUIZINGA** Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- JAFFÉ**, Aniela. *O Mito do significado*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LACOSTE**, Jean. *A Filosofia da arte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- LISPECTOR**, Clarice. *A Cidade Sitiada*. Rio de Janeiro: Editora A Noite, 1949.
- _____. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACHADO**, Regina. *Arte-educação e o conto de tradição oral: Elementos para uma pedagogia do imaginário*. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1989.
- _____. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- _____. "Razas Razões". In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MATTAR**. Sumaya. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. São Paulo: Papyrus, 2010.
- MORIN**. Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. Lisboa; Instituto Piaget.
- NERUDA**, Pablo. *Livro das Perguntas*. São Paulo: Cosac Naify, 2008

- NOVAES**, Adauto. *O Olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- NÓVOA**, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OSTROWER**, Fayga. *Criatividade e processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PAZ**, Octavio. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- POMPÉIA**, João Augusto. *Arte e Existência*. Texto editado a partir da gravação da palestra proferida na Programação Paralela, realizada em outubro de 1992.
- QUILLET**, Pierre. *Introdução ao pensamento de Bachelard*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977
- QUINTANA**, Mário. *A Cor do Invisível*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012
- READ, Herbert**. *A Redenção do robô. Meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.
- _____. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RILKE**, Rainer Maria. *Cartas a um jovem Poeta*. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- SANT'ANNA**, Catarina (org.). *Para ler Gaston Bachelard, ciência e arte*. Salvador: Edufba, 2010.
- SALLES**, Cecília de Almeida. *Gesto Inacabado, processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP; Annablume, 1998.
- SIMÕES**, Reinério Luiz Moreira. *A Imaginação Material segundo Gastón Bachelard*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999, p 65.
- Disponível em:
www.filoczar.com.br/filosoficos/Bachelard/dissbachelardreinerio.doc. Acessado em 12/07/2013, às 22:50.
- SCHÖN**, Donald. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote, 1997
- SOUZA**, José Cavalcante (org). *Os Pré-Socráticos*. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- VALÉRY**, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

Referências Videográficas e outros

Janela da Alma. Dir. João Jardim e Walter Carvalho. Prod. Brasil, 2001.

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=SROVijGD1gw>. Acesso em 13 de março de 2013.

Herói. (vídeo da escultura). Wagner Malta Tavares . Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=PxWt9-xKUnc>. Acesso em 4 de maio de 2012.

Uma diversão, um tormento, uma ocupação. (vídeo-arte) Dir. e Prod.

Wagner Malta Taveres, 2009 Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=3zRgNyg0c6I>. Acesso em 4 de maio de 2012.