

Processos de Criação na Educação e nas Artes

Organizadores: Alberto Roiphe e Sumaya Mattar

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Alberto Roiphe e Sumaya Mattar
(organizadores)

Processos de criação na educação e nas artes

DOI 10.11606/9788572052061

São Paulo
ECA – USP
2018

Fotografias: Agnello Augusto de Assis Vieira e Clarissa Lopes Suzuki

Capa e diagramação: Beatriz Dinelli e Geraldo Paranhos

Transcrição das palestras: Andreia Teles Felix

Revisão: Alberto Roiphe e Sumaya Mattar

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

P963r Processos de criação na educação e nas artes [recurso eletrônico] /
organizadores Alberto Roiphe e Sumaya Mattar. -- São Paulo :
ECA-USP, 2018.
110 p. : il.

Trabalhos apresentados no I Seminário Multidisciplinar de Estudo e
Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na educação e
nas artes, realizado dias 22 e 23 de setembro de 2011, Escola
de Comunicações e Artes/USP, São Paulo.

ISBN 978-85-7205-206-1

DOI 10.11606/9788572052061

1. Arte-educação 2. Criação artística 3. Professores – Formação
profissional I. Roiphe, Alberto II. Mattar, Sumaya III. Seminário Multidisciplinar
de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na
educação e nas artes (1. : 2011 : São Paulo).

CDD 21.ed. – 700.7

Elaborado por: Sarah Lorenzon Ferreira CRB-8/6888

**É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e
autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.**

SUMÁRIO

PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NAS ARTES Alberto Roiphe e Sumaya Mattar	06
CONFERÊNCIAS, PALESTRAS E MESAS-REDONDAS	
NA BERLINDA, A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA Maria Lúcia de Souza Barros Pupo	09
VENHA VER O PÔR DO SOL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO SILÊNCIO NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA Regina Machado	20
ENCONTRO COM SHOKO SUZUKI	28
PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA ARTE Monica Tavares	36
BRINCAR, JOGAR, TOCAR E ATUAR: CONEXÕES ESTÉTICAS João-Francisco Duarte Júnior	49
ESTRUTURAS INVISÍVEIS: O SIGNIFICADO DA FORMA Roberto Alfredo Pompéia	72

OFICINAS MULTIDISCIPLINARES

CORPO E MODELAGEM

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, Aparecida
Regina dos Santos e Sirlene Maria Giannotti 84

DESENHO E GRAVURA

André Luiz Yassuda, Andreia Teles Felix e
Moacir José da Rocha Simplicio 87

LITERATURA E ARTE

Alberto Roiphe e Betania Libâneo Dantas de Araujo 90

NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

Patrícia Ribeiro de Almeida e Vinícius Souza de Azevedo 92

VIVÊNCIA COLETIVA

TEATRO DA RODA DANÇA: UMA VIVÊNCIA COLETIVA

Luiz Carlos Ribeiro dos Santos 96

ANEXOS

Organizadores do I Seminário Multidisciplinar de Estudo e
Pesquisa em Arte e Educação: Processos de Criação na
Educação e nas Artes 103

Programação do I Seminário Multidisciplinar de Estudo e
Pesquisa em Arte e Educação: Processos de Criação na
Educação e nas Artes 105

Dados curriculares dos palestrantes 107



PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NAS ARTES

Esta não é uma coletânea convencional. Os textos aqui reunidos são o resultado de dois dias de atividades realizadas durante o *I Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação*, em 22 e 23 de setembro de 2011, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Daí a estrutura, intencionalmente, multifacetada da apresentação dos textos. São conferências, mesas-redondas, relatos de artistas e de educadores, descrições de oficinas e uma roda dança, tudo, praticamente, na mesma estrutura do Seminário.

O tema do evento e o título desta publicação, *Processos de Criação na Educação e nas Artes*, refletem nossa própria formação como docentes e pesquisadores, já que ambos encontramos mestres, ao longo de nossos percursos, que nos mostraram o ato didático, assim como o ato artístico, em suas diversas manifestações, como atos de criação.

Foi a partir dessas reflexões que o Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, coordenado por nós e constituído por artistas, docentes e alunos de graduação e de pós-graduação do próprio Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP e de outras instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), assim como por outros educadores, concebeu esse evento científico, provocando trocas de experiências entre professores do Ensino Superior e da Educação Básica, pesquisadores e artistas

Nesse evento, propusemos tais discussões, a fim de ampliar diálogos constantes entre as várias formas de arte, reveladas nas singularidades, nas experiências e nas histórias de cada um dos autores dos textos que fazem parte deste livro, a quem somos gratos.

Na primeira parte, trazemos alguns textos referentes às apresentações dos dois dias do Seminário. Trata-se da conferência de Maria Lucia Souza de Barros Pupo; da palestra sobre os Processos de Criação na Educação, de Regina Machado; do depoimento da ceramista Shoko Suzuki; da palestra de Monica Baptista Sampaio Tavares sobre os Processos de

Criação na Arte; da conferência de João-Francisco Duarte Júnior e da palestra de Roberto Alfredo Pompéia.

A segunda parte traz os relatos das Oficinas Multidisciplinares: Corpo e Modelagem, por Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, Aparecida Regina dos Santos e Sirlene Maria Giannotti; Desenho e Gravura, por André Luiz Yassuda, Andreia Teles Felix e Moacir Jose da Rocha Simplício; Literatura e Arte, por Alberto Roiphe e Betania Libâneo Dantas de Araujo e Narração de Histórias, por Patrícia Ribeiro de Almeida e Vinícius Souza de Azevedo. E para finalizar, a Vivência Coletiva proposta pelo ator educador Luiz Carlos Ribeiro dos Santos.

Para que essas discussões tenham continuidade, decidimos por esta publicação. E, ainda que ela tenha sido desenvolvida no âmbito acadêmico, vislumbramos a possibilidade de um número maior de profissionais das áreas de arte e de educação terem acesso às experiências vivenciadas nestes dois dias.

Alberto Roiphe e Sumaya Mattar

CONFERÊNCIAS, PALESTRAS E MESAS REDONDAS



NA BERLINDA, A MEDIAÇÃO ARTÍSTICA

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Gostaria de trazer à tona alguns pontos de referência para fazer avançar a reflexão acerca de um tema especialmente rico e ao mesmo tempo fonte de muitas imprecisões, a mediação artística. Ao longo do século XX essa noção passou por uma série de flutuações e desdobramentos, prestando-se assim a interpretações diversas, o que nos permite hoje examiná-la com algum distanciamento crítico, de modo a tentar caracterizar seu alcance e os desafios que a atravessam¹.

O termo *mediação* – cultural ou artística – está diretamente vinculado à noção de *política cultural*, que ganha força na França no período pós-guerra. É essa noção que mais tarde viria a influenciar diretamente as iniciativas brasileiras no campo da cultura gradativamente formuladas em nosso país nas décadas finais do século passado.

Cabe aqui abrir parênteses para lembrar duas iniciativas que – décadas antes da França – já indicavam a preocupação com o estabelecimento de uma política cultural no Brasil. Trata-se da criação em 1935 do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo, sob a coordenação de Mário de Andrade e, por outro lado, do estabelecimento do Instituto Nacional do Livro e da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico-Cultural, ambos vinculados ao Ministério da Educação no governo Getúlio Vargas em 1937².

Diante da penosa constatação de que a dita “grande cultura” europeia não havia impedido o horror e a barbárie durante a Segunda Guerra, a França se preocupa em efetivar uma ação política que no nível da cultura e da arte possa contribuir para a transformação das consciências. Nessa ótica é criado em Paris em 1959, sob a responsabilidade de André Malraux, o Ministério da Cultura. Sua principal missão consiste em “tornar

1 Parte das considerações deste texto foram publicadas em “Mediação Artística, uma tessitura em processo”, *Urdimento, Revista de Pós-Graduação em Teatro – UDESC*, nº17, 2011, p. 113-121.

2 Ver Newton Cunha, *Dicionário SESC. A Linguagem da Cultura*, São Paulo, Editora Perspectiva, 2003, p. 511.

acessíveis as obras capitais da humanidade, e inicialmente da França, ao maior número possível de franceses: garantir o mais amplo público para o nosso patrimônio cultural e favorecer a criação das obras de arte e do espírito que o enriquecem”.

Para tanto definem-se metas, são instaladas instituições específicas e destinam-se polpidos orçamentos. Malraux parte da convicção de que a tarefa de sua política cultural é proporcionar impactos de ordem estética, permitindo uma relação física, intuitiva e mesmo afetiva com a obra, o que por si só possibilitaria que o público chegasse a revelações que só o campo artístico pode propiciar. Nessa ótica, é rejeitada qualquer noção de pedagogia, de aprendizagem progressiva ou de intermediação entre a criação artística e o público; o contato direto com a obra de arte deveria por si mesmo garantir uma formação mais plena dos cidadãos.

Tal política – conhecida como *democratização cultural* – no entanto é severamente contestada anos mais tarde, na década de setenta, quando se verifica que os altos investimentos empregados não haviam assegurado os objetivos pretendidos: a frequência de obras de arte não se ampliara como se desejava, mesmo quando a gratuidade se fazia presente. O público da arte continuava sendo o mesmo de sempre, ou seja, composto principalmente de membros dos segmentos mais intelectualizados e/ou endinheirados.

Uma vez constatada a existência daquilo que é considerado como *fratura a ser reparada* entre a obra e o público, abre-se o campo para o surgimento de ações e procedimentos visando a proporcionar o encontro entre essas duas instâncias, encontro esse agora devidamente problematizado e transformado em objeto de tratamento específico. Legitima-se e gradativamente se impõe a noção de *mediação artística*, ou seja, a relevância de uma ação deliberada que tenha em vista efetivar a intermediação entre o indivíduo e a criação artística.

Hoje, décadas mais tarde observamos que o termo recobre uma vasta experiência empírica. Um mediador é em princípio um profissional ou instância empenhado em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias.

Em alguns casos essa meta diz respeito simplesmente à facilitação do acesso às obras em termos materiais e diz respeito à publicidade, a

modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos ou à fidelização do público, designando, em suma, estratégias de marketing, por vezes bastante sofisticadas.

No outro extremo de um largo espectro de acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à possibilidade da fruição artística por parte de indivíduos pouco experimentados. Sob esse ponto de vista seriam mediadores – embora nem sempre nomeados como tais – profissionais como críticos, jornalistas, professores, assim como publicações, encontros, palestras também exerceriam essa função. No caso do Brasil, cabe reiterar, espera-se que o professor exerça funções de mediação entre os alunos e as artes, manifestando competências tanto artísticas quanto pedagógicas. Conforme veremos mais adiante, o fato de que ambas as dimensões sejam vistas como inseparáveis e estejam reunidas em um único profissional constitui uma escolha possível, adotada em nosso país; ela não possui caráter por assim dizer, evidente.

Aliada à ação cultural e à ação artística, a *mediação* faz parte de um conjunto de noções que, ao longo das últimas décadas, vêm passando por fusões e desdobramentos, a ponto de, em muitas circunstâncias, carecerem de precisão. Certamente, outra não poderia ser a sua trajetória, se levarmos em conta a amplitude das mudanças sofridas pela própria arte nas últimas décadas e as incertezas que recobrem hoje essa dimensão do fazer humano.

A política francesa de democratização cultural, que foi objeto de amplas correções décadas depois de sua instauração, conforme apontado há pouco, está na origem de políticas públicas de caráter cultural e artístico em diversos países ocidentais. Nos dias de hoje é a *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* promulgada pela UNESCO em 2001 que constitui a referência primordial, internacionalmente reconhecida para o estabelecimento de diretrizes para ações políticas no campo cultural. Ela recobre diferentes manifestações, para muito além das artes consagradas – fotografia, moda, quadrinhos, hip hop, design – e diz respeito a múltiplas culturas. Na ótica da *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, o eixo das preocupações se desloca: o cidadão passa a ter direito de negociação na elaboração das ações públicas e a dignidade da pessoa vem para o centro das opções assumidas pelos poderes públicos.

Assim sendo, o exame das práticas efetivas que hoje se designam a si mesmas como práticas de mediação pode contribuir para esclarecer ambiguidades, avaliar o alcance dessa noção e, eventualmente, torná-la mais precisa. Escolhemos analisar aqui o desempenho de uma instituição sediada em Paris desde 1983, a *Maison du Geste et de l'Image*, a MGI [Casa do Gesto e da Imagem]. Sua longa história e a continuidade de seus princípios de trabalho explicam seu grau de excelência.

Nossa intenção evidentemente não é sugerir algum transplante daquele modelo para terras tupiniquins, nem tampouco a de sugerir alguma adaptação local dos princípios da atuação da Casa. Pretendemos apenas situar as linhas de força originais formuladas por aquela entidade em seus esforços para que crianças e jovens vivam uma experiência artística marcante. Trata-se de delinear os vetores da atuação daquela entidade, examinando como o seu desempenho vem dinamizando a própria noção de mediação artística. Trazidos à tona, os princípios da atuação da MGI poderão nortear uma reflexão sobre as opções que temos assumido em nossos diferentes contextos de trabalho.

A MGI é um centro de pesquisa e de educação artística que atua como intermediária entre estabelecimentos escolares e artístico-culturais, colocando em contato educadores e artistas e, a partir daí, coordenando a formulação e realização de projetos comuns. Seu objetivo é contribuir para a construção de interseções entre esferas habitualmente separadas: escola e arte, professor e artista, pedagogia e criação. Para tanto, seus responsáveis propõem a crianças e jovens um contato direto com a criação e os criadores, de modo a que se envolvam em um trabalho coletivo e tomem consciência de sua própria sensibilidade artística.

A Casa é mantida pela Prefeitura de Paris, mas conta também com suplementação de verbas por parte do Ministério da Cultura. Uma parcela da remuneração dos artistas que intervêm é proveniente das instituições de ensino que sediam as operações de mediação. Em média 5000 alunos por ano são incluídos nos projetos desenvolvidos, mas seu público acaba sendo bem mais vasto se considerarmos os instrumentos pedagógicos oferecidos a todos os interessados. DVDs, brochuras de divulgação, blog permitem partilhar mais amplamente os processos experimentados.

A noção de parceria (*partenariat*) entre professores e artistas constitui o fundamento desse encontro entre o universo da escola e o dos

criadores. Atuar de modo associado não é um desafio corriqueiro, nem para artistas, nem para docentes. Para que um verdadeiro trabalho em parceria aconteça é indispensável que cada um seja capaz de apreender plenamente o ponto de vista do outro; é só quando as competências e olhares se cruzam que a aliança se torna efetiva. A parceria implica, entre outras disponibilidades, a de ser capaz de se despir de certezas já conquistadas e se dispor aos riscos de uma aventura inédita.

As operações se iniciam com um anteprojeto de um professor ou com a proposta de um ou mais artistas. Em seguida equipes de parceiros são constituídas pela MGI, tendo em vista a formulação de um projeto de trabalho em comum. Os parceiros assumem a responsabilidade de uma classe ou de um grupo durante determinado número de horas. Ao longo das sessões de trabalho com crianças ou jovens – nas escolas ou em outros espaços – é encaminhada tanto a prática de atividades artísticas, quanto uma reflexão sobre ela. Ao final do percurso, uma realização coletiva – exercícios, demonstração de etapas do processo, modalidades mais acabadas – é tornada pública. As trajetórias dos grupos são, de algum modo, restituídas diante de um público não envolvido no processo e essa restituição é considerada aspecto relevante da experimentação recém concluída.

A MGI tem se lançado em aventuras ousadas, em ressonância com os desafios do pensamento artístico. Um exemplo, entre outros: alunos do ensino médio, coordenados por um artista do campo audiovisual realizam um curta-metragem. O tema que orienta a realização é o ponto de vista do grupo acerca das relações entre alunos e professores apresentadas no filme *Entre os muros da escola*. O curta-metragem aborda o cotidiano escolar a partir da ótica de seus realizadores, engendrando-se assim um fértil diálogo entre duas produções cinematográficas.

Teatro, cinema, audiovisual, fotografia, som, movimento, diferentes formas de escrituras cênicas – particularmente aquelas em que várias dessas categorias se cruzam – constituem as áreas cobertas pela Maison. Estamos além da pluralidade das disciplinas; as ações conduzidas são em princípio interdisciplinares, uma vez que emergem da associação entre profissionais de diferentes campos. É o que ocorre por exemplo quando estudantes do final do ensino fundamental são convidados a trabalhar sobre passarelas simbólicas colocando em relação o teatro de François Tanguy e a música de

Stockhausen. O caminho adotado pela parceria docente/artista dentro da MGI não é expor conhecimentos artísticos, mas sim conduzir uma investigação que tenha um sentido para o grupo de estudantes; muitas vezes nem os próprios parceiros possuem as respostas. A dimensão experimental ganha o primeiro plano.

Um projeto levado a efeito em 2010 ilustra os cruzamentos aos quais estamos nos referindo. Um professor de francês, outro de história e geografia, um videasta e um diretor teatral concebem projeto em torno de um aspecto pouco lembrado pela memória coletiva dos franceses: a participação de soldados senegaleses nas duas guerras mundiais em prol da vitória francesa, então potência colonial. O episódio é objeto de pesquisa por parte dos alunos, mediante consultas em arquivos, apelo a testemunhas e reconstituições a partir de documentários. Os resultados são estruturados em forma de um espetáculo teatral marcado por cuidado especial no tratamento sonoro e dotado de inserção de imagens em vídeo.

A complexidade da oferta cultural disponível na cidade de Paris e arredores é um fator cuidadosamente considerado pela equipe responsável. Submersos em um mar de informações, os professores costumam ter dificuldades para abarcar e selecionar a imensa oferta cultural e artística, mesmo na esfera do seu bairro. Uma série de passos costuma ser prevista no sentido de promover a abertura dos docentes em relação à cidade. Uma das atribuições dos funcionários da Casa é acompanhar a oferta cultural presente na cidade, de modo a propor pistas de trabalho aos docentes, ou, em outras palavras, a suscitar neles o desejo de estabelecer pontes com a programação prevista. Para tanto, a equipe visita instituições, encontra seus responsáveis e identifica o teor das programações, de modo a nutrir o diálogo com os docentes e suas intenções de trabalho. Muitas são as entidades parceiras da MGI: teatros públicos e privados, centros culturais e de pesquisa, museus, locais expositivos e assim por diante.

No que concerne ao teatro, a MGI sempre se faz presente nos encontros promovidos pelas casas de espetáculo mais importantes da cidade, tendo em vista apresentar ao público a programação prevista para a temporada a ser iniciada em setembro, que se estende até junho do ano seguinte, em paralelo com o ano escolar. Antecipadamente informada sobre a natureza da programação que estará em cartaz ao longo do ano letivo, a equipe da MGI passa a dispor de pistas a serem sugeridas a docentes e

artistas para a realização de seus projetos. Uma das importantes atribuições da casa é portanto estabelecer *mediação* entre a oferta cultural da cidade e a criação de projetos culturais e artísticos ancorados no programa escolar de docentes de todas as áreas.

Os artistas que se dispõem a atuar nos projetos coordenados através da MGI são selecionados mediante apresentação de seu trabalho profissional e carta de motivação. A intenção de transmitir sua prática e o desejo de examinar como essas situações de transmissão podem influir sobre seu próprio trabalho constituem alguns dos principais critérios adotados. Não se trata de selecionar os artistas que irão intervir a partir de propostas de oficinas, por exemplo. Visa-se avaliar a permeabilidade para o diálogo e espera-se que o artista seja capaz de refletir sobre as relações entre transmissão e criação. Espera-se, em última análise, que ele faça da experimentação com os alunos um fator de enriquecimento da sua própria atuação artística.



Personnes, Christian Boltanski
Grand Palais, 2010
Foto: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Um exemplo de ponto de partida especialmente interessante ilustra a envergadura das parcerias engendradas através da MGI. Trata-se da obra *Personnes* de Christian Boltanski, instalação de grande magnitude exposta em 2010 dentro da série *Monumenta* no Grand Palais, que tornou-se ponto de partida sensível para a criação de vários projetos. Uma enorme pirâmide de roupas usadas é continuamente transformada por um guindaste que dela

retira aleatoriamente algumas peças, erguendo-as bem alto e lançando-as de novo no topo da pirâmide de contornos fluidos. No espaço contíguo está disposta uma série de retângulos formados por roupas usadas estendidas no chão; ao se aproximar de cada um deles, o visitante ouve batimentos cardíacos emitidos por um alto-falante. Uma parede de caixas de biscoitos enferrujadas separa esse conjunto da entrada do vasto recinto. O todo remete a corpos mortos, a ausências, ao caráter imponderável do destino.

Dois projetos suscitados por essa exposição merecem ser trazidos à tona aqui. Ambos tiveram como ponto de partida uma visita ao local ainda durante a montagem de *Personnes*, em dia portanto vedado ao público, visita essa que origina uma filmagem pelos estudantes.

Um desses projetos se propõe à elaboração de um outro filme por outros jovens, no qual, em reverberação à obra de Boltanski, o fio condutor é formado pela história de objetos caros aos alunos. Cruzadas entre si, essas histórias dão origem a um roteiro e, na sequência, ao filme. Assim se refere a esse processo um de seus responsáveis, o videasta Florent Darmon:

A ideia foi criar um despertar sensível ao universo de Boltanski, através de visita, conferência, encontro, para em seguida tentar integrá-lo em um processo artístico próprio ao filme dos alunos. Assim, decidiu-se inventar, a partir de objetos, a vida imaginária de um personagem que havia perdido a memória. O princípio do filme seria o seguinte: conte-me os objetos, eu te direi quem és³.

Um segundo projeto, realizado a partir da mesma obra, mas com outros parceiros voltou-se para jovens de 14 anos e teve como ponto de partida fazer emergir a memória do massacre de crianças judias durante a Segunda Guerra, atitude fortemente sugerida dentro de instituições escolares pelo Ministério da Educação. O projeto surge a partir da relação entre um professor de francês e um diretor teatral, sensibilizados pela referida exposição. As palavras do artista teatral Julien Gaillard são suficientemente eloquentes para evidenciar a dimensão daquilo que estava em jogo na situação:

3 Brochura da programação da MGI no ano 2009-2010, p. 154.

Interessa-me sobretudo o seguinte: compreender de que maneira aquilo que eu não vivi, de que maneira um fato histórico me constitui, – no presente. No dia 11 de junho de 2010, no SEGPA [Seção de Ensino Geral e Profissional Adaptado] Jacques Prévert, no momento da colocação de uma placa em homenagem a três crianças deportadas e assassinadas, tentaremos formular para nós mesmos a questão da memória. E isso em relação com a exposição de Christian Boltanski que visitamos em fevereiro no Grand Palais. A marca, o traço são portanto os pontos de partida do nosso trabalho teatral. Não se tratará de reconstituição. Não sabemos grande coisa sobre a vida dessas crianças e seria obsceno colocarmo-nos no lugar delas. Aliás, é impossível. [...] Deixar ressoar em nós seus nomes, suas datas de nascimento. Indicar a ausência⁴.

Entre as diversas modalidades e formatos do desempenho da MGI, podemos destacar, entre outros, oficinas de descoberta profissional, oficinas dirigidas à classe inteira no ensino fundamental e médio e “acompanhamento educacional” previsto nas atividades culturais de escolas em bairros periféricos com alto grau de violência. Durante os períodos de férias escolares são propostas oficinas para alunos voluntários, inscritos individualmente. No campo das artes cênicas elas têm duração de cinco dias intensivos e conduzem a uma breve criação coletiva. Em fevereiro de 2011, por exemplo, o processo “Suites em Serie”, com jovens de 14 a 18 anos, partiu do início de diferentes criações – romance, peça teatral, canção, poema, roteiro – para que os alunos projetassem continuções possíveis e construíssem coletivamente uma história, posteriormente encenada.

A escolha da duração e do espaço de trabalho varia segundo os contextos e as circunstâncias; ela pode se traduzir em estágios intensivos, assim como em sessões semanais na própria escola ou nas instalações da MGI. Cabe ressaltar que os estudantes que vivem em locais menos prestigiados da cidade atribuem papel de especial relevo de ida à Casa, instalada em belíssima praça no coração de um de seus bairros mais famosos. Para os alunos que raramente têm acesso a esses locais

4 *Idem*, p. 112.

reconhecidos, o deslocamento é vivido com entusiasmo e carrega consigo uma marcante conotação de pertencimento ao tecido social urbano.

A formação continuada de professores e artistas é também uma preocupação constante; as instalações da MGI abrigam regularmente encontros, exposições, representações teatrais e projeções cinematográficas, alimentando assim o circuito que ela se propõe a instaurar.

Um dos riscos desta breve descrição seria o de supor que estamos diante de dinâmicas de trabalho perfeitamente articuladas, de funcionamento regular e impecável. A sedimentação de uma rica experiência original por parte da MGI não a impede, no entanto, de constantemente fazer face a inúmeras dificuldades. Reduções orçamentárias seguidamente colocam em risco a continuidade de ações; persistem incompreensões dos propósitos da Maison por parte de muitos dos responsáveis, principalmente os da esfera educacional. Visões congeladas de arte, concepções de dom e talento permanecem solidamente incrustadas e não raro conduzem a atitudes em franca contradição com os princípios aqui mencionados. Projetos de trabalho cuidadosamente fundamentados, por vezes são inviabilizados ou fragilizados por fatores imprevisíveis, frustrando expectativas solidamente construídas. A cooperação entre diferentes esferas, ponto forte da atuação da MGI, não pode portanto ser pensada separadamente da vulnerabilidade que lhe é intrínseca.

O trabalho desenvolvido há décadas pela MGI nos revela como a escolha feita em nosso país de formar docentes específicos visando ao ensino das artes, ou seja, profissionais que combinam competências de caráter artístico e competências de ordem pedagógica, constitui uma opção entre outras possíveis. Em uma e outra situação – professor especialmente formado ou parcerias entre docentes e artistas – os desafios de fazer da experiência artística uma experiência de conhecimento são especialmente complexos e implicam uma atuação perpassada ao mesmo tempo por ousadia e reflexão.

Se o conceito de mediação em sua origem se vincula à apropriação das obras artísticas pelo público, podemos verificar que agora ele se amplia consideravelmente.

Por um lado, verificamos que os processos engendrados aqui mencionados promovem mediação entre instâncias normalmente

dicotomizadas – artistas e docentes – tecendo assim as tramas da superação de pontos de vista normalmente tidos como divorciados. Arte e pedagogia deixam de ser campos antagônicos e passam a engendrar um novo espaço de atuação, protagonizado por seus respectivos profissionais agindo em parceria.

Outra esfera da mediação que aqui trouxemos à tona é a relação estabelecida entre os parceiros, por um lado, e a oferta cultural – espetáculos, concertos, exposições – por outro. A constante expansão e o aspecto cada vez mais diversificado dessa oferta justificam a pertinência dessa intermediação.

A relação entre o fruidor e a criação artística é agora permeada por uma forte dimensão sensível. Abrir-se ao “mundo” da obra é a perspectiva da atuação dos profissionais envolvidos em processos de mediação, o que constitui sem dúvida procedimento distinto da mera transmissão de informações em torno da criação artística. Propiciar processos que tornem as pessoas capazes de se disporem à escuta daquilo que a obra provoca nelas mesmas constitui sem dúvida uma meta de caráter sensível das mais delicadas.

No entanto, por outro lado, é nítido que o conceito de mediação sofre na experiência da MGI um claro deslocamento. Ele passa a ocupar um espaço outro e a se configurar agora em uma esfera que vai além da fruição da obra. As observações feitas no âmbito da presente exposição mostram que o termo passa a recobrir também a própria experimentação de processos artísticos, podendo dizer respeito a pessoas de qualquer idade.

Nessa ótica parece existir o pressuposto tácito de que, ao se envolver com o desafio de formular artisticamente desejos, visões de mundo, emoções, perplexidades, o indivíduo mergulha no âmbito de questões candentes que o tornarão mais permeável à fruição de obras de arte realizadas por outros.

Em outras palavras, o que nos parece especialmente fértil é que a apreciação da obra e a experiência do fazer artístico passem a se alimentar reciprocamente. Abre-se assim um caminho promissor para que desgastadas dicotomias entre ver e agir sejam superadas, ampliando assim o alcance possível de nossas intervenções.

VENHA VER O PÔR DO SOL: CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO SILÊNCIO NA FORMAÇÃO ARTÍSTICA

Regina Machado

Espécie de Introdução

Por que estou aqui?

Para ser testemunha de um Encontro muito importante. Na História do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, essa é a primeira vez que acontece um evento dessa natureza. Ana Mae Barbosa, no seu tempo aqui, fez inúmeros Seminários nacionais e internacionais, magníficos, marcos únicos da reflexão na área de Ensino e Aprendizagem da Arte no Brasil. Houve também um Seminário bonito, que fizemos, a Rosa Lavelberg e eu, chamado *Reformas e Reparos*, como parte do Curso de Especialização em Arte, Cultura e Educação, que durou 16 anos.

Agora, essa é a primeira vez que uma professora do Departamento, junto com seus alunos, faz acontecer uma situação de reflexão e trocas de conhecimentos destinada a beneficiar tantos outros estudantes, artistas e educadores, além dos limites do espaço de seu grupo de estudos. Felicito a Sumaya, o Alberto e todos os alunos que tanto trabalharam para esse acontecimento. Que seja o primeiro de muitos outros.

Essa história também poderia ser contada de outro jeito:

Desde o início dos tempos existe um tecido invisível, sempre mantido vivo e em constante transformação, por pessoas que o costuram, remendam, inventam novos desenhos, nos mais diversos momentos e lugares do mundo, na maioria das vezes sem se conhecerem. São pessoas que acreditam que o ser humano é e pode ser melhor. O Marcos Ferreira, a Hercília Tavares de Miranda, a Shoko Suzuki, a Sumaya Mattar, a Sirlene Gianotti, a Lydia Hortélio, a Ana Amália Barbosa, a Ana Mae Barbosa e tantas outras pessoas fazem parte do conjunto de guardiães desse tecido perene. A gente se reconhece. Em silêncio.

E como estou num momento de ficar em silêncio, talvez não devesse falar nada mais. Amante que sou dos paradoxos, quero agora falar do silêncio, do modo como tem me acontecido encontrá-lo pela vida.

Para honrar esse momento, vou fazer meu melhor possível.

Antes de começar quero saber quem de vocês já leu o conto “O Espelho”, de Machado de Assis? E quem conhece o conto da tradição popular brasileira “A sopa de pedras” do Pedro Malasartes?

Venha ver o pôr do sol

Para Amina Shah

Então, antigamente a gente ia ver o pôr do sol. Quer dizer, não que as pessoas saíssem de casa com essa intenção, tipo um programa.

O pôr do sol acontecia, e acontece, todos os dias, cada dia diferente do anterior. Geralmente coincidia com o fim do trabalho e nessa hora parada o pôr do sol estava ali, acessível, no horizonte. É que havia horizonte. Se não da porta da minha casa, com três passos se chegava num lugar onde seria possível descortinar o encontro do céu com a terra, ou com a montanha, ou com o mar e acompanhar o sol sumindo, sumindo. Todo dia.

Hoje, por trás dos prédios – cortinas irremovíveis – das nossas cidades, o sol continua se pondo cada dia de um jeito, num horizonte que ninguém consegue saber se existe, quanto mais ver.

Criança de hoje não conhece a expressão: “ter horizonte na vida”

Porque não tem a experiência do horizonte, não pode entender a expressão. Simples assim?

Será que uma pessoa pode ser “alguém com horizonte na vida”, se não vive a experiência possivelmente cotidiana, e não apenas turística, de contemplar no silêncio do fim da tarde a nunca mesmice de um pôr de sol?

“Até que nem tanto esotérico assim”...

Essa experiência tem a ver com um certo ritmo, com uma cadência respiratória, com o alargamento dos acreditados limites do existir, com o pouso numa quietude de onde pode emergir o que ainda não é. Que poderá manifestar-se depois em turbulência, ruptura, denúncia, dor, tanto faz. Falo do silêncio não como alienação e sim como condição de gestação do porvir.

“De onde vem o baião, vem debaixo do barro do chão...”

Essa experiência também remete a um certo estado da Arte, urdido nessa substância de encontro do dia com a noite, na hora preferida do Leonardo da Vinci.

Lembro:

Da primeira leitura que fiz do conto “O Espelho” de Machado de Assis. O encontro com a Arte da Palavra a desenrolar pouco a pouco uma ideia narrativa feita de conjuntos de qualidades: dos espaços, dos personagens, dos ritmos dos diálogos, do tempo do enunciado. Tudo isso entretecido no ritmo da respiração, da intenção de Machado de Assis.

O conto ia se formando dentro de mim, enquanto entrava em contato com as mais diversas qualificações/pulsações da sequência narrativa. Resumindo o assunto: numa sala pequena, à noite, quatro homens de idade madura discutiam “questões de alta transcendência” enquanto um quinto personagem permanecia calado. Depois de muito tempo de falações metafísicas, solicitado a dar sua opinião, o homem quieto conta um caso que aconteceu com ele quando era jovem.

Lembro da última frase do texto do Machado de Assis:

“Quando os outros voltaram a si, o narrador havia descido as escadas”

O homem quieto, o Jacobina, silenciou os argumentos, a discussão, o discurso de convencimento, a altercação: a estória que contou foi seu silêncio. Ele se retirou para que o conto falasse, e não ele. O autor, Machado de Assis, também silenciou o que ia ser o desfecho que seu texto habilidosamente preparou.

Foi quando li essa frase que o estado da Arte se instalou em mim. No silêncio devastador que se impôs, como um grande espaço de alargamento dos limites do meu existir, como uma chave de compreensão, como o encontro do texto com algo dentro da minha pessoa. Uma espécie de susto, uma revelação, um vislumbre. Produziu-se uma experiência de significação. Equivalente, imagino, ao impacto que silenciou os debatedores e os deixou “no espelho”, ensimesmados no efeito que a história de carne e osso produziu em cada um deles.

Ressonância que se espelhou em mim, ao ler a última frase da forma artística criada pelo Machado de Assis, grande mestre na arte de soprar silêncios no ar.

Esse silêncio/ressonância/encontro/significação é fundamental nessa conversa que nos traz aqui. Quando a gente compreende alguma coisa que faz sentido, então a vida faz sentido, mesmo que a gente não saiba qual. A gente compreende, mesmo às vezes sem entender, porque a obra conversa com um repertório interno de perguntas, percepções, conhecimentos, inquietações próprios a uma pessoa, particularmente.

Então de um lado, a “genialidade” da obra, a perícia do artista, a qualidade estética capaz de provocar algum estado na gente.

De outro lado, alguém que pode conversar com essa rede de qualidades e estar disponível para essa conversa. Conversa que pode produzir uma experiência de significação que é ao mesmo tempo experiência de pertencimento em que o encontro comigo mesmo, com o outro, com a vida, aponta para uma centelha que acende meus olhos. Que é também uma experiência de harmonia: por um instante a unidade da obra provoca uma ordenação caleidoscópica que acorda minha integridade humana, mesmo que ela esteja, digamos, soterrada. Experiência que se dá no silêncio da contemplação, na disposição interna de receber, escutar, permitir o encontro da obra com minha história pessoal e a surpreendente aprendizagem que esse encontro me traz, no assombro, no mistério: produzindo em mim indagações e maravilhamentos a me assegurar que o sentido da vida vale a pena ser buscado.

Muito bem. Vocês já viveram isso tantas vezes, leram tanta gente falando sobre isso, e...?

Trata-se aqui de um assunto: o ensino e aprendizagem da Arte. Há educadores artistas e alunos. Crianças, jovens e adultos. Diversas “linguagens” artísticas. Formas, elementos e princípios de formatividade. Procedimentos, técnicas, materiais e critérios de avaliação. Processos e caminhos de aprender. Por onde começar?

Então na Arte existe uma condição, um estado de contemplação do horizonte, o estado de conceber, de arquitetar diversos desenhos, de sondar combinações de imagens...

Como podemos criar situações de contato (nosso) e dos alunos com esse silêncio espaço de gestação em meio à balbúrdia do nosso tempo?

Como propiciar o contato e o alargamento desse universo repertório de imagens internas no diálogo com a Arte?

Se o nosso objeto de estudo é a Arte, o processo de aprender/ensinar Arte não poderia ser semelhante ao processo de criação/recepção que se manifesta no domínio artístico? Inspirado na experiência que temos, no que vivemos em contato com a Arte?

Porque submeter o processo de ensino e aprendizagem da Arte a modelos e esquemas construídos em outros domínios, por exemplo, o domínio da Pedagogia?

Se o artista silencia o discurso da explicação, porque os educadores artistas não podem fazer o mesmo? Já pensou se o Machado de Assis resolvesse explicar que o caso do Jacobina foi tão bem contado que deixou os outros sem palavras?

Se ele inventou sua última frase surpresa, não seria uma boa ideia para nós usarmos com os alunos? Essa ideia da surpresa?

Lembro:

Do conto *A sopa de pedra* do Pedro Malasartes

Ensaio uma leitura “subversiva”.

O Pedro Malasartes pode ser, nessa leitura, o educador artista.

A velha - que muitos avaliam como “avarenta, xexelenta, mão de vaca, lazarenta, não dá nada pra ninguém” (frase ritmada criada por Estevão Marques para sua narração desse conto) - pode ser um aluno, numa aula de arte.

Pergunto:

Porque a velha/aluno entregaria seus tesouros, assim, sem mais nem menos, para fazer uma sopa/um trabalho criador/uma escuta/um olhar para uma obra de arte/um assunto de aprender?

A avareza é nessa metáfora um resguardo, um gesto cauteloso de abrir a cortina para ver o que está acontecendo lá fora, do outro lado da janela. Como se a velha/aluno dissesse: no que isso me diz respeito?

Malasartes, o educador artista, faz então um convite. Sem dizer nenhuma palavra. Um convite à curiosidade, à percepção da velha/aluno: e se fosse possível existir uma sopa de pedra?

“Santa curiosidade! Tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia, fruta divina” (Machado de Assis, no conto citado)

Será que essa pedra que ele deposita na água fervendo não seria a possibilidade bruta/a condição para o fazer, escutar, ver, pensar, realizar uma experiência de contato com a arte?

Ele sabe o que quer, mas não sabe qual a sopa que vai sair. Não traz uma sopa Knorr pronta para oferecer, não traz todos os ingredientes. Mas ele sabe o que é uma sopa, substância que já fez e tomou várias vezes. Que é, nesse caso, quente, feita no fogo, dentro de um recipiente, é nutritiva, leva tempo para cozinhar. Ele tem a experiência do assunto, o propósito desenhado, as questões, os vários tipos de conhecimentos necessários.

Então, o que ele faz, (na expressão de uma aluna da pós-graduação, a Ana Carolina Pinheiro), é primeiro “convocar a sensibilidade” da velha/aluno. Começando por convocar a curiosidade para o que ainda não é, mas pode ser.

Em nome do que pode vir a ser a velha/aluno começa a trazer seus tesouros: o que ela tem de precioso, guardado atrás da janela, dentro da sua casa. Sua cebola, tomate, toucinho, suas imagens internas, seu conhecimento de si mesma, dos outros e do mundo, seus medos, descobertas, confusões, sua vontade de aprender.

Fico achando que a sabedoria do Malasartes/educador artista está, antes de mais nada, nesse silencioso dispor de situações de aprendizagem como “convocações da sensibilidade” da velha/aluno. Ele chama e autoriza esses tesouros de cada um de seus alunos. Assegura que todos esses interiores são bem-vindos. E aqui também o silêncio é muito importante. Às vezes se entende motivar como convencer e dá-lhe falação. Querer, como numa espécie de missão auto imposta, “levar o aluno a ...” nessa hora pode ser fatal...

Penso que esse é o primeiro passo: essa entrega para algo que faz sentido buscar – quero ver do que se trata essa tal de sopa de pedra/Arte.

Vocês já ouviram e leram formulações como essa mil vezes. Eu também.

Do que se trata essa sopa de pedra/Arte?

Da concepção, percepções e produção de qualidades configuradas em formas artísticas, segundo certos princípios e contextos particulares a cada época histórica e cultural.

Então é para essas qualidades que posso aprender a dirigir minha atenção.

Penso que se trata, antes de qualquer outra coisa, de acordar a percepção. Perceber é distinguir qualidades. Porque qualificar é entrar em contato com o que dá sentido, essencialmente, a tudo que existe.

Já faz muito tempo R. Arnheim disse que deveríamos, os educadores artistas, propor desafios perceptivos para nossos alunos e não estímulos sensoriais, dos quais, diga-se de passagem, o inferno aqui na terra está cheio....

Pedra dura, áspera, lisa, pesada, “no meio do caminho tinha uma pedra”. No meio do meu caminho tem uma pedra pequena, enorme,

removível, intransponível, ridícula, que me faz sentir raiva. De repente, pedra vira nuvem. Nossa, como foi que isso aconteceu?

Transformação. Quando a velha tomou a sopa, o que se transformou dentro dela, penso que isso é que é importante. Que gosto tem essa sopa?

Tudo é exercício de percepção. Que começa no contato com o barro debaixo do chão. No silêncio desse espaço.

Senão na contemplação do pôr do sol, que aqui é quase apenas metáfora, ao menos na disposição de situações equivalentes, onde o horizonte aponta para além dele, a pedra aponta para o gosto que pode ter a sopa. Situação de observação de possibilidades, “na quietude dentro da gente”.

Da janela a velha vê o Malasartes fazendo seu foguinho, colocando sobre ele sua panela com água e... uma pedra. Não há pressa, há o estabelecimento de um contato, de uma provocação.

Não há: “quero que você aprenda isso e mais isso, conteúdos x, y e z.”

Há: a intenção que carrega a pergunta silenciosa: “ e se você trouxesse x, y e z por algo que vale a pena?”

A sopa só pode ser feita se você trazer sua percepção, sua imaginação, sua intuição, seu pensamento, sua afetividade, sua pessoa.

O trabalho do educador artista não seria orquestrar a forma dessa sopa? Para que afinal seja sopa e não qualquer coisa, uma “criatividade” saída da “imaginação” do aluno, que legal?

O que seria então orquestrar?

Como educadores artistas muitas vezes já tivemos a experiência desse poder milenar do que num certo momento da história do ocidente passamos a chamar de Arte. O poder de atravessar como uma flecha certa os consumidos desejos de felicidade, fazendo a gente ficar com vontade de acreditar que pode existir um ser humano melhor, mais íntegro e mais corajoso. Mesmo o artista mais cético, porque se daria ao trabalho de realizar uma obra, se não fosse no mínimo movido por um desejo de contribuir para alguma mudança?

Como educadores artistas, além dos planejamentos, objetivos e crenças pedagógicas, está, eu penso, a lembrança de nossos próprios encontros, em silêncio, com a Arte que nos transforma. Então, enraizados

nessa boniteza, (era Paulo Freire quem falava da boniteza de ensinar e aprender) em vez de buscarmos mestros em nossa *função* de “ensinar” talvez a gente possa se perguntar:

Como trazer para nosso encontro com a Arte e com nossos alunos, esse horizonte, esse estado de horizonte no pôr do sol, onde a terra se encontra com o céu, o dia cessa e a noite ainda não germinou, algo se aquieta para dar lugar ao que vai chegar, tempo de não ação, alguns diriam, de oração?

Se... o que captura tentacularmente a atenção das crianças, presas horas a fio na teia de aranha dos joguinhos de computador, reduzidas que ficam a dedinhos e olhos ágeis.

Seria bom, quem sabe, a gente começar nosso trabalho diário com nossos alunos convocando ritmos, movimentos de corpo inteiro – canto, dança, música, cantigas – considerando essa ação como conteúdo da aula? Como conceber essa ação para que de fato ela seja artística e não ginástica?

Como trabalhar as qualidades das formas com cada grupo diferente de alunos?

Como escutar a ilusória impossibilidade de uma criança quando ela diz que não sabe desenhar?

Como sugerir a escuta de um bosque?

Como convidar à contemplação/observação de algo equivalente a um pôr de sol no horizonte?

Como encontrar dentro da gente o profundo amor que o Machado de Assis tem pelo ser humano a ponto de guiar sua mão e sua literatura para buscar sua alma por dentro da farda do alferes?

O profundo amor que guia a mão do Malasartes mexendo a sopa de pedra e apostando no derretimento da pedra dentro da velha avarenta?

Obrigada a todos por terem me escutado.

ENCONTRO COM SHOKO SUZUKI

Shoko: Boa tarde a todos. Estou muito feliz de estar aqui com vocês hoje, neste maravilhoso encontro. E, também me sinto tão honrada de estar aqui com vocês. Eu gostaria de agradecer à ECA que me deu esta oportunidade maravilhosa. Muito obrigada.

Sumaya: É uma honra para nós, do grupo de pesquisa, recebermos Shoko aqui na Universidade de São Paulo, com sua sabedoria, experiência, sensibilidade, uma pessoa que compreende profundamente o que significa trabalhar com a arte e também com a educação, porque ela também é uma mestra. Por isso, aliás, nós a trouxemos aqui. Shoko, de certa forma, está vinculada a muitos de nós. A mim especialmente, à Regina, à Hercília e a vários alunos que já passaram por mim, e que estão aqui presentes, que eu fiz questão de levar ao ateliê dela porque com ela aprendemos demais sobre a arte e a aprendizagem artística. Sobre a vida também. Por isso ela está aqui hoje. E como eu falei, a conversa será movida pelas questões e as perguntas que vocês tiverem. Então, para começarmos, alguém gostaria de fazer alguma pergunta ou alguma observação?

Shoko: Queria dizer primeiramente que o filme já falou tudo, mostrou tudo. Eu não tenho nada para falar. O que eu vou falar?

Público: Eu queria agradecer a você por estar disponível para a gente poder aprender... fazer perguntas. Sabendo da trajetória que você teve e que é muito inspiradora, o que fez você resistir e permanecer na arte, apesar dos conflitos interiores e dos obstáculos que surgiram? O que a fez permanecer firme neste caminho?

Shoko: Está difícil. Mas olha, em meu trabalho, nada veio de teoria. No começo, havia aquela dúvida com o valor humano. Eu queria chegar onde eu poderia chegar. Havia uma questão: Será que há eternidade no trabalho com o barro? Então, cada vez que eu faço, estou engatinhando, aprendendo. E cheguei a cinquenta anos, cheguei. Olhando os meus trabalhos, cada um deles é resultado de cada momento. Às vezes, na escultura e na pintura, o trabalho é único. O meu trabalho também é único, mas eu repito, faço

muito até chegar, até ficar satisfeita. Daí passo para outra peça. Levava um ano ou mais. Fazia tantos trabalhos, tantos números! Mas sempre chega um que, ah! Cheguei! Então, só isso, é deste jeito que eu vim trabalhando. Eu nunca pensei que estava fazendo arte. Trabalhando, me chamando naquela emoção, procurando... então, talvez, chegar à arte seja isso. Estou caminhando na arte.

Público: Boa tarde. Muito obrigada por estar aqui. Gostaria de saber como começou o seu interesse, como é que você começou a mexer com argila, mesmo lá no Japão.

Shoko: Olha! Acho que eu nasci para fazer cerâmica, me parece, não é? Mas quando eu era pequena, sempre fazia bola de argila. Minha casa nunca teve cerâmica, eu não conhecia cerâmica até os dez anos, mais para frente. Então fazia bola, argila de bola, depois colocava água no lado. E todo dia ficava olhando para ver onde a água ia passar. Então tinha alguma coisa, mas eu nunca pensei que fazia trabalho de cerâmica, nada. Não conhecia. Daí, na guerra, minha casa foi bombardeada. Tive que fugir para onde ainda havia casas. Andei com a minha madrastra e cheguei a uma casa que não havia sido atingida em nada. Havia muitos abrigos. Uma senhora deu o chão para eu dormir. Eu dormi uma noite. No dia seguinte, eu queria voltar. Como está a minha casa? Eu fui andando, procurando a minha casa, daí um senhor de idade – acho que alguma coisa ele havia guardado no fundo da terra para evitar o fogo – estava olhando. Quando eu vi ao lado dele, eu fiquei arrepiada. Até agora, eu não sei se era trabalho de barro ou não. Não tenho certeza, mas eu pensei: Ah! Vida! Eu acho que era cerâmica. Então, passou muito tempo e eu esqueci esta cena. Depois que eu fiquei emocionada pelo Brasil (foi amor a primeira vista), que eu cheguei e fiz o forno, consegui queimar 4 ou 5 anos depois. Daí, comecei a conhecer muitos brasileiros, também arquitetos da USP e do Mackenzie, Regina, 50 anos atrás. Daí muita gente me perguntava: como você começou cerâmica? O que significa cerâmica para você? No Japão ninguém me perguntou. Nunca pensei: porque estou fazendo, o que significa para mim? Depois comecei a pensar, lembrar, o que cerâmica significa para mim? Estou fazendo loucamente, só queria alguma coisa eterna, como eu sempre falo, braço de mãe, aquele calor, quente, suave, só isso. Comecei a pensar e lembrei daquela cena do senhor tirando a peça da terra para evitar aquele fogo. Ah! Talvez isso que

me chamou. Com certeza, senti alguma coisa muito forte naquela época. Então, muita coisa que aconteceu. Daí eu decidi, no momento em que eu vi Brasília, vir para cá. Eu não queria nada, não queria olhar nada. Eu aprendi olhando aquelas obras de cerâmica antigas. Isso era o meu professor, realmente. Então, eu comecei a lembrar. De agora para frente, eu não vou olhar nada de antigo, de novo, nada. Então eu comecei assim. Eu cheguei. Agora cheguei a 50 anos de trabalho. Ano que vem, vou fazer 60 anos de trabalho. Na década de 80, foi a primeira vez que coloquei nome, título, em meus vasos. Antigamente, no Japão, era tal cinza, tal material, o tipo de pincel que fiz que davam o tema do nome. Agora eu não sei, já faz mais de 50 anos que eu estou fora. Aqui que comecei a pontilhar, daí entendi. Achei caminho, raiz, terra... cosmos veio bem depois. Então, acho que veio tudo naturalmente, não há nada forçado. Só que trabalhei em silêncio, cantinho do ateliê, só isso. Quando ficava pronto, saía, chamava amigos, mostrava. Tudo naturalmente. Essa é que a minha resposta até agora. E, agora, eu vou falar uma coisa. Agora, quando fiz oitenta anos, fiz aquele que eu queria fazer, o barro, a cerâmica me responderam. Então, eu queria fechar a cortina aos oitenta anos, a cortina do palco. Fechei. Depois eu que queria mudar. Agora eu estou mudando a etapa, não é a mesma etapa, é outra etapa. Eu queria conhecer agora todas as técnicas que existem no Brasil. Agora, tem muitas coisas maravilhosas, mas eu não quis ver porque eu não queria sofrer influência, eu queria chegar no meu trabalho, queria andar descalça. O primeiro ateliê que eu fiz, que pena, não tenho foto, nada, não dá para mostrar, mas eu andava descalça. Eu queria diretamente do chão do Brasil. Agora, me respondeu, eu queria mudar, queria conhecer o que está acontecendo no Brasil. Tantas coisas boas, material, tudo, então também tem que aceitar naturalmente. Só isso.

Público: Você falou da sua criação, da sua nova etapa, que é a pesquisa dos artistas. Queria te fazer uma pergunta, que não é uma pergunta, que foi uma observação minha do seu trabalho com a Sumaya, de mestria. Para mim, houve quatro momentos, a pergunta, que talvez ela não lembre, que talvez a Sumaya possa dizer. O trabalho inicial com a argila, que é a flor; a hora do chá e o desmancha tudo para recomeçar. Quatro etapas, não é? Que é a relação dela com a educação.

Shoko: Estou muito contente de servir à educação assim. Eu nunca pensei. Estou muito contente. Fiz alguma coisa. Nunca imaginei. Na verdade, eu que

aprendi com todo o Brasil. Eu queria aprender da terra. Eu cresci com esta terra. Eu preciso agradecer, eu que agradeço a vocês. Me deram chance, me deram amor. Eu cheguei até aqui. Agora eu vou mudar muito o jeito de trabalho porque o meu forno que antes ficava no meio do mato, de um lado vai ser prédio, do outro vai ser galpão. Já é totalmente diferente, mas aquilo que aprendi comigo, nunca vou perder. Agradeço para vocês brasileiros que me deixam trabalhar. Obrigada.

Público: Shoko, boa tarde, eu gostaria de saber um pouco mais sobre a frase que você comenta... que a cerâmica é a sua meditação. Isso tem a ver com a fase do Cosmos, com alguma outra fase ou é uma relação contínua no seu trajeto?

Shoko: Eu nunca pensava que ia trabalhar com meditação. Um dia, eu descobri que aquilo que eu fiz até agora – às vezes vocês brasileiros perguntam o que é cerâmica para mim, daí sempre esta questão está comigo também – daí um dia, ah, o que era? Meditação. Fiquei tão feliz quando eu descobri. E depois aquele Cosmos, depois aquele pontilhado. Quando fiz a exposição no Citibank, começou o Cosmos. Eu queria esquecer que estava chegando... não é o último momento, mas em certos momentos do meu trabalho eu não tenho mais capacidade. Daí, como eu falei, eu comecei a ver Cosmos. Está no ar, crescendo. O novo mundo também. Por isso que estou fazendo Cosmos agora. Vai aumentar mais ainda o Cosmos, porque às vezes aquele espaço, como se fala, utópico, é muito grande, tem tantas coisas para encher, tanta coisa para encher, daí nós temos esperança. Neste sentido que eu estou trabalhando agora. Não sei o que mais posso explicar. Está bom? Queria fazer tanto deste pontilhado para aumentar...

Público: E eu quero fazer uma pergunta e uma consideração. A minha pergunta é: o que significa para você ensinar?

Shoko: Ensinar. Olha, isso é tão difícil para.... Eu não sou professora, não é? Eu nunca pensei em ser professora. É muito importante ensinar, mas eu não sou para ensinar. Eu nunca pensei que vai ensinar. Fazendo, isto talvez eu tenho que falar, quando ficam prontos meus trabalhos, que completa, por exemplo, quando faço exposição no museu, no museu inteiro eu queria colocar minhas peças. Eu estou agora, no momento, assim. Eu nunca pensei

que vai ensinar. Se alguém aprender com o meu trabalho, para mim é ótimo. Isso talvez seja ensinamento. Mas eu não... professores têm outros, como chama, compromissos, não é? Eu não sou.

Público: Eu conheci você através da Sumaya, através dos escritos dela. Da tese dela que se transformou em livro. E através do belo olhar dela, do sensível olhar, da percepção. E eu fiquei tão tocada com o seu percurso de vida e trabalho, deste incansável trabalho e a descoberta de si mesma, que eu escrevi um texto e eu quero dedicá-lo a você.

Shoko: Está bom. Obrigada.

Público: Algo se movimenta dentro de mim como algas em profundas águas aquecidas. Dançam e se encontram como apaixonadas. E se iluminam ao se tocarem ao som das profundas águas aquecidas.

Shoko: Muito bonito. Obrigada.

Público: Também te conheci através da Sumaya. Nós fomos no ano passado ao seu ateliê e uma coisa me marcou muito e me mudou, me mudou. A partir daquele momento, é como se alguma coisa tivesse mudado dentro de mim. Você deixou a gente tocar as suas peças. E quando a gente estava tocando, eu peguei uma peça que tinha um furinho minúsculo e eu curiosamente coloquei lá o dedinho para ver. E a peça, gente, é trabalhada por dentro. Ela é toda, ela é perfeita. Ela é tão perfeita por dentro quanto por fora e não aparece, ela está lá dentro. Aí eu comentei isso com a Shoko. Eu falei: – Nossa, a peça é maravilhosa por dentro e a gente não vê dentro. E ela disse, mas o importante é dentro. Se você trabalha dentro, o bonito sai.

Shoko: Isso é verdade.

Público: Isso foi muito marcante na minha vida e eu não poderia deixar de falar.

Shoko: Que bom que você percebeu. Eu sempre pensava, não é pensava, meu trabalho é assim, não é? Integral. A tigela é muito importante para a cerimônia de chá, mas muita gente queria usar aquele bonito trabalho para

tomar chá. Às vezes, os ceramistas fazem tantas tigelas de chá, mas muito pouco toca na gente quando tocamos... tocam na gente, quando bebemos o chá, como se estivessem nos abraçando. Técnica também é importante, mas aquele famoso monge do início de chá falou: dentro daquele pequeno, daquela tigela, se fizesse perfeito lá, aquele mundo, se fizesse ele dentro da tigela perfeito, aquela alma, não precisa pensar no fora, é muito grande. A grandeza está aí. Aprendi muito com isso. Por isso acho que desde essa época eu mudei também do mesmo jeito que você falou.

Sumaya: Quando eu estava fazendo a tese de doutorado, com orientação da Profa. Hercília, que já havia me orientado no mestrado – é uma história de mestres e aprendizes, também fui aluna da Regina e trago comigo muitos dos ensinamentos dela – então procurei a Shoko, procurei Shoko como grande ceramista e como uma artista que fazia questão de se manter trabalhando com os meios artesanais ainda, o que é um pouco raro na arte hoje em dia. Bom, estabelecemos todo um contato, primeiro por telefone, foram vários meses até que eu consegui um encontro com a Shoko. E a pergunta a que a Hercília está se referindo é, quando nós nos colocamos uma diante da outra, ela olhou nos meus olhos e perguntou: O que você quer de mim? É essa pergunta que a Hercília está dizendo, o que você quer de mim? Você lembra desta pergunta, Shoko?

Shoko: Lembro, muito bem. É porque eu nunca pensei em ser professora, para ensinar. Será que eu tenho capacidade? Professores fazem um grande trabalho. Ensinar é muito difícil. Fico emocionada com o que vocês falam para mim.

Sumaya: Talvez esteja aí o que a Regina Machado e o Marcos Ferreira Santos falaram. A mestria não necessariamente está neste lugar do professor, quando a gente veste a camisa do professor. Quer dizer, nada garante que estes princípios que estão tão claros numa relação, por exemplo, como a relação que nós tivemos, estejam presentes na relação professor-aluno. De fato, Shoko não se colocou como a professora. Até hoje ela não se coloca desta forma. Ela fica surpresa de perceber o quanto nós aprendemos com ela estes anos todos, todos nós, muito pelas obras, mas muito também por isso aqui que está acontecendo neste momento, por exemplo. De ela poder conversar, poder contar suas histórias, pelas

experiências dela. E também, lá, naquela situação de ensino que se estabelecia no ateliê dela. Ela fazendo e nós, as alunas, fazendo junto, observando, fazendo junto. Agora, sobre o dentro e o fora, uma das aulas mais lindas, que também mudou muito a minha concepção de tudo, não só da arte, foi uma aula em que ela dizia assim, aliás ela dizia assim em todas as aulas, *não olhe para o lado de fora, olhe para dentro, para o interior dela. Quando o dentro estiver resolvido, o fora também se resolverá.* E de fato, quando a peça ficava bonita por dentro, também ficava bonita por fora. Ficava perfeita do lado de fora. Outra coisa maravilhosa, e isso eu gostaria que você comentasse, Shoko. Eu sempre falo para os alunos, e também para mim ainda é uma questão. Quando ela disse assim: *Eu demorei muito tempo para conseguir admitir a possibilidade* (claro que ela falou com outras palavras) *de ensinar alguma coisa para alguém.* Colocar-se nesta situação. Na verdade, ela demorou 76 anos. Esta experiência que eu tive com ela e com mais um grupo grande de pessoas, mais oito pessoas, ela só tomou a iniciativa de montar este grupo aos 76 anos. Ela disse: *eu demorei muito tempo para me sentir capaz de ensinar alguma coisa para alguém.* Então, isso até hoje me intriga muito. Eu trabalho com a formação de professores. Muitos com a idade de 20/21 anos já estão lecionando. Eu mesma leciono há muitos anos. De certa forma, isso coloca uma impossibilidade. Como nos tornamos professores? Quando adquirimos esta capacidade? Quando estamos prontos?

Shoko: Olha! Há uma diferença entre professor, educador e artesão, pode-se dizer artesão. Eu, nós, aprendemos fazendo, durante anos, 40/50 anos. Depois dá resultado. Mas os professores, não. A missão de vocês é ensinar. É outra coisa. Às vezes, penso: *agora o mundo é tão precário.* Às vezes, queria sumir deste mundo porque é terrível. Não tem nada. Nós temos. Como artistas todo mundo pode arrumar seu lugar, como se diz, de paz, de felicidade. Mas a maioria agora está saindo, todo dia agora sai notícia ruim. Para que este mundo? Mas vocês, educadores, são diferentes. Mesmo que o mundo fica ruim, vocês têm missão para fazer. Esse é o maravilhoso trabalho de vocês, não é? Vocês têm que ensinar. Essa é a missão de professores. Então tem muita possibilidade para trabalhar também. Até o mundo existir, os professores podem trabalhar.

Shoko: Aqui tem uma grande amiga minha, Norma Grinberg. Primeira pessoa que conheci sobre cerâmica. Era década de 60. Ela apareceu, tinha paixão pelo barro. Nós conversamos. Não esqueço, o ateliê dela era todo isolado, meio de mato. Daí nós caminhamos de outro jeito, mas sempre tem alguma coisa ligada. Obrigada por me acompanhar. Desculpem que o meu português está muito ruim. Até que eu consegui falar.

Sumaya: Bem Shoko, nós vamos encerrando. Em nome do Grupo de Pesquisa, de todos aqui presentes e de todos que estão assistindo pela internet, que está sendo transmitido, quero agradecer demais a sua presença.

Shoko: Muito obrigada. Eu que tenho que agradecer a vocês todos brasileiros porque me educaram esta terra e brasileiros. Não estou agradando vocês, viu? Mas, realmente, sempre acontece assim sobre cultura japonesa. Todos dizem que eu trouxe cultura japonesa para o Brasil, mas eu nunca pensei isso. Eu queria aprender sozinha, sentindo, o que tem nesta terra. Então o que me criou e me educou foi esta terra brasileira. Acho que todas as artes saem como as condições climáticas da terra, eu acho que sim. Então, muito obrigada.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO NA ARTE⁵

Monica Tavares

Preliminares sobre a história da criação artística

A história da criação artística explicita um processo que vai da concepção divina à humana. Com base em Platão, sabe-se que é no “enthusiasmós” (inspiração divina, exaltação criadora, possessão pelos deuses) que o artista, fora de si, torna-se o *medium* ou porta-voz da divindade. Neste caso, o artista traria em si o sopro do divino. Todavia, com o decorrer dos séculos, este conceito metafísico torna-se, de certo modo, laico (Plaza, 2001).

A teoria oposta à inspiração tem origem ao se tomar em referência o conceito de arte de Aristóteles, admitido este como *poiesis* ou *téchné*. Tal teoria concebe a criação artística como um “fazer”, um “trabalho”, uma “atividade artesanal” que se desenvolve segundo determinadas regras que podem ser aprendidas (Plaza, 2001). Neste caso, as obras resultam do produto da imaginação criativa orientada para o fazer.

Para Aristóteles, existem dois princípios correlativos – *hylé* (matéria) e *morphé* (forma) – que possibilitam explicar as diferentes categorias do devir. Além destes dois princípios de atividade intrínsecos, que embasam a solução aristotélica ao problema do ser e do devir, aparecem dois outros: o motriz e o final, com os quais fica estabelecida a doutrina das quatro causas (material, formal, motriz e final).

5 Este artigo é resultado da participação da autora na mesa “Processos de criação na arte”, realizada no dia 23 de setembro de 2011, no contexto do I Seminário do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação. Este trabalho configura-se como uma releitura de três textos de autoria de Monica Tavares, a partir dos quais foram retirados excertos, contudo estruturados e organizados em uma nova ordem. Os textos de origem são: a) O processo criativo. In: PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 63-86; b) Os métodos heurísticos de criação. In: PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 87-116; c) Ciberespaço e metodologias de criação. *Conexão* (UCS), Caxias do Sul: Educus, v. 3, n. 6, p. 103-127, 2004.

Conforme a doutrina aristotélica, para se obter a explicação dos fenômenos, deve-se conhecê-los mediante as suas causas. A primeira delas, a causa material, designa a matéria de que uma coisa é feita. A segunda, a causa formal, caracteriza que uma coisa havia de ser, o seu modelo, a causa imaginativa. A terceira, a causa motriz, é aquela que por sua ação física produz o efeito; é a causa do que foi mudado; a ação eficiente, física. Em quarto lugar, aparece a causa final, que se entende por aquilo pelo qual o efeito é produzido, a finalidade proposta pelo artista.

Nesta perspectiva, pode-se entender o ato de criar como uma construção em movimento: um processo dinâmico, na condição de sempre poder vir a ser, não se configurando, portanto, como algo previamente acabado (com base em Millet, 1990, p.42-57).

Assim sendo, essa construção-criação dar-se-ia, então, a partir de um suporte (causa material), combinada com uma ideia-modelo imaginativa (causa formal) que operados por uma ação instrumental, física, técnica e eficiente (causa motriz) tem por finalidade gerar um produto dirigido a um fim (causa final). Para Aristóteles, nem a matéria nem a forma podem existir separadamente: na matéria, a coisa está em potência; na forma, ela está em ato. E é daí, como lembra Plaza (2001), que se pode perceber a intraduzibilidade da obra de arte

Ao longo da história, as ideias de “sujeito criador” e de “livre arbítrio” (manifestação de poder individual pelo poder em si) aparecem como produto da Renascença. Naquele momento, o homem toma as rédeas e conduz o ato criativo, surgindo, afinal, a ideia de artista. Ao se tomar consciência do caráter complementar da razão e da sensibilidade impõe-se a noção de “sujeito criador” que opera no âmbito da expressão artística. Enfim, afirma-se a noção de que a subjetividade e a racionalidade se vêm implicadas no ato artístico (Plaza, 2001). E é aqui que se firmam os caminhos para se refletir sobre as alianças entre a arte e a ciência no contexto dos processos de criação.

Notas sobre o criativo em arte

No sentido de apreender o que está implicado no fazer artístico, antes de tudo torna-se primordial compreender a acepção, segundo Pareyson, dos termos “fazer” e “formar”. Para o autor, “‘formar’ significa

'fazer' inventando ao mesmo tempo 'o modo de fazer'". Seguindo esta trilha, a teoria da formatividade concebe a operação artística como um processo de invenção e produção, em que as soluções das ideias se concretizam no fazer, ou seja, entende tal realização como uma "produção que é, ao mesmo tempo e indissolúvelmente, invenção" (Pareyson, 1993, p.12-26).

Nesta perspectiva, as soluções das ideias se concretizam no fazer (um puro tentar, sem certezas) e este fazer incorpora um modo de execução de antemão não predeterminado.

Nesta ação continuada, a obra de arte pode ser pensada como uma "matéria formada", que tem como conteúdo a pessoa do artista, não como tema ou assunto, mas no sentido de que o "modo" como ela está formada é o modo próprio de quem a formou (Pareyson, 1984).

Conforme Plaza (2001), o produto criado pode ser pensado a partir de três categorias ou três pontos de vista: a) o ponto de vista da pessoa que cria (em termos de fisiologia, temperamentos, hábitos, valores, emoções, processos mentais, motivações, percepções, pensamentos, comunicações etc.); b) o ponto de vista do ambiente e da cultura em que a obra se insere (condicionamentos culturais, sociais, educativos, influenciados pela demanda exterior, pela encomenda social, ou, até mesmo, pelas perspectivas que o público tem sobre a arte); c) o ponto de vista relativo aos processos mentais que o ato de criar mobiliza (teorias, técnicas, métodos, poéticas, estéticas etc.). No primeiro caso, privilegia-se a categoria do psicológico; no segundo, a categoria do sociológico; no terceiro, a categoria das poéticas e estéticas.

Deste modo, considerando o aqui discutido, seguiremos no pressuposto de que do ponto de vista do artista o criativo somente pode ser observado e analisado quando o mesmo está objetivado (Plaza, 2001).

Dos conceitos de criação e criatividade

Para Moles & Caude (1977, p.32), a criação é o "processo pelo qual se provoca a existência de um novo objeto", nada mais é do que a "criação da novidade".

Já o conceito de criatividade, também resgatado a partir destes autores, é definido como a "faculdade da inteligência que consiste em

reorganizar os elementos do campo de percepção, de um modo original e suscetível de dar lugar a operações dentro de qualquer campo fenomenológico” (Moles & Caude, 1977, p.60).

Pode-se pensar a criatividade como uma aptidão da inteligência que permite a reorganização dos dados, no intuito de associá-los e de combiná-los para a solução de problemas. Esta atitude da inteligência estaria diretamente relacionada à faculdade de criar, de idealizar e de conceber, correspondendo, em sentido amplo, à causa formal aristotélica. Enfim, seria a faculdade de proporcionar soluções adequadas a novos problemas. E em um sentido estrito, a faculdade da produção criadora.

Desta maneira, a criatividade seria a capacidade de formar mentalmente ideias, imagens e coisas não-presentes para dar existência a algo novo, único e original, porém com uma dada finalidade.

O criar estaria, por conseguinte, relacionado com o ato de reorganizar um campo de percepção, constituindo uma nova ordem, uma nova ideia, a partir dos dados já conhecidos. Este ato de reorganizar deve estar provido de originalidade e novidade, ou seja, deve afastar-se da probabilidade máxima de ocorrência. É na medida do grau de originalidade, concebido segundo a dialética banal/original, que Moles & Caude (1977) identificam a criação como invenção. Contudo, a criação não depende apenas do seu grau de originalidade. É importante acrescentar que, segundo os autores, sem a ação concreta potencial não existe a criação. Logo, é a possibilidade concreta de uma ação adequada sobre um fenômeno qualquer que confere valor ao trabalho da criação.

Assim sendo, o esquema criativo mais geral que determina a produção artística se caracteriza por realizar a passagem de um repertório para um produto, na pressuposição de que todo produto artístico constitui-se em uma ordem nova a partir de um dado repertório.

Tomando-se a ideia de criação como algo não metafísico, entende-se, por conseguinte, que qualquer informação nasce de seleções ante alternativas. E é assim que o problema da decisão liga-se intimamente ao problema da criação, da invenção, da originalidade.

O pensamento criador

Para Arnheim (1989), o desenvolvimento do pensamento criador envolve dois processos cognitivos: a intuição e o intelecto, concebidos como procedimentos da mente para aquisição de conhecimento. O autor lembra que, durante a história, várias correntes existiram, ora colocando estes processos cognitivos como colaboradores, ora como rivais.

Ele defende a proposta de se “[...] livrar a intuição de sua misteriosa aura de inspiração ‘poética’, e atribuí-la a um fenômeno psicológico preciso [...]”. Em suas palavras, faz-se evidente a coexistência destes dois processos:

[...] a mente humana dispõe de dois processos cognitivos: a percepção intuitiva e a análise intelectual. As duas são igualmente valiosas e indispensáveis. Nenhuma é exclusiva para as atividades humanas específicas; ambas são comuns a todas. A intuição é privilegiada para a percepção da estrutura global das configurações. A análise intelectual se presta à abstração do caráter das entidades e eventos a partir de contextos específicos, e os define ‘como tais’. A intuição e o intelecto não operam separadamente, mas, em quase todos os casos, necessitam de cooperação mútua. (Arnheim: 1989, p.16-29).

Nota-se também, nas reflexões de Paul Valéry, a coexistência do intelecto e da intuição no domínio das atividades criativas, não importando a natureza da obra a ser realizada. Para este autor, a intuição não é unicamente um atributo do artista, nem o intelecto um atributo exclusivo da ciência.

Para este pensador⁶ – a partir de Plaza (1987) – a criação compreende ao mesmo tempo formações espontâneas e ato consciente. Numa obra de arte, dois elementos estão sempre presentes: aqueles dos quais não se concebe a origem (a geração), que não podem ser expressos em atos, embora possam depois ser modificados por atos; e aqueles que são articulados, podendo ser pensados.

6 Ver VALÉRY, Paul. *L’Invention Esthétique*. IN: *Oeuvres I*. Paris: Gallimard, 1957. p. 1412-5.

Outrossim, nessa mesma linha diretriz, a qual expõe uma intrínseca relação entre o sensível e o inteligível, é imprescindível lembrar, com base em Duchamp (1975), que o artista passa da intenção à realização por meio de uma cadeia de reações totalmente subjetivas. Para o autor, a luta pela realização da obra é uma série de esforços, sofrimentos, satisfações, recusas, decisões que não são totalmente conscientes, pelo menos no plano estético. O resultado desse conflito é uma diferença entre a intenção e a sua realização. A diferença entre o que se quis realizar e o que na verdade se realizou é o que é denominado como “coeficiente artístico” contido na obra. Seria como uma relação aritmética entre o que permanece não expresso embora intencionado, e o que é expresso não intencionalmente. Este coeficiente pessoal em estado bruto deverá ainda ser refinado pelo público.

Em linhas gerais, as atividades criativas caracterizam-se pelo uso cooperativo (pela sinergia) entre o sensível e o inteligível. Conforme alguns pensadores, estes processos são, também, definidos como as leis da mente, as quais garantem as associações por similaridade (analogia e síntese) e as associações por contiguidade (lógica e análise).

Sabe-se que David Hume (séc. XVIII) foi o primeiro pesquisador a investigar a distinção entre essas duas formas básicas de associação. Entretanto, é com o trabalho de Peirce que se chega a um melhor entendimento sobre estas distintas formas de associação. Para este último autor, nas associações por contiguidade, o sistema de pensamento sucede da experiência e é o mais simples de todos os raciocínios; enquanto nas associações por similaridade, o sistema é governado por operações mentais analógicas e envolve, assim, um grau maior de consciência da linguagem (Pignatari, 1979).

Ao trilhar nesta direção, entendemos, então, que na criação artística as oposições espontâneo/ reflexivo (Paul Valéry), intuitivo / racional (Arnheim), consciente/ inconsciente (Marcel Duchamp), similaridade / contigüidade (Peirce) são mediadas numa unidade dialética, em equilíbrio. Indicam, como lembra (Plaza, 2001), polos extremos de criação, retratados no tipo de artista intuitivo, que trabalha de forma exuberante, “fácil”, compulsiva e “inspirada”; ou no tipo de artista disciplinado e racional, que opera de forma regular, metódica, reflexiva e que burila a obra.

Não esquecendo as possíveis variações que existem entre esses extremos modos de criação, pelo que foi exposto até aqui, é patente que, em qualquer processo de descoberta, tanto na arte como na ciência, a tomada de decisão registra-se como elemento fundamental na conduta a ser seguida. Isto implica que as soluções são regidas pela postura e pelo significado pretendidos através do estilo pessoal e cultural daquele que inventa.

O que não se contradiz ao argumento de se admitir que é na procedência do pensamento que os domínios diversos da ciência e da arte se unem, esteja o primeiro na incessante busca pelo conhecimento, ou se manifeste o segundo na esfera do intraduzível.

O processo de criação

Seja na arte ou na ciência, o ato criativo não é, necessariamente, um processo contínuo. Renova-se sempre e admite *feedbacks* alimentados pela atividade experimentadora e pelas ideias criadoras. Estudos os mais diversos relativos ao processo criativo consideram a existência de fases. Sabe-se que, mesmo se apresentando separadamente, estas fases não se manifestam de modo isolado na prática.

Em conformidade com Wallas⁷ (1970, p. 91-7) – segundo Moles (1971, p.161-7) – e Arieti (1976:14-20), admite-se a existência de diferentes fases que, apesar de logicamente separadas, só raramente se mostram distintas na prática. Pode-se, assim, distinguir seis etapas, não estanques, no desenvolvimento do processo – criativo: a apreensão (proposta de um problema); a preparação (constituição do repertório); a incubação (forma “aberta”); a iluminação (forma “fechada”); a verificação (articulação da “fase de ideação e concepção”, inerente ao homem, com a “fase de realização técnica”, inerente aos meios e linguagens utilizados, em que ocorre a manipulação dos elementos através de técnicas visuais); e a comunicação (inserção do “produto” no social). No entanto, ao se mostrarem assim distribuídas, possibilita-se melhor compreensão e entendimento lógico do processo.

7 Ver WALLAS, G. The art of thought. In: Vernon, P. E. (org.). *Creativity: selected reading*. Middlexis Eng, Pequin Books, 1970.

Ao se considerar que o processo de criação assim se comporta, continuaremos a nossa argumentação ao perseguir a ideia de não mais se distinguir entre a criação artística e a criação científica, mas, sim, de se buscar os pontos de similaridade entre ciência e arte. Este fato, aqui, se evidenciará pelo entendimento de que estas áreas aplicam os mesmos métodos heurísticos, apesar de trabalharem sobre materiais diferentes, ou melhor, de se diferenciarem em relação aos campos fenomenais sobre os quais operam (Moles, 1971, p. 257-260).

Neste pressuposto, deve-se lembrar, conforme Moles, que, seja na arte ou na ciência, são os métodos heurísticos de criação que orientam o pensamento criador na concretização da “*boa forma*” (Moles, 1971, p. 65). Enfim, é o que trataremos logo a seguir.

Os modos de operar

A depender do percurso estabelecido para o alcance da solução do problema, existem modos específicos de criar, modos peculiares de operar, fundamentalmente determinados pelas idiossincrasias de quem cria e, circunstancialmente, influenciados pelos materiais e campos fenomenais sobre os quais se opera. Daí, não se deve pensar, como diz Moles (1971, p. 257-60), na distinção entre criação científica e criação artística, mas sim deve-se investigar a ideia de uma criação intelectual. Para tanto, cabe estudar os métodos heurísticos de criação, admitidos estes como a trajetória pela qual se chega a um determinado resultado, ainda que essa trajetória não tenha sido estabelecida anteriormente de maneira deliberada e refletida.

Nesta perspectiva, apreender os diversos modos de operar significa investigar os métodos heurísticos envolvidos nos distintos processos de criação, considerados estes como os percursos que a mente realiza para atingir a invenção.

No contexto da heurística (eureka=achar), considerada esta como a ciência que estuda a metodologia do descobrimento, o método é visto não como uma série predeterminada de operações, tal como seria um algoritmo de computador, mas sim como um processo mental que permite fabricar algo novo. Não se deve esquecer que os fatos artísticos são processados levando em conta o livre arbítrio de quem cria. Logo, é possível mudar de

caminho de forma não prevista, ora mudando de método, ora incorporando vários, dando margem a específicas singularidades criativas.

Assim, para se poder ir de A a B, pode-se fazer qualquer trajeto que se particularizará em função das vivências daquele que cria e, logicamente, dos limites dados pelos meios e linguagens utilizados.

Não intencionamos, aqui, retomar o aprofundado estudo acerca das diretrizes operacionais inerentes a cada método de criação; acreditamos, no entanto, que será importante referi-las e caracterizá-las a partir da classificação proposta – métodos do possível, do existente e do pensamento (Plaza & Tavares, 1998, p.XX) – baseada nas categorias peirceanas de primeiridade, secundidade e terceiridade.

Considerando a taxonomia dos métodos criativos, entendemos a existência de três grupos de métodos com caracteres bem definidos, porém interpenetráveis e recorrentes. Esta classificação⁸ não pretende impor uma tipologia estanque; ela visa estabelecer um guia de entendimento dos processos criativos, destacando os aspectos dominantes de criação. Logo, a compreensão das diretrizes operacionais de cada método relaciona-se com a busca dos paradigmas de criação.

No primeiro grupo dos métodos⁹, a característica principal refere-se à determinação de formas sintetizadas pela mente e consideradas estas como objetos da introversão. Elas correspondem, portanto, a diagramas mentais – estabelecidos sem referência a outra coisa – que são representados segundo as qualidades materiais do meio produtivo.

Em outras palavras, dá-se a representação de modelos mentais (fase da ideação e concepção, inerente ao homem) que se viabilizam a partir da sinergia com as estruturas e linguagens próprias das técnicas e tecnologias (fase da realização técnica ou tecnológica).

No âmbito das artes, os meios e as linguagens são capazes de fornecer as estruturas necessárias para a concretização de produções

8 Esta classificação foi primeiramente proposta pelo Prof. Dr. Julio Plaza, na disciplina “Processo Criativo e Metodologia”, ministrada no Instituto de Artes da Unicamp, 1992. Tendo como objeto de estudo este tema de pesquisa, em 1995, sob orientação do referido Professor, foi por mim defendida a dissertação de mestrado intitulada “Os Processos Criativos com os Meios Eletrônicos”, junto ao Mestrado em Múltiplos Meios, Instituto de Artes da Unicamp.

9 Ver Tavares, 1998b, p.89-103.

estéticas, pois oferecem a possibilidade de criar a própria qualidade. Em tais processos, evidencia-se o enraizamento do icônico (concreto) no simbólico (abstrato). Aqui, as leis da mente dialogam com os dispositivos técnicos e tecnológicos, no propósito de unir o sensível e o inteligível. E isto se faz, transpondo os limites do meio e pelo uso material dos suportes (Plaza & Tavares, 1998, p.123).

De maneira geral, cabe destacar exemplos de poéticas que trabalham com base nestas diretrizes: o cubismo e o construtivismo (vide método do projeto); o dadaísmo (vide método do acaso); a arte permutacional (vide matriz do descobrimento); poesia concreta (vide método dos limites); entre outros¹⁰.

No que concerne ao segundo grupo de métodos¹¹, sua característica principal é determinada pelo conflito e pela experiência vivenciados no contato, na ação/reação com o meio produtivo. Domina a experimentação como atitude criativa, visto que a concepção e a realização dão-se concomitantemente. O artista, impregnado de um conhecimento transmitido pelos sentidos, experimenta no intuito de encontrar novas e outras formas de criar. Destaca-se um processo que vai da teoria à prática, em que a gratuidade e o espírito lúdico conduzem à descoberta e à novidade. Em suma, prevalece a vacuidade da mente ante uma dada situação, ou seja, a tendência de “experimentar para ver no que dá” (Claude Bernard). Nas poéticas essencialmente experimentalistas, que sistematicamente enfatizam a materialidade dos suportes, domina o fático, o contato, sendo que nelas os procedimentos de operação criativa fundam-se sob a dominância do singular.

Referências que bem retratam os percursos de criação deste grupo de método encontram-se nas frases de Picasso, “Eu não procuro, acho”, e mesmo na de J. L. Borges, “Procura-se pelo prazer de buscar”. Em certo sentido, ilustra-se essa diretriz ao se referir a prática artística das vanguardas históricas.

No que tange ao terceiro e último grupo dos métodos¹², a característica principal é, justamente, o operar com símbolos ou signos de

10 Para maiores detalhes, aprofundar leitura das páginas referidas na nota de rodapé 5.

11 Ver Tavares, 1998b, p.112-116.

12 Ver Tavares, 1998b, p.112-116.

caráter convencional. Firmam-se por meio da incorporação e consequente transformação de dados já repertoriados, dando margem ao aparecimento de novas significações, estabelecidas a partir de releituras ou recodificações. Envolvem a relação de diálogo entre vários códigos e linguagens e trabalham no âmbito da metalinguagem e da metacriação, ou seja, na noção de criação a partir de algo, melhor dizendo, de representação da representação.

Enfim, esse grupo de métodos comporta a noção de criação da criação. Predomina o universo da recepção, da intertextualidade, dos intercódigos, das recodificações. Opera-se com dados pré-existentes. Neste caso, é comum a interpenetração de gêneros.

Nesta categoria de métodos, o artista tem como proposta básica pôr a linguagem em movimento e dela gerar uma nova criação que implica renovação crítica do fenômeno anterior, determinando transformações de ordem sintática, semântica ou sugerindo novas significações. As montagens, colagens, bricolagens, imagens híbridas, traduções são exemplos de criações que resultam da prática da metacriação.

Como relacionar método e poética?

Em primeiro lugar, cabe retomar a ideia, já antes referida, de que os fatos artísticos são processados levando em conta o livre arbítrio de quem cria. O artista pode mudar de caminho de forma imprevisível, ora mudando de método, ora incorporando ou combinando vários, provocando uma instabilidade de fronteiras metodológicas.

Ao operar entre método e modo, entre caminho e modalidade operativa, o artista visa construir a sua poética (Plaza & Tavares, 1998, p. XX). Se de um lado, o método opera no sentido do percurso a fazer, de outro, o modo opera tornando aparente as relações entre as causas formal, material, motriz e final (condicionantes de e próprias a cada processo de criação). Daí implica uma poética, que atua no sentido de construir o objeto de arte, como um fazer que se faz à medida que se inventa.

Deve-se ter em mente que neste fazer, estão implicadas simultaneamente duas faculdades: a imaginativa e a operativa. O que implica que a liberdade e os constrangimentos do ato de criar estão incorporados no processo criativo e que a integração dessas duas faculdades se viabiliza implicitamente mediante uma sinergia, dada caso a caso pelas relações

dialéticas entre o que é da ordem do poético e o que é da ordem do técnico ou tecnológico. E é aqui que aparece a metodologia como mediação.

Todavia, o que subjaz a esses processos é a transposição de um dado repertório de elementos para um produto. Nesta passagem, estão inerentes as operações de seleção e combinação, que conduzem aquele que inventa ao alcance da informação. Vale, aqui, relevar que este é um ponto essencial a se considerar no percurso da criação, mediada por qualquer tipo de instrumental.

Neste sentido, as poéticas estariam em função dos aspectos dominantes de cada método, evidenciando-se as diretrizes operacionais de criação que possibilitam estabelecer os mecanismos das descobertas e invenções.

Considerações finais

Este artigo pretendeu apresentar um panorama dos processos de criação na arte. Com base em seus pressupostos, trouxe referências para se pensar a história da criação artística como um processo que vai da concepção divina à humana. Nestas bases, admitiu a obra de arte como “matéria formada”, que tem como conteúdo a pessoa do próprio artista. Destacou a perspectiva de que a produção artística se efetiva por realizar a passagem de um dado repertório para um produto, atentando para o fato de que as atividades criativas caracterizam-se pelo uso cooperativo entre o que é da ordem do sensível e o que é da ordem do inteligível. Ao enfatizar o conceito de criação intelectual, considerou que são os métodos heurísticos de criação que orientam o pensamento criador na concretização da boa forma. Ao supor o método como a trajetória da mente para alcançar a invenção, buscou identificar distintos modos de operar com vistas a caracterizar específicas diretrizes operacionais de criação, as quais trazem, em suma, a busca para se entender os diferentes paradigmas de criação. Enfim, propôs que ao trabalhar entre método e modo, o artista constrói a sua poética como resultado de uma operação, que torna aparente, de um lado, as relações entre as causas formal, material, motriz e, de outro, evidencia os caminhos de criação, as trajetórias da mente, regidos pela postura e pelo significado por ele pretendidos através do seu estilo pessoal e cultural.

Referências bibliográficas

- ARIETI, Silvano. *Creativity: the magic synthesis*. New York: Basic Books, 1976.
- ARNHEIM, Rudolf. A duplicidade da mente: a intuição e o intelecto. In: ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 13-30.
- DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: Battcock, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975. p. 71-74.
- MILLET, Louis. *Aristóteles*. São Paulo, Martins Fontes, 1990.
- MOLES, Abraham. *A criação científica*. São Paulo: Perspectiva; Edusp, 1971.
- MOLES, Abraham; CAUDE, Roland. *Creatividad y métodos de innovación*. Madrid, Ibérico Europea; CIAC, 1977.
- PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PAREYSON, Luigi. *Problemas de estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- PLAZA, Julio. *Processo criativo e metodologia*. São Paulo: 2001. Apostila de curso.
- PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- TAVARES, Monica. O processo criativo. In: PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 1998a. p. 63-86.
- TAVARES, Monica. Os métodos de heurísticos de criação. In: PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. *Processos criativos com os meios eletrônicos: poéticas digitais*. São Paulo: Hucitec, 1998b. p. 87-116.
- TAVARES, Monica. Ciberespaço e metodologias de criação. *Conexão (UCS)*, Caxias do Sul: Educ, v. 3, n. 6, p. 103-127, 2004.
- VALÉRY, Paul. *L'Invention Esthétique*. IN: *Oeuvres I*. Paris: Gallimard, 1957. p. 1412-5.
- WALLAS, G. The art of thought. In: Vernon, P. E. (org.). *Creativity: selected reading*. Middlesex Eng, Penguin Books, 1970.

BRINCAR, JOGAR, TOCAR E ATUAR: CONEXÕES ESTÉTICAS¹³

João-Francisco Duarte Júnior

É um prazer estar aqui atendendo ao convite da Sumaya e de seu grupo de pesquisa para bater um papo com vocês. Nada muito professoral, mas um bate-papo mais descontraído e muito pouco formal, no qual procurarei apresentar algumas ideias para posterior discussão.

Sem mais delongas, devo dizer que frequentemente sou convidado - para ministrar aulas inaugurais de alguns cursos, Brasil afora. Tais aulas em geral acontecem no começo do ano e recebem o pomposo nome de **Aula Magna**. Nessas ocasiões eu digo sempre que esse título dado à minha fala precisa ter uma consoante alterada, de **Aula Magna** para **Aula Magda** – o que permite ao público dizer, caso eu não esteja agradando, “cala a boca, Magda”, como se fazia com aquela personagem da TV. Porque “magno”, segundo os dicionários, significa superior, excelso. Desta forma, o único magno que há na universidade é o reitor, por isso ele recebe o tratamento de magnífico. Como não sou reitor nem ocupo cargo algum, jamais poderia dar uma aula magna, motivo pelo qual ministro uma aula Magda mesmo.

Assim, talvez aqui esta minha fala seja, em boa medida, uma Aula Magda. E já que se trata de uma aula Magda, em vez de eu começar fazendo uma palestra sobre o título *Brincar, jogar, tocar e atuar: conexões estéticas*, será melhor a gente começar de outro jeito, comigo contando uma piada para vocês. E sendo este um encontro acerca de artes, convém que a anedota trate de arte e manifestações estéticas.

13 O texto que se segue foi produzido a partir da transcrição *ipsis literis* de minha fala, a qual foi devidamente trabalhada e reescrita por mim de modo a não apenas eliminar os erros, repetições e vícios de linguagem que se comete oralmente como também acrescentar uma ou outra explicação e tornar mais fácil e escorreita a sua leitura. O que se tem, então, parece ser um híbrido de palestra e artigo, no qual a fluidez e o equilíbrio entre a argumentação teórica e a informalidade foram os parâmetros norteadores de sua produção. Penso que assim a leitura destas páginas possa se fazer mais prazerosa, ainda que cause arrepios nos avaliadores da produção acadêmica, os quais, em seu afã de quadricular o mundo, não saberão direito em que escaninho classificá-las

A história, então, é a seguinte. Havia uma menina do interior do estado, de uma vilazinha lá no oeste, quase Mato Grosso, que veio para São Paulo trabalhar como doméstica na casa de uma família muito rica. Chegou aqui e durante um ano trabalhou na mansão de seus patrões. Transcorrido esse tempo, qual não foi sua surpresa ao descobrir que poderia ter um mês de férias remuneradas. Como jamais imaginara uma coisa dessas, recebeu toda contente o seu dinheiro e voltou lá para a cidadezinha dela, no sertão, para rever os pais e as amigas. Estas, logo a rodearam querendo saber “como é que é Sum Paulu”. Como era São Paulo e a casa da família em que ela morava e trabalhava. Como “é essa gente rica de Sum Paulu”. Ao que ela respondeu: “olha, pra mim foi uma decepção, porque lá é tudo farso, tudo de mentira. Porque cês veja: a casa dos meu patrão num é deles, é de um tar de Niemeyer. Memo o jardim da casa que eles mora também num é deles, é de um tar de Bule Marx. As roupa que meu patrão e minha patroa usa não são deles, são tudo emprestada. Quem empresta pra minha patroa é uma tar de Dona Karan, e pro meu patrão um tar de Armani. E a mentira maior de todas é que o meu patrão vive dizendo que tem um Picasso. Mas é tudo mentira, que eu já vi: é deste tamanhinho.”

Bom, esta piada vale então como uma epígrafe da palestra. E quem diria: vocês esperando uma palestra séria e o que estão tendo é piada, é humor. Mas humor é muito bom. É um paradoxo que a gente não tenha mais humor nas escolas. Porque o Brasil é um país em que se faz piada com tudo, até com as situações mais trágicas. A pessoa morre hoje e amanhã já tem piada a seu respeito, ela chegando ao céu, chegando ao inferno. Isto com qualquer um, podendo ser até a pessoa mais querida, mais famosa. Depois do enterro do Ayrton Senna, que mobilizou todo mundo, no dia seguinte já se tinha piadas sobre ele chegando ao céu. Então, a gente é um país que ri de si próprio, e isso é maravilhoso. Quem já morou na Europa sabe como é difícil eles rirem de si próprios. Precisamos entender que o humor é uma forma de conhecimento, sendo até um paradoxo a gente não usar mais o humor nas escolas, justamente como forma de conhecimento. O humor nos faz ver o avesso das coisas, nos dá outra visão de mundo. Revela outro aspecto da realidade, fornece outro ângulo de percepção das coisas.

Os romanos já diziam – e agora vou ficar chique e fazer uma citação em latim: *ridendo castigat mores*, quer dizer, rindo se castigam, se punem, os costumes. O que é uma profunda verdade. Vejam: o humor é tão

importante, tão impactante, que nesses acontecimentos atuais na Síria, os quais vocês devem estar acompanhando, o cartunista Ali Ferzat acabou de ser preso, torturado, e teve as mãos quebradas devido a alguns cartuns que publicou, rindo do regime, que resiste e não cai. Há algum tempo atrás houve o fato de um cartunista dinamarquês ser condenado à morte por grupos fundamentalistas islâmicos por haver feito cartuns com o profeta Maomé.

E eu me lembro agora de uma história ocorrida logo antes do golpe de 64. O país todo conturbado, boatos, passeatas, movimentações, e muita gente comentando que o Brasil iria se tornar comunista, o famoso perigo vermelho. Nesse estado de coisas um político se sentou para engraxar os sapatos – aqui na Praça da República, me parece – e numa dada altura disse ao engraxate: “anda se falando por aí que o Brasil vai virar comunista; o comunismo parece que vem chegando; você não está preocupado?” Imediatamente responde o engraxate: “tou não doutor, deixa vir esse tal comunismo que a gente logo avacalha com ele...” Portanto, é esse espírito brasileiro, é esse humor, que nós usamos muito pouco nas situações de ensino e aprendizagem. Porque nós as consideramos coisa séria.

Deste modo, vamos ver o que pensa a respeito o Roberto Gomes, romancista e filósofo de Curitiba, com vários livros publicados e alguns premiados. É dele uma obra, a meu ver, fundamental para se compreender melhor o intelectual brasileiro, *Crítica da razão tupiniquim*, na qual ele comenta:

É... urgente que assumamos a capacidade a sério do humor como forma de conhecimento. Só no momento em que, abandonada a tirania do sério, percebermos que nossa atitude mais profunda encontra-se em ver o avesso das coisas é que poderemos retirar de nossas costas o peso de séculos de academismo.

Percebam, pois, que ele fala em levar a sério o humor, o que pode soar uma contradição. Como é que se leva a sério o humor? Isto, contudo, não se trata de uma contradição. O humorista tem de levar profundamente a sério o seu trabalho, senão não produz humor. E nesse texto o Roberto Gomes estabelece ainda uma diferença fundamental para se entender a questão. Trata-se da distinção entre a locução adverbial *a sério* e o adjetivo

sério. Este, o adjetivo *sério*, empresta uma qualidade e acaba por cristalizar, de certa forma, o substantivo. O professor *sério* consiste quase num script, num figurino que eu tenho que vestir para ser considerado sério, em geral, terno e gravata nas solenidades, óculos, falar usando palavras eruditas, fazer citações em latim (vocês viram que há pouco eu tentei ser sério). Isto é o professor definido como sério. Consiste num estereotipo que se tenta assumir – no caso, aqui, estamos falando do professor. Ao passo que se levar algo a sério tem a ver com um comprometimento vital com aquilo, um compromisso intelectual, sensível, humano, inteiro. Levar algo a sério supõe que eu me entregue a essa coisa. Deste modo, posso levar a sério a minha capacidade de fazer piadas com tudo. E eu, particularmente, levo muito a sério isto. Aquele dito “perco o amigo, mas não perco a piada”, certamente tem o meu aval.

E é o Roberto Gomes quem pontua novamente:

Se levo a sério, isto é algo que sai de mim em direção ao objeto da seriedade. Se sou sério, me coisifico como objeto de seriedade. Aí está a diferença entre o que é dinâmico – eternamente em questão – encontrado no a sério, e o caráter de coisa acabada e estéril da seriedade do sujeito objetificado. A sério revigoro o mundo com uma quantidade imensa de significações. Sério, reduzo-me a objeto morto, caricato, de existir centrado no externo. Ao levar a sério, estou profundamente interessado em alguma coisa, a ponto de voltar todas as minhas energias no sentido de sua realização...

Essa distinção entre o sério e o a sério, então, vai servir para a gente falar um pouco sobre arte. Mas primeiro preciso dizer que eu gosto muito de dar aulas para o primeiro ano de graduação em arte, para aqueles jovens recém ingressados na universidade, cheio de sonhos e esperanças. Logo na primeira aula costumo lhes dizer: garanto que quando vocês disseram aos seus pais que iam estudar arte, prestar vestibular para arte, a maioria deles lhes respondeu “mas meu filho, minha filha, porque você não vai fazer algo sério? Por que você não entra num curso sério?” Ou então: “tudo bem, faça arte, mas faça outro curso paralelamente, que lhe dê dinheiro, que lhe dê seriedade”.

Porém, é justamente esse caráter não sério da arte, naquele sentido paralisante do sério que comentamos antes, que precisamos louvar, pois a arte não consiste em algo sério, mesmo! Temos, contudo, que levá-la profundamente a sério, o que é um pouco diferente. E esses pais entram em desespero quando às vezes me ouvem falar numa dessas aulas inaugurais que, além de a arte não ser séria, ela também é inútil. Completamente inútil, de uma inutilidade a toda prova. Não serve para nada prático, a arte. Nada! A arte é algo perfeitamente inútil, como, aliás, já afirmou o escritor Oscar Wilde. E neste sentido o poeta Paulo Leminski tem um ensaio maravilhoso chamado *A arte e outros inutensílios*, publicado originalmente na *Folha de S. Paulo*. A arte, diz ele, constitui um inutensílio. E é isso que faz dela uma coisa tão fantástica, tão preciosa. A arte não tem serventia prática, de coisa utilitária, não é esse o seu papel e a sua função no mundo.

As coisas práticas, as coisas úteis, são aquelas que pertencem ao que o Rubem Alves chama de *caixa de ferramentas*. Já a arte, faz parte da *caixa de brinquedos*. Nós nascemos com essas duas caixas, a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos. Porém, a escola se preocupa apenas em abrir a caixa de ferramentas dos alunos e os obriga a fechar sua caixa de brinquedos. Porque esta, obviamente, não é uma coisa séria. Mas é justamente a conexão entre essas duas coisas o mais importante a se conseguir. A arte pertence à caixa de brinquedos, e, portanto, não é séria nesse sentido de se poder fazer coisas práticas com ela. Contudo, ela desempenha um papel fundamental na vida humana. A arte não é um instrumento, uma ferramenta de uso prático. Eu até posso usar uma escultura do Degas, uma de suas pequenas bailarinas, para escorar a porta de modo a não bater com o vento. No caso, estou fazendo um uso prático dela, só que ela poderia perfeitamente ser substituída por um tijolo, por um bloco de bronze, qualquer coisa pesada, que essa função prática continuaria a ser cumprida. Sua dimensão estética, no caso, não estaria em questão nem teria qualquer utilidade. Desta maneira, a dimensão estética da obra de arte é algo absolutamente inútil no mundo prático, no espaço de atuação da caixa de ferramentas.

Apesar disso, ao longo da história sempre se pretendeu usar a arte para alguma coisa prática e funcional. A igreja católica a utilizou para ensinar as suas doutrinas, do mesmo modo que a revolução francesa e a revolução russa, ou ainda os militares após 64 aqui no Brasil. E os políticos continuam,

em época de eleições, encomendando jingles-exaltação para que sejam lembrados e votados. Só que todos esses usos da arte apontam para além dela, não têm nada a ver com a sua qualidade estética. Eu posso, por exemplo, me comover com a Pietá de Michelangelo mesmo sendo ateu. A sua qualidade estética independe do uso que dela se queira fazer. A inutilidade da arte, então, pode-se dizer seja-lhe inerente, e consiste precisamente naquilo que a torna arte.

No entanto, pela estreita valorização tão-só da dimensão prática da vida, começa-se a conectar arte com coisas sérias, de modo a se dar um peso para ela, tentando-se torná-la parte da caixa de ferramentas. A arte entra na escola – da educação infantil à superior – e imediatamente é conectada a disciplinas consideradas sérias, História da Arte, Filosofia da Arte, Antropologia da Arte, Sociologia da Arte. Acredita-se que assim a gente possa torná-la coisa importante, útil. Nós a tornamos um objeto, um objeto de estudo de outros saberes, e aí o importante não é a arte, mas a História, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia. Na escola fundamental isso acontece com o nome “contextualização”. Faz-se uma “leitura” da obra e se ensina a sua inserção na história da arte. Tudo para se transformar a arte em conteúdo. Não vou entrar nessa discussão aqui, só estou tangenciando-a, apontando a sua existência e importância.

Como antes eu falava da caixa de ferramentas e da caixa de brinquedos, a gente precisa entender que, no fundo, o sentido da vida nos é dado pelas coisas inúteis. A vida é absolutamente inútil. Inútil! Pensemos, por exemplo, no que significa um dia útil. Dia útil é a coisa mais chata que se tem, já que em geral é preenchido por tarefas práticas, como ir ao banco, pagar as contas, freqüentar reuniões... Os dias inúteis é que são bons. Os feriados e fins de semana, quando se fica em casa, se vai ao cinema, se lê, se toma cerveja, se ama e se diverte. Os dias inúteis é que dão sentido à vida; nas coisas inúteis é que reside o sentido da vida. Na verdade, só fazemos as coisas úteis para poder ganhar dinheiro, o dinheiro que nos permite viver as inúteis. Vejam o que diz o Leminski:

A burguesia criou um universo onde todo gesto tem que ser útil. Tudo tem que ter um “pra quê”... O pragmatismo de empresários, vendedores e compradores, mete preço em cima de tudo. Porque tudo tem que dar lucro. Há trezentos anos, pelo

menos, a ditadura da utilidade é unha e carne com o “lucrocentrismo” de toda essa civilização. E o princípio da utilidade corrompe todos os setores da vida, nos fazendo crer que a própria vida tem que dar lucro. Vida é o dom dos deuses, para ser saboreada intensamente até que a bomba de nêutrons ou vazamento da usina nuclear nos separe deste pedaço de carne pulsante, único bem de que temos certeza. O amor. A amizade. O convívio. O júbilo do gol. A festa. A embriaguez. A poesia. A rebeldia. Os estados de graça. A possessão diabólica. A plenitude da carne. O orgasmo. Estas coisas não precisam de justificação nem de justificativas. Todos sabemos que elas são a própria finalidade da vida. As únicas coisas grandes e boas. Fazemos as coisas úteis para ter acesso a esses dons absolutos e finais. A luta do trabalhador por melhores condições de vida é a luta pelo acesso a esses bens, brilhando além dos horizontes estreitos do útil, do prático e do lucro. Coisas inúteis são a própria finalidade da vida.

Isto, portanto, é o que assusta a maioria das pessoas: dizer que a arte é inútil. O sentido da Arte está na própria arte. A gente não precisa cercá-la de justificativas teóricas. A arte, o sentido da arte, está nela mesma. São portas de significação que ela nos abre para vida, nós não precisamos explicar isso de modo técnico, teórico, sério, digamos assim.

E percebam o que ocorreu até aqui: a gente começou brincando, começou com humor, contando piada, falando das coisas úteis e as inúteis. O que viemos fazendo foram tão-só jogos de palavras. Viemos jogando com as palavras. Filosofia, no fundo, é isto: um grande jogo de palavras. Coisa que não sou eu quem diz, mas o filósofo Ludwig Wittgenstein, que escreveu apenas dois livros de filosofia, os quais, porém, são marcantes. Diz ele exatamente isto, *filosofia nada mais é que um jogo de palavras*. No fundo, toda a construção de significado e sentido da vida humana constitui um jogo de signos. Palavras são signos, como outros tipos de signos existentes, feito os signos matemáticos, os da química e os estéticos. Dar significados para as coisas é transformá-las em signos. Ou o mundo e a vida são significados por meio dos signos conceituais, lógicos, como as palavras e os números, ou por meio dos signos estéticos. E é assim que damos significado à vida,

transformando-a em signos. Por eles e com eles podemos observar a vida e a nós mesmos de fora, digamos assim. Esse grande jogo de significar que a vida humana se revela ser, deste modo, nos remete ao título que eu dei para esta minha pequena fala aqui, esta conversa que estou tendo com vocês – “Brincar, Jogar, Tocar e Atuar: Conexões Estéticas”.

Vamos pensar um pouco em cada um dos termos que compõem este título. Primeiro, o brincar. Comecei a minha fala aqui brincando, contando uma piada, que nada mais é que um jogo de palavras. E seguimos com esse jogo, fazendo um pouco de filosofia – está aí o jogar, segundo termo do título. Vejamos o terceiro, o tocar, que no caso não tem a ver com o tato, mas quer significar o tocar um instrumento musical. Sendo o último, o atuar, aquela atividade do ator, no palco ou na tela. Percebam que todos esses quatro verbos, em português, são ditos em inglês com apenas um, que é *to play*. Em alemão, para essas quatro ações humanas também se tem um único verbo, *spielen*. O anglo-saxão percebe essas quatro atividades conceitualmente como uma só, em sua essência. Brincar, jogar, tocar e atuar: tudo isso é muito semelhante e faz parte, no fundo, de nossa caixa de brinquedos.

Mas para a gente dar aquele ar de seriedade à palestra é melhor citar alguém importante, Johan Huizinga, que foi um filósofo e historiador holandês. O Huizinga escreveu um livro fundamental chamado *Homo ludens*, significando o homem lúdico, o homem que joga. O lúdico, para ele, constitui a dimensão mais fundamental do ser humano. O ser humano é o ser que brinca, que joga. Nessa obra ele procura mostrar que todas as espécies superiores de animais, os mamíferos, brincam. Todos brincam! O cachorro brinca, o macaco brinca, todos brincam. E nós brincamos também, mas num nível mais maravilhoso ainda, que é o nível simbólico. Eu posso contar piadas, e aí estou brincando com as palavras, estou jogando com as palavras. Então o Huizinga procura refletir no sentido de que tudo na vida, no fundo, consiste num grande jogo, numa grande brincadeira. Um imenso e prazeroso jogo de montar significados. Há um romance do Herman Hesse chamado *O jogo das contas de vidro*, no qual ele também trabalha com essa ideia, da vida como um armar e desarmar de jogos significantes.

Voltando ao Huizinga, sua tese é que, se desde o começo lá nas cavernas nós, humanos, tivemos que usar a nossa caixa de ferramentas para sobreviver, desde então nós também nos valem de nossa caixa de

brinquedos. Houve que se criar flechas, lanças e potes para a sobrevivência, mas todas essas coisas estavam cheias de coisas inúteis em volta: tais artefatos eram enfeitados e decorados. Não se tratavam apenas de instrumentos úteis, mas também de coisas lúdicas, belas. Nunca se cria nada estritamente útil, sem uma dimensão estética. O mundo tem sempre que ser estético. O mundo da utilidade precisa se acompanhar de um joguinho. As coisas não são só úteis, elas carregam também uma dimensão de inutilidade estética. O estilo e o design consistem exatamente nisso, coisa que nos acompanha desde as cavernas. Deste modo, o que Huizinga quer nos fazer ver é que essa dimensão lúdica do jogo, da brincadeira, do construir, do montar, é algo inato à gente, faz parte do humano. Todos os animais ditos superiores, os mais altos na cadeia evolutiva, brincam, e nós humanos chegamos a um nível mais elevado de brincadeira, do jogo, que é o jogo simbólico, o jogo significante.

E ainda, de par com Wittgenstein, Huizinga também pontua que a linguagem, esse primordial instrumento de significação, de construção do mundo humano, ou seja, de uma realidade significante, constitui em si um grande jogo. Em suas palavras:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito. Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza.

Portanto, para esse filósofo, a dimensão lúdica, a dimensão do jogo, é constitutiva do humano. E é uma pena que, como já comentei lá no início, as escolas queiram a seriedade, naquele sentido do sério fossilizado, não da

vida levada a sério. O jogo, a brincadeira e o humor não fazem parte desse sério que elas perseguem. Como diziam os nossos avós, primeiro o dever e depois a diversão, e é nisto que continua a acreditar o sistema educacional. Entretanto, a gente tem que viver o dever como diversão e fazer da diversão um dever, estas coisas não podem estar separadas. Ou seja: esse sério que se quer imprimir à ação educacional, à escola fundamental e mesmo à academia, contradiz fundamentalmente a ideia do Huizinga e de outros pensadores de seu quilate.

O humor é para ser levado a sério e em si ele também é um dos jogos que jogamos. O humor é uma forma de se brincar. E a palavra agora volta novamente ao Huizinga:

Todas as ideias, aqui vagamente reunidas num mesmo grupo – jogo, riso,... piada, gracejo, cômico etc. – participou daquela mesma característica que nos vimos obrigados a atribuir ao jogo, isto é, a de resistir a qualquer tentativa de redução a outros termos. Sem dúvida, sua ratio e sua mútua dependência residem numa camada mundo profunda de nosso ser espiritual.

No que consiste, portanto, o jogo? De onde vem o prazer de se jogar? De pronto, note-se que o jogo, como a arte, também é algo absolutamente inútil, que não produz nada. Por que jogamos, por exemplo, baralho? (E não estou falando, obviamente, de se apostar, de se buscar um ganho com a vitória.) O prazer do jogo de baralho está no próprio jogar. Vejam o jogo de paciência, que é um jogo que jogamos com nós mesmos, sozinhos – antes se jogava com cartas reais, hoje ele acontece no computador. O prazer do jogo de paciência provém de as cartas todas se encaixarem numa seqüência, de a gente conseguir construir uma figura ordenada e tudo dar certinho, encaixando-se. O prazer é chegar nessa figura harmônica, organizada, perfeita, fechada. O que é muito parecido com a arte: o prazer da forma que a arte nos permite. A arte é também um grande jogo de construir, de montar uma figura harmônica. O jogo não produz nada concreto, produz só prazer da forma, que é também o prazer da arte. O prazer do jogo é jogar, é montar uma figura, fazer movimentos harmônicos.

O que estou querendo dizer é que, no fundo, a arte consiste num grande jogo, e a experiência estética provém de nos entregarmos a esse

jogo. Alguns filósofos, inclusive, dizem que para se ter uma experiência estética é preciso que se suspenda a descrença, ou seja, esse lado sério, conceitual, lógico, pesado, grave. Para a gente alcançar uma experiência estética faz-se necessária a suspensão da descrença – é preciso aceitar o jogo, acreditar. Se eu não acreditar desde a primeira linha que Gregor Samsa acordou naquela manhã transformado num imenso inseto eu não jogo o jogo que o Kafka me propõe em seu romance *A metamorfose*. Se eu pensar, “ah, mas como o cara pode acordar transformado num inseto? Isso é bobagem”, pronto, eu não jogo o jogo que o Kafka me propõe. Tenho que suspender a descrença, acreditar que isto seja possível para entrar no jogo.

Muito similar ao que a criança faz quando pega um cabo de vassoura, sobe e brinca de cavalo. Ela sabe que aquilo não é um cavalo, mas é como se aquilo fosse um cavalo. A arte é isso, é um grande jogo de “como se”, e a gente tem que entrar nesse jogo para alcançar o prazer estético. Por isso me incomoda muito essa busca de se tornar a arte uma coisa séria. Ter que falar sobre arte, construir discursos teóricos, citar filósofos etc. – estou falando da arte-educação. O prazer do jogo é jogar. Nada mais assombroso para as crianças do que aporrihá-las com história da arte, com teoria da arte. Isso é verdadeiramente chato para elas. Isso afasta a criança de qualquer arte. O primeiro aprendizado da arte é aprender o seu código, é conseguir ter uma experiência estética.

Imaginem que vamos fazer um curso de natação. Os professores chegam, nos dão apostilas sobre movimento muscular, teorias da natação, técnicas de respiração, reflexões sobre a água, os tipos de água, água suja, água limpa, de piscina, de mar... Então a gente estuda, estuda, estuda tudo aquilo e em seguida nos passam vídeos de nadadores, de olimpíadas, de palestras de nadadores, de treinadores etc. Por fim, depois de tanto estudo, nos submetem a uma prova – talvez de múltipla escolha – e, ao sermos aprovados, recebemos um diploma de nadador. Sem nunca termos caído na piscina, termos tido contato corporal com a água.

E não será isto o que se está fazendo com a arte, nas escolas? Ninguém ali é levado a ter uma experiência estética, a ter o prazer com a arte, porém se despeja sobre o aluno um bom tanto de teoria, história da arte, leitura da obra de arte, contextualização da arte e esse monte de coisas que verdadeiramente aborrece as crianças. Tal processo acaba é tornando a arte uma coisa muito chata para os estudantes. O prazer da arte,

como o da natação, é cair na piscina! É mergulhar. Depois, sim, essas coisas ajudam. Num curso de natação, depois que eu senti meu corpo na água, aprendi os movimentos básicos, já estou conseguindo flutuar e me deslocar na piscina, aí sim toda aquela teoria, os relatos de nadadores, podem me ajudar. Ajudar a nadar melhor, a aprimorar o meu prazer de nadar. O fundamental na natação é cair na água. É sua condição *sine qua non*.

Da mesma forma, o primeiro aprendizado da arte é se aprender a ter a experiência estética, é aprender o código das obras. Toda arte é composta num código e a gente aprende esse código vivenciando as obras. Assim como na natação é fundamental se vivenciar a água. Os códigos estéticos se aprendem ao se assistir ao teatro, ao cinema, ao se ler, se ouvir música... É assim que aprendemos os códigos estéticos, tendo-se experiências estéticas com as obras de arte, e não por meio de teorias prévias.

No começo do cinema, na época do cinema mudo, além do pianista, que tocava ao longo do filme, havia a figura do explicador. O explicador era alguém que ficava explicando certas cenas, que ainda não eram claras para os espectadores, recém apresentados ao código cinematográfico. Por exemplo: alguém na rua chega a uma porta e bate nela. Corta! Próxima cena, alguém de dentro de uma casa se dirige à porta da frente para abri-la. No começo do cinema as pessoas não entendiam a seqüência disto, pareciam duas coisas, duas cenas diferentes, desconectadas. Aquela pessoa não estava abrindo a porta para alguém que bateu à porta uma cena antes, e então o explicador explicava, fazia a conexão desses dois momentos, dessas duas ações. A pessoa, ali de pé ao lado da tela, dizia: “ela está abrindo a porta à qual o outro acabou de bater”. Foi assim que se aprendeu o código do cinema, foi assim que se foi criando um código e o espectador foi aprendendo-o. Quando Orson Welles fez seu *Cidadão Kane* e inovou introduzindo o *flashback* como narrativa, na qual, de certa forma, a história ia do fim para o começo, isto também implicou num aprendizado para os espectadores.

O aprendizado do código se dá na vivência da obra, o aprendizado da água da piscina se dá ao se cair na piscina. Não adiantam mapas e teorias anteriores, tem-se que ir lá e experimentar. E isto é prazer, é diversão, algo que não pode ser considerado sério, naquele sentido que se discutiu. A escola, porém, acredita que sejam necessárias teorias prévias. A arte é um

conhecimento, mas que tipo de conhecimento? Se a gente diz que é um conhecimento fundamentalmente corporal, sensível, é claro que isto não é mensurável, não pode ser sério, pensa a escola. É preciso cercar a arte com conhecimentos provindos da história da arte, da filosofia da arte, de todas essas disciplinas, para lhe emprestar um ar de seriedade. Por certo a dimensão lúdica da arte, seu caráter próximo ao jogo, tem que ser ocultada a fim de se manter a seriedade.

Mas fiquemos com outra citação do Huizinga:

Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza.

Voltando aos termos que compõem o título desta fala, percebam que já falamos sobre o brincar e o jogar, sendo o próximo deles o tocar. Tocar um instrumento e produzir música, sem dúvida é outra atividade lúdica. A música consiste também numa composição de formas, de harmonias, a música inclusive mexe com o nosso corpo, que a dança. A música começou sendo feita no corpo e pelo corpo, aliás; depois é que se criaram os instrumentos. A música é uma extensão do corpo, de seu ritmo e sua sonoridade. E note-se que ao se refletir sobre a poesia se percebe que poema e música são duas coisas bastante aparentadas, ambas se baseiam na sonoridade e no ritmo. O poema começa na oralidade... Mas este seria um tema para outra palestra, para outra discussão que não cabe aqui.

E o último verbo do meu título é atuar. Vamos pensar na atuação não só do ator, naquilo que faz ao desempenhar seu trabalho. Shakespeare tem uma afirmação famosa: “a vida é um palco”, ou, “life is a stage”, no original. Quer dizer, a vida é um palco, e muitas teorias da sociologia e da psicologia fundamentam-se nos papéis sociais que a gente desempenha, atuando na vida cotidiana. O psicodrama, que é uma forma de psicoterapia, por exemplo, trabalha com isso, com o jogo daqueles papéis que nos cabem na vida. É comum as pessoas chegarem com problemas derivados de papéis cristalizados, jogados rigidamente. Seu desempenho social se baseia na maneira que elas creem deva ser jogado um papel. O papel de marido, de pai, de chefe, de professor. E aí a psicoterapia visa justamente a permitir que

elas olhem seu desempenho de outras formas, a mostrar que não há um *script* pré-determinado que ela acredita deva ser seguido. Ou seja, que ela pode criar a forma de seu desempenho, de sua atuação. Jogar com criatividade os seus papéis.

Por exemplo. O papel de professor, para se demonstrar seriedade, precisa ser jogado desta e daquela forma. Há que se fazer os movimentos corretos, dizer as palavras certas e se comportar como um professor sério. Porém, esse atuar, essa atuação, se a gente tomá-la sob a óptica de nossa dimensão lúdica mostra-se também um grande jogo. E a primeira criatividade parece ser essa: a gente criar o modo de jogar os papéis que nos deram ou os que escolhemos – o papel de pai, papel de mãe, de filho, de professor. Não há um *script*, um roteiro, somos nós que criamos o nosso modo de atuação. E é criando esses papéis que nós nos criamos a nós mesmos, aqueles que somos. A existência precede a essência, diziam os existencialistas. Na medida em que eu vou existindo é que vou construindo a minha essência. Não há uma essência prévia, que preexistia à minha vida. Na medida em que eu vou jogando meus papéis é que construo a minha identidade. Vejam o que pensa a respeito o Rubem Alves:

As crianças... estão sempre conscientes de que não apenas assumem o brinquedo, mas que também são autoras do *script*. Elas não se esquecem das origens humanas de seus jogos, sentindo-se sempre livres para acabar com eles. Permanecem senhoras da situação, o que significa que esta pode ser reorganizada à vontade. (...) Os adultos igualmente assumem papéis. Porém não se recordam de que o jogo foi criado por pessoas, esquecem-se de suas origens humanas. Como consequência disto, tendem a considerá-lo como uma sina. Convertem-se naquilo que fazem. Não criam os papéis e, por conseguinte, não são os autores das marcações de cena. Ao invés de serem senhores da situação, são por ela dirigidos.

O Rubem fala do brinquedo das crianças, assumido livremente por elas, e anteriormente falamos sobre o seu jogo com um cabo de vassoura, que montam como se fosse um cavalo. Como se. Este é um mecanismo fundamental para a existência humana, o “como se”. Notem que ele está presente tanto ao me comportar *como se* o cabo fosse um cavalo quanto ao

aceitar a leitura *como* se fosse possível alguém se transformar num inseto. Na verdade, esse jogo do “como se” é constitutivo do ser humano e um dos responsáveis pela nossa evolução, das cavernas até a nossa presente situação. António Damásio, um neuropsicólogo português, hoje professor na Universidade de Idaho, nos Estados Unidos, e que publicou, entre outros, um livro intitulado *O erro de Descartes*, considera tal mecanismo fundamental para a nossa evolução, para a evolução de nosso cérebro. É por meio dele que podemos vivenciar coisas que ainda não aconteceram ou nunca vão acontecer, como se fossem verdades, como se fossem existentes. Alguém, por exemplo, vai fazer uma entrevista de emprego e já começa a pensar hoje nas respostas que vai dar amanhã, na entrevista. Começa a suar frio, sente dor de barriga e tem que correr ao banheiro; tem uma espécie de curto-circuito fisiológico devido a uma situação inexistente no momento, uma situação vivida *como* se fosse atual.

Acerca disto o Rubem Alves tem uma história ótima. O sogro dele odiava miolo, miolo bovino – um prato, aliás, que pouca gente deve gostar. Certa ocasião ele foi convidado para um jantar formal. Ele, também uma pessoa muito séria e formal, ao final do jantar se dirigiu à anfitriã dizendo: “seu jantar estava maravilhoso, e a couve-flor empanada, ótima”. Ao que ela retrucou: “não havia couve-flor na mesa, o que o senhor comeu foi miolo”. Imediatamente ele teve um curto-circuito fisiológico e saiu correndo para vomitar tudo no banheiro. Como o próprio Rubem Alves diz, “o que ele vomitou não foi miolo, mas palavras”. Ele vomitou palavras. Apenas uma palavra, “miolo”, “curto-circuitou” toda a sua fisiologia. Percebam a dimensão simbólica nesse “como se”: ele comeu *como* se fosse couve-flor e tudo funcionou direitinho, mas depois uma simples palavra, um símbolo, transformou o vegetal em outra coisa e sua digestão entrou em colapso.

Essa dimensão do como se, portanto, está presente na vida humana da maneira mais cotidiana. E é ela que nos permite vivenciar as obras de arte de maneira emotiva, sensível; que possibilita a gente ser espectador no cinema ou no teatro, ler romances e nos comportarmos como se aquilo fosse verdade. Por meio dela podemos vivenciar situações imaginárias, vivenciar a experiência de outros seres humanos – eu me sinto como se estivesse na pele das personagens da obra.

Existem, pois, duas grandes formas do conhecimento humano, que são o saber sensível e o conhecimento inteligível. O conhecimento inteligível

constitui toda significação de mundo que temos na cabeça, tudo aquilo em que a gente pode pensar, os signos, as palavras, os símbolos da matemática, os da química etc. E o saber sensível é dado pela nossa percepção corporal do mundo, pelo sentimento que as coisas nos despertam. Ao sentir o mundo, seus sons, cheiros, sabores, texturas, nosso corpo já lhes dá um sentido. Isto foi chamado de *aisthesis* pelos gregos, que em português se traduz por estesia. E anestesia é justamente o seu contrário: quando nossa capacidade sensível está bloqueada. Eu prefiro chamar o inteligível de conhecimento e o sensível de saber, pois o saber tem a ver com o sabor. Ao saber o mundo o nosso corpo o saboreia. O saber sensível representa nosso mais primordial conhecimento, o lastro de tudo o que vamos construindo simbolicamente, no modo inteligível. E é esse saber sensível que a arte procura captar, simbolizar.

Já a ciência, como a filosofia, constitui um dos mais refinados conhecimentos inteligíveis que o ser humano construiu. E como o nosso assunto central aqui é o jogo, a nossa capacidade lúdica, é bom se notar que a ciência, no fundo, também consiste num grande jogo. O Rubem Alves escreveu um livro maravilhoso chamado *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e a suas regras*, no qual ele procura demonstrar exatamente isto, que a ciência é um grande jogo de construir modelinhos. Modelinhos! Uma teoria nada mais é que modelinho que se constrói da realidade. Enquanto esse modelo vai funcionando para se explicar um dado do mundo, ele é verdadeiro. Quando surge algum aspecto da realidade que aquele modelo não consegue explicar é preciso se construir outro modelo. Vejam, por exemplo, a evolução do conceito, do modelo, do átomo. O modelo do átomo, desde os gregos, era uma bolinha durinha, a menor partícula de uma substância, indivisível – este, o significado da palavra átomo, indivisível. Depois que as radiações foram descobertas esse modelinho já não servia mais, e o que se fez foi mudar de modelo. Surgem então o próton e o nêutron num núcleo, com o elétron girando à sua volta. Próton, nêutron e elétron passam a ser as menores partículas da matéria. Em seguida se chega à física quântica, e esse modelo já não serve mais, é preciso alterá-lo. Prótons e nêutrons são formados de coisas ainda menores, os quarks.

A ciência, pois, é também um jogo, um grande jogo de armar. De armar modelinhos.

Vejam que estou citando aqui alguns autores que enfatizam a dimensão lúdica do ser humano como uma de nossas principais características, fundamental a todo processo criativo. Não posso deixar de mencionar o Schiller, filósofo do século dezoito que precisa ser incluído nesse time. Aquelas duas formas de conhecimento comentadas há pouco, o inteligível e o sensível, são chamadas por ele de impulsos, os nossos dois impulsos básicos. Sua grande jogada, porém, foi postular que aquilo que nos permite unir esses dois conhecimentos, esses dois impulsos, aquilo que nos permite articulá-los é um terceiro impulso, o lúdico. Essas reflexões estão contidas em sua obra mais conhecida, *Cartas sobre a educação estética da humanidade*, da qual é preciso citar os dois trechos a seguir:

O que significa... dizer “mero jogo”, quando sabemos que é o jogo e somente ele, dentre os vários estados do homem, que permite o desdobramento simultâneo e completo da dupla natureza humana?

A dupla natureza humana a que ele se refere são justamente o inteligível e o sensível. O jogo, a nossa dimensão lúdica, portanto, é que permite a ambos se manifestarem conjuntamente. E, a seguir, talvez a afirmação mais conhecida desse ensaio de Schiller:

Pois, para tudo sintetizarmos, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga.

Bem, vamos retomar o nosso percurso. A gente começou com uma brincadeira, lá no início de minha fala, contando uma piada, que nada mais é do que um jogo de palavras. E aí seguimos com novos jogos de palavras, tentando fazer um pouco de filosofia, uma reflexão que procurasse mostrar que o jogo, o impulso lúdico, permeia as ações humanas. Tentei lhes mostrar que tanto a arte quanto a ciência são jogos de significar, e que antes de se refletir sobre esses jogos é preciso aprender a jogá-los. E a jogar se aprende jogando. Como a nadar se aprende nadando.

E já que falamos da linguagem como um jogo de palavras, acho bom pontuar que o mesmo desvio teorizante que a gente vê hoje na arte-educação acontece nas aulas de português e de literatura em nossas escolas. Neste livrinho mais recente que publiquei, *A montanha e o videogame*, há um ensaio com o título “O Poético, a Poesia e o Poema na Educação Estética”,

no qual procuro discutir exatamente a linguagem como um grande jogo e como o ensino da gramática da forma como em geral é feito mata nos alunos o prazer de jogar com as palavras. Digo lá que, metaforicamente, o que o professor de português faz é reduzir uma obra de arte, um poema, a um cadáver. Ele mata o poema, coloca-o em cima da mesa – como se estivesse no IML – e o disseca com seus bisturis teóricos. Assim vão surgindo aos olhos dos alunos os órgãos do poema morto: objetos diretos, objetos indiretos, metonímias, sinédoques, metáforas etc. Toda a emoção do poema, sua dimensão estética, o prazer de vivenciá-lo, acaba, deixa de existir. Literatura vista assim vira uma coisa chata, para as crianças e os jovens. A gente não lê poemas para ficar identificando essas coisas, mas para se ter o prazer estético.

Vou contar outra história do Rubem Alves, relatada também naquele ensaio que agora pouco citei. Uma professora deu como tarefa a seus alunos lerem livros infantis de vários autores e lhes escrever cartas. Um desses livros era do Rubem. Ele então recebeu uma carta de um menininho da escola, de seus oito ou nove anos, contando que havia lido o livro: “seu Rubem, li o seu livro tal (não me lembro o título) e gostei muito. Nele aprendi a identificar dígrafos e encontros consonantais.” E aí, ao me contar este ocorrido, diz o Rubem: “e eu escrevi um livro para isto? Para a criança aprender dígrafos e encontros consonantais? Nem eu sei o que são dígrafos e encontros consonantais.” Nenhuma palavra sobre suas emoções, opiniões, sobre a história, se ele conhece alguém que viveu coisa parecida, nada! A história se resumiu a isso, dígrafos e encontros consonantais. E eu também não sei o que são dígrafos e encontros consonantais, mas isto não me faz falta para ler e escrever corretamente.

A propósito, um grande teórico da literatura, da lingüística, Tzvetan Todorov, que passou a vida estudando essas coisas complicadas da lingüística, os dígrafos, encontros consonantais, semiótica e coisa e tal, agora já entrado nos anos, acabou de publicar um livro chamado *A literatura em perigo*. E nele, dirigindo-se aos professores, coloca exatamente isso: parem! Parem de aborrecer as crianças e os jovens com toda essa teoria. Tudo isso que estudei ao longo da vida, tudo isso que nós teóricos estudamos é uma coisa para especialistas, para técnicos. Parem de atormentar as crianças na escola com essas coisas. O prazer da leitura é o prazer da descoberta do mundo. Ou de mundos, mundos diferentes. Essas teorias todas não servem

para elas. Isso é coisa para pessoas adultas que desejam um conhecimento técnico. Não é isso a literatura, e por isso ela está em perigo. Porque estão afastando os jovens dela, de seus prazeres, de sua beleza. E está em perigo precisamente pelas mãos dos professores de literatura, infelizmente.

Interessante é que outro dia fiz estes comentários numa palestra em que havia vários professores de letras e eles não chegaram a me atirar ovos, mas me dirigiram olhares terríveis. E logo uns dias depois o Tostão publicou um artigo ótimo na *Folha de S. Paulo* intitulado “Poesia Não Cansa”. Para quem não sabe, o Tostão foi um grande jogador de futebol que depois se formou em medicina, fez curso de psicanálise, foi professor universitário e escreve muito bem – vive citando versos e bons poetas em sua coluna sobre futebol. Bem, nesse artigo ele comenta que o que está acabando com os craques no Brasil é o fato de as crianças não brincarem mais com bola nas ruas, nos quintais e nos campinhos, ou seja, não brincam mais de jogar. Elas são colocadas nas escolinhas de futebol, onde lhes ficam ensinando regras, táticas, teorias, e isto mata nelas o prazer do futebol, o espírito lúdico. Torna a coisa terrivelmente séria e não mais uma brincadeira.

No dia seguinte o Pasquale Cipro Neto, professor de português, também em sua coluna na *Folha* elogiou a aula que o Tostão havia dado em seu artigo, acrescentando que a mesma coisa está ocorrendo nas escolas em relação à literatura e à língua portuguesa. Muita teoria inútil e pouco prazer da vivência estética. Vejam: é um renomado professor de português falando isto, o que estou argumentando aqui, que antes de qualquer teoria é preciso o prazer do jogo, da experiência estética. A pretensa seriedade da escola se opõe ao prazer. E com as artes visuais e a música a escola vem fazendo a mesma coisa.

Bem, estou chegando ao fim de minha fala. Comecei brincando, fui jogando com palavras e reflexões e agora gostaria de terminar com outro jogo de palavras. Queria lhes falar um pouco sobre os palíndromos, que nem todo mundo conhece. Eles são apenas mais um exemplo de como a linguagem pode ser vista como um jogo divertido. Pois bem: palíndromos são frases que podem ser lidas da direita para a esquerda e da esquerda para a direita. O que se lê na ida se lê também na volta. Existem os palíndromos perfeitos, que são construídos com os bustrofédons. Vocês sabem o que é um bustrofédon?

Há algum Raul aqui? Nenhum? Pois Raul é um bustrofédon: lido ao contrário é Luar. Assim, um bustrofédon é uma palavra que ao contrário se torna outra, também existente e com sentido. Por exemplo: *somar*, de trás para a frente é *ramos*. *Solar* é *ralos*. *Missa* ao contrário é *assim*. Estas palavras são bustrofédons. Com os bustrofédons então a gente constrói os palíndromos perfeitos. Portanto, para a gente brincar e se divertir um pouquinho, seguem alguns palíndromos. Leiam as frases nos dois sentidos e vejam que sempre são as mesmas.

MISSA É ASSIM

SOMAR SOLAR E RALOS RAMOS

SOCORRAM-ME SUBI NO ÔNIBUS EM MARROCOS

Vejam que este último não é um palíndromo perfeito, porque se precisa juntar as palavras para a frase se repetir e o acento circunflexo deve ser ignorado. Vejamos mais alguns:

A CARA RAJADA DA JARARACA

ANOTARAM A DATA DA MARATONA

Existem até clubes de palíndromistas. Aqui em São Paulo há alguns grupos. Alguns desses palíndromos que estou mostrando são do Laerte, cartunista, que em geral os publica em suas tiras na *Folha de S. Paulo*.

Sigamos com mais alguns:

RIR, O BREVE VERBO RIR

SAIRAM O TIO E OITO MARIAS

SIM, ÂNUS TEME TSUNAMIS

O MÍNIMO É O MÍNIMO.

O ROMANO ACATA AMORES A DAMAS AMADAS E ROMA ATACA O NAMORO

E não é que existem pessoas que ficam quebrando a cabeça para fazer isto? Que coisa mais inútil, não é? Porém, muito prazerosa. Um jogo. Parecido com o de palavras cruzadas. Tão inútil quanto, mas também bom de se jogar.

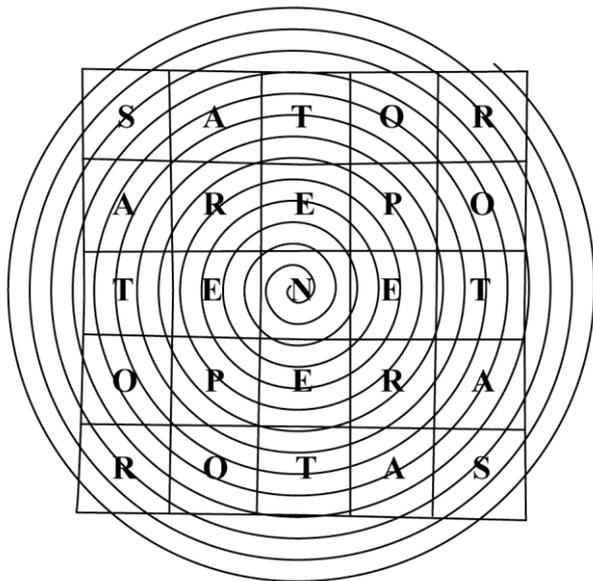
E agora para terminar gostaria de falar sobre o Osman Lins, falecido romancista que até chegou a ser professor num curso de letras, mas desistiu. Sua desprazerosa experiência de lecionar ele exorcizou num livro chamado *Problemas inculturais brasileiros*. Outro de seus romances é *Lisbela e o prisioneiro*, do qual se fez recentemente um filme. Mas o romance de peso dele, seu romance experimental, se chama *Avalovara*. Para escrevê-lo ele partiu da seguinte lenda latina: um senhor romano possuía vários escravos, entre eles um escravo frígio, ao qual disse um dia que se ele lhe trouxesse o palíndromo mais perfeito do mundo – em latim, claro – ele seria libertado. Esse escravo pensou e pensou um bom tempo até que conseguiu produzir o seguinte palíndromo: “SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS”. Ele significa “o lavrador Arepo mantém o arado em seu curso”, mas, metaforicamente, pode ser entendido como “o criador (Deus) mantém o universo no seu rumo”.

Muito feliz, ele foi comemorar o feito bebendo numa taverna, junto com um colega também escravo. Embriagado, acabou revelando o palíndromo e a promessa do senhor de ambos. Depois, de porre, apagou. Imediatamente o colega correu revelar ao senhor o palíndromo, e foi libertado em seu lugar. Diz a lenda que o autor, desesperado com o roubo e pelo fato de ter que continuar escravo, cometeu suicídio.

O palíndromo, que vocês vão ver, é considerado o mais perfeito porque pode ser lido não só da direita para a esquerda e vice-versa, mas em qualquer direção também na vertical, formando o que se chama de um quadrado mágico.

Notem essa espiral que sai do extremo superior direito do quadrado e, girando sucessivas vezes, chega até a letra N, em seu centro. Quem a desenhou foi o Osman Lins, e ela representa o fio condutor de seu romance, o *Avalovara*. As letras constituem os capítulos. O primeiro capítulo começa no R, na ponta da espiral. Em seguida ela passa no S, que é o segundo capítulo. Volta para o outro R, o terceiro, depois para um novo S, e assim vai girando até chegar ao último capítulo, que é o capítulo N – a única letra N de todo o palíndromo. Assim, no romance existem capítulos denominados por letras. E há ainda uma razão matemática que o autor emprega na arquitetura da obra. Cada capítulo tem sempre dez linhas a mais do que o capítulo anterior de mesma letra. O capítulo R inicial tem dez linhas e sua próxima aparição é com vinte, depois trinta e assim por diante

assim. Então, a obra se baseia em vários jogos: um linguístico, outro geométrico e ainda outro, matemático. Uma grande brincadeira, um imenso jogo de armar que o Osman Lins arquitetou para, sobre ele, desenvolver sua história, sua criação literária.



Bom, acho que já falei demais, não é?

Em poucas palavras, a ideia geral desta minha palestra tem a ver com a gente ser um pouquinho menos sério, no sentido ossificado do termo, e levar mais a sério o grande jogo da vida, tornando-o profundamente divertido.

Apresento-lhes então o meu último slide e em seguida fico aberto à visita pública, quer dizer, às perguntas:

PURO GESSO! (Ou seja: por hoje é só!)

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

_____. *A gestação do futuro*. Campinas: Papirus, 1986.

CIPRO NETO, Pasquale. “Uma Aula do Grande Mestre Tostão”, em *Folha de S. Paulo*, 15 de setembro de 2011.

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 5ª ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

_____. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus Editora, 2011.

GOMES, Roberto. *Crítica da razão tupiniquim*. 13ª ed. Curitiba, Criar Editora, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1980.

LEMINSKI, Paulo. *Ensaio e anseios críticos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. 2ª ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1991.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TOSTÃO. “Poesia Não Cansa”, em *Folha de S. Paulo*, 14 de setembro de 2011.

ESTRUTURAS INVISÍVEIS: O SIGNIFICADO DA FORMA

Roberto Alfredo Pompéia

Eu queria agradecer muito à Sumaya, pelo convite, e a vocês, pela presença.

Falarei sobre uma experiência estética acidental, que ocorreu muito mais por conta dos erros do que pelos acertos. Sempre começo essa apresentação falando sobre uma imagem cuja duração leva seis minutos. Se essa figura fosse apresentada logo no início, ela não teria o menor valor. Porque o valor está ligado intimamente ao significado, tanto é que falamos que aquilo que não tem valor é insignificante.

Ora, mas o que é o significado? Significado é a história, é o olhar para trás. Os romanos tinham uma palavra que representava o “olhar para trás” que é *respectus* (*re – espec*)¹⁴, cuja etimologia latina é *ação de olhar pra trás* e que dá origem à palavra *respeito*. E, de fato, a gente só respeita alguém a partir do momento que a gente conhece a sua história, o seu passado. A história é o passado.

E o que é a história? A história é o processo pelo qual tudo passa. É a construção das diversas etapas que se dá no tempo. Sendo assim, podemos entender a importância do processo com o seguinte exemplo: Qual o objetivo de um alpinista? Muitos respondem que é chegar no topo. Se, realmente o objetivo fosse chegar ao topo, poderíamos ir de carro, de helicóptero... É claro que o objetivo do alpinista é escalar. E o que é escalar? Escalar é o processo. Chegar ao topo é importante, mas faz parte de todo o processo.

Às vezes não se consegue chegar até o topo – como ocorre com alguns que tentam chegar ao Everest – mas isso tira o valor da escalada?

Sendo assim, vou contar um pouco da minha história.

14 Fonte: HOUAISS, e Villar, Mauro de Salles; *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*; Instituto Antônio Houaiss; Editora Objetiva Ltda.; RJ.; Brasil..

Sou arquiteto, trabalhei muito tempo no *Laboratório de Habitação da Unicamp*, prestando assessoria técnica a movimentos populares pela moradia. Saído de um grupo de arquitetos e professores da década de oitenta, preocupados com a formação do aluno de arquitetura, o *Laboratório* priorizava as questões da cidade, das pessoas que mais necessitam do trabalho do arquiteto. Logo percebemos que a periferia da cidade – local com graves deficiências – era composta por uma população com identidades distintas, com pessoas vindas de locais mais diversos do país. Vimos, ainda, que o espaço da periferia, sofria de um grave problema: a falta de uma identidade coletiva. E como é que se cria uma identidade coletiva? A partir da relação entre as pessoas, com a troca de suas histórias. Então, a gente criava, por meio do projeto coletivo, uma discussão para que os habitantes optassem pelo próprio espaço. Isso fazia com que essas comunidades conseguissem estabelecer laços sociais antes mesmo de ocuparem as casas. Exatamente o contrário do que faz o poder público que, numa cidade organicamente consolidada, compra áreas gigantescas afastadas do centro e faz o que eles chamam de *Conjunto Habitacional*. É a ausência total de identidade. Uma fábrica de marginalidade marcada pela falta de uma identidade coletiva. Colocam juntas pessoas que não tem a menor relação entre si nem, muito menos, com o entorno. Isso gera a marginalidade. “Quer fabricar marginal, faça conjunto habitacional”.

Entendemos que os lugares urbanos mais importantes eram exatamente aqueles que possibilitavam a reunião das pessoas, um lugar para as festas, reuniões populares e das manifestações da comunidade: a Praça. O começo da cidade é a praça, o lugar do encontro, que é, originalmente, o nosso arraial.

O intuito do grupo da Unicamp era fazer habitação popular desde que *popular* fosse sinônimo de *qualidade* e não de porcaria. Para isso, a estética era fundamental. A gente considerou a beleza e a arte como necessidades básicas do homem, assim como comer, dormir, habitar, etc. Começamos a projetar, com uma arquitetura sofisticadíssima para a periferia. Em pouco tempo, esse trabalho foi divulgado e se espalhou pelo Brasil e para fora do país. Ganhamos alguns prêmios, mas o interessante era que a urbanização se dava não só em função da praça, mas a partir do processo de construção. A praça era o centro de produção, um canteiro de obras de componentes pré-fabricados. A comunidade fabricava os

componentes, no centro, estocava em volta e depois se montava as casas em seu entorno. Uníamos a construção à produção do espaço urbano.

Aprendemos, ainda, que não podemos colocar o custo de uma solução em detrimento da qualidade. Adotamos a frase catalã: “o que é mal feito não tem futuro, o que é bem feito não tem fronteira”.

Quando falamos em construção, nos referimos, inevitavelmente, à **ordem**. Mas o que é a ordem? Ordem tem de ter necessariamente repetição. Se as coisas não se repetem de alguma forma, se não há ciclos, jamais encontraremos ordem. Se o sol nascesse cada dia numa posição diferente ou numa hora diferente da outra, não daria para saber quantas horas tem o dia, a semana, o mês e nem programar algo.

Bom, agora eu vou falar da razão de eu estar aqui. Minha história foi muito calcada em erros, muito mais em erros do que em acertos, como falei anteriormente. Fui colocado na escola com quatro anos de idade e, para mim, foi um pavor. Eu, que estava acostumado a subir em árvores e a brincar mergulhado no barro, fui colocado numa sala de aula onde todo mundo, numa disposição militar, olhava para a nuca do outro e tinha de ficar vendo só a professora. Por um acidente, fui convidado a me retirar dessa escola. Fui para outra, onde estudavam mais três irmãos. Os dois mais velhos aprontaram uma piada com a diretora que chamou minha mãe e disse que ia expulsar os dois filhos. Meu irmão mais velho tinha onze anos de idade e desenhou uma mulher pelada e pôs o nome da diretora. Esse foi o motivo para a expulsão. Minha mãe virou para a diretora e disse: “Escuta aqui minha senhora, eu não posso fazer nada no varejo, tenho que fazer tudo no atacado. Então vou tirar todo mundo”. E eu me lembro que eu estava ali na carteira e a professora diz: “Roberto, pega as suas coisas e vai embora”. Fico arrepiado a cada vez que falo nisso. Foi uma coisa tão pesada, tão difícil. Fomos todos para rua. Minha mãe chorando entrou com a gente na primeira igreja que encontrou. Se ajoelhou e rezou diante do primeiro altar, que era o de Nossa Senhora das Graças. Refez-se e saímos todos. De repente, fomos atravessar uma rua, ela parou, olhou e disse: “Nossa, milagre!” Numa casa estava escrito: Escola Nossa Senhora das Graças. Ela não teve dúvida, tocou a campainha e fomos matriculados.

Fiquei com trauma de escola. O pior para mim eram as aulas de matemática. Lembro-me da professora com uma pilha de papéis

mimeografados, aquele cheiro de álcool, aquela letrinha de professora, escrito assim: PROBLEMAS. Era um inferno. De fato, a matemática era para mim um grande problema!

Com o tempo, fui vendo que aquele pavor era um absurdo. Mais tarde, acabei descobrindo que boa parte desses professores não sabia matemática. Eles decoravam matemática. Dava-se uma importância demasiada às fórmulas e não ao pensamento que levou a cada método. Não ensinavam a gente a pensar!

O João [João-Francisco Duarte Júnior] estava falando que “pensar é doído”. Não só é doído, mas pensar é contra a sociedade de consumo. Você começa a pensar muito e você não consome. Há toda essa violência que se estabelece nos meios de comunicação que faz com que a gente não queira pensar mesmo e logo fique cansado de pensar. Fiz uma frase parecida com a do Descartes: “nem penso, logo consumo”. Um amigo meu diz assim: “penso, logo desisto”.

O que eu vou mostrar pra vocês são fatos que nos levam a um pensamento prazeroso. Então, é só observar e cada um tira a sua conclusão.

Quando eu cursava o penúltimo ano da faculdade, meu pai me apresentou um problema que era uma brincadeira que ele fazia com outros professores do ITA. (Uma grande educadora que se chama Peo – só estou aqui por causa dela – me explicou que a origem da palavra *brincar* vem de *brinc*, *vinc*, *vinculum*¹⁵, ou seja, criar vínculos). Meu pai foi o primeiro professor dessa instituição e ajudou a construir toda a escola. Eles se reuniam depois das aulas e arranjavam algum problema curioso para resolver.

A brincadeira era saber como um cubo flutuava na água. Então, alguns achavam que o cubo flutuava com a face paralela à água, outros supunham flutuar de aresta paralela à água e outros de bico (vértice) para baixo. Um belo dia o faxineiro chegou, no meio da discussão, com um monte de cubinhos de madeira que ele cortou em casa, pegou uma bacia com água e disse: “Vocês querem ver como o cubo flutua na água?” e jogou.

15 HOUAISS, e Villar, Mauro de Salles; *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*; Instituto Antônio Houaiss; Editora Objetiva Ltda.; RJ.; Brasil. Maria Amélia Pereira (Peo), é diretora da Casa Redonda, escola localizada em Carapicuíba, SP.

Claro que os professores ficaram absolutamente perplexos, por dois motivos. Primeiro, porque ele estragou a brincadeira. Depois, porque cada cubo flutuava numa posição diferente da do outro. Isso se dava por causa da densidade do cubo.

No ano de 1965, meu pai foi colocado para fora do ITA. Ele não era político, só defendia os estudantes. Viemos para São Paulo e, muitos anos depois, ele resgatou aquele problema. A brincadeira se transformou de *como é que o cubo flutua* na água para *em que momento ele muda de posição*. Para ajudá-lo, me pediu para fazer umas sessões, umas divisões no cubo. A palavra dividir tem origem em *vir a ser dois*. É interessante que em matemática, quando se divide, se multiplica. Estabelecem-se relações, começam-se a fazer comparações. Dividir é exatamente comparar. Fui induzido às três divisões básicas: uma, por um quadrado, outra, por um retângulo e, a que eu ignorava, passando por um hexágono. Espantei-me com essa última, pois estudei tanta geometria, na escola, na faculdade, geometria descritiva e nunca qualquer professor de matemática me mostrou algo tão interessante. Resolvi cortar cubos como louco. Fiquei dois anos dividindo cubos. A cada divisão modular, uma surpresa maravilhosa. Descobri que essas figuras podem ser fracionadas para todos os lados ao mesmo tempo. Foram centenas de divisões modulares. A cada uma, uma surpresa estética. Seccionei um cubo em 720 módulos.

Entrando em contato com esse mundo das configurações geométricas, comecei a ficar encantado com essa maravilhosa ordem estrutural e, ao mesmo tempo, a nutrir certo ódio de alguns professores de matemática. Porque eles nunca me ensinaram uma coisa tão bonita, tão legal! Tinha de decorar fórmulas estéreis.

Percebi que interligando o centro de cada face do cubo, eu obtinha outra figura que se chama octaedro, oito faces triangulares. Ao fazer o mesmo com o octaedro, se obtém o cubo novamente. Um é *dual* do outro, como dizem as definições matemáticas.

Descobri que dentro do cubo também tinham duas figuras duais muito importantes como o dodecaedro, com doze faces pentagonais, e o icosaedro, com 20 faces triangulares.

Verifiquei que existiam só cinco figuras que se encaixavam perfeitamente umas com as outras, uma tinha a ver com a outra: o

tetraedro, o cubo (hexaedro), o octaedro, o dodecaedro e o icosaedro. Essas figuras são chamadas de *Sólidos Regulares* ou *Sólidos Platônicos*. Na antiga Grécia já se conhecia esses cinco poliedros e suas propriedades geométricas. O encanto pela ordem perfeita dessas configurações levou os gregos a acreditar que elas eram responsáveis pela grande *Ordem Universal*: o *Cosmos*.



É interessante observar que as crianças têm uma enorme facilidade para compreender essas figuras. Uma aluna de sete anos fez a seguinte e importantíssima observação: “Coloco essas formas de cabeça para baixo e elas continuam de cabeça para cima! Como?” Ou seja, percebeu que o mundo físico é, na realidade, “sem pé nem cabeça”.

Os filósofos gregos relacionaram tudo isso com as formas da natureza. Eles eram observadores muito do mundo físico e estabeleciam relações com as várias áreas do conhecimento sem a menor cerimônia. Na origem do mundo punham o *Caos* e para a construção de todas as coisas, a ordem, o *Cosmos*.

Os gregos associaram os cinco poliedros regulares aos elementos da natureza. O tetraedro representava o elemento *fogo*; o cubo, a *terra*; o octaedro, o *ar*; o icosaedro, a *água*; e o dodecaedro, a *quinta essência* ou *quinto elemento*: o *éter*.

Platão pensou que essas formas representavam o *Mundo das Ideias*.

Uma ordem simples pode ser observada nos poliedros regulares são compostos por triângulos, quadrados e pentágonos. De cada vértice desses sólidos saem três, quatro ou cinco arestas. Não é preciso um esforço grande para verificar que o triângulo que deu origem à ortogonalidade (mais conhecido como triângulo de Pitágoras) tem um lado três, outro quatro e outro cinco.

De alguma forma, esses gregos fizeram uma leitura simples da natureza, talvez, intuindo que as plantas se dividissem em *trímeras*, *tetrâmeras* e *pentâmeras*. Igual às características dos poliedros. Os minerais e animais, também, acabam se estruturando com base nessas relações geométricas. Por isso, não deve ser improvável que eles tenham usado a ordem dessas configurações para as construções arquitetônicas e obter o modelo estruturante dos triângulos como base de seus *Princípios* e valores: Ética (o bem), Lógica (a verdade) e Estética (o Belo).

Vitruvius, o grande arquiteto romano, e Leonardo Da Vinci também tentaram estabelecer as proporções humanas por meio das *formas perfeitas*.

Cheguei à conclusão: a ordem espacial favorece a construção de modelos para explicar as coisas.

Podemos nos dar conta, também, que procedimentos convencionais e formas de pensar estão fortemente ligados às estruturas físicas como, por exemplo, a *força da gravidade*. O fato de usarmos essa força como referência e de atribuímos uma hierarquia de valores regida por uma postura linear onde *o que está em cima é melhor do que está em baixo*, são fortes indícios de um enorme equívoco. Por exemplo: vemos o mapa mundi de *cabeça para cima* sendo que essa maneira de ver coloca os países colonizadores na parte superior e os colonizados, na parte inferior. Nós, brasileiros, sentimos aquele velho sentimento de inferioridade, pois os bacanas estão lá em cima e os ferrados estão aqui embaixo. Por que falamos em seres superiores e os seres inferiores? Ou, fulano está por cima e sicrano, por baixo. *Não há pecado do lado de baixo do Equador*, gente! Mas por que o globo foi representado assim? Porque jamais a Grã Bretanha, dona do império onde o sol nunca se punha, iria aceitar que a França estivesse acima dela, e, muito menos a África por cima da Europa. Então, como é que eles estipularam o globo terrestre? Enfim, esse jeito de ver de uma maneira linear fica preso a

uma regra perversa, por isso se apega ao dogma da hierarquia linear e fica pendurado nele o resto da vida. É horrível.

Como podemos pensar de outra forma? O arquiteto Richard Buckminster Fuller ensinou que a gente deve pensar para todos os lados ao mesmo tempo – o que ele chamava de pensamento *omnidirecional*. Parece uma coisa super complicada, mas é mais simples que o sistema cartesiano. Imagine que alguém chuta a bola para o alto e você diz que está chutando para cima. Na realidade, se você estiver numa nave espacial, onde não há a força da gravidade, você vê a bola saindo. E quando ela cai, ela não cai, ela vai para dentro, essa é a realidade. Nada sobe ou desce, nada está por cima ou por baixo. As coisas se aproximam ou se afastam, explodem ou implodem. É isso que acontece na realidade.

A força da gravidade ajuda a organizar a matéria. O tetraedro, a forma mais elementar, é a mais abundante do Universo. Os octaedros são muito mais raros e os icosaedros, raríssimos.

Penso que a geometria das estruturas da natureza deveria ser ensinada antes da geometria plana, pois as crianças se ligam na realidade. A planificação – como se ensina na escola – é muito mais complexa e enfadonha. As malhas obtidas a partir de triângulos, quadrados e pentágonos geram uma infinidade de configurações que, ao se subdividirem e se associarem umas às outras, saem da rigidez dos polígonos e vão se tornando cada vez mais orgânicas. Quanto maior o número de subdivisões, mais próximas das formas orgânicas ficam essas malhas. Há milhares de anos, os chineses, indianos e árabes obtinham verdadeiros fractais nas tramas dos tecidos, dos tapetes e mosaicos. Os fractais obtidos hoje são construídos em computador enquanto os antigos vinham da tecelagem.

Na arquitetura mais antiga, os processos construtivos eram intimamente ligados às formas e proporções geométricas. Não havia trena e as medidas eram dadas a partir de uma referência que gerava múltiplos e submúltiplos. Muitas catedrais góticas eram desenhadas e construídas no chão, em cima de gabaritos modulares. Só após a confirmação do rigor dos encaixes é que se levantava parte a parte. Os construtores dominavam os segredos das construções geométricas de tal forma que acreditavam serem essas figuras, sagradas. A Maçonaria, por exemplo, surgiu com a associação

de pedreiros, construtores de catedrais góticas, que, em francês, significa *Maçons*.

Uma proporção muito importante, dentro de toda essa ordem, é a *Proporção Áurea*. Descoberta pelos antigos gregos, a partir das relações do pentagrama (interligação entre as diagonais de um pentágono que forma uma estrela de cinco pontas). Essa proporção está presente na maior parte dos fenômenos da vida. As espirais, que se formam a partir de arcos que tangenciam o limite de cada triângulo. Essas espirais aparecem como *transformação* e *potência*. Geram movimentos de rotação, armazenam energia e formam boa parte das configurações dos corpos no Universo. Do desenvolvimento de um embrião à formação de galáxias, podemos confirmar a existência dessa maravilhosa ordem.

É claro que diante da beleza das formas da natureza, das plantas das flores, das montanhas, do mar, das nuvens no céu, os homens de antigamente só poderiam acreditar numa ordem fundamental. Olhavam para o céu e viam a imensidão sideral e deveriam se perguntar: “Como é possível tanta coisa bela?” Tanto que alguns deles tiveram delírios, como Kepler. Johannes Kepler, um dos grandes pilares da física clássica, acreditava que a proporção entre as órbitas dos planetas se dava segundo à proporção entre os *Sólidos Platônicos*. Acreditava firmemente numa ordem universal perfeita e simples. Mesmo verificando seu engano, verificou que as órbitas eram elípticas, não abandonou a ideia da ordem cósmica até o fim da vida.



Consgo entender todo o encanto que levou alguns verdadeiros cientistas e move almas sensíveis à procura dos mistérios do universo. Digo “verdadeiro cientista” porque este não é uma *máquina de raciocinar* perfeitamente programada. É, antes de tudo, um grande curioso e um verdadeiro artista. Penso que é pertinente enfatizar esse aspecto, pois o “verdadeiro cientista” não é carreirista, não disputa cargos e não é movido a

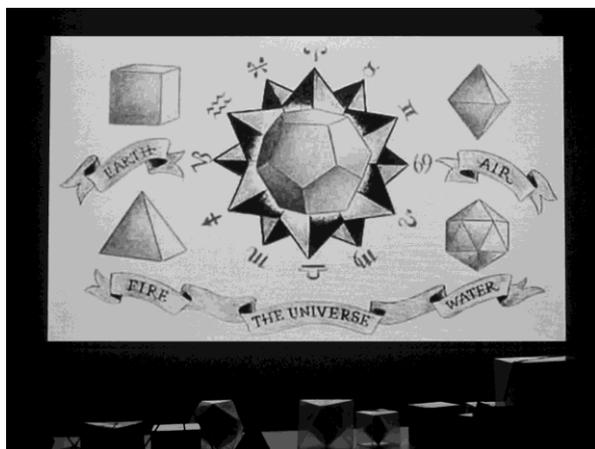
poder ou à ganância. Outro aspecto que gostaria de salientar é que os mais famosos gênios da humanidade não podem ser confundidos com “*débeis mentais que deram certo*” – uma visão distorcida, mas corriqueira e difundida amplamente na mídia.

Como disse anteriormente, os gregos achavam que cada poliedro regular correspondia a um elemento da natureza. Porém, quero resgatar a seguinte questão: será que a visão integrada e estética possibilitou aos pensadores gregos da antiguidade chegar aonde chegaram? Será que o conhecimento, não compartimentado, dos filósofos gregos e de alguns “gênios” da humanidade possibilitou que se aproximassem de um conhecimento mais profundo?

É curioso o que aconteceu recentemente. Dois famosos cosmólogos chegaram a uma surpreendente constatação: existe uma trama cósmica, responsável pela conexão entre os corpos celestes, em formato de dodecaedros. Essa notícia foi publicada na capa da revista *Nature* e na primeira página dos principais jornais do mundo (inclusive do Brasil).

É fantástico constatar que o dodecaedro, feito de doze pentágonos contendo a proporção áurea, era para os gregos da antiguidade o quinto elemento, a quinta essência, o elemento do Universo, deveria ser algo inabalável. Tal elemento deveria ser a matéria das estrelas, pois acreditavam que as estrelas não se moviam. Portanto, o que não se move não sofre a ação do tempo e, assim, não envelhece. Deram ao dodecaedro o nome de *Éter*, origem da palavra *Eternidade*. O dodecaedro representava a *Ordem Cósmica*. Não é incrível que haja essa impressionante coincidência? Mas, será uma grande coincidência, mesmo? Ou aqueles gregos tinham uma forma de ver o mundo que nós desaprendemos? Só para lembrar o que disse anteriormente, a Estética era um dos elementos de apoio do *tripé* de valores dos gregos da antiguidade.

Muitas palavras que usamos constantemente vêm das idéias do homem sobre o universo. Por exemplo, *considerar* significa entrar na ordem *Sideral*. Desastre tem origem no rompimento da ordem dos astros, da ordem cósmica.



Bom, chegamos aqui ao fim dessa apresentação. A experiência estética que irão presenciar é fruto de um projeto desenvolvido com crianças, alunos da *Escola Ágora*. É a imagem de um grande dodecaedro, em movimento de rotação, combinada com a incidência de linhas luminosas produz uma imagem cósmica inexplicável. Com o apoio da coordenação da escola, pudemos desenvolver inúmeras construções que despertaram a maior curiosidade e encanto nos estudantes. Esse interesse os levou ao aprendizado da geometria pela via estética, que, passados mais de vinte e cinco anos, ainda é lembrado, enfaticamente, por ex-alunos.

Associo a essa *Experiência Estética* dois momentos históricos. Um, é a conhecida *Harmonia das Esferas* da época de Pitágoras, quando algumas mentes privilegiadas tentavam ouvir a melodia cósmica no deserto. O segundo momento é bem brasileiro. É uma frase de Guimarães Rosa que resume essa apresentação: “Nada em rigor tem começo e coisa alguma tem fim, já que tudo se passa em ponto numa bola; e o espaço é o avesso de um silêncio onde o mundo dá mais voltas”.

OFICINAS MULTIDISCIPLINARES



CORPO E MODELAGEM

Ana Amália Barbosa
Aparecida Regina dos Santos
Sirlene Maria Giannotti

O mote proposto para esta oficina explorou o vínculo entre corpo e criação. Tanto do ponto de vista temático quanto do ponto de vista do processo de criação.

Todo nosso corpo participa do processo criador. E, na modelagem, esta relação nos parece ainda mais implacável e intensa. Por isso nos autorizamos a afirmar que é a partir do diálogo entre essas duas instâncias complexas que se configuram as formas criadas. De um lado, as qualidades dos gestos dos nossos corpos, que refletem nossa personalidade e repertório cultural. De outro lado, as propriedades plásticas da matéria, que respondem aos nossos esforços com resistência ou flexibilidade.

Desse processo resulta um corpo animado, *habitado pela alma de seu criador*, como acreditam os índios krenakroro.

Para o Seminário, idealizamos um momento de criação no qual o foco das proposições evidenciasse o processo criativo, restringindo nossa atenção sobre qualidades do produto a ser criado, objetivando, assim, atingir algo além do visível.

Escolhemos a argila como suporte dessa modelagem pela sua plasticidade e temperatura, além da sua relação com a água atribuir à experiência sensações prazerosas e surpreendentes. E também porque sua inexorável capacidade de impressionar-se, traduzindo os gestos espontâneos em linguagem expressiva, potencializaria nossa proposta.

Embora disponibilizássemos de ferramentas específicas da arte cerâmica, idealizamos uma atividade em que as mãos dos participantes seriam as “ferramentas” principais da criação.

Além desse foco no processo, estávamos de acordo que a proposta de nossa oficina teria um caráter lúdico. E outra intenção inicial era a de proporcionarmos uma construção coletiva.

Munidas desses intuitos, elaboramos uma sequência de atividades que partia do reconhecimento das qualidades dos corpos individuais até a criação de um corpo coletivo.

Tivemos que lidar com um acontecimento extraordinário que trouxe certa apreensão à nossa condução: a ceramista Shoko Suzuki, que havia proferido uma conferência no Seminário, nos presenteou com sua presença no ateliê, durante toda a oficina.

Assim que chegaram ao ateliê, as pessoas que participaram da oficina foram convidadas a se apresentar e a revelar as suas expectativas em relação a este encontro. Eram todas mulheres; a maioria, educadoras.

Pedimos então que se levantassem e caminhassem pela sala, no ritmo de uma música. Depois de alguns segundos, solicitamos que “congelassem seus corpos” quando a música fosse interrompida e que observassem seus apoios, seus pesos, tensões ou relaxamentos, suas articulações etc. Retornando o movimento em um novo ritmo musical as pessoas foram novamente convidadas a “congelar” seus corpos, mas dessa vez, solicitamos que compusessem uma postura que representasse *aquela em que seu corpo permanece a maior parte do tempo de seus dias*. Pedimos que, ao observar os outros corpos, cada um tentasse adivinhar o que a outra pessoa faz em seu cotidiano.

Desmontando a primeira brincadeira, distribuimos aos participantes um cartão onde poderiam encontrar a letra E ou a letra A e pedimos que formassem duplas, juntando essas letras. Convidamos todos para brincar de mímica, de forma que, distribuindo-se em duplas, uma pessoa seria o escultor (a portadora da letra E) e a outra pessoa seria a argila (a portadora da letra A). Nessa brincadeira os escultores teriam um tempo para compor uma escultura, modelando o corpo do parceiro de modo a construir um personagem em ação. Ou seja, que construíssem uma escultura com personalidade, com expressão facial e gestual, que exprimissem uma emoção, pensamento ou sentimento atuantes. Observamos atentamente as esculturas humanas criadas e então pedimos que os papéis de escultor e argila fossem trocados. Repetimos a proposta de jogo mímico.

Somente depois desse aquecimento lúdico é que oferecemos, a cada um, uma porção de argila e solicitamos que todos modelassem uma

parte do corpo, cujo significado íntimo fosse importante nesse momento de suas vidas.

Oferecemos, para essa modelagem, um tempo mais estendido do que nas outras etapas vivenciadas até então. Depois de trinta minutos tínhamos ali: cabeça, pés, pernas, mãos, orelha, tronco da coluna, dois pares de seios, um olho gigante etc.

Terminada essa fase, pedimos que cada pessoa trouxesse seu trabalho para uma bancada central, onde todos seriam unidos em uma única composição de acordo com os critérios que o grupo escolhesse.

Surgiu então esta figura feminina deitada, que tinha um olho e uma orelha muito grandes e quatro seios, segurando um corpo menor em sua mão. Todo o imaginário feminino de acolhimento, maternidade, fragilidade, escuta, vigilância, estavam expressos nesta escultura, integrando as personalidades das pessoas que compuseram o grupo.

Quando todos nós estávamos apreciando este resultado, Shoko se aproximou atentamente e se surpreendeu: *Como a partir de pessoas diferentes foi possível criar um único corpo tão coerente?! Ela nos pediu, então, para interferir no trabalho e com um gesto simples, levou a cabeça do ser menor para um dos seios da “grande mãe”*. Tudo nos pareceu ainda mais completo! E entendemos que o nosso propósito havia atingido seu fim.



DESENHO E GRAVURA

André Luiz Yassuda
Andreia Teles Felix
Moacir José da Rocha Simplício

A proposta da oficina teve seu início pela manhã. Na chegada dos participantes, durante o credenciamento para o Seminário, a cada interessado foi entregue um espécie de kit para desenho contendo folhas de papel, lápis e uma página impressa com as seguintes orientações:

Com esse material de desenho (papel e lápis) a proposta é fazer registros da sua vivência durante o Seminário de Arte e Educação, isto é, ao longo do dia: nas palestras, intervalos, etc. Um registro poético, como você o entender, da sua experiência e impressões, entendidas como desenho, anotações de pensamentos, sensações, etc. Ao final das palestras, esses registros servirão como base para a Oficina de Gravura.

No horário das oficinas, começamos por uma apreciação dos desenhos produzidos pelos participantes durante as palestras e foi interessante ver e ouvir deles a relação que fizeram das palestras com a linguagem do desenho, reapresentando a nós três, coordenadores da oficina, os momentos vividos no Seminário: “Foi impossível ouvir a Shoko e não pensar em círculos e esferas. O mundo aparece em círculos” – Essa foi uma das falas que ouvimos de uma participante.

Em seguida, falamos um pouco sobre os elementos da linguagem da gravura: o entalhe direto ou a partir de desenho prévio na matriz, a questão da impressão e da luz e a utilização das ferramentas, deixando os participantes livres para trabalharem nas matrizes de mdf.

Dividimos dois grupos de seis pessoas para entalhar em duas placas grandes de 90cm x 100cm. Mostramos como entintar, para que as impressões fossem, em seguida, realizadas sobre tecido, com o auxílio de colheres de madeira, pressionadas no verso do tecido colocado sobre as matrizes entintadas.

Tivemos como objetivos aprofundar o entendimento do desenho como processo de pensamento e construção de conhecimento na exploração ativa da realidade; discutir e refletir sobre a individualização da elaboração da visualidade e estimular a investigação e o aprofundamento de técnicas, materiais e suportes para a construção do trabalho gráfico.

Vimos, nos desenhos apresentados, uma diversidade de maneiras de cada um se aproximar da proposta, trazendo suas respostas à situação vivida – suas personalidades, suas referências de desenho, um pouco de sua “bagagem” e suas relações afetivas com esse meio de expressão – num diálogo com os materiais que lhes demos na chegada do Seminário.

As pessoas não manifestaram nenhum constrangimento no sentido de conciliar as palestras e a atividade proposta, dialogando de uma forma ativa com a situação.

Sentados, ouvindo, ao mesmo tempo registrando este momento num pequeno, mas muito grande a nosso ver, diálogo com si mesmos, em que a atenção pode ser algo fluído e livre, transitando entre o que se é experimentado à sua volta, algo que pode trazer também um registro da sua presença por um ponto de vista mais pessoal, como indicamos na justificativa da proposta apresentada inicialmente.

Considerando que é a partir de relações de significação que se estabelecem paralelos de entendimento e aproximação entre o que está dentro do sujeito e o que está fora dele, propusemos uma reflexão sobre a Linguagem do Desenho.

O momento da gravação trouxe a experimentação e a descoberta no trabalho com as ferramentas e a matriz, com o enfrentamento da resistência dos materiais. Em geral, iniciaram desenhando na placa e, depois, no entalhe da madeira, foram aos poucos se soltando e adquirindo autonomia com relação aos desenhos iniciais.

Com a tintagem, a surpresa e o encanto. Com a imagem revelada, novas emoções. Um dos grupos optou por utilizar duas cores, o vermelho e o preto, e o outro preferiu apenas o preto.

A impressão foi mais uma etapa que trouxe suas peculiaridades: as marcas da pressão das colheiras no verso do tecido criaram outro desenho que se sobrepôs ao que era visto na matriz. A impressão não trouxe a mesma intensidade de pigmentação vista na tintagem, isto é, na imagem vista

na madeira, e gostaríamos de ter feito novas provas, mas o tempo já se esgotara. Assim, concluímos a oficina, deixando em aberto a curiosidade de possibilidades latentes nos participantes.



LITERATURA E ARTE

Alberto Roiphe
Betania Libâneo Dantas de Araujo

Na tradição poética da língua portuguesa, a relação entre poesia e música tem início na Idade Média. Recorrer, portanto, às cantigas medievais de amor e de amigo, que deram início à poesia portuguesa, é estar diante de expressões literárias que eram acompanhadas pela música. Com o passar do tempo, entretanto, “as cantigas” se mantiveram somente na forma escrita, já que a melodia não persistiu.

Na contemporaneidade, são muitos os textos poéticos musicados. Mesmo assim, na concepção de poetas, letristas, intérpretes, professores, é bem polêmica a discussão sobre a letra de música ser considerada, ou não, um poema.

Partindo dessa polêmica, na oficina de literatura e arte, os participantes do Seminário foram convidados a ouvir a canção “Tropicana”, de Alceu Valença e Vicente Barreto, e acompanhar sua letra. Procurando ler o texto em conjunto, logo depois, todos nós fomos observando como é que os autores, em seu estilo, criam uma estrutura composicional em que a linguagem é organizada, comparando-se cada uma das partes do corpo dessa mulher a uma fruta: “Jaboticaba seu olhar noturno”; “Pele macia / Ai! Carne de caju”; “Saliva doce, doce mel, mel de urucu... Dessa forma, fomos percebendo, por meio das palavras, como os autores vão desconstruindo e reconstruindo uma morena feita de frutas. Na descrição dessa mulher, a partir dos nomes de tantas frutas, os participantes observaram marcas textuais que nos ajudaram a ler a letra da canção em sentido mais amplo, levando o contexto nordestino em consideração, a ponto de se chegar a um qualificativo para a morena: *tropicana*.

Em seguida, em perspectiva comparativa, propusemos aos participantes a lembrança de artistas plásticos que tivessem produzido personagens, em suas obras, compostas da mesma forma que na letra da música “Tropicana”, isto é, personagens criados a partir de uma coletânea de objetos, de seres, de animais.

Nesse caso, nos lembramos do artista italiano Giuseppe Arcimboldo (1527-1593) que, ao se transferir para Viena, aos vinte e cinco

anos de idade, convivendo com homens poderosos daquela localidade, produziu quadros dessas personalidades de formas diferentes das convencionais. Arcimboldo pintou personagens feitos de flores, frutas, legumes, livros... Ao realizarmos uma sessão de projeção de suas obras, os participantes tiveram condições de perceber que as estruturas composicionais da letra da música “Tropicana”, de Alceu Valença e Vicente Barreto, e das pinturas de Arcimboldo têm algo em comum. Os músicos constroem sua Morena Tropicana com frutas; Arcimboldo também usa desses elementos para a construção de seus personagens.

Buscando os efeitos dessas leituras, observamos que, se por um lado, podemos examinar como elogio as atribuições oferecidas à Morena Tropicana, por outro, podemos perceber certa ironia por parte de Arcimboldo, ao retratar pessoas tão importantes com frutas e legumes.

Foi a partir de tais leituras do texto verbal e do texto visual que propusemos uma atividade aos participantes: o recorte de coleções de pequenas imagens impressas em algumas revistas de grande circulação: plantas, veículos, eletrodomésticos, alimentos, perfumes etc e, a partir de tais imagens, pedimos que realizassem uma colagem em papel sulfite, caracterizando um personagem à sua escolha.

Prontas as colagens, cada um dos participantes passou a descrever seu personagem “de dentro para fora”, quer dizer, passaram a relatar como o seu personagem se sentia para se mostrar de tal maneira fisicamente, uma forma de atingir os objetivos da leitura do texto verbal e do texto visual. Esse exercício foi uma maneira de se pensar também sobre a composição de uma obra e sobre a criação de um personagem, de maneira a despertar nos participantes outras possibilidades de articulações entre a literatura e a arte em suas salas de aula.

NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

Patrícia Ribeiro de Almeida
Vinícius Souza de Azevedo

A oficina de narração de histórias teve como objetivo promover uma experiência criativa, propiciando aos participantes uma reflexão sobre a arte de contar histórias.

Após lerem a história “Como o sol passou a brilhar no mundo”, um conto tradicional africano, os participantes foram convidados a fazer uma roda de mãos dadas, sendo possível criar uma situação de concentração, além da leitura da história. Nessa roda, foi sugerido que prestassem atenção em seus pés e em sua respiração, trabalhando a qualidade da *presença*¹⁶ de cada um. A partir daí, solicitamos a eles que pensassem em uma palavra que sintetizasse a história e que buscassem na memória uma situação concreta em que essa palavra tivesse se expressado de alguma forma.

Depois que todos estavam sentados, explicamos que esse trabalho, chamado de *palavra-chave*¹⁷, é um exercício de aproximação à história, quando podemos refletir sobre os significados que ela tem para nós. Trata-se de um trabalho estruturante, na medida em que, para contar uma história, um narrador precisa apropriar-se dos seus significados, quer dizer, do quanto a história a ser contada pode se ligar à sua própria história de vida.

Enquanto os participantes liam a história, distribuímos, no chão, linhas para tricô, crochê e bordado, tecidos, instrumentos musicais, peças de cozinha e objetos diversos.

Convidamos, então, os participantes a fazerem um trabalho de aproximação à história, preparando a lista dos personagens que apareciam, com seus respectivos atributos físicos e psicológicos. Foi um primeiro

16 A qualidade de presença é um requisito importante para o trabalho do narrador de histórias. Segundo Regina Machado (2004), é um dos princípios que garantem o contato entre narrador e audiência. Cf. MACHADO, Regina. *Acordais: Fundamentos Teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

17 O trabalho com a *palavra-chave* é desenvolvido por Rute Casoy, no *Ateliê Espaço Tecido*, no Rio de Janeiro, e foi onde primeiramente entramos em contato com esta proposta.

momento de troca entre os participantes, para fazermos um debate sobre as características dos personagens da história. O que cada um achou desse ou daquele personagem, como definir uma determinada característica associada a um ou outro foram alguns dos assuntos que debatemos.

Um comentário que surgiu durante este processo: a personagem que se torna a heroína da história é uma aranha. Houve certa dificuldade para qualificar a personagem que se torna a heroína da história, uma aranha, pois, apesar de se parecer fraca, ela demonstra toda sua força no desenrolar da trama. Na dificuldade de encontrar uma palavra que definisse essa característica, uma das participantes disse que a aranha era uma “Shoko”, pois trazia a ideia de força e delicadeza simultaneamente¹⁸.

Tratamos assim de um dos princípios fundamentais das histórias que é a qualificação das personagens. À medida que íamos definindo os atributos de cada uma, falávamos sobre este princípio e de suas repercussões, tanto para quem conta, quanto para quem ouve uma história.

Organizamos dois grupos, para que cada um de seus membros pensasse em uma personagem a fim de fazer uma pesquisa com os objetos. A ideia era trabalhar com os atributos levantados no debate, de forma a materializar a personagem de cada um, utilizando os objetos expostos. Chamamos a atenção dos grupos para não tentarem montar a personagem com os objetos, mas sim caracterizá-la a partir das qualidades que delineamos.

Outro princípio trabalhado foi o de flexibilidade imaginativa, definido por Regina Machado no seu livro *Acordais*, em que o sujeito promove um diálogo entre suas percepções e a sua impressão acerca de uma determinada característica, utilizando-se da memória, da cognição e da imaginação.

Uma das qualidades definidas para uma personagem, por exemplo, era a vaidade, o trabalho, então, seria de se pensar como um determinado objeto materializa esta qualidade, por meio de um diálogo entre suas características formais (cor, forma, textura, tamanho, material de que é feito) e aquilo que, para cada um, é a expressão da vaidade.

18 Shoko Suzuki, ceramista japonesa que participou como palestrante do Seminário, havia apresentado um relato de sua experiência com a arte pouco antes do início das oficinas.

Depois de um tempo para a pesquisa, cada um apresentou ao grupo o material, explorando movimentos, sons, formas, texturas, enfim, manipulando os objetos de acordo com o que imaginaram.

Por fim, conversamos sobre as experiências de cada um e como o trabalho reverberou. Segundo alguns participantes, a experiência foi um ótimo exercício para sair do estereótipo. Dentre os comentários, chamaram a atenção para o movimento que precisaram fazer para realizar a pesquisa dos atributos do personagem escolhido, a partir daquilo que definimos coletivamente, tentando fugir da ideia padrão, que poderia ser associada a esta ou aquela personagem.

Outra experiência interessante relatada foi a observação dos aspectos físicos dos objetos, que pareceram ficar mais explícitos, na medida em que havia um exercício do olhar para os significados que suas formas poderiam trazer.

Alguns ainda demonstraram certa dificuldade de separar a forma dos objetos de sua função, realizando a pesquisa com essas duas características intrínsecas ao objeto. Conversamos que isso não era um problema em si, mas que é importante pensarmos que nem sempre a função de um objeto revela sua expressividade formal.

Todos os participantes pareceram ter aproveitado bem a experiência, havendo retorno de alguns no sentido de ter sido um contato importante para o desenvolvimento de um novo olhar para o trabalho que já realizavam como professores, como narradores ou como atores, revelando uma aproximação aos nossos objetivos iniciais de relacionar uma experiência criativa com o trabalho mais técnico e expressivo.

VIVÊNCIA COLETIVA



TEATRO DA RODA DANÇA: UMA VIVÊNCIA COLETIVA

Luiz Carlos Ribeiro dos Santos

Em linhas e ideias gerais, *Teatro da Roda Dança* é uma proposta de trabalho com Artes Cênicas, de estudo e prática do teatro musical brasileiro, com exercícios de introdução ao teatro e o aprendizado integrado de danças populares brasileiras, ritmos, cantigas e brincadeiras de roda.

O projeto é fundamentado em minha produção artística/cultural como ator, dramaturgo, diretor e nos meus estudos e pesquisas do teatro musical brasileiro e da cultura popular. É a parte prática/experimental de minha pesquisa de doutorado, em fase inicial, que trata da elaboração de um método de preparação de atores baseado nas variantes antropológicas, nas particularidades rítmicas e corporais, nas referências culturais, no imaginário e nas vivências do ator brasileiro em relação à música, ao canto e à dança.

Considero importantes, no processo de iniciação, formação e aperfeiçoamento do ator, o aprendizado dos passos, ritmos e cantos e o conhecimento dos elementos dramáticos e poéticos das danças, cantigas e brincadeiras de roda presentes no nosso imaginário.

O meu foco de interesse é a percepção do teatro não só como um instrumento de comunicação ou uma arte total por sua interdisciplinaridade, mas, principalmente, como um espaço de convivência criativa, que estimula o estudo e a prática do teatro musical brasileiro e valoriza o conhecimento e a formação artística cultural dos participantes da experiência teatral.

O que percebo e avalio nas andanças e cheganças por este mundão afora é a disparidade de realidades tanto nos ambientes escolares públicos e particulares quanto na esfera artística teatral propriamente dita.

Não vivemos ou temos uma situação ideal para o teatro nas escolas, com salas adequadas, amplas e arejadas para os exercícios e vivências ou com projetos de continuidade de experiências teatrais dos professores com os alunos.

Penso que qualquer espaço é propício para a experiência, a comunhão e a revelação dadas pelo teatro. Já realizei o projeto em escolas

nas zonas rurais do Paraná, Rio e São Paulo à sombra de mangueiras no quintal, no teatro do Colégio de Santa Inês, no Bom Retiro, com toda a estrutura e coisa e tal ou no pátio de uma escola no Capão Redondo ou num terreno baldio em Heliópolis e, hoje, em frente à Escola de Comunicações e Artes. Quando o professor e os alunos querem que a comunhão, as revelações e as relações pessoais e interpessoais dadas pela experiência com o teatro aconteçam, os espaços são inventados e, assim, qualquer lugar pode ser o espaço de "evocação das transcendências", a sala de aula, o quintal, o pátio, o corredor, o terreno baldio etc.

O mais importante é a proposta do professor com os alunos e a sua percepção dos locais adequados a ela. Qual o foco? O processo, trabalhando primeiro as qualidades, aptidões, dificuldades; sensibilizar o corpo e a mente, as bases físicas e psicológicas; abrir os canais de percepção; ampliar as visões de mundo e instigar a reflexão dos alunos sobre si mesmos e a realidade, para depois vislumbrar resultados artísticos individuais e coletivos posteriores? Ou fazer teatro com os alunos para montar espetáculos na escola no final do ano, pensando num resultado artístico imediato específico, geralmente proposto pela escola? Para cada proposta há uma exigência de espaço e de procedimentos e o professor deve ficar atento a isso. Mas insisto que para qualquer finalidade, os espaços do teatro na escola devem ser inventados e criados.

Diante dos princípios expostos, tendo recebido o convite do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação para desenvolver tal dinâmica no I Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: Processos de Criação na Educação e nas Artes, coloco, de maneira resumida, os passos da proposta que desenvolvo:

- Roda de bate papo com breve apresentação do artista, da sua proposta de estudo e prática do teatro musical brasileiro, do seu projeto interdisciplinar, com teatro, canto, dança e música; as relações que o artista faz entre o teatro, a educação e a cultura popular.

- Atenção para a reflexão sobre a roda como símbolo ancestral de comunhão e compartilhamento de experiências; o corpo individual e o corpo coletivo; uso do pandeiro e de instrumentos musicais na condução dos exercícios.

– Roda com aquecimento das articulações: exercício individual e de duplas; tocar e perceber o próprio corpo e o corpo do outro; deixar-se tocar e ser percebido pelo outro; descobrir e revelar texturas, volumes, temperaturas, formas etc. do corpo do outro; reconhecer o corpo conhecido e abrir-se para o corpo desconhecido do outro; desinibição e desbloqueio dos corpos e mentes dos participantes da experiência teatral, tanto na esfera individual quanto na esfera coletiva.

– Roda com aquecimento das bases físicas e mentais com ritmos, passos e cantos a partir da dança popular ciranda; descoberta da musicalidade e trabalho com as qualidades e dificuldades do grupo; uso do corpo como instrumento e dos instrumentos de percussão propriamente ditos; o ritmo individual e o ritmo coletivo; a ciranda como espaço de descoberta do ritmo e espaço de cantoria; a ciranda como mote para o encontro e o despertar da criança que brinca na roda; o professor é a criança que brinca com ritmo, gestos, instrumentos etc; a brincadeira de roda como espaço da liberdade e da imaginação, mesmo que a ciranda tenha regras de movimentações, passos, evoluções e ritmos.

– Jogos corporais: dramatizações espontâneas e dinâmicas rítmicas e musicais.

– A descoberta da gestualidade individual: os alunos, sozinhos, em momentos definidos pelo orientador e de acordo com o ritmo da ciranda, param e fixam imagens com gestos marcados; a idéia da ação “congelada” como momento de percepção e consciência do gesto que se faz; a consideração de que o teatro é ação. O que faço? O que meu gesto e meu corpo expressam? Onde estão minhas mãos? E o meu olhar? Qual a base de sustentação do meu corpo? E a minha respiração? Os meus olhos expressam o que o meu corpo “diz” em gesto?

– Depois da descoberta da gestualidade individual, sempre tendo o ritmo da ciranda como suporte e base, os alunos fazem o exercício agora em duplas; atenção à improvisação e à espontaneidade dos gestos feitos com o outro, de modo que nada seja combinado ou pré-determinado; como o meu gesto completa o gesto do outro? Como nossos gestos e corpos juntos expressam uma situação dramática?

– Completar os gestos com palavras e sons que acentuam e/ou evidenciam o que os corpos dizem; as palavras, sons e frases são criados na

hora; como as frases se encaixam nas gestualidades inventadas? As palavras e sons completam os gestos? O que nossos corpos e vozes dizem? Ambos se completam como ação teatral?

– Exercícios de duplas: comunicar-se com os outros através de gestos, sem palavras, de longe, de modo que os gestos sejam amplos e ocorra um diálogo corporal; atenção à comunicação do cotidiano (cumprimentar, falar ao telefone, jogar bola, abraçar etc) e à comunicação desconhecida, inventada, insólita; sequência de ações e diálogos gestuais: primeiro somente com os rostos, através de máscaras e expressões faciais; depois, com os rostos, as mãos e os braços; por último, todo o corpo se comunica e dialoga com gestos, sempre mantendo a distância, para que os gestos sejam largos e amplos; explorar planos altos, médios e baixos na comunicação gestual/corporal.

– Continuação dos exercícios de duplas: fazer carinhos de longe; um acaricia e o outro recebe o carinho; considerações sobre ação e reação no teatro, alguém dá e alguém recebe carinho; transformação dos gestos carinhosos em gestos brutos: alguém bate e alguém apanha, tudo feito de longe, sem tocar o outro, apenas com gestos; considerações sobre a distinção entre gestos carinhosos, leves, delicados e gestos bruscos, de agressão; no final do exercício, quem apanha é abatido e cai no chão, ficando totalmente grudado no solo, como raiz, e o outro, o que bateu, tenta levantar o corpo caído, que faz força para baixo; enquanto um tenta levantar, o outro se gruda no chão; depois, o corpo caído fica leve como pluma e se deixa levantar, de modo a ficar como um “João bobo”; o outro o leva pelo espaço sem deixá-lo cair, sustentando-o de todas as maneiras possíveis e usando todo o seu corpo como base de sustentação do corpo leve e mole do outro.

– Exercícios de duplas com atividades de interação e confiança: alguém leva e alguém, de olhos fechados, é levado, de modo que esteja protegido por quem o leva, que não deve deixar o outro bater ou sofrer qualquer esbarrão ou acidente; atenção à relação de confiança entre quem conduz e quem é conduzido.

– Jogos dramáticos, exercícios de interpretação e sensibilização; exercícios individuais de construção de personagens, agora sem música: andar sozinho pelo espaço onde a atividade estiver sendo desenvolvida, em movimentos circulares, retos e/ou angulares, rápido, devagar, nos planos

altos, médios e baixos, respirar, buscar um personagem com características físicas e psicológicas específicas, a partir do andar; buscar um andar diferente do andar pessoal, alguém com nome, idade, profissão, um olhar, emoções etc; atenção à respiração, aos gestos, às emoções, às ações, que devem ser inventadas e/ou imaginadas, de modo que sejam distintas das suas emoções pessoais; distância entre o que eu sou e o que o personagem é, alguém com características físicas e psicológicas distintas das minhas; reflexões sobre o real e o imaginário: pensar e admitir que no teatro uma pedra pode falar, assim como uma flor, uma árvore etc.

– Com ritmo feito pelo orientador (ijexá e/ou baião), encontrar os ritmos interiores e exteriores dos personagens; como ele anda? Como olha? Como respira? E a sua inspiração? Qual a sua pulsação? O que deseja? Qual o seu conflito? Seu nome? Idade? Os seus gestos? De onde vem e para onde vai? Qual a sua profissão? Quais as suas características físicas e psicológicas? Como é o seu corpo? E a voz?

– Depois dos personagens construídos individualmente, buscar relações de semelhanças e diferenças entre os personagens através de diálogos, relações verbais e interações corporais com os outros, com perguntas e respostas: eu sou fulano de tal e você quem é? Qual o seu nome? O que faz? Qual a sua idade? Pra onde você vai e de onde vem? O que você deseja? Qual o seu conflito? O que procura? Onde nasceu? Por que anda e fala assim? Como ficou ferido? Por que é triste ou feliz assim? Por que me olha de tal jeito? E as suas mãos o que levam? E os seus olhos? E a sua voz? Por que anda tão rápido ou devagar assim? Por que chora ou ri assim? Atenção às respostas e perguntas e à criação de uma identidade própria do personagem, com características físicas e psicológicas específicas de cada um.

– Exercícios de dramaturgia; criação de histórias reais ou imaginárias; quais personagens podem ser partes de uma possível história ou cena? Há relações de conflito entre os personagens? Que conflitos? Os personagens e conflitos estão claros e definidos? O conflito gira em torno de qual personagem? Alguém morre, nasce e/ou revive?

– A partir da detecção das semelhanças e diferenças entre os personagens e da percepção das suas identidades, formar grupos e elaborar um roteiro com uma pequena história, real ou imaginária, para ser mostrada e apresentada no final da aula; os grupos se juntam e constroem as pequenas

estórias; atenção ao trabalho coletivo de criação do roteiro; atenção à existência do conflito, elemento essencial para o teatro, o começo, o meio e o fim da estória, a clareza nos gestos e nas palavras, o modo de representação, o uso de música e instrumentos para a encenação; explorar todas as possibilidades e capacidades dos alunos, de modo que a estória seja clara; o que o grupo quer dizer? De que modo e com que elementos quer dizer? Qual o mote da estória? Quais as suas ações essenciais? O que se diz? E o começo, o desenvolvimento e o desfecho da estória? O conflito está claro e bem colocado? Qual é a trama? As relações entre o início, o desenvolvimento e o desfecho da estória estão claras? É real ou imaginária?

– Apresentação das estórias pelos grupos de atores/personagens; observações gerais e específicas sobre os personagens, a interpretação, a estória e a encenação: clareza nas falas e ações, atitude e postura corporal; reflexão do orientador sobre a teoria dos três pontos fundamentais para a interpretação do ator, o nexa, o plexo e o sexo; tal reflexão é formulada pelo artista a partir da sua experiência pessoal como ator e diretor teatral: o nexa é a razão, a lógica, a noção, a consciência contida em tudo que o ator faz em cena; o plexo é a respiração, a vibração, a pulsação no que o ator faz; o sexo é a energia, a vitalidade, o desejo e o tesão do ator em tudo que faz em cena; ressaltar que tal teoria está em processo de fundamentação e ainda não tenho mais elementos conceituais para formulá-la com precisão.

– Roda final com avaliação, individual e coletiva dos processos e resultados da aula; as estratégias usadas pelo orientador para desbloquear os corpos e mentes dos alunos e alcançar a expressão artística necessária ao teatro; o uso da música, da dança e da cantoria no processo.

Roda final de celebração com danças de roda.

CIRANDEIRO

(mestre Antônio Baracho da ciranda)

Cirandeiro, Cirandeiro ó,
A pedra do teu anel,
Brilha mais do que o sol. *(bis)*



ANEXOS

Organizadores do I Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: Processos de Criação na Educação e nas Artes

Comissão Organizadora:

Prof. Dr. Alberto Roiphe (UNIRIO)
Profª Ms. Anna Rita Ferreira de Araújo – (UFG)
Profª Drª Hercília Tavares de Miranda (USP)
Profª Drª Sumaya Mattar (USP)
Agnello Augusto de Assis Vieira
André Luiz Yassuda
Clarissa Lopes Suzuki
Isabella Pugliese Chiavassa
Sirlene Maria Giannotti
Vinícius Souza de Azevedo

Comitê Científico:

Prof. Dr. Alberto Roiphe (UNIRIO)
Profª Drª Betania Libâneo Dantas de Araujo (UNIFESP)
Prof. Dr. Gilberto dos Santos Prado (USP)
Prof. Dr. Julio Roberto Groppa Aquino (USP)
Profª Drª Marília da Silva Franco (USP)
Profª Drª Marineide de Oliveira Gomes (UNIFESP)
Profª Drª Rosa Iavelberg (USP) -
Profª Drª Sumaya Mattar (USP)
Profª Drª Terezinha Maria Losada Moreira (UNIRIO)

Realização:

**Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação
(Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo)**

Coordenação: Profª Drª Sumaya Mattar (USP) e Prof. Dr. Alberto Roiphe (UNIRIO)

Profª Drª Hercília Tavares de Miranda (USP)

Profª Drª Betania Libâneo Dantas de Araujo (UNIFESP)

Profª Ms. Anna Rita Ferreira de Araújo (UFG)

Profª Drª Terezinha Maria Losada Moreira (UNIRIO)

Adriana Maria Motta de Siqueira (USP)

Agnello Augusto de Assis Vieira (USP)

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (USP)

André Luiz Yassuda (USP)

Andreia Teles Felix (Centro Universitário Belas Artes)

Antonio Rodrigues Neto (SME/SP)

Aparecida Regina dos Santos (SEE/SP)

Carolina Cortinove Tardego (SME/SP)

Clarissa Lopes Suzuki (USP)

Carlos Weiner Mariano de Souza (USP)

Geraldo Paranhos de Almeida Junior

Isabella Pugliese Chiavassa (USP)

Luis Carlos Ribeiro dos Santos (USP)

Moacir José da Rocha Simplício

Patrícia Ribeiro de Almeida (USP)

Renata Marques Belloni (USP)

Vinícius Souza de Azevedo (USP)

Sirlene Maria Giannotti

**ARTE E
EDUCAÇÃO**

eca usp

**GRUPO
MULTIDISCIPLINAR
DE ESTUDO
E PESQUISA**

Programação:

I Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: Processos de Criação na Educação e nas Artes

**Local: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Auditório Paulo Emílio**

22/09 – quinta-feira

- 09h00 Abertura: Prof. Dr. Mauro Wilton de Sousa (Diretor da ECA/USP), Prof. Dr. Gilberto dos Santos Prado (Chefe do Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP) e Profª Drª Sumaya Mattar (Coordenadora do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação – ECA/USP).
- 09h15 Conferência: “Na berlinda, a mediação artística”
Profª Drª Maria Lucia de Souza Barros Pupo (USP)
- 11h00 Mesa: “Processos de criação na educação”
Palestras: “Processos criativos em Educação: a aprendizagem da morte na didaskalia artesã” – Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos (USP) e “Venha ver o pôr do sol: considerações sobre a experiência do silêncio na formação artística” – Profª Drª Regina Machado (USP)
Mediação: Profª Drª *Hercilia Tavares de Miranda* (USP)
- 13h30 Exibição do vídeo: “Shoko: expressão do cosmos”, de Sumaya Mattar.
- 14h15 Encontro com a ceramista Shoko Suzuki
Mediação: Profª Drª *Sumaya Mattar* (USP)
- 15h00 Oficinas multidisciplinares - proposições do *Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação*.

Artes Visuais e Matemática

Propositores: Antonio Rodrigues Neto e Sumaya Mattar

Corpo e Modelagem

Propositores: Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, Aparecida Regina dos Santos e Sirlene Maria Giannotti

Desenho e Gravura

Propositores: André Luiz Yassuda, Andreia Teles Felix, Moacir José da Rocha Simplício

Literatura e Arte

Propositores: Alberto Roiphe e Betania Libâneo Dantas de Araujo

Narração de histórias

Propositores: Patrícia Ribeiro de Almeida e Vinícius Souza de Azevedo

23/09 – sexta-feira

- 09h00 Mesa: “Processos de criação na arte”
Palestras: “Uma reflexão sobre o desenho” – Prof. Dr. Evandro Carlos Jardim (USP) e “Processos de criação na arte” – Profª Drª Monica Baptista Sampaio Tavares (USP)
Mediação: Profª Drª Sumaya Mattar (USP)
- 10h30 Conferência: “Brincar, jogar, tocar e atuar: conexões estéticas”
Prof. Dr. João-Francisco Duarte Júnior (UNICAMP)
- 13h00 Palestra: “Estruturas invisíveis: o significado da forma”
Prof. Dr. Roberto Alfredo Pompéia (Escola da Cidade)
- 14h30 “Teatro da roda dança: uma vivência coletiva”
Proposições do ator-educador Luís Carlos Ribeiro dos Santos (*Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação*).
- 16h30 Encerramento

DADOS CURRICULARES DOS PALESTRANTES

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (USP)

Professora Titular da Universidade de São Paulo, onde atua na área de Artes Cênicas na licenciatura e no curso de pós-graduação, principalmente em torno dos seguintes temas: pedagogia, formação, teatro contemporâneo, ação cultural e dramaturgia. Possui mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo e doutorado em Etudes Théâtrales - Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle), além de ter efetuado pesquisa de pós-doutorado em Tétuan, Marrocos.

Marcos Ferreira Santos (USP)

Professor Associado da Universidade de São Paulo, com atuação em pesquisa, ensino e extensão na área de Educação, com ênfase em Antropologia Educacional, sobretudo nos seguintes temas: mitologia comparada, ambientalismo, antropologia do imaginário, mitohermenêutica e arte-educação. Folklorista e arte-educador, possui graduação em Pedagogia, doutorado em Educação pela USP e pós-doutoramento em Hermenêutica Simbólica pela Universidad de Deusto (Bilbao, País Basco). Membro do Conselho Consultivo da Aliança pela Infância no Brasil.

Regina Stela Barcelos Machado (USP)

Professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo. Realiza pesquisa e orienta junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP, em torno dos seguintes temas: processos de ensino e aprendizagem da arte, contos tradicionais, tradição oral e literatura infantil. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educational Theater - New York University e doutorado em Arte e Educação pela USP.

Shoko Suzuki (ceramista)

Ceramista nascida em Tóquio, em 1929. Em 1962, apaixonou-se pelo Brasil e mudou-se para Cotia, São Paulo, construindo sua casa, seu ateliê e seu forno noborigama, o primeiro do Brasil. Com a vinda ao Brasil, ao passar a utilizar matérias-primas nacionais e pigmentos naturais e entrar em contato com a cultura, sua técnica e estilo sofreram grandes transformações, alcançando uma permanente contemporaneidade.

Evandro Carlos Jardim (USP)

Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Gravador, desenhista e pintor. Participou de diversos salões e exposições coletivas, entre as quais, a Bienal de Veneza e as Bienais Internacionais realizadas em São Paulo, além de expor nos mais diversos museus do mundo como Bruxelas, Tóquio e Madri.

Monica Baptista Sampaio Tavares (USP)

Professora Doutora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, atuando em torno dos seguintes temas: criação, recepção, estética, semiótica, intertextualidade, artemídia e design. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da ECA-USP e Bolsista PQ 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Possui graduação em Arquitetura pela UFBA, mestrado em Multimeios pela UNICAMP, doutorado em Artes pela USP e Pós-doutoramento na Pennsylvania State University, na interdisciplinaridade das Artes, Design e Mídias Digitais.

João-Francisco Duarte Júnior (UNICAMP)

Professor Doutor da Universidade Estadual de Campinas, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura. Foi Chefe do Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Unicamp e Diretor Associado desse Instituto. Possui mestrado em Psicologia Educacional e doutorado em Educação, ambos pela Universidade Estadual de Campinas.

Roberto Alfredo Pompéia (Escola da Cidade e Universidade Anhembi-Morumbi)

É doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é professor da Escola da Cidade e professor da Universidade Anhembi Morumbi. Palestrante na área de Geometria para escolas e instituições educacionais. Participa de programas de formação de educadores e de trainees de empresas nacionais e multinacionais.

Luís Carlos Ribeiro dos Santos

Ator, diretor, dramaturgo e educador, doutorando em Artes Cênicas na ECA/USP. Possui graduação e mestrado em Filosofia. Participou do Grupo Ventoforte, ao lado de Ilo Krugli. Desenvolve projetos envolvendo o teatro e a educação com crianças, jovens, adolescentes e adultos, a partir de um método próprio denominado “Teatro da Roda Dança”. É membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da ECA/USP.

Apoio



**Ministério da
Educação**



Departamento de Artes Plásticas - ECA-USP

**Programa de Pós-Graduação
em Artes Visuais - ECA-USP**



**PRÓ-REITORIA DE
CULTURA E EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA**



COMISSÃO DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



Impressão e acabamento: IBEP Gráfica

Papel: offset 75g

Formato: 14 x 21 cm

Tiragem: 500 exemplares