

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

Liane Maria Junges

**FIGURA E FUNDO ENTRE O CONCRETO E O ABSTRATO EM ATIVIDADE
CRIATIVA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL**

Porto Alegre
2013

LIANE MARIA JUNGES

**FIGURA E FUNDO ENTRE O CONCRETO E O ABSTRATO EM ATIVIDADE
CRIATIVA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Artes
Visuais pelo curso de Artes Visuais da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Pinheiro Machado Kern

Porto Alegre
2013

LIANE MARIA JUNGES

**FIGURA E FUNDO ENTRE O CONCRETO E O ABSTRATO EM ATIVIDADE
CRIATIVA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em Artes
Visuais pelo curso de Artes Visuais da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre, dezembro de 2013.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Pinheiro Machado Kern

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Paula Mastroberti

Prof. Dr. Alberto Marinho Ribas Semeler

AGRADECIMENTOS

A Profa. Dra. Daniela Kern pela importante orientação nesta monografia e, aos demais professores da Banca.

Aos demais colegas que participaram ou contribuíram de alguma maneira para que este projeto fosse realizado. Agradeço a Deus, à minha família pelo incentivo e força neste momento de conclusão de uma etapa.

E a *O Significado da Pintura Abstrata* (1998), de Maurício Puls, com o qual aprendi muito.

RESUMO

A Educação Básica e Ensino da Arte na atualidade passam por mudanças ocorridas na sociedade, na cultura e na Arte e estão em consonância com as tendências artísticas da Arte Contemporânea. Este trabalho propõe uma reflexão sobre uma metodologia de ensino voltada a analogias da relação Figura e Fundo em proposições que visam o imaginário como possibilidade criativa de ensino onde a expressão sensível está em consonância com o meio. Também o corpo é um produto cultural e histórico. Contudo, na contemporaneidade a realidade já vem pré-figurada pelo mito que é imposto na ordem ideológica da supraestrutura. No mercado da estereotipia a *linguagem do corpo* é apenas um universo de possibilidades à construção do imaginário. Unidades que visam ao todo, textos e contextos deslocados. Entre espaço e corpo, forma e conteúdo no que os materiais permitem *mimetizar* nossa personalidade, no sentido de linguagem. Do paradoxo ao informe, o terceiro elemento (signo) é sempre móvel: o imaginário. Passagens entre real e cópia, abstrato e concreto, real e imaginário e em superfícies híbridas. A revisão bibliográfica sobre o Ensino da Arte na Escola se apoia em textos de Betty Edwards, Edyth Derdyk e Fayga Ostrower enquanto os textos de David P. Ausubel e Maurício Puls são os referenciais ligados ao Deslize do Sensível à Linguagem do Corpo de Henry Jeudy na Arte Contemporânea.

Palavras-chave: Simulacros. Estereotipia. *Linguagem do corpo*. Repetição.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - | 42 |
| Figura 2 - Trabalhos dos Alunos | 43 |
| Figura 3 - Trabalhos dos Alunos | 43 |
| Figura 4 - Trabalhos dos Alunos | 44 |
| Figura 5 - Trabalhos dos Alunos..... | 45 |
| Figuras 6 e 7- Trabalhos dos Alunos..... | 46 |
| Figura 8 - Trabalhos dos alunos..... | 47 |
| Figuras 9 10 e 11 - Trabalhos dos Alunos..... | 48 |
| Figura 12 - Trabalhos dos Alunos | 49 |
| Figura 13 - O espaço escolar | 49 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 5 |
| 1 BREVE HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS | 8 |
| 2 ESTAR ENTRE ABSTRAÇÕES | 10 |
| 2.1 ANALOGIAS ESPAÇO-TEMPORAIS | 14 |
| 2.2 MEMÓRIA, PERCEPÇÃO E IMAGINAÇÃO..... | 20 |
| 2.3 FIGURA E FUNDO. O ESTAR ENTRE LINHAS | 22 |
| 3 TRÂNSITO ENTRE CONCRETO E ABSTRATO NO MAPEAMENTO II - O DEIXAR-SE FRUIR | 26 |
| 3.1 O PENSAMENTO POÉTICO E A CRIANÇA..... | 28 |
| 3.2 ESTÍMULOS VISUAIS E PENSAMENTO | 29 |
| 4 LEITURA DE IMAGEM: VEROSSIMILHANÇA E FALSIFICAÇÃO | 32 |
| 4.1 A ABSTRAÇÃO E O REAL | 33 |
| 5 A LINGUAGEM DO CORPO E ESTEREOTIPIA | 38 |
| 6 O PSICOSEMIOLÓGICO DE DUCHAMPS E A LINGUAGEM INTERIOR: TRÂNSITO ENTRE LINGUAGENS. ENTRE FALAR E IMAGINAR E AGIR. ENTRE 2D E 3D | 40 |
| 6.1 PERSPECTIVAS ISOIMETRIAS E RITMOS ENTRE MEIOS NA SALA DE AULA. PASSAGENS ENTRE CONCRETO E ABSTRATO..... | 42 |
| CONCLUSÃO | 50 |
| REFERÊNCIAS | 56 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho liga a prática docente a uma pesquisa teórica decorrente no estágio realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Sul (EEF RGS), junto às minhas turmas: Turma 6ª A, quinta série e Turmas 71 e 72 da sétima série, nas quais é explorado o tema Figura e Fundo. O Imaginário entre o Concreto e o Abstrato em cruzamento com a minha poética artística.

No contexto do estágio obrigatório na EEF RGS, constataram-se através de observações pessoais no mapeamento II questões ligadas a conceitos o que implica num trânsito entre signos, tais como o título de uma aula: “linhas curvas”. Adota-se, nesse Projeto de Ensino, um viés pedagógico voltado aos conteúdos formais em sala de aula, que explora a percepção em ritmos e analogias simétricas (sintaxe e semântica r) apresentando reflexões com desdobramentos na História da arte, da cultura visual e da Arte Contemporânea.

As aulas envolveram atividades práticas relacionadas a trabalhos de artistas de diferentes períodos que continham semelhanças e diferenças visuais em suas produções, comparando procedimentos entre eles. Os trabalhos foram apresentados em lâminas no material didático (duas a duas com variações), o que permitia aos alunos, por observação e comparação, imaginar, criar e agir em suas buscas de soluções autopoéticas. Também foram observadas características contextuais e autobiográficas em suas produções. Resumidamente são passagens atendendo aos conteúdos formais relacionados a espaço, figura e fundo, interioridade e exterioridade, à passagem entre significado, significante e signos das linhas, entre metáfora, símbolo e ícone, aos trânsitos entre categorias na comunicação visual em sua totalidade. Priorizou-se, desta forma, o uso da intuição ao deslize do sensível: o imaginário por comparações.

Inicialmente, interessava-me tratar das interações entre corpos representados e expandidos no espaço e suas implicações fenomênicas, com ênfase na percepção e nas leituras visuais dos mesmos. Tal interesse é fruto de minha trajetória de artista produtora e se cruza às atividades por descoberta que observei ao acompanhar atividades de Ensino no campo das artes ligadas a

procedimentos através das ações entre minha mãe e seus alunos a partir de minha infância.

Ao longo da pesquisa, a proposta foi se delineando, tendo como recorte as relações paradoxais da relação entre figura e fundo em ações da linguagem do corpo, memória e experiências do corpo, observando procedimentos de um aluno no mapeamento II sobre a aula “linhas curvas”, levando-o a conhecer por descoberta, como consequência de seus atos. Numa reinserção circular com minha experiência do Corpo remeto a simetrias e analogias entre sintaxes semânticas que aderem de muitos lugares e que, no processo criativo, adquirem sentidos de pensamento lateral, quando se suporta ambiguidades na busca de soluções a problemas (pensamentos divergentes). O que se tornou um desafio muito grande dada às singularidades e particularidades de todos nós. Sem contar as idiosincrasias dos envolvidos no contexto da sala de aula, além da amplitude do tema. A sala de aula tornou-se o palco das atividades práticas, possibilitando sentir seus processos de criação em suas singularidades nas produções dos alunos. Partiu-se, assim, do pressuposto de que o professor é também um escavador de sentidos.

Dentre muitos questionamentos inerentes à prática de professor, mediando um conhecimento significativo, liga-se a prática dos alunos a suas emissões de palavras, termômetro do nosso fazer. Assim, propor por comparações o estabelecimento de paralelos entre obras e leituras visuais diferentes traz a consequente noção de conjunturas em pensamentos associativos. Procuro responder se esta mediação pode tornar significativo o desenvolvimento da criatividade ao deslize do sensível. Quais as peculiaridades inerentes a esta busca de sentidos criativos, por contraposição e de que forma o contato com as obras se refletem na produção dos alunos. Pretende-se explicar tais questionamentos à medida que evolui esta minha pesquisa.

Deste modo, no primeiro momento darei ênfase às experiências vivenciadas no percurso de artista-produtora e observadora e em cruzamento com questões de aprendizagem ao longo do período. Relações paradoxais entre espaço, corpo e obra constituem um corpus para a construção da alteridade. Como aportes teóricos, utilizo-me de leituras tais como Gombrich, Donis Dondi,

Rudolf Arnheim, Henry Jeudy, Duchamp, e Maurício Puls. E recorro a artistas como Iberê Camargo, Van Gogh, Pollock, Hokusai.

Por fim, são consideradas posições do entre do paradoxo, onde a ideia de “imediatez” do Readymade está logicamente relacionada ao abandono das ideias segundo as quais a linguagem teria um sentido próprio, existindo independentemente da vontade de um dado locutor. E, por não visar à origem ele torna-se paradoxal, um elemento mitificador de discursos. Mito de origem, das coisas que surgem sem causa, de deslocamentos de textos para contexto exilados, sendo o signo do paradoxo (A matéria C do projeto/obra). Tento responder também de que forma essas relações envolvem estas atividades e o plano de ensino. E como estão interligadas, como são construídos esses sentidos, a partir das relações paradoxais por comparações e por descoberta e como estas leituras interferem nas produções dos alunos. Quando desenvolvem espírito crítico ao incluírem o corpo. Se as palavras dos alunos alicerçam saberes em que a linguagem interior também está tanto para o vazio do espaço entre palavras, quanto para o vazio da representação do espaço. Fundamento-me em Maurício Puls nesse sentido. Incluo as reflexões de Miriam Celeste Martins, Ana Mae Barbosa e Gisa Picosque para o Ensino da arte.

A reflexão sobre este assunto é pertinente devido ao desenvolvimento crítico, à formação do desenvolvimento cognitivo e conhecimento consciente dos códigos pertinentes à produção artística no ensino da Arte para a formação do cidadão.

1 BREVE HISTÓRICO E EXPERIÊNCIAS

Depois de me graduar em Publicidade e Propaganda em 1984 e de trabalhar na área de mídia por cinco anos, em agências como Exitus Publicidade e Símbolo Propaganda, voltei minhas pesquisas à pintura. Cursei dois anos no Parque Lage (RJ) com ênfase na pintura com John Nicolson, um inglês radicado no Rio. E neste tempo frequentei a instituição Laura Alvin (RJ), onde trabalhei com modelo vivo sob a orientação de Gianguido Bonfante. Participei também, com Bonfante, do curso de pintura com ênfase na figura humana, no Parque Lage, onde me detive nos elementos da composição. Na época, eu utilizava papel preparado com cola e base acrílica em suporte de papel, o que resultava numa maior liberdade de expressão, pela secagem rápida de formatos maleáveis. Ao regressar em 1989 a Porto Alegre, além da pintura passei a incluir a gravura, litografia e metal, nas quais venho trabalhando por alguns anos. Em 2004 fiz pós-graduação em Artes na Feevale, com especialização em Imagem Digital, Fotografia e Gravura, na qual desenvolvi questões da Pintura Abstrata em elementos para jogos em fotogramas.

Assim, muitas experiências me atravessam os sentidos como artista produtora. A primeira experiência em artes deu-se no universo de minha infância. Em família vivíamos em uma casa com pátio e havia um atelier de pintura que meu pai construiu quando a juventude da cidade de São Luiz Gonzaga (RS) começou a bater em nossa porta pedindo que minha mãe lhes transmitisse seus conhecimentos. A partir desse pedido, Ceci Neubauer Junges, natural de Roque Gonzalez, passou a exercer o ofício de professora de aulas práticas em pintura, desenho e modelagem de objetos em gesso. A representação do espaço dava-se em geral num contexto paisagístico com figuras e/ou naturezas mortas em diferentes superfícies e outras criações. Com o tempo, eu tentava imaginar quais soluções eles dariam nestas e me dizia: “quer ver como adivinho?” E refletia: ela vai aumentar a linha para este lado, colocar tal figura. Geralmente eu acertava. Enfim, achava divertido esse jogo de *Eureca*, uma vez que eu era apenas uma observadora, de caráter tímido. Queria apressar a passagem do tempo. Pois era um conhecimento que advém da experiência e era ligado a procedimentos.

A segunda experiência ocorreu em uma exposição individual que realizei na Aliança Francesa de Porto Alegre, na sede da Rua Gen. João Manoel com o título “Semi-Óptico / Construindo”, com pinturas, gravuras e esculturas. Tratava-se da exploração de uma forma até o esgotar de suas possibilidades no processo criativo, passando por vários materiais. Do concreto ao abstrato.

Na ocasião um quadro exposto no local chamou-me a atenção. Trabalhei o fundo em uma superfície plana, e a figura em relevo. Eu coleí sobre o Eucatex um tecido de algodão e preparei-o com cola e base acrílica. E sobre este pinteí o fundo num figurativo abstrato a óleo. Depois de seco, trabalhei a coluna vertebral com gesso sobre esse fundo, esculpindo-a sobre o suporte em relevo e pinteí-o com tinta a óleo branca. Durante a exposição surpreendeu-me a percepção da maioria das pessoas que me diziam a mesma coisa: “É a Santa Ceia!”. Quando na verdade eu havia trabalhado um figurativo abstrato da minha coluna vertebral, um híbrido na forma e no conteúdo, entre figuração e abstração. (Da figura ao fundo, tendo como referência um Raio-X de minha coluna vertebral).

Era uma figuração orgânica da coluna situada ao centro da superfície planar em relevo branco. A forma circular da coluna era vazada no centro da figura, no que parecia presa ao fundo. Mas aquele branco contrastava com os espaços entre a figura vazada e o fundo, anexando uma totalidade sintética e materialmente concreta, num jogo de esconde-esconde das linhas sinuosas e compactas da forma num baixo relevo. Entre imanência e transcendência, real e imaginário, entre o plano e o tridimensional. Hoje entendo este signo melhor, como signo da própria representação do espaço e um conceito de aspecto antropomórfico e relativo à linguagem do corpo.

A explicação que dou para o fato é que eu havia visto por muito tempo uma estampa da Santa Ceia e o seu arquétipo ficou gravado em meu inconsciente, que eu devolvi como uma cópia diferente.

2 ESTAR ENTRE ABSTRAÇÕES

De acordo com Fromm, a linguagem analógica “é aquela por meio da qual exprimimos experiências” (FROMM apud PULS, 1998 p. 46). O indivíduo primeiramente apreende o sensível, a matéria em sua totalidade, e essa matéria é uma imagem concreta. Na arte, essa imagem concreta, individual, consegue expressar uma ideia abstrata, universal. Por isso a categoria fundamental da arte é a ideia, a particularidade, que reúne o concreto (individual) e o abstrato (universal). A linguagem dos signos analógicos da pintura que reproduzem algumas propriedades (cor, forma, proporção, etc.) se fundamenta na semelhança material do signo e sua referência. Contudo, isto não significa que ela não possua convenções, assim como a linguagem verbal ela precisa apresentar seus objetos, de certo modo – e ela o faz, apontando seus referenciais com pronomes; segundo Maurício Puls:

[...]. Como toda linguagem, a pintura constitui uma parte do real que reflete o real. Ela se fundamenta numa equação na qual a parte é equivalente ao todo.¹ [...] Essa redução da heterogeneidade à homogeneidade constitui uma convenção. (PULS, 1998, p. 43)

O sentido analógico do signo me fez pensar como uma coisa bem precisa como a ideia da coluna vertebral pode se assemelhar a uma coisa tão distinta, como a representação da “Santa Ceia” de Leonardo da Vinci.

A experiência como critério da verdade implica o problema de conhecer a verdade: esta só existe de fato para o homem, que elabora signos sobre os objetos. A verdade consiste na correspondência do signo (ou de expressão formada por signos) com o objeto (ou o conjunto de objetos). Só a linguagem, isoladamente, não pode dizer se um signo é correto ou não: precisamos da ação, precisamos ter contato prático com as coisas para averiguar se aqueles signos de fato estão certos.

A partir daí, alguns autores dizem não existir verdades primeiras, mas mitos primeiros, já que o sujeito inicialmente só tem acesso à aparência. O

¹Ora essa equação pressupõe a redução de uma realidade heterogênea a um meio material homogêneo, que sintetiza as determinações da totalidade extensiva numa totalidade intensiva. Em função disso, a pluralidade de determinações que compõem o real precisa ser condensada numa unidade, numa matéria. (PULS, 1998, p. 43)

conhecimento objetivo é uma conquista penosa. Ele exige uma análise dos mitos, das ilusões espontâneas. O real é o resultado de uma construção, ele é a superação do imaginário e uma conquista do próprio objeto.

Quanto à questão do objeto ideal e do objeto real. Há dois modos de entender o objeto ideal. Quando contrapomos o ideal ao material, entendemos o ideal como tudo aquilo que só existe em nossas ideias (em nossa consciência, em nossos pensamentos), enquanto o material diz respeito a tudo aquilo que possui existência física. Mas existe também um segundo sentido para ideal, que significa um modelo, algo que deveria ser ou deveria existir. Nesse sentido o ideal se contrapõe ao real, ou seja, àquilo que de fato existe.

Do meio à mensagem: o significado anexa um valor conforme seus conteúdos linguísticos e formais. Muito embora a verossimilhança não se situe a priori, há ambiguidades que se definem conforme a obra toma corpo. Acho instigante o nascimento de uma ideia, a geração de valores estéticos. Um nascimento sensível é sempre um profetizar de probabilidades e acasos. O que me faz pensar em corpos que ocupam espaços, onde a unicidade da forma é obtida num instante. Nisso o tempo participa à percepção como um processo sintético à totalidade implícita dos conteúdos semânticos; isto é, numa presentificação da memória. No processo criativo chama-se pensamento lateral, quando se recria uma obra traçando paralelos em ideias opostas num ver através das ações em perspectivas múltiplas e criativas.

Em busca da profundidade. Entre o plano e o tridimensional. Entre os corpos em ação, as superfícies trabalhadas e o meu ponto de vista. Assim como quando eu percebia as ações no espaço entre minha mãe e seus alunos e seus fazeres. Espaços, planos e corpos gravitam em minha memória. Eu os percebo em modos, modelos, alteridades em construções. Um conhecimento que advém das relações do entre espaços e alteridade como possibilidades de um devir.

O sentido dos corpos é inseparável do sentido do ser humano no seu conjunto, que lhe envia a uma transcendência ou a uma imanência, à interioridade ou à exterioridade. Se os filósofos falam das coisas temporais espiritualmente e das espirituais corporalmente, como assinala Pascal, é sem dúvida porque o ser humano é composto de espírito e de matéria e é uma coisa que compreende o meio.

Maurício Puls esclarece que enquanto a ciência opera com signos arbitrários a arte opera com signos analógicos. A linguagem pictórica e a verbal possuem um fundamento comum. “Todo o quadro é uma expressão semiótica, um objeto material (um significante) que carrega um pensamento (um significado) [...] O significado é a expressão material do pensamento.” (PULS, 1998, p. 47), ou seja, designa alguma coisa que se “situa fora dela” denota algo e “além” (o tema da expressão) “sobre” (o rema da expressão) esse ente. E o espaço visual se divide em figura (entes) e fundo (atributos do ente). A pintura se desdobra numa direção oposta à da linguagem verbal. Com efeito, “a pintura é uma linguagem espacial (ela se fundamenta no estar), enquanto a verbal é temporal (ela se fundamenta no devir”. (PULS, 1998, p. 52).

A metáfora tem a capacidade de introduzir um sentido novo, que não existe senão sobre a linha de fratura dos campos semânticos. Fagulha dos sentidos. De acordo com Maurício Puls, a metáfora é uma estrutura semântica:

A metáfora é a estrutura semântica que converte uma imagem singular indeterminada (e por isso mesmo contraditória) em um predicado universal: a imagem do homem (enquanto ser genérico) em seu mundo. Portanto, é a metáfora que instaura a semelhança entre a figura abstrata e o homem, entre o fundo abstrato e o mundo. É ela que converte os momentos do significante em alegorias do mundo e do homem. Ela é a estrutura semântica fundamental da pintura abstrata. Somente um tropo de salto pode estabelecer uma conexão entre um significante abstrato e um significado estrutural. (PULS, 1998, p. 172)

A obra de Malevitch “Preto sobre fundo branco” (1913) apresenta sua referência de forma indireta: o que define a pintura abstrata é a elipse do sujeito do quadro. A figura em *O quadrado negro*, só revela as qualidades do homem de forma metafórica: toda a história da arte representou o homem como autorreferencial de uma época.

Walter Benjamin demonstrou a compreensão do Barroco como um progresso decisivo, quando demonstrou que a alegoria não era um símbolo malgrado, uma personificação abstrata, mas uma potência de figuração totalmente diferente da potência do símbolo: “este combina o eterno e o instante, [...] num mundo que já não tem centro”. (DELEUZE, 2001, p. 190)

A partir disso, ler os sentidos de uma obra de Arte no ensino ligada à Arte contemporânea é também estabelecer jogos. E onde situar os jogos de construção ou de criação que envolve a assimilação de significados concretos e

abstratos em seu conjunto, no que Piaget responde quanto à gênese da evolução das estruturas, com transformação interna da noção de símbolo, da representação adaptada. Sandra Richter resume dizendo:

[...] o jogo de construção, enquanto forma limítrofe que liga o jogo às condutas não-lúdicas por sua característica imitativa constitui e permite a transição entre as três categorias do jogo, justamente por envolver transformação e acomodação do símbolo lúdico, pela transformação estrutural que provoca no sujeito que joga modificando e incorporando o relacional através da ação corporal e mental sobre a matéria. (RICHTER (1999, p. 192-193).

O jogo estabelece continuidade na criança, entre o jogo e o trabalho, pois contém em si as possibilidades de transição entre imaginação criadora e o fazer construtivo. É motor simultaneamente de todo o pensamento ulterior, mesmo da razão e gênese da imaginação criadora, por construir a gênese dos sistemas lógicos de significação (permite expressar as representações organizadas das imagens espaço-temporais) e por constituir o polo extremo da assimilação em estado espontâneo do real ao eu. O jogo é atividade lúdica que envolve toda a atividade criativa quando cria relações. A distinção entre imaginário e imaginação é a distinção entre realidade e ficção. Neste trabalho darei enfoque a uma terceira explicação, a de manter o imaginário como atividade intencional vinculada aos sentimentos e ao corpo.

Em *A Poética do Espaço*, Gastón Bachelard mostra que é através do espaço e não pela linha do tempo que concretizamos as nossas lembranças. Ele afirma que as lembranças são tanto mais sólidas quanto mais bem espacializadas (BACHELARD, 1974). Para o filósofo, o tempo não anima a memória, são os lugares que retêm o tempo comprimido.

A atividade lúdica é para Bachelard um conhecimento baseado no fazer, de amplas possibilidades sensoriais. De manipulação e criação, acompanhada de uma multiplicidade de imagens provenientes do imaginário, que por reflexão o adulto recuperará amplificadas, como em paradigmas analógicas. No plano de Ensino em estágio optei pelas ações e procedimentos ligados aos conteúdos pedagógicos no ato de fazer, de sentido lúdico, e não tanto pelos teóricos, para facilitar a compreensão cognitiva dos alunos. Há que estar mergulhado no corpo da experiência, no seu interior, assim como nos fenômenos da ciência.

2.1 ANALOGIAS ESPAÇO-TEMPORAIS

O signo pictórico é um signo analógico, que possui um vínculo com a experiência sensível da coletividade e, diversamente do signo verbal, não é arbitrário. O aspecto analógico espelha, simultaneamente, a positividade e a negatividade. Por isso todo signo universal é contraditório: como ele é sintético, preserva as múltiplas determinações do objeto, ao passo que a linguagem verbal é analítica e procura abstrair e generalizar apenas um traço essencial do ente. Apesar das diferenças, todas as linguagens possuem um fundamento comum: elas constituem uma camada de matéria que expressa um pensamento, e este espelha uma referência externa, material ou ideal. O fundamento da pintura abstrata é, de acordo com Mauricio Puls, em “O Significado da Pintura Abstrata”, a mimese (a reprodução da realidade). Formulada inicialmente por Platão e desenvolvida por Aristóteles, antes elo entre a linguagem e realidade, a mimese foi desterrada pelo advento do capital, o que bloqueou o acesso da estética ao significado (PULS, 1998). (Para ele, uma reprodução do real).

Os signos que representam as figuras deslocam-se para os que representam suas estruturas. Em *O Significado da Pintura Abstrata* Maurício Puls, descreve:

No plano do significado, a pintura evoluiu dos signos ônticos, para os estruturais, enquanto no plano do significante ela evoluiu dos signos concretos para os abstratos. Na esfera do significado, o pintor deixou progressivamente de retratar a singularidade (o burguês) para retratar diretamente o universal (o capital) [...]. Os pintores começam reproduzindo os homens e as coisas que tinham diante de si e, terminam refigurando o fundamento social que se ocultava por trás de cada aparência (PULS, 1998, p. 294).

Aqui, a dialética da relação figura e fundo será pontuada pela argumentação de Puls, de que a mimese na pintura constitui um reflexo do homem e seu universo, o que eu estendo a este trabalho. Na arte abstrata, os signos que antes representavam os homens concretos deslocaram-se para os que representam as estruturas abstratas que condicionam esses homens.

Segundo o autor, a abstração começa sempre pelo fundo dos quadros (o fundo é um reflexo do mundo) para depois atingir a figura (a figura é um reflexo do homem). À medida que o indivíduo se refugia em sua interioridade, a abreviação

e a condensação que caracterizam a linguagem interior da consciência se manifestam no plano do significante por meio da redução dos elementos visuais (do conteúdo e da forma material) ao mínimo indispensável. No plano ideal, a pintura abstrata elimina todo significado ôntico. Conseqüentemente, desaparecem do significante as estruturas materiais e formais que expressavam esse significado concreto. Maurício observa que a única perspectiva usada na arte abstrata é a perspectiva interna.

Existe uma coerência interna nesta dialética da relação figura e fundo na Arte Abstrata. O autor indaga ainda: "Mas por que os pintores só começaram a expressar as estruturas sintáticas da linguagem interior somente no início do século XX, se tal linguagem sempre existiu?" (PULS, 1998, p. 277). Em primeiro lugar, é somente no capitalismo, fundado na propriedade privada, que essa linguagem interior alcançou o plano consciente: é a época na qual o monólogo interior adquire expressão literária. Ao isolar o indivíduo, rompendo os velhos laços comunitários, o capitalismo provocou a emergência dessa subjetividade. Com efeito, o desenvolvimento da subjetividade constitui um produto histórico. O pressuposto para a emergência da pintura abstrata é o isolamento do indivíduo. É somente sob o capitalismo que o indivíduo se descolou das relações sociais diretas com as pessoas (substituídas por relações entre as coisas), abrindo assim o caminho para a expressão direta de sua subjetividade. É essa dissociação radical entre sujeito e objeto, entre o trabalhador e os meios de produção, que possibilita a exteriorização da subjetividade da linguagem interior como um reflexo do esvaziamento do sentido do trabalho. (PULS, 1998, p. 277).

Em *Arte e Sociedade* (1979), Roger Bastide remarca o vínculo da arte diretamente associado ao modo de produção da época, assim como a política e a vida moral dependem dela. Esta explicação é encontrada nos discípulos de Marx, mas também em outros pensadores. Taine completa: A obra de arte é determinada pelo: "estado geral dos espíritos e dos costumes do meio" (TAINÉ apud BASTIDE, 1979, p.15). Sua teoria está na transição entre o método do materialismo histórico e o método sociológico. O fato é que existem fatores intermediários entre a técnica social e o regime econômico.

A dialética concebe a matéria em movimento. A matéria é também a realidade objetiva, que existe fora de nossa consciência, mas nela se reflete e se

interioriza. Há uma impossibilidade da existência do tempo sem o espaço. Os dois estão ligados aos aspectos de sua coexistência e mutação. E se noções de espaço excluíssem atmosferas ilusionistas restritas à pureza do meio? Numa era de múltiplas interfaces que competem ao olhar, múltiplas significações para as noções de espaço e tempo, como as experiências táteis e cinestésicas, são índices da complexidade das práticas contemporâneas, que concorrem com a simultaneidade do olhar e confundem muitas vezes a visão. E, estão presentes em interfaces com sobreposições e, expandidas para muito além de significações de “pureza de meio”, com noções de identidade e alienação do capital tardio.

Einstein diz que o tempo e o espaço são relativos e que o pensamento é fruto histórico da matéria e suas conseqüências. Assim como para quem vê a pintura que transmite um mundo de significações com seu modo peculiar de formar.

A pintura de Iberê Camargo constitui o ponto alto do expressionismo brasileiro. Iberê explorou tanto a vertente figurativa europeia do movimento "Die Brücke" ("A Ponte"), cujos expoentes eram Ernst Ludwig Kirchner, Erich Heckel, Karl Schmidt-Rottluff, Emil Nolde e Max Pechstein, como a vertente abstracionista norte-americana, sobretudo a de Jackson Pollock. Em sua obra Iberê retrata sua maneira de ascender a esta fronteira do indecifrável ou do inefável, abordando, sobretudo, a morte e talvez ainda outras regiões aparentadas, o que assinalará a função a temporal e utópica da arte.

Paul Ricoeur fala de uma questão de linguagem onde o inefável tem uma característica de não coesão, de indiferenciação que é justamente superada pela obra de arte. Esta aqui é seguramente estruturada de outra maneira que na linguagem, mas ela é estruturada. Neste caso cada obra de arte tem a singularidade de sua estruturação. Já o problema da relação entre pensamento e imagem é discutido por Sartre: segundo ele, Descartes, Leibniz e Hume têm a mesma concepção da imagem, só deixam de concordar nas relações entre imagem e pensamento. A psicologia positiva conservou a noção de imagem tal como a havia herdado destes pensadores. O existencialismo de Sartre afirma que o homem é inteiramente responsável por aquilo que é. Sobre os valores, afirma que o homem é quem os cria, e o valor da vida é o sentido que cada homem escolhe para si mesmo. A arte existencialista prima por tal evocação. Sartre

adorava Gustave Flaubert, e de fato se dedicou ao *The Family Idiot*. É possível dizer, até, que tal escrito era visto por Sartre como um texto afinado com seu próprio pensamento.

Quando Sigmund Freud postula a existência de uma pulsão de morte no homem em *Além do Princípio de Prazer* (FREUD, 1998), ele parte diretamente desse princípio: tudo o que vive carrega dentro de si mesmo o impulso para regressar a uma existência inorgânica: "Se tomarmos como verdade o fato de tudo o que vive tem de morrer por razões internas, tornar-se mais uma vez inorgânico, seremos então compelidos a dizer que o objetivo de toda a vida é a morte" (FREUD, 1998, p. 49). Cada organismo deseja seguir "seu próprio caminho para a morte, e afastar todos os modos possíveis de retornar à existência inorgânica que não sejam os imanentes ao próprio organismo" (FREUD, 1998, p. 50). Os existencialistas partem dessa constatação: todo homem é um ser-para-a-morte (HEIDEGGER, 1989).

Tanto na parte como no todo percebemos a estruturação da linguagem de Iberê Camargo. Ele é muito singular em sua particularidade: existe um ser em ação em busca do desconhecido que segue em frente e atua com ritmo e com força nas linhas e protótipos, quando mescla seus conteúdos de múltiplos sentidos em busca de uma profundidade quase abissal. Há certa resistência a ser superada, percebemos isto desde suas paisagens da década de 50. Elas são circunspectas, mas há algo presente em ação. O mesmo acontece com *Os Idiotas tornando* seus corpos expressos, obesos, desnudos não ocultando a sua face em transformação matérica. Há uma deterioração quase obscena neste olhar, de um devir exposto, revelando a ação do tempo. Matéria informe do qual Iberê pulsa como um *voyeur* em ação nesta laboriosa transformação e nos tornando cúmplices de seu devir.

A abstração em Iberê começa também pelo fundo dos quadros.

Contudo, como fenomenologia da imaginação, consiste nisto, lembramos que a obra de arte não será reduzida ao seu "suporte", isto é, a esta coisa material que é a madeira, o couro, a tela e que, por relação a eles, ela se situa num lugar que, por oposição a este mundo real da percepção, era qualificado de irreal a princípio e, neste sentido, de imaginário.

Resumidamente, tal indiferenciação com o meio torna-se tão maleável que paradoxalmente se presentifica radicalmente, numa espécie de dor suprimida. Para Iberê resta-nos fixarmos nestas arestas movediças, nestas densidades pegajosas e redentoras de sua autocomiseração, como uma maneira de sublimação. Dessa maneira o imaginário permite ao sujeito transcender uma situação dada em direção ao que ainda não é o futuro, como uma forma de garantir uma individuação ao abrir terreno nesse universo opressor. Seus personagens habitam atmosferas de plasticidade complacente, de consistência dúbia onipresente, e como redenção indicam este eterno retorno, de um esforço sem fim, que em sua obra pictórica apresenta de maneira exemplar, na modalidade existencialista, como uma retomada daquilo que já é passado. Desta forma o imaginário é fundamental na definição do ser do homem, já que o coloca à frente do seu projeto de ser e sua história.

Podemos ver os lugares na obra de Iberê, mesmo em épocas díspares em sua trajetória, como questões de linguagens. Há configuração e similitude entre formas como arquétipos aproximados que parecem ter deixado marcas em seu inconsciente, pois são expressões linguísticas que retornam como imanência e transcendência entre imaginário e real.

Nesta análise, deve-se precisar a natureza deste lugar e assim o sítio verdadeiro da obra de arte. Que esta obra não se situa jamais no mundo, que ela não se encontra verdadeiramente lá onde se dispõe seu suporte - lá justamente, diante de nós, sobre este muro - não significa que ela seja estranha à sensibilidade, mas, ao contrário, que ela deposite sua essência nela, estende seu ser nela, aplica o sentido, na imanência onde o ver se comprova ele mesmo, onde o sentir se sente ele mesmo antes de sentir o que seja outro e desta maneira se autoefetive antes de ser afectado pelo objeto - nesta maneira radical da afetividade absoluta onde não há nem fora nem mundo – fora disto aqui por consequência, longe de tudo que esta aí, num “lugar” que dá a sentir toda a obra verdadeira e que é identicamente os lugares onde ela se situa e onde nós nos situamos: o que nós somos. Enquanto forma de consciência, do ponto de vista de Iberê, a arte constitui um alívio transitório para a dor inerente a toda existência. Podemos aproximar as obras de Iberê quanto à sua configuração material e formal, por sua linguagem do corpo antropomórfica e antropológica, com seus

arquétipos e soluções espaciais circulares entre as formas do conteúdo e o conteúdo das formas.

Por exemplo, percebe-se o quanto da configuração dos carretéis ele decidiu manter em “Os ciclistas”, ou o quanto estas percepções são insistentes ao longo de sua vida, os carretéis são figuras, e as bicicletas são novos carretéis, num eterno retorno de formas significativas.

É então uma análise filosófica da sensibilidade que nos permite vivenciar a obra, pois a arte pertence à sensibilidade: a substância da “coisa” estética é sensação – a cor para a pintura, o som pela música, etc.

Mas no plano do significado, tanto os carretéis como as bicicletas são essencialmente metáforas. A metáfora também aponta o descompasso entre os sentidos das coisas presentes e ausentes. Há um deslocamento de sentido que obriga o observador a completá-lo. Por exemplo, a metáfora do vazio entre os corpos configura uma memória sintética de meu próprio corpo, que vem de longe. Semelhante ao simulacro da minha coluna vertebral na exposição da Aliança, que conotava encadeamento lógico, mostrando um sentido de sustentação entre interior e exterior do corpo, entre forma e conteúdo e vice-versa

Então, comecei a pensar se uma ideia criativa é original *a priori* ou se ela advém de muitos lugares, onde o universo da arte é amplo e inclui percepções, versões e pontos de vistas variados que determinam o ato criativo. A ideia *a priori*, que muitas vezes foge da intenção do criador, é recriada pelo espectador numa leitura diferente marcada por suas vivências. Ela é reconstruída em outra cópia. Isso implica uma questão muito cara à arte que é a da ambiguidade da obra à *fagulha ao imaginário*, expresso em estruturas semânticas como a metáfora por exemplo.

Assim, fiquei me perguntando: como foi que as pessoas viram naquele quadro da minha coluna vertebral “A Santa Ceia” de Leonardo, que eu nem sequer havia cogitado e como eu jamais vi o que elas viram e até hoje não vejo. Fiquei então tentada a levar isto para o meu estágio na escola, fugindo do ponto de vista único. É instigante e desafiadora esta ideia, poderia render muito.

2.2 MEMÓRIA, PERCEPÇÃO E IMAGINAÇÃO

Muitas dúvidas proliferam dentre várias experiências como artistas produtora em cruzamento com o estágio de docência na Escola de Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Sul em Porto Alegre. O estágio me fez questionar como balizar um fio condutor à tarefa de professora devido à multiplicidade de faixas etárias numa mesma classe, além das diferenças subjetivas e etnias singulares. Apesar de os alunos pertencerem a faixas sócio-econômicas relativamente niveladas, fiquei me perguntando como estabelecer um fio condutor razoável e inteligível para todos, que pudesse também exercitar suas capacidades perceptivas e criativas.

Dada à amplitude da questão, minha experiência me dizia que seria interessante focar a percepção visual, confrontando a dialética da relação figura e fundo que se simula por segmentos e que se obtêm por contrastes entre tensões, texturas, cores, tons por áreas perceptivas e em configurações dialéticas, em que o corpo participa ao construir as tensões das semelhanças e diferenças representadas no espaço com conotações análogas. Seria possível, assim, fornecer aos alunos a construção do conhecimento ligado ao meio, como um corpo simbólico e social ao estabelecer outras relações análogas a esta, antropomórfica e antropologicamente falando?

No Ensino da Arte o estudo da afetividade e sua pertinência nas relações pedagógicas e manifestações estéticas requer ainda muitas pesquisas. Como elemento integrante do desenvolvimento humano, a afetividade compreende a emoção, os sentimentos e os desejos. Dentre estes três aspectos da afetividade, as emoções são as que exercem maior impacto corporal. Possível de ser visualizado por quem observa, de acordo com Rosanny Moraes de Moraes Teixeira (2009), em *Ensino de Arte e afetividade na área de Condutas Típicas da Educação Especial*, este enfoque que liga ao corpo é pertinente a questões de linguagem antropomórficas de todos os seres humanos.

Atentar às emoções do grupo a suas verbalizações sugerem distinções de fatos entre o fazer e o verbalizar conforme Edith Derdyk: “A linguagem verbal e a linguagem gráfica participam de uma natureza mental, cada uma com sua

especificidade e sua maneira particular de participar uma imagem, uma ideia, um conceito” (DERDYK, 2010, p. 93).

Em diálogo com Pillar, afirma: “O significado está relacionado ao sentido que se dá à situação, ou seja, às relações que estabelecemos entre as nossas experiências e o que estamos vendo”. (PILLAR apud TEIXEIRA, 2009, p. 6). A autora afirma a imagem como um componente central da comunicação. Portanto, as referências visuais interferem diretamente no processo perceptivo e na atribuição de significados, podendo gerar conhecimentos e novas relações com o contexto.

De acordo com Gutierrez:

A linguagem, em sua essência mais profunda, é uma linguagem total no maior sentido humano que se possa dar. Quer dizer, a linguagem humana exige que seja todo o ser humano que se expresse o que não pode ser feito por meio de alguns signos apreendidos convencionalmente, fictícios e impessoais; a expressão é, para o ser humano, uma maneira de realizar-se, de constituir-se, de irradiar-se. (GUTIERREZ apud TEIXEIRA, 2009, p. 4-5)

Prossegue Teixeira, de acordo com Mirian Celeste Martins: “O educador é um mediador entre a arte e o aprendiz, promovendo entre eles um encontro rico, instigante e sensível”. (MARTINS, apud TEIXEIRA, 2009, p. 2). No processo de mediação do docente, o aluno poderá estabelecer novas relações no seu modo de produzir ou de pensar a arte, nutrindo seus sentidos e favorecendo seu crescimento cognitivo, afetivo e psicomotor. O modo de construção das interações dos alunos com os estímulos oferecidos, por meio de imagens, sonoridades ou de outra natureza, proporciona dinâmicas que favorecem a elaboração e a criação de novas leituras de mundo.

Conclui-se que compreender as diversidades humanas e a necessidade individual dos sujeitos parece ser fundamental na atitude acolhedora, inclusiva, que abrange o ser cognitivo, afetivo e psicomotor. Uma vez que no universo das salas de aula em estágio docente encontrei um grande número de alunos com os mais variados tipos de dificuldades, indo da cognitiva ao psicomotor e, em estágios de desenvolvimentos díspares, torna-se mais complexa e difícil a tarefa. Contudo a arte, na sua lida com o inacabado, com o vir a ser, pode ser o conteúdo central na aprendizagem do ser total. Sendo assim o sincretismo cultural é uma maneira abrangente de compreender o lugar pensado do fazer

artístico que está para o ser e, no caso, seu duplo e espelho do real, em consonância com o seu meio com sua complexidade histórica de homem multidimensional. Onde emoção e articulação em processo do pensamento corroboram a percepção em conteúdos linguísticos.

A tendência ao diálogo pode ser localizada na proposta da metodologia triangular de Ana M. Barbosa pela proposição do fazer artístico, leitura crítica e estética da obra. Na perspectiva enunciativa da interação verbal, tem-se que a palavra, será entendida sempre como elemento material e signo social ideológico. E; em *Consonância Internacional*, num sentido amplo, a autora cita a categoria operacional da palavra: é quem orientará a ação e constituirá a consciência dos sujeitos em suas interações sociais, como concluiu o psicólogo do desenvolvimento humano (VYGOTSKY apud BARBOSA, 1991, p. 382), em seus estudos e pesquisas sobre a formação social do pensamento e da palavra e, em processo (BARBOSA, 2005).

Porém, toda a expressão passa pela fala interior através do universo das palavras: “a casa é azul”. Outro dado na contemporaneidade dá-se sobre arte e currículo integrado descrito no texto *Currículo, arte e cognição integrados*, de Michael Parsons com tradução de Leda Guimarães (2005), que pôde trazer outro aspecto. Trata-se de ensinar e aprender com integração: quando ela faz sentido para os estudantes, quando a conectam com seus próprios interesses, experiências de vida e de mundo, no sentido amplo para a palavra “mente”: emoções, intuições, valores e experiências sensoriais. Segundo Vigotsky: “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (VIGOTSKY apud PULS, p. 296). Ele observa que “na linguagem interior, à medida que a sintaxe e o som são reduzidos ao mínimo, o significado passa para o primeiro plano”. A fala interior opera com a semântica e não com a fonética (PULS, 1998, p. 296). Mas não é menos original que a fonética. (Função mimética da linguagem escrita: a semiótica)

2.3 FIGURA E FUNDO. O ESTAR ENTRE LINHAS

Considerando que, segundo Léo Stainberg, a crítica formalista de autodefinição da planaridade da pintura modernista à que se refere Greenberg, é

apesar de histórica, pouco verossímil ao que se refere ao índice. À medida que diz de certa restrição à arte visual ao ser reduzida ao princípio da autocrítica Kantiana e à coerência científica única e exclusivamente ao que lhe é dado pela experiência visual com sua “pureza” e “unidade sintética”, como exclusivas da planaridade sem subversões à atenção para objetos tridimensionais:

[...] Foi em nome do puro e literalmente óptico, não em nome da cor que os impressionistas puseram-se a minar o sombreado, a modelagem e tudo mais na pintura que parece sugerir o escultural. Foi, mais uma vez, em nome do escultural, com seu sombreado e sua modelagem, que Cézanne, e após ele os cubistas, reagiram ao impressionismo. (GRENBERG, 1997, p. 104-05)

Proponho uma leitura da repetição não como um estudo das questões tipográficas das formas de repetição diretas. Compreendo repetição como um fenômeno mais amplo que envolve desde a repetição da forma e seus eventos gráficos ou pictóricos contidos no plano, até a repetição da reversibilidade da memória no ato da composição. Na dialética percebe-se o contínuo, como o reverso da mesma substância, próximo ao informe aonde o fundo vai se misturando a figuração chegando à abstração. Compreendo as relações dialéticas do informe, presas por elos contíguos num mesmo espaço. O reverso da luva. O vazio tautológico consiste em “o que vejo é o que vejo”, porém tencionado essas posições fixas há uma ocupação do espaço pela matéria no qual o contínuo se afirma. No informe as contigüidades paradoxais dos opostos imbricados, quase colados um ao outro onde os volumes dados apresentam um achatamento pelo estado de inconstância da matéria, a forma em sua dissolução.

A forma espacial em contraste com o todo do suporte ao mesmo tempo possibilita a “síntese de tempo” e ritmo para o efeito óptico à abstração formal. Se existe espaço é por que existem relações entre um corpo e outro que nos suggestionam. Ou, melhor situando: quando a arte medieval escapou daquele simbolismo conceitual narrativo, que no dizer de Gombrich, haviam petrificado as fórmulas da arte clássica: “Giotto fez uso particular da figura vista de trás, que estimula nossa imaginação “espacial” ao nos obrigar a adivinhar o outro lado. (GOMBRICH, 1963, p. 10). Assim uma imagem, neste sentido biológico não é a imitação de um objeto, mas de determinados aspectos privilegiados ou relevantes, cujas linhas de força de nosso universo são moldadas por nossas

necessidades biológicas e psicológicas. Somos obrigados a inferir em cada objeto representado o seu lado paradoxal, se ela nos permitir inferir não só a forma exterior, mas também seu tamanho e posições relativos, isto nos conduz àquela “racionalização do espaço” a que chamamos de perspectiva científica, para o que é dado pela moldura do plano pictórico quando este se torna uma janela da qual olhamos o mundo imaginário. Onde a pintura é concebida em termos de projeção geométrica. E, que temos de admitir que a pintura sugira algo muito mais do que realmente está ali. Predicados manifestos e latentes, abstraídos do universal, num jogo semiótico definido pela elipse do sujeito da obra. Entre ser e entre não ser, tautologia formal, informal qual uma “Semelhança de Fundo uma *arrière-ressemblance* a que se refere Malarmé (apud DIDI-HUBERMANN, 1998, p. 127). O tudo a nada, totalidade sensível. Impossibilidade do real.

O aparecimento do símbolo na criança é o início das relações de abstração, quando a linha fecha o círculo, abrindo, a partir do encontro das extremidades, um novo horizonte de possibilidades. O aparecimento do círculo é o aparecimento da forma fechada. É o corpo, é o objeto. A percepção das formas é inata, na criança, mas precisa amadurecer seu sistema fisiológico. Edith Derdyk esclarece que para tal conhecimento “[...] A capacidade para ver partes tem de ser desenvolvida através da atividade do cérebro e da vista”. O círculo surge no momento em que há uma distinção entre o eu e o outro: “A palavra eu tem um significado similar ao aparecimento do círculo no desenho” (KELLOGG apud DERDYK, 2010, p. 89-90). Equivale à conquista da consciência.

E seria o fundo um duplo negativo no vazio, quando a linha configura um contorno? Por sua configuração e contrastes? Onde podemos falar das coisas ausentes através das presenças contidas no espaço à duplicidade de uma iconicidade geométrica das formas reforça a identidade entre o continuum e o corpo? Elos entre meios como metáfora da representação e ocupação do espaço, as relações entre linhas curvas e retas criam tensões com perspectivas, entre real e virtual. A forma, as silhuetas entre espaços vazios remetem a relações de signo analógico e estão presentes em todas as formas de arte, de modo que a formação do símbolo na criança ensaia noções abstratas e atinge a maturidade na adolescência. A alteridade na estereotipia é um jogo de possibilidades, onde o

corpo e suas representações são a morada da esfera cultural e geográfica do indivíduo.

3 TRÂNSITO ENTRE CONCRETO E ABSTRATO NO MAPEAMENTO II: O DEIXAR-SE FRUIR

Em meu estágio a ação de um aluno da 7ª Série no mapeamento saltou-me aos olhos numa aula sobre “Linhas Curvas”. Ele desenhou uma linha sinuosa em sequência ondulada, atravessando a folha na horizontal com lápis de cor laranja e disse: “laranja irritante”, num encadeamento lógico entre a forma e o conteúdo. O aluno nomeou a linha curva em seu desenho, descrevendo com a cor laranja esse sentimento do conteúdo da cor laranja como sendo irritante. A cor traz conotação ligada ao comprimento de onda que é proporcional à sua intensidade de luz, no que define sua tonalidade e infere ao olho aspectos emocionais da psicodinâmica das cores. Em seguida o aluno ficou olhando para o alto, pensativo; baixou a cabeça rapidamente e dobrou a folha ao meio e em quatro partes iguais, trabalhou mais um pouco as dobras desta, pronunciou novamente as palavras “laranjinha irritante”, levantou-se e mostrou para a professora. Interessante essa passagem de descoberta do aluno *entre* conteúdo e forma.

O jovem, ao desenhar, percebendo as semelhanças e diferenças, generaliza, abstrai, classifica. Todas essas operações envolvem a formação de conceitos, Demonstram também a existência de um projeto mental, de uma intenção manifesta: o que antes acontecia magicamente, agora se processa em plano, em ato deliberado, ainda que seja intuitivamente. Sobre o termo *conceito* Edith Derdyk afirma que:

o conceito se refere ao conteúdo significativo das palavras e das imagens. O conceito aprisiona a percepção fugaz, num determinado instante. Desenhar, construir, inventar, representar: a percepção e o conceito se refazem, surgindo novas configurações mentais, imagéticas e conceituais (DERDYK, 2010, p. 130).

Tal como a língua, a descreve; na linha transparece as histórias das civilizações: percepções, imaginários, poéticas, noções espaços-temporais, procedimentos, técnicas, poéticas, experiências. Da linha surgem os elementos: forma, volume, textura, luz e o espaço que compõem a linguagem visual e denota singularidades intransferíveis. A autora traça comparações entre a natureza do

pensamento clássico e romântico, comparando os contextos históricos. No contexto neoclássico impera a noção de desenho em que o objeto desenhado se aproxima daquilo que se vê – a cópia do real. A linha se compromete com a forma, um espaço definidor entre objeto e espaço, figura e fundo, estendida como um limite entre as formas.

Maureen Cox (1995), em seu livro *Desenho da Criança*, define conceitos e observações feitas através de muitas pesquisas. Segundo a autora, construir o espaço gráfico é uma conquista que se estende entre a representação do objeto e do espaço. Antes de abordar as primeiras formas reconhecíveis, como a figura humana, um dos temas mais escolhidos até os 10 anos de idade, Jacqueline Goodnow fala em esquema e “unidade gráfica”: “Algumas crianças usam os mesmos esquemas ou ‘unidade gráfica’” (GOODNOW apud COX, 1995, p. 29). Refere-se ao empenho das crianças em resolver o problema de como fazer os traços no papel de modo que possamos reconhecer seu significado. Conforme Alan Costell, o próprio Luquet salientou que “pelo menos por volta dos seis anos de idade os jovens às vezes reconhecem que há um problema com relação a maneira de desenhar alguma coisa” (COX, 1995, p. 35). Ainda em *Desenho da Criança*, segundo conclusões de Emil Reith, essas relações de construção do espaço ainda são bem confusas para a criança, e a compreensão das linhas oclusivas(contorno) e a capacidade de usá-las são raras até oito ou nove anos:

[...] Esse desenvolvimento do uso da linha como contorno oclusivo é um avanço considerável, uma vez que capacita as crianças a representar objetos em termos de imagem visual que elas captam com os olhos, o que por certo é essencial para que façam um desenho realista. (REITH apud COX, 1995, p. 35).

O desenvolvimento do uso da linha capacita o ser a representar objetos em termos de realidade visual captada com os olhos, passo essencial para o desenho realista (COX, 1995). Assim comecei a pensar qual seria o universo da arte, pois um signo puro não existe.

De acordo com a obra *Psicologia Educacional*, de David P. Ausubel, a dimensão concreto-abstrata do desenvolvimento intelectual foi dividida por Piaget em três etapas evolutivas distintas. Durante a etapa operacional concreta (da escola elementar) a criança é capaz de adquirir abstrações secundárias e de

compreender e manipular tanto as abstrações secundárias como as suas relações significativamente. Assim:

proposições verbais abstratas (proposições consistindo de relações entre as abstrações secundárias) que são apresentadas numa base puramente expositivas são excessivamente removidas da experiência concreto-empírica para serem relacionáveis à estrutura cognitiva. Isto não significa, contudo, que a descoberta autônoma é exigida antes que tais proposições possam ser aprendidas significativamente. (AUSUBEL, 1980, p. 196).

As operações lógicas definidas por Piaget são denominadas de “ações internalizadas” e primeiro existem por definição, na etapa operacional concreta. A terceira é o estágio das operações lógicas abstratas, que se situa na fase adolescente idade-adulta, na terceira etapa. Nesta, o aluno (ensino ginásial) se torna cada vez menos dependente de apoios concreto-empíricos ao comparar significativamente relações abstratas à estrutura cognitiva. Inheld e Piaget apresentam indicações do fato “de que as operações “formais” (abstratas) aparecem um pouco antes do início da adolescência”. A conclusão de Piaget é a “de que a criança que entra nesta fase do desenvolvimento cognitivo pela primeira vez pensa em termos de possibilidades hipotéticas onniinclusivas” (PIAGET apud AUSUBEL, 1980, p 197). E que depois de uma gradual mudança suficiente nesta direção sobressai uma mudança nova, qualitativa.

3.1 O PENSAMENTO POÉTICO E A CRIANÇA

Segundo Piaget (Richter 1999), para a criança as imagens e as palavras são emancipação das coisas, são as coisas mesmas, pois seu pensamento lógico-verbal é demasiado curto e vago, já que não possui ainda um pensamento interior preciso e móvel. O símbolo explica sua realidade pela própria estrutura de seu pensamento, pois a verbalização é ainda inadequada para individualizar o que foi vivido, pois o símbolo é constituído para o seu uso; um egocentrismo do significante (autoria e criação) convém exatamente ao caráter das significações. Essencialmente, o símbolo exprime a realidade infantil. O objeto estético é na produção humana fruto de uma atividade intencional, desvela as possibilidades do mundo em toda a sua diversidade, ao apropriar-se simbolicamente dos elementos

sensíveis da matéria. A imaginação cria o sonho, ao sustentar o sentir sustenta o raciocínio, permitindo a construção de um imaginário social culturalmente constituído. No que concluí Gombrich: "Sem algum ponto de partida, sem algum esquema inicial, nunca poderíamos captar o fluxo da experiência. Sem categorias, não poderíamos classificar as nossas impressões" (GOMBRICH, 1986, p. 77). O que une o contexto real ao âmbito ideal é a existência de uma especificidade na criação. Seu produto sustenta-se na realidade, como a lógica da poesia em que a criação do poeta surge no ponto de intersecção entre consciência e inconsciência e em contato permanente com a realidade. Segundo Armino Trevisan a poesia é via de conhecimento, pois se somam sentidos corporais, faculdades afetivas, memória e imaginação. Este expressar experiências indizíveis é uma forma de palpar as coisas com o coração. E, como Octávio Paz, a imagem diz isto e aquilo ao mesmo tempo.

Conforme Richter, segundo o defensor da pedagogia do imaginário, Georges Jean, tanto a formação poética quanto a científica na criança e em todas as idades deverá adquirir consciência da necessidade de ser consciente no que empreende. Como reflexo do que cria, busca raciocinar e compreender, distanciando-se da concepção de que somente a realidade objetiva pode ter acesso à realidade.

3.2 ESTÍMULOS VISUAIS E PENSAMENTO

Rudolf Arnheim deu a interpretação mais criativa da interação entre estímulos visuais e pensamento. Em seu ensaio *Expression and Gestalt Theory* (ARNHEIM apud DONDIS, 2003), incluído na coletânea de textos *Psychology Andthe Visual Arts*, Arnheim afirma, conforme Dondis, o seguinte:

[...] os mesmos meios de que o organismo humano se vale para decodificar, organizar e dar sentido à informação visual, na verdade a toda informação, podem prestar-se, com grande eficácia, à composição de uma mensagem a ser colocada diante de um público. Em suas ramificações psicológicas e fisiológicas, o processo de input informativo humano pode servir de modelo para o output informativo. (DONDIS, 2003, p. 121)

O domínio do inconsciente nunca poderia entrar em nossa experiência sem o reflexo das coisas perceptíveis, pois o espírito humano recebe, configura e interpreta a imagem que tem do mundo exterior com todos os poderes conscientes e inconscientes, assinala Arnheim em *Arte e Percepção visual* (1980). Ele afirma que “a natureza do mundo exterior e interior pode ser reduzida a um jogo de forças, e esta abordagem ‘musical’ é tentada pelos artistas erroneamente chamados de abstratos” (ARNHEIM, 1980, p. 453). Gombrich (1986, p. 67) afirma que: “A ‘vontade de formar’ é mais uma ‘vontade de conformar’, ou seja, a assimilação de qualquer forma nova pela schemata e pelos modelos que um artista aprendeu a manipular”. Contudo, a ideologia constitui o conteúdo das formas ornamentais no qual a natureza do valor (valor- de- uso formal): como a natureza do “bonito” que não denota nada: é desprovido de significado, pois o vazio é pressuposto de toda a ideologia e resulta da supressão de uma conexão essencial entre os fenômenos, tendo no “bonito”: a negação do belo, determinada por uma beleza falsa.

A redução da obra de arte a uma obra ideológica é completada pela produção industrial de objetos “bonitos”. A degradação do significado se expressa através da degradação do significante quando o capital produz uma massa de objetos ornamentais dotados de conteúdo ideológico, nos quais: A ornamentação ligada ao cotidiano, em que o uso corrente equivale à usura da forma constitui, de certo modo, o ciclo inferior da história da arte.

Daí a necessidade de repetir o mesmo objeto em vários exemplares, que provoca, primeiro, a estilização da imagem concreta que o ornamenta, depois a sua esquematização (processo que podemos acompanhar também nas efígies das moedas) e, finalmente, à medida que a execução se vai tornando mais rápida, a abstração estereotipada. Simples ou complexa, o que é indiferente, a forma torna-se então apenas a casca vazia pelo desaparecimento do conteúdo, ou seja, o símbolo, pois, não o esqueçamos, todos os elementos abstratos da ornamentação, a espiral, a grega, a cruz gamada, todas essas formas tiveram, de início, um valor simbólico, ritual mesmo, muito preciso. (D. VALLIER apud PULS, 1998, p. LV e LVI).

Já o belo se funda na verdade, ele denota o real onde “a verdade é a mimese do real: a obra de arte é a mimese do homem no mundo” (PULS, 1998, p. LV). Tal entendimento fortalece o conceito de *Linguagem do Corpo* de Henry Jeudy e o conceito de mimesis no materialismo histórico como reprodução

(mimeses) e à passagem do concreto ao abstrato. Pois um pensamento universal pode ser transcrito em qualquer meio, mas em cada um deles adquire um significado diverso, porque cada arte comunica as coisas a seu modo. A abstração é diferente na música, na pintura ou na arquitetura, pois ela depende da matéria utilizada para condensar a ideia. A personalidade pode expressar o universal. Na poesia apenas um dos ingredientes oferece algo que se assemelha a uma verdadeira “superfície estética”, com elementos mensuráveis a serem deslocado. Devo acrescentar que também o nada é uma referência da linguagem.

4 LEITURA DE IMAGEM: VEROSSIMILHANÇA E FALSIFICAÇÃO

No contexto da sala de aula, com vistas ao Plano de Ensino e temática utilizada, foram estabelecidas relações entre as duas imagens a seguir:

A grande onda de Kanagawa faz parte da série de 36 vistas do Monte Fuji. A inovação temática refere-se à técnica da xilogravura no século XVIII, quando as paisagens eram usadas meramente como cenário das atividades humanas, dadas como o centro da cena. A técnica bakashi, consiste em remover parcialmente a cor do bloco de madeira antes da gravação, aspecto que mudou a xilogravura no século XIX. Seu tema oscila precariamente no mar furioso e, retratado com minúsculos barcos que parecem prestes a ser engolidos pela onda gigantesca, mas o perigo está no céu ameaçador por detrás do Monte Fuji, no centro da cena, ao fundo. A obra sugere a fragilidade da existência humana perante as forças da natureza. E a assinatura à esquerda significa "pela pena de litsu, antes Hokusai".

Hokusai retrata a crista da onda em seu ápice, prestes a esmagar os barcos. A espuma tem o formato de garras e parece viva, realçando a força da natureza. A tensão criada no primeiro plano, com a queda iminente da onda, contrasta com a imagem serena do Monte Fuji/fundo. A atmosfera celeste com efeito de gradação de cores para criar um efeito atmosférico envolvente ao redor do Monte Fuji.

A verossimilhança na imagem da "Grande Onda" pós o Tsunami faz-nos pensar sobre a relação analógica do signo e sobre sua ligação direta com o sentido formal, quando o real ultrapassa a imaginação e a experiência quanto à verdade. Semelhante à metáfora ao justapor sentidos numa mesma linha de pensamento e a sintaxes relacionando semânticas diferentes, ocorre um deslocar do sensível, que se torna perceptível.

Para fundamentar a proposta pedagógica são utilizados textos e reflexões de Ana Mae Barbosa e Mirian Celeste Martins. A proposta triangular - contextualizar, apreciar e praticar - é abordada para a elaboração e execução do projeto pedagógico. Ana Mae comenta sobre a importância do "fazer" "contextualizar" e "produzir", e mesmo fruir. Procura-se estabelecer relações com a Gestalt e a teoria cognitiva espacial através de uma leitura comparada, segundo

o exemplo de Ana Mae no livro *A Imagem no Ensino da Arte*, um método comparativo de análise de obras de artistas e de seus aspectos visuais. Através do método de multipropósitos e da apreciação artística, busca-se Identificar detalhes que encontramos nessa atividade com as imagens, associados a linhas, materiais e técnicas.

4.1 A ABSTRAÇÃO E O REAL

Segundo Rosand Krauss, as grandes obras de Pollock e de Mondrian funcionam mediante uma estrutura de oposições:

[...] a linha em oposição a cor, o contorno em oposição a superfície, a matéria em oposição ao incorpóreo. A temática resultante é uma unidade provisional da identidade e dos opostos: a linha converte-se em cor, o contorno se converte em superfície, e a matéria se faz luz. Pollock falava de “tornar visível a energia e o movimento”: Lee Krasner se referia a um espaço sem marco. (KRAUSS apud CONNOR, 2000, p. 80).

Nesse sentido, a simples diferença entre o signo (o quadro) e o real instaura algum tipo de abstração. Entre uma linha e outra, se perde a diferença. Diferenças perdidas que estremecem o simbólico. À maneira de quem busca dizer alguma coisa para a qual não tem palavras, até que as invente, metaforizando.

Fayga Ostrower em *Criatividade* afirma que:

Quando o artista compõe uma imagem, desdobrando os vários elementos visuais, dispõe de duas modalidades básicas para fazê-lo: pode relacionar as formas através de semelhanças e através de contrastes [...]. As semelhanças formais nas artes plásticas são percebidas como repetições rítmicas [...]. Nas tonalidades, por exemplo, temos semelhanças, variações em torno de uma cor dominante. (OSTROWER, 1997, p. 257- 58.)

Refere-se ao processo criativo à estrutura da forma que traz noção teórica e comunica por meio de ordenação. Através desta, se objetiva um conteúdo expressivo, pois formar importa em transformar.

Por relacionar a linha com perfil, esboço, estereótipo, corpos numa relação de repetição e cópia, objetivou criar idéias entre real e imaginário, entre modelo e referência: associamos duas variáveis por comparação entre linhas retas e linhas curvas, entre o plano e o tridimensional. Signos entre espaços e corpos. O contorno (oclusivo) que perfaz a identidade simbólica da forma, no

símbolo. E disto resulta a apreensão do objeto pego em bloco à passagem rítmica e, efeito óptico espaço temporal representado no plano por figuras abstratas em corpus matéricos.

Ainda que o desejo do novo seja a representação do nada, um signo não é autogerador, sem referenciar a nada. Seria geração espontânea, o nada como referência. É possível descrever a pintura abstrata como relação a algo real. Por exemplo, dada uma realidade A, qualquer signo do tipo não-A seria abstrata (B, C, D etc.). As obras de Pollock trabalham estruturas de oposição.

Em *O Significado da Pintura Abstrata*: “Devemos distinguir a luz enquanto atributo físico dos entes (o atributo real do significado estrutural da luz, o signo atributivo). O Branco: contém uma positividade indeterminada” (PULS, 1998, p. 79-80). Aspectos peremptórios, como as linhas, os contornos com conotações de elos, ilhós integradores das partes, das fragmentações, atuam em ritmo entre espaços vazios, pela passagem do tempo à leitura na totalidade da obra. Como a imagem não é idêntica à realidade.

A Unidade de Medida (o vazio do espaço entre formas, o branco ou a luz) diz das repetições do mesmo, no sentido da iconicidade da forma presentificada no espaço, como elos espaço-temporais. Estabelece “O Ritmo” entre espaços. Criam um interior e um exterior que estão presentes em todas as formas do universo, estendendo-os para os espaços vazios, entre figuração dialética com tendência ao informe, pois toda a matéria tende a se transformar. A ênfase em uma proposta de aula foi inspirada no livro de Ana Mae em “A Imagem no Ensino da Arte” (BARBOSA, 1991) sobre o ritmo e o movimento: “Começa analisando ritmo na natureza e no mundo manufaturado do objeto de uso cotidiano [...], chegando aos trabalhos de artistas que constituem o núcleo de história da arte desta aula” (BARBOSA, 1991, p. 79). E, está para a representação do espaço tridimensional: o volume. O sistema de representação do volume é resumido em três grupos de acordo com PULS: ‘representação plana (fundo). Biplanar (figura-fundo) e multiplanar (figura-figura-fundo) (PULS, 1998, p.114). O volume é o quarto elemento da forma material, a representação do espaço tridimensional: “O volume constitui o desdobramento da superfície e, por isso, ele se diferencia de acordo com a superfície que constitui seu fundamento” (PULS, 1998, p.111). Prossegue o autor: “Uma superfície fechada produz um volume pela deformação

de suas linhas, ao passo que a superfície aberta produz um volume sobrepondo-se uma a outra: os volumes surgem da deformação e da sobreposição de Planos (OSTROWER apud PULS, 1997, p. 82). Sua ocultação se dá pela sobreposição de uma de suas partes, em uma superfície aberta, incompleta. Já o volume se origina na deformação e tem por fundamento: a superfície fechada, constituída por um alongamento das figuras, e por isso tem natureza dinâmica.

Hernandes, em *Cultura Visual*, fala em transdisciplinaridade. Anna Mae cita: mídia, material, técnica, leitura de significado e de, significante. Transcreve sugestões em *A Imagem no Ensino da Arte* codifica o Método de Multipropósito (BARBOSA, 1991, p. 53). E salienta com sua proposta triangular que é indispensável contextualizar, apreciar e praticar questões didáticas para o desenvolvimento de processos criativos do aluno com vistas ao desenvolvimento de linguagens artísticas, visando essa aproximação do aluno com a arte contemporânea acrescenta no campo da teoria da arte/educação estética ao lado da educação artística: “o conhecimento e valor da obra de arte ao lado do fazer artístico” (BARBOSA, 1991, p. 45). Através do Método Comparativo de Análise de Obras de Arte. “Para Edmund Feldman, aprender linguagem da arte implica desenvolver técnica, crítica, criação e, portanto, as dimensões sociais, culturais, criativas, psicológicas, antropológicas, e históricas do homem”. (BARBOSA, 1991, p. 45). Interessante que ela coloca que o niilismo da era pós Duchamp inter-relaciona teoria-prática-história. O significado e o valor são discutidos entre os elementos da arte, como ápice do entendimento:

entre os elementos da arte e os princípios do desenho, isto é, entre linha, forma, espaço, cor, textura de um lado, e ritmo, movimento, equilíbrio, proporção, variedade, ênfase e unidade de outro, assim separados para análise, mas integrados na crítica a cerca do valor da obra. (BARBOSA. 1991, p. 77)

Em meu planejamento contextual de um plano de ensino com abordagem triangular, a leitura de imagens como curadoria educativa torna-se um dos eixos da metodologia de grande importância, como veículo norteador das demais práticas do processo de criação e de contextualização das imagens escolhidas, voltada a perspectiva isométrica entre ritmos e simetrias.

Podemos expandir para este local o sentido paradoxal neste espaço, uma vez que a compreensão é feita através das palavras?

Minhas práticas pedagógicas do estágio pensadas para cada turma tinham em comum aspectos de leituras ligadas ao significado das formas do conteúdo por analogias matemáticas, no sentido de problematização diferenciada ao introduzir novo elemento, sempre a partir de duas variáveis com suas imagens. Objetivava introduzir um novo significado na rede semântica da significação e na lógica dos sentidos, problematizando analogias por comparação (signo da tríade e em três tempos), e passando por três etapas de dificuldades graduais. As duas primeiras eram compostas por linhas curvas, e as duas últimas por linhas retas. Entre linhas curvas e linhas retas. Interior e exterior. Ritmos entre justaposição e translado. Simetria entre analogias em semânticas opostas. Espaço x tempo, figura x fundo, para as 7ª Séries e 5ª Séries do Ensino Fundamental. Como uma forma de treinar abstrações.

Orientei-me na justificativa da *aprendizagem por descoberta*, que, segundo David P. Ausubel tem por característica essencial a formação de conceitos ou a solução automática do problema, em que o conteúdo descoberto torna-se significativo. A tarefa desse tipo é descobrir algo entre duas variáveis, os atributos comuns de diferentes objetos, e assim por diante:

Foi objetivando construir práticas de ensino por entre espaços críticos em um projeto que envolve reflexão, percepção e criação. E também visava a construção da identidade dos alunos na adolescência, tendo como eixo temático o “Identidade e Flexibilidade do Paradoxo”, e para as crianças o jogo como expressão artística. Mas como pensar estas questões com as turmas? Com imagens como Vasos-rostos um exercício para o cérebro duplo, a escultura Pássaro alado de Juan Miró, a instalação de Waltércio Caldas “Súbito” todas as lâminas tinham duas imagens destas, e que serão nossa oriente para o desenvolvimento de uma poética pessoal em sala de aula. (A Lâmina Vasos-rostos do Livro de Edwards, Betty. **Desenhando com o Lado Direito do Cérebro**. Ed.Tecnoprint S.A., 1984. - A Lâmina Pássaro Alado. Fotografia no Museu Margareth Maegh, Côte d’Azur. – A Lâmina Waltércio Caldas é do Material Didático Programa Educativo Fundação Iberê Camargo: Dentro do Traço: Mesmo)

E para uma turma da 7ª Série: As gravuras de Frans Krajcbergas em comparação às suas esculturas. E o contraste na mensagem visual é *o mais importante*, afirma Dondis (2003, p. 107). Uma vez que a dinâmica do contraste reside no “controle crucial do significado visual, encontra-se na função focalizadora das técnicas”, pois todo e qualquer significado existe no contexto

dessas polaridades através das formulações opostas. Dondis questiona: seria possível entender o calor sem o frio, o alto sem o baixo?

Figura e fundo exigem complementariedade e alternância, simultaneamente há uma imbricação *entre* um continuum, textos e contextos numa unidade, à medida que a forma flutua no espaço. Contudo, contrastes fazem o somatório entre preto e branco, nas relações pavlovianas na memória. Prendem-se as formas e fixam-se na memória. A captura da síntese, no fazer na alteridade, representa uma persistência paradigmática da totalidade da parte no todo. Esse deslize que Betty Edwards (1984) explica em *Desenhando com o lado direito do cérebro* é provocado pela suspensão do lado racional da atividade cerebral, quando a intuição começa a atuar e a criatividade é explorada. Situa-se entre intuição e razão, os dois lados do cérebro participam da observação no exercício do desenho cego que utilizamos em nossas aulas, comparando duas imagens, ao criar uma terceira ideia.

Por ora será transcrito o momento histórico e os movimentos que se inserem no contexto social e ambiente cultural geradores destes trabalhos como expressões próprias ligadas às linguagens plásticas destes artistas. E como extensão às práticas contemporâneas, propõe-se aqui traçar um paralelo explicativo defendido por Ana Mãe (1998) para a leitura visual em *Tópicos Utópicos*, tomando por base a sintaxe da gramática visual, conscientizando os alunos sobre este tipo de aprendizagem.

O assunto é complexo quanto à inscrição significa da abordagem, pois todo o conhecimento é uma construção de inscrição espaço-tempo e sociedade. A verdade está no todo, que também sofre transformações e adaptações conforme o pensamento da época e lugar. Contudo, pesquisas referem-se à leitura de imagens na construção do conhecimento artístico-estético e estão relacionadas ao ensino contemporâneo da arte e seu impacto e influência na construção/expressão artística da criança. Os esclarecimentos das idéias verbalizadas e bem comunicadas afloram as consciências e despertam sentidos.

5 A LINGUAGEM DO CORPO E ESTEREOTIPIA

O conceito de estereótipo é assim definido: “Comportamento desprovido de originalidade e de adequação à situação presente, e caracterizado pela repetição automática de um modelo anterior, anônimo ou impessoal. / Art. gráf. Forma de impressão em que os caracteres estão fixos e estáveis; clichê, matriz” (DICIONÁRIO AURÉLIO [on-line]).

O termo estereótipo é importante nesse trabalho por que corresponde ao registro que trazemos como uma cópia das coisas do mundo em nosso inconsciente. Também liga a noções de Gestalt, protótipo e esquema como um reenvio ou uma referência que serve de guia bem como alude a economias da memória, uma vez que elas são sintéticas.

Uma vez que na atualidade, de acordo com Puls,

No plano do significante, a pintura reduziu todo signo concreto ao abstrato, do mesmo modo que o capital reduziu todos os valores-de-uso a mercadorias. [...] Todas as propriedades concretas foram convertidas em abstrações. (PULS, 1998, p. 294).

E em *O Corpo como Objeto de Arte*, Jeudy demonstra que “[...] o estereótipo é considerado, de maneira geral, o contrário da singularidade. [...]. Se existe ainda um risco da singularidade, ele aparece na contaminação dos estereótipos que produz um efeito permanente de reversibilidade paródica no sentido considerado fixado”. (JEUDY, 2002, p. 179) E continua:

Não se trata de simular a singularidade (e ainda menos descobri-la); esta acontece na arte de jogar com os estereótipos, medindo-se com o risco constante de sua própria caricatura. Desta forma, a questão não é da imitação da realidade, mas de uma autoimitação da estereotipia. O arsenal da linguagem sobre o corpo permite todos os usos de estereótipos, sem poder encontrar um começo de dúvida que já não seja ele próprio tomado como rede semântica. O mito de um ‘corpo Próprio’ (Merleau-Ponty) faz parte, doravante, de uma arqueologia do simbólico. (JEUDY, 2002, p. 180).

O autor fala do corpo como objeto de arte e ao mesmo tempo ele cruza com a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty. A memória do corpo.

Para cada um, seu corpo é seu acontecimento do ser, tão essencial que se torna metáfora do ser. É então mais que a ‘forma contingente’ que admite sua existência necessária. É o capital ou o tesouro originário que

o precede e conforma seus laços com o mundo. O corpo é para cada um uma metáfora do universo e de seus potenciais de existência. (JEUDY, 2002, p. 76).

A metáfora dá vida ao corpo. O ego exhibe. A *energia desejante* já é essa metáfora da vida do corpo, menciona o autor. Algo a partir do qual ela dá origem a seu movimento, o ego exhibe o seu vivido como virtualidade constante dos novos discursos. Na Pintura Abstrata a metáfora é a elipse do sujeito: um corpo ausente. Tal presença expressa a perda do autorreferencial para a construção da identidade, que advém das trocas simbólicas de projeção e identificação. Em decorrência houve um esvaziamento da consciência e de sentido de vida, uma vez que se trata de valor abstrato sendo permutado: homem = a mercadoria = moeda. Contudo, um conceito não existe de forma isolada, ele está integrado a um sistema conceitual quando a abstração transforma-se no principal instrumento do pensamento, durante a adolescência, onde o signo mediador é a palavra: “que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se um símbolo”. (VIGOTSKY apud PULS, 1998, p. 267). A palavra que era utilizada para designar um complexo torna-se o signo de um conceito, integrando-o numa totalidade conceitual, num sistema de categorias. Afinal como analisa Gombrich: “Aquilo que a linguagem faz não é dar nome a coisas ou conceitos preexistentes, mas articular o mundo da nossa experiência” (GOMBRICH, 1986, p. 78).

De acordo com Henry Jeudy o princípio universal de um reconhecimento de “todas” as culturas se sustenta na referência à soberania do corpo. Se há cultura é o corpo que o exprime. O corpo do outro é um produto cultural, do mesmo modo que um objeto qualquer. O que chamamos integração cultural não é senão uma maneira de assimilar o corpo como mercadoria cultural. O processo só é possível baseado em virtudes da idealização estética de todos os corpos: “A riqueza dos sinais de identificação está ligada à sua reprodução, repetição e perpetuidade, no mundo multicultural Ocidental” (JEUDY, 2002, p.76).

6 O PSICOSEMIOLÓGICO DE DUCHAMPS E A LINGUAGEM INTERIOR: TRÂNSITO ENTRE LINGUAGENS. ENTRE FALAR E IMAGINAR E AGIR. ENTRE 2D E 3D

É importante apontar para o encadeamento lógico de proposições, citado por Krauss em *O Fotográfico*, com o *Psico-semio-lógico* através do qual Duchamp compara o efeito de instantâneo a outro fenômeno: o descarrilamento do discurso ou a disfunção no campo da linguagem. Isto porque Duchamp diz que o efeito do instantâneo é “como um discurso pronunciado por ocasião de qualquer coisa, mas naquela hora”.

A imediatez do Ready-made está logicamente relacionada não só à queda fragorosa das conveniências linguísticas (ou parece implicar nessa queda), mas ainda o abandono da ideia segundo a qual a linguagem teria um sentido próprio, existindo independentemente da vontade de um dado locutor. (KRAUSS, 2002, p. 91).

Duchamp utilizou este caminho como exemplo semiológico da estrutura do estado do *sujeito informe, ou fraturado* a que podemos dar hoje o nome de Imaginário: “[...] ele sugere que esta mudança da forma das imagens que se constituem progressivamente no nosso entorno arrasta consigo uma mudança na estrutura dominante da representação”(KRAUSS, 2002, p. 92). Isto quer dizer que o modo de produção dos signos afeta os próprios processos do conhecimento, o que por sua vez talvez traga conseqüências para os próprios processos simbólicos e imaginários.

Por falar em *sujeito fraturado*, o pressuposto para a emergência da pintura abstrata é o isolamento do indivíduo. É somente sob o capitalismo que o indivíduo se descolou das relações sociais diretas com as pessoas (substituídas por relações entre as coisas), abrindo assim o caminho para a expressão direta de sua subjetividade. É essa dissociação radical entre sujeito e objeto, entre o trabalhador e os meios de produção, que possibilita a exteriorização da subjetividade da linguagem interior. Essa abstração surge em razão de uma ruptura do homem com o mundo exterior: o mergulho na subjetividade é, pois, um mergulho na objetividade: o sujeito humano tornou-se um objeto mercantil. A análise da linguagem interior nos fornece, portanto, a estrutura sintática

fundamental da pintura abstrata: o que define a arte abstrata é a elipse do sujeito, a elipse do tema do quadro, resolvido por esta metáfora, uma presença ausente, onde os signos que representam os entes (ônticos) migram para os signos que representam as qualidades dos mesmos (estruturais), conforme Puls, por isso ela é uma pintura predicativa, que surge em função da expressão direta da estrutura da linguagem interior em obras de arte, que é uma expressão mimética da linguagem exterior, um duplo negativo do eu negado, assim fala das coisas presentes através das ausentes, porque a metáfora é o mais conhecido dos tropos retóricos, isto é, há uma contrapartida na representação teórica.

Esta contrapartida ou correspondência de um significado que remete a outro entre presenças e ausências, seria o terceiro elemento do signo móvel de Duchamp, que é o signo, uma vez que um signo puro não existe. Uma simetria em oposição e justaposição à linguagem interior. Entre vazios e silêncios e o vazio do espaço.

Segundo Derdyk a palavra evoca imagens, resgata fatos esquecidos, projeta idéias para o futuro: “[...] Desenhar e falar são duas linguagens que se interagem, são duas naturezas representativas que se confrontam, exigindo novas operações de correspondência” (DERDYK, 2010, p. 93).

A tarefa prioritária da aprendizagem por descoberta, segundo Ausubel, é descobrir algo:

qual das duas passagens do labirinto leva ao objetivo, a natureza precisa de variações entre duas variáveis, os atributos comuns de diferentes objetos, e assim por diante. A primeira fase da aprendizagem por descoberta envolve um processo bastante diferente daquele da aprendizagem receptiva. O aluno deve reagrupar informações, integrá-las à estrutura cognitiva existente e reorganizar e transformar a combinação integrada, de tal forma que dê origem ao produto final desejado ou à descoberta de uma relação perdida entre meios e fins. Concluída a aprendizagem por descoberta, o conteúdo descoberto torna-se significativo na aprendizagem receptiva (AUSUBEL, 1980, p. 20-21).

Neste tipo, a aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outra com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder. Já a aprendizagem automática ocorre se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias, menciona o autor.

6.1 PERSPECTIVAS ISOMETRIAS E RITMOS ENTRE MEIOS NA SALA DE AULA. PASSAGENS ENTRE CONCRETO E ABSTRATO

No Plano de Ensino consta:

1 - A dialética da relação figura e fundo em analogias estruturais na representação do espaço entre planos treinando abstrações.

Objeto de estudo em reflexão na sala de aula

- Dialética da relação figura e fundo. Nas superfícies planas ambiguidades. Sintaxe dos conteúdos formais entre o plano e o tridimensional. Entre linhas retas e linhas curvas.

2 - E, em semânticas paralelas: O ritmo. Cruzamento entre figura e fundo. Quanto ao conteúdo da forma e na forma do conteúdo. No tridimensional, sobreposições.

Resultado dos trabalhos coletivos: Fig 1- 5ª Série.

1 Passagens entre concreto e abstrato. Exercícios em três tempos. 2 D e 3 D.



Tempo I

Tempo II

Tempo III

Fig 1 Trabalho dos Alunos Três Planos. Trocando de lugares.

Resultado dos trabalhos coletivos. Fig II 7ª Série.

1 Passagens entre concreto e abstrato. Exercícios em três tempos. 2 D e 3 D.



Fig 2 Trabalho dos Alunos. Três Planos - Trocando de lugares.

Alunos mudando de lugares: Ponto de vista múltiplo com materiais diferentes em frente a cada classe (individualmente). E, experiência coletiva aos trocar de lugares com matérias diversificados em cada lugar.



Fig 3 Trabalho dos Alunos

E a percepção é diferente se a pessoa muda de lugar? Na primeira parte da aula os alunos mudam de lugar; experimentam materiais diversos com instrumentos de trabalho de diferentes texturas e formas, no que resultou em efeitos pictóricos (diferenciados) como produto final através da tinta guache. Suas texturas sobre as superfícies planas (de cada lugar) eram obtidos resultados conforme os materiais oferecidos a eles. (dispostos sobre a mesa coletiva). E

havia uma dependência direta quanto ao uso destes, pois cada procedimento; intuído por eles, determinava seu efeito sobre a matéria e de acordo com as especificidades de cada material. (Ex: Bombril, tecido, borracha, pincel, linha, esponja etc...)



Fig 4 Trabalho dos Alunos.

Se eles arrastassem ou salpicassem os instrumentos de pintura. Muitos não obedeceram isto ou, não se importaram; talvez pelo fascínio da matéria (que nos seduz), ficavam olhando o efeito da tinta guache, que é bastante plástica. Foi lhes pedido que misturassem bem as cores na folha.

Na troca de lugares, a fim de experienciarem materiais diversos com seus efeitos, devido ao tempo curto das aulas, optei por quatro rodadas. Em cada rodada eu tocava um instrumento sonoro interrompendo a ação dos alunos sobre o suporte, sinal de que deveriam trocar de lugares. Quatro rodadas deixaram-os um pouco frustrados. Um deles me disse: “Mas, a gente não experimentou todos os materiais ainda!”. Disse-lhes que infelizmente o tempo era curto, 50 minutos de aula.

Na segunda parte da aula, distribuí as figurinhas recortadas de uma revista de decoração *Casa e Jardim* com móveis e folhagens. Fiquei em dúvidas sobre esta escolha. Mas, a função era a compreensão dos planos na representação do espaço entre figura e fundo.



Fig 5 Trabalho dos Aluno

Na segunda etapa a colagem das figurinhas deu-se com a fita dupla-face. Expliquei-lhes como se usa, dando uma dica: ela deve ser colada junto ao suporte, no caso o plástico com à face oposta (a cola sobre o plástico). Depois deve-se quebrar a ponta dobrando-a um pouquinho no que facilita o descolar do dorso oposto do papel da fita.

São duas camadas de plástico, os alunos receberam figuras (em torno de sete) e deveriam distribuí-las por sobre as camadas, deixando a parte da dobra do plástico para cima, onde seria o sentido do ponto de vista, a fim de que elas todas permanecessem na ordem das coordenadas. Esta etapa consistia em colar figuras em duas camadas no suporte de plástico. Figuras maiores na frente, na primeira camada, e as menores atrás.

Objetivo: Abstrações e sobreposições.

Falas de alunos que chamam a atenção:

- “Quero trocar de material”.
- “Mas não passamos por todos ainda !!!”
- “ Arte Abstrata é aquela sem...”

Abaixo um resumo do resultado do trabalho das passagens entre duas imagens: as de samambaias.

Abaixo Desenho cego das folhas de samambaias: T: 72 . 7ª Série.

A surpresa ao descobrir a cópia e seu duplo negativo.



Fig 6 Trabalho de Aluno.

Outros trabalhos realizados foram: “Vasos Rosto e Objetos Pessoais”.

A seguir as palavras que surgiram da confrontação da imagem Vasos/Rostos.

Pedi aos alunos que criassem uma mistura das duas palavras. As palavras criadas foram:



Figs 7 Trabalho dos alunos.

“A palavra também pode se tornar um instrumento de visão” (DERDYK, apud Merleau Ponty, 2010, p. 92).

Palavras criadas pelo somatório das duas imagens. Palavras híbridas, 5ª Série: Montacar. Carpraia. Calicara. Cálice com rosto. Cálice.

Palavras híbridas que surgiram da turma 71: Vasros. Monsolo. Ampulhekachupatacavalo. Crucasi. Numorio. Rosvas. Tacas. Olharo. Vaso de vestido. Cavaso. Rostaça. Montevasrostaça.

A seguir Signo de Coluna em cruzamento de minha poética com o trabalho dos alunos:



Fig 8 Passagem do plano para o tridimensional 5ª Série. O 3º Elemento: Móvel.

O imaginário é circular, móvel. O signo movimenta o pensamento. Entre imagens e palavras. Como um cata-vento: polca e parafuso, união de dois: impulsiona.

Imagens acima (5ª Série) passagem do plano para o tridimensional. Os desenhos Vasos Rostos foram recortados em seus contornos. Ora retirando o vaso, ora ficando com os rostos (a escolha era individual). Transformaram-se em cata-ventos. Com conotação de um signo que gera outro, num movimento circular. O Trabalho dos cata-ventos dos alunos com o estereótipo da coluna vertebral de uma gravura minha.

Da 7ª Série.T: 72. Sobreposmos as imagens híbridas das obras feitas pelos alunos a partir da Lâmina com as imagens das obras de Waltércio Caldas. Feitas nas matrizes das gravuras (anteriores) sobrepondo às silhuetas contornadas com fio de metal do perfil dos vasos/rostos. Foram afixadas com colchetes o fio de metal as matrizes de isopor. Passagens da superfície plana para o 3D.

1Desenho Propositor a fim de comparar o desenvolvimento posterior.

Abaixo Fig 9. Trabalho feito com a 5ª Série.

Para a 5ª Série ficou simplificado o trabalho de sobreposições e hibridismo entre meios. Atividade com papel celofane, arame de metal (roxo) e barbante Entre o plano e o tridimensional. Moldamos o contorno do Vaso ou do Rosto e os prendemos com fita durex no celofane. O barbante para pendurar.



Quadro abaixo Figs 10 e 11: Sobreposições e hibridismos *entre* meios.

As duas primeiras imagens são da 5ª Série. E, as duas imagens abaixo, no mesmo quadro, pertencem a 7ªs Séries com garrafinhas d'água mineral:

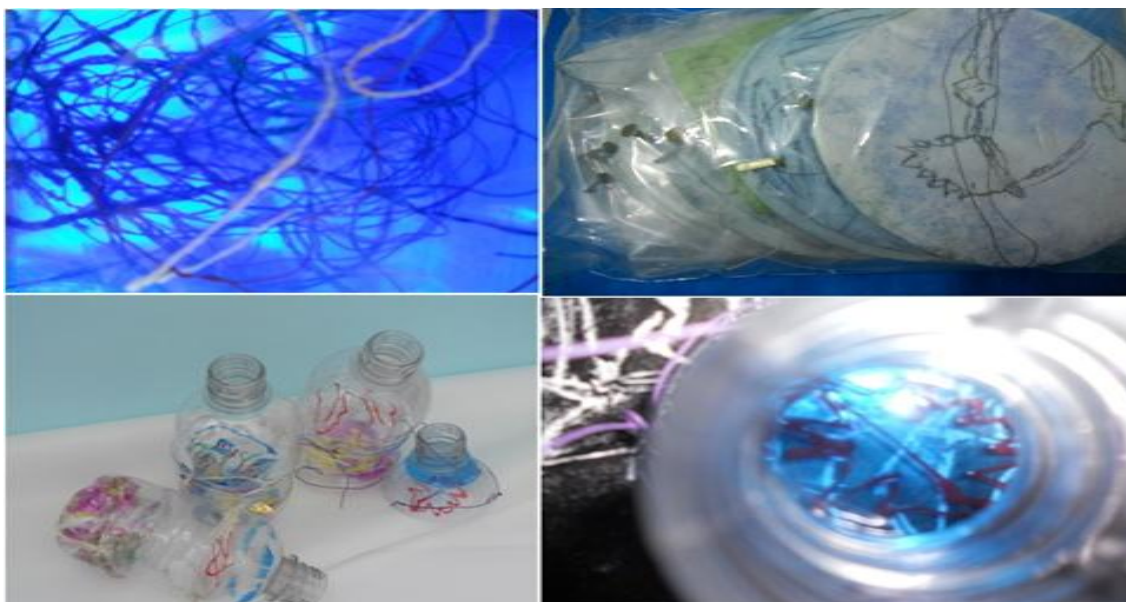


Fig 10 e 11 Trabalho dos Alunos

Abaixo: O Psico semiológico ready-made em garrafinhas de água mineral.

- Sétimas Séries. Turmas: 71 e 72.

Ensaiei protótipos com a garrafinha inteira. E desisti de realizar estes trabalhos em sala de aula. Ficaram definidas apenas as “lunetas” (parte das garrafinhas) conforme Fig 5 como instrumentos de visão. Havia uma camada de papel celofane cobrindo o orifício da garrafinha, com cores diferentes. Sobreposmos as garrafinhas sobre os trabalhos de gravuras e criamos este dispositivo de ver, um simulacro de olho, no qual eles copiavam suas gravuras em superfícies planas com cola colorida; no caso, sobre transparências incolores. Eles as costuravam com o fio de metal revestido (colorido) sobre os dorsos maiores das garrafinhas.

Depois olhavam suas gravuras feitas no papeis com estas lunetas fixadas com outra cópia da mesma sobre a transparência incolor da garrafinha. (indiv.)

O plano no tridimensional simplificou com *A luneta*.

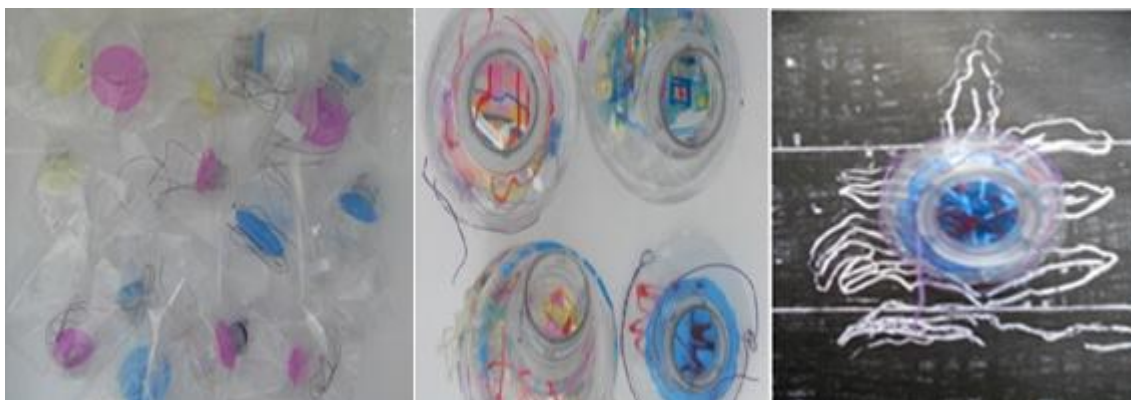


Fig 12 Trabalho dos Alunos

No Espaço escolar: Repetições e Simetrias.



Fig 13 O espaço escolar.

CONCLUSÃO

A linguagem não possui sentido independentemente do locutor (emissor), por isso as transformações no sujeito do discurso acarretam mudanças no significado e na forma do discurso. E o que caracteriza o homem contemporâneo é a fratura do sujeito, sendo que a consciência humana encontra-se dividida. Essa fratura no sujeito provoca a emergência da linguagem interior da consciência, que passa a impregnar as obras de artes. Essa emergência da linguagem interior produz um descarrilhamento do discurso pictórico e uma ruptura com a tradição artística. O primeiro sintoma desse descarrilhamento do discurso é a elipse (ocultação) do sujeito na pintura, com o desaparecimento dos signos que retratavam os homens e os objetos. As figuras se dissolvem no fundo e são substituídas por manchas informes. Isso acarreta o desaparecimento dos volumes e a redução dos corpos a manchas. Essa transformação também é acompanhada por uma mudança na práxis artística, com a busca de efeitos instantâneos capazes de captar os processos inconscientes. As transformações na linguagem pictórica, por sua vez, afetam o processo de conhecimento e a apreensão dos significados da linguagem.

Contudo, a categoria fundamental da arte é a ideia e reflete o particular (o indivíduo). No materialismo histórico o homem processa através da práxis e reflete o real, primeiro a consciência falsa, a aparência depois a essência. O indivíduo primeiramente apreende o sensível, a matéria em sua totalidade. E essa matéria é uma imagem concreta. E, de acordo com Fromm, a linguagem analógica “é aquela por meio da qual exprimimos experiências” (PULS, 1998, p. 46).

É uma tendência do homem contemporâneo. E a cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução, a unicidade e a durabilidade. Associam-se tão intimamente como, na reprodução, a **transitoriedade** e a **reproduzibilidade**

(indústria do consumo, do descartável tanto para os bens de consumo quanto para os culturais). Retirar do objeto seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar o “semelhante”, de captar até o fenômeno único é maximizada, graças à reprodução. A arte da fotografia, por exemplo, capta o real além da realidade. Os métodos de reprodução mecânica constituem uma tendência a miniaturização, possibilitando maior domínio sobre as obras. A linguagem seria a mais alta aplicação da capacidade mimética, porém o ritmo, a velocidade na leitura e na escrita teria o dom de fazer o espírito acompanhar o seguimento temporal na qual o semelhante irrompe o fluxo das coisas.

O real é apreendido pelo homem ao retirar seu invólucro, a essência, fazendo esta cópia transformada em linguagem. E um signo sempre representa alguma coisa; mesmo o desejo de personificar a não-referencialidade. Existe uma relação com os estereótipos. Mensagens do mito decodificadas previamente que misturam e repetem conteúdos do real ao imaginário.

O deslocamento da interioridade. Isto é, ela está aí, assim como o carretel, que se pode lançar e reter, como coisa insignificante. Como num jogo de dupla distância, sobre os limites do objeto. Como uma estrutura paradoxal de um lugar que pode ser oferecido em seu grau “minimal”. Uma questão da temporalidade do ver, quando ver é perder-se na dupla distância, relacionada com os materiais e seu grau geométrico, com nossa arte contemporânea. Mas, por outro lado, por suas dimensões tornam-se mais estátuas que objetos, imediatamente reconhecíveis, por isso ascendem para uma *memória* em obras.

À mobilidade dos signos relacionada ao psico-semiológico do ready-made, de Duchamp, com seu urinol, expressa múltiplas entradas entre signo, significado e significante, pois o terceiro elemento (o signo) é móvel. Portanto o ready-made fala das coisas sem visar às origens, por exemplo: quando o urinol é introduzido num museu. É preciso lembrar que Duchamp nomeou o *ready-made* como “efeito instantâneo”, concebendo-o como pertencendo ao domínio do indício fotográfico. A imediaticidade do *ready-made* está logicamente ligada ao abandono da ideia de que a linguagem teria um sentido próprio e de que existiria independentemente da vontade do locutor. Ele compara, portanto, o efeito do instantâneo ao desvio do discurso ou à disfunção no domínio da linguagem.

Nas relações paradoxais e no processo criativo, com a incongruência dos opostos dá-se o deslize do sensível, no qual as convenções absorvem a heterogenia da realidade numa matéria homogênea onde as figuras de linguagem participam. Em toda a pintura o tema é uma relação do homem com seu mundo. Na pintura abstrata o tema encontra-se oculto, pela elipse do tema, nesse estilo. O que permite dizer que ela possui um significado de sua estrutura aberta. O que permite dizer que uma obra abstrata reflete o real? Pela via dedutiva: sua estrutura aberta (I – U – P), “cuja estrutura semântica é a metáfora e cuja estrutura sintática é a elipse” esclarece Maurício Puls, pela via indutiva utiliza-se as pesquisas com testes projetivos (KOLCK apud PULS, 1998 p. 189).

Na pintura abstrata a elipse do sujeito é uma metáfora. Uma linguagem predicativa, onde a metalinguagem da arte situa-se fora dela: no meio, o valor do sentido é trabalho esvaziado. A mimesis está ligada diretamente à voz interior, no materialismo histórico, onde a matéria e o pensamento são históricas. O sentido analógico do signo é exterior ao signo e, é determinada pelo meio.

Ao paradoxo entre vazios está a matéria, a expressão do sensível e corporificação intencional do ser entre combinações e procedimentos num jogo de discernimentos onde o cognoscível, como produção de linguagens no processo criativo é pré-linguístico à linguagem do corpo, entre memória e imaginação, esta a representação entre o ideal e o real. O espaço dos possíveis; entre o surgimento das palavras à linguagem interior, esta num trânsito consciente entre abstrações a passagens entre linhas, cores e espaços vazios. Na criança o símbolo é signo (do paradoxo). Bem como as linhas oclusivas como signo de superego, entre memória e imaginação, num jogo entre possibilidades à formação da individuação do ser.

De qualquer forma, na arte contemporânea a iconicidade do signo infere uma realidade fragmentada, adquire um sentido fragmentação do ente. Sintaxes e semânticas se misturam, pois falar é estar a ver, em profundidade e extensão. Contudo, as vanguardas foram históricas por que passaram a ser assimiladas pelo mercado. As suas diferenças foram estetizadas e disponíveis no mercado, vulgarizados na moda e, na moeda do atual. E ironicamente o sujeito *nós* vem do numérico, segundo Edmond Couchot: “A tecnologia da arte da fotografia à realidade virtual” (COUCHOT, 2003, p. 79) compara o automatismo da pintura

pura com o automatismo da máquina o que traduz a idéia de uma sobreposição de camadas das substâncias da soma de todos os trabalhos arquivados no desenvolvimento tecnológico da humanidade, no qual o singular se perde em procedimentos como produtos da técnica. E, sem vistas para as origens, e muito menos para a singularidade do indivíduo. Os meios justificam os fins. Porém no mercantilismo os valores simbólicos estruturais *en formam* a singularidade onde as coisas viram figura e o homem pano de fundo.

A formação do símbolo no desenho da criança é o início da individuação do ser e do raciocínio lógico abstrato. Entre retas e curvas, as linhas curvas têm a conotação de realidade virtual. O volume e a profundidade entre planos são expandidas aos meios na arte contemporânea. Como num trânsito entre possibilidades para o deslize do sensível. Mas quem opera é o olho, a retina, que num vai e vem reconstitui a totalidade da apreensão linguística, em ritmos e sintaxes entre a figura e o fundo, entre o conteúdo e a forma, entre o texto e o contexto. Real e abstrato, concreto e imaginário. O sentido fenomenológico do heterogêneo espelha a cadeia do duplo negativo, como reversibilidade da memória, com noção de sintoma.

As relações paradoxais, se nos atemos à figura, vemos o fundo. Se nos atemos ao fundo vemos as figuras. Em Klossovyski o simulacro surge como uma repetição (uma cópia) de um objeto que adquire autonomia em relação ao objeto original. Uma vez criada uma cópia, esta pode ser reproduzida indefinidamente, mesmo que o objeto original tenha deixado de existir. Essa diferença entre a referência (objeto original) e o simulacro (cópia) permite assim que os signos se descolem das suas referências: toda linguagem comporta um deslocamento entre o significado e a coisa significada (KLOSSOVYSKI, 1963).

Ao longo de todo o século XIX, os escultores buscavam continuamente fornecer ao observador, informações acerca das faces não vistas dos objetos internos embutidos no fundo do relevo. As informações sobre o lado oculto da figura deveriam vir simultaneamente com a percepção de sua face frontal pelo observador. Uma das estratégias para obtê-lo era a representação da rotação do corpo por intermédio de uma série de figuras. Em contraste, a obra de Malevitch apresenta sua referência de forma indireta: o que define a pintura abstrata é a elipse do sujeito do quadro. A figura (o quadrado negro) só revela as qualidades

do homem de forma metafórica: toda a história da arte representou o homem como autorreferencial de uma época. Portanto, é a metáfora que instaura a semelhança entre a figura abstrata e o homem, entre o fundo abstrato e o mundo, uma conexão entre um significante abstrato e um significado estrutural (PULS,1998).

Enquanto ao aspecto linguístico pontual, no Ensino da arte, marcado pela mediação do professor, no pensamento de Vygotsky a palavra é o alicerce que a toma como um ser vivo quando está ligada ao pensamento. Assim, imaginar, criar e agir envolvem questões de linguagem, em que *um conhecimento significativo* que prioriza a *aprendizagem por descoberta* implica em relacionar uma nova informação à outra com as quais o aluno já esteja familiarizado ao reagrupar informações reorganizando numa nova combinação, integra-a de tal forma que dê origem ao produto final desejado ou à descoberta de uma relação perdida entre meios e fins (AUSUBEL, 1980).

Assim o sentido analógico do signo remete à experiência, à cultura e à técnica (como na pintura) e ao lugar da experiência. E o sincretismo cultural é uma maneira abrangente de compreender o lugar pensado do fazer artístico que está para o ser e, no caso, para o seu duplo e espelho do real, em consonância com o seu meio. O conhecimento objetivo é uma conquista penosa. Ele exige uma análise dos mitos, das ilusões espontâneas. O real é o resultado de uma construção, ele é a superação do imaginário e uma conquista do próprio objeto. Pode-se dizer que neste nosso mundo os signos flutuam em busca de significados e os significados se deixam levar em busca dos signos (processo em movimento).

Todos os significados são sugestões, permitindo convites ao estudo e demonstração, à interpretação e re-interpretação. E, paradoxalmente é a aceitação social de conexões necessárias entre signos e certos significados que faz uma linguagem. Grande parte dos cientistas sociais refere-se ao poder como a capacidade de um agente para produzir determinados efeitos, sendo decorrente de uma relação social entre indivíduos, grupos ou organizações, em que uma das partes exerce controle sobre a outra. Já na aprendizagem automática ocorre se a tarefa consistir de associações puramente arbitrárias refere-se Ausubel.

O sistema de comportamento socialmente imposto abrange também “os costumes, leis, preconceitos, crenças, paixões coletivas e tudo o mais que contribui para determinar a ordem social”

O sistema de comportamento socialmente imposto abrange também “os costumes, leis, preconceitos, crenças, paixões coletivas e tudo o mais que contribui para determinar a ordem social” (LEBRUN apud VEIGA-NETO, 2000, p. 35). A abrangência (sócio/político/psicológica) da concepção de poder não restringe, portanto, às relações que acontecem em instituições. O poder não pode ser considerado como uma propriedade, como algo que se possui ou não. Para auxiliar na compreensão sobre a natureza complexa do poder, torna-se necessário recorrer a Foucault, que diz que o mesmo dá-se por práticas sociais e relações diversas. Alfredo Veiga-Neto aponta à constituição do saber, o poder vincula-se a processos de disciplinamento humano. Aqui se apresenta uma boa referência para pensar relações particulares na constituição do poder e na própria crítica à autoridade autoritária. O que faz pensar o quanto a Escola de hoje ainda insiste em permanecer fechada dentro de si, num eixo português-matemática. E nas repetições de modelos reprodutores de uma *Escola Bancária*. (FOUCAULT apud VEIGA-NETO, 2000, p. 31). E, pior ainda, com receio a abrir-se às novas tecnologias, perde de vista a possibilidade de traçar parâmetros relacionais para as formas do conteúdo e para os conteúdos formais, interdisciplinares, implícitos na contemporaneidade e em processos criativos, de sentidos múltiplos. A arte pós-moderna traz o espaço aberto, o perene, o inacabado dos significados e, assim, a essencial inexorabilidade do reino do possível. Pode-se sugerir que o significado da arte pós-moderna é a desconstrução do significado.

Faz-se imprescindível discutir e descrever a imagem em sala de aula, incentivando continuamente o hábito de leitura imagética como exercício para a ampliação da capacidade cognitiva e crítica. O que inclui, em todas as instâncias, a análise constante da produção de cada indivíduo em classe, levando-os a selecionar o que consideram de maior relevância na produção pessoal com base nos exercícios praticados em grupo durante as atividades.

REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira, 1980.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.
- BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. In: **Os Pensadores XXXVIII**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem na educação infantil**. A importância da imagem no ensino da arte: Diferentes metodologias. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BASTIDE-ROGER. **Arte e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional Livro Novo, 1979.
- BOIS, Yves Alan; KRAUSS, Rosalind E. **L'informe mode d'emploi**. Centre National d'Art et de Culture Georges Pompidou. Jean-Jacques Aillagon, 1996.
- CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: Edusp, 1998.
- CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna: introdução às teorias do Contemporâneo**. São Paulo: Loyola, 2000.
- COUCHOT, Edmond. **A tecnologia da arte da fotografia à realidade virtual**. Tradução Sandra Rey. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. (Coleção Interfaces)
- COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- DELEUZE, Gilles. **A dobra: Leibniz e o Barroco**. São Paulo: Papyrus, 1991.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. Porto Alegre: Zouk, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998. (Coleção Trans)

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S/A, 1984.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio de prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

GOMBRICH, E.H. **História da arte**. São Paulo: Círculo do livro, 1963.

_____. **Arte e Ilusão**", São Paulo, Martins Fontes, 1986.

_____. **Norma e forma: Estudos sobre a arte da Renascença**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GREENBERG, Clement. "Pintura modernista". In: **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro: Funarte/Jorge Zahar, 1997.

GUIMARÃES, Leda Maria. **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**. Goiana: ANAP, 2005.

GUTIERREZ, Francisco. **Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação**. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

HEIDEGGER, M. Sein und Zeit. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1989.

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

KLOSSOVYSKI, Pierre. **Un si funeste désir**. Paris, 1963.

KRAUSS, Rosalind E. **O fotográfico**. Barcelona. Gustavo Gili, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

PIAGET, J. Título do livro. In: Nome do organizador do livro. **Título do capítulo**. Cidade: editora, ano. p. 100-120.

PULS, Mauricio. **O significado da pintura abstrata**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RICHTER, Sandra. Infância e Imaginação: o papel da arte na educação infantil. In: PILLAR, Analice Dutra (org). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RICOEUR, Paul. Le Nouvel Ordre Esthétique. **Esthétiques**. Institut de Recherches Sociologiques et Anthropologiques, n. 6, Décembre, 1996.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit**. Letempsraconté. Paris: Éditions du Seuil, 1985.

TEIXEIRA, Rosanny Moraes de Moraes. Ensino de Arte e afetividade na área de Condutas Típicas da educação Especial. In: **18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais** – 21 a 26/09/2009. Salvador: Bahia.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP/A, 2000, p. 9-20.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia**: ensayo psicológico. 6. ed. Madrid: Atlas, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editorial Andes, s/d.

_____. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.

SITES

CHAVES, Márcia de Nazaré Jares Alves. **Sentimentos de semelhança**: poéticas visuais de interconexões em arte e matemática. [Dissertação de mestrado online] Disponível em <http://www.ufpa.br/ppgecm/media/Dissertacoes_Marcia%20de%20Nazare%20Jares%20Alves%20Chaves.pdf> Acesso em 23/11/2013.

MSN busca: **real e o imaginário**<@Texto_><c><>No pensamento clássico, o termo "imaginação" tem uma extensão mais ampla que hoje. ... o racionalismo, a oposição entre o imaginário e o real origina-se na dicotomia entre o sensível e o inteligível.

Disponível em <http://www.hermes01.hpg.ig.com.br/l2127.htm1>, 2004.

Dicionário Aurélio on-line <http://www.dicionariodoaurelio.com/Estereotipo.html>
Acesso em dicionário 27/11 Dicionário do Aurélio.

Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/freitas-antonio-palavra-signo.html>. Acesso em:
Palavra: Signo Ideológico. Dezembro 2013.

Disponível em Imagem retirada do site da:
<http://www.galeriamarceloguarnieri.com.br/artistas-colecao/ibere-camargo>. Acesso
em Galeria Marcelo Guarnieri. (acesso dezembro 2013).

(Disponível em Frans Krajcberg
<http://www.pitoresco.com.br/brasil/krajcberg/krajcberg.htm>. (acesso agosto 2013)

A Lâmina Pássaro Alado. Fotografia no Museu Margareth Maegh, Côte d'Azur. –
A Lâmina Waltércio Caldas é do Material Didático Programa Educativo Fundação
Iberê Camargo: DENTRO DO TRAÇO: MESMO.

CATÁLOGOS

Fonte: CATÁLOGO RAISONNÉ

Iberê Camargo, p. 366-368

Iberê Camargo / Paulo Venâncio Filho.

Imagem retirada do site da Galeria Marcelo 69.

Fundação Iberê Camargo, 2003, p.

Fonte: VENANCIO FILHO, Paulo