

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: DEVIR QUE NOS HABITA

AESTHETIC EXPERIENCE: BECOMING THAT INHABITS US

Greice Cohn¹
Pesquisadora independente

RESUMO

Esse trabalho apresenta e tece reflexões sobre o Curso *DEVIR DE CASA: Manutenção e desenvolvimento do(a) artista que pulsa em mim*, sob a perspectiva da arte – e de seu ensino – como experiência, tal qual propõe John Dewey. Analiso um ciclo de práticas realizadas no curso com vistas à identificação de suas convergências com o pensamento deweyano e com os princípios que nortearam a criação da Escolinha de Arte do Brasil em meados da primeira metade do século XX, e que reverberam nos fazeres e saberes da arte-educação contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE

Arte como experiência; Processos criativos; Escolinha de arte do Brasil; Professor-artista; Arte-educação

ABSTRACT

This paper presents and reflects on DEVIR DE CASA Course: Maintenance and development of the artist that pulses within me, from the perspective of art – and its teaching – as an experience, as proposed by John Dewey. I analyze a cycle of practices carried out in the course with a view to identifying their convergences with Dewey's thinking and with the principles that guided the creation of the Escolinha de Arte do Brasil in the first half of the 20th century, and which reverberate in the practices and knowledge of contemporary art education.

KEYWORDS

Art as experience; Creative processes; Escolinha de arte do Brasil; Teacher-artist; Art education

Início essa escrita apresentando as experiências profissionais e pessoais propulsoras da criação do curso *Devir de casa*, para avaliar sua relação com a Escolinha de Arte do Brasil e as convergências dessas propostas com o pensamento de John Dewey.

Em 2018 me aposentei do magistério no ensino básico, exercido principalmente no Colégio Pedro II. A nova configuração espaço-temporal cotidiana, associada a outros

¹ Artista visual, professora e pesquisadora. Doutora em Educação (PPGE/UFRJ, 2016, Bolsa Sanduíche/PARIS 1); Mestra em Tecnologia Educacional (Nutes/UFRJ, 2004); Professora Titular aposentada do Colégio Pedro II (1994-2018); Professora do curso "*Devir de Casa: Manutenção e desenvolvimento do artista que pulsa em mim*" (EAB, 2021-). Email: greicecohn@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4232722113305944>. Orcid: 0000-0001-7156-0791. Rio de Janeiro, Brasil.

fechamentos de ciclos vitais – ninho vazio, morte de meu pai e menopausa –, resultou num processo de reorganização interna e reconexão com uma demanda negligenciada ao longo da trajetória profissional: o trabalho em atelier, um devir que sempre me habitou, mas que carecia de atenção, tempo e espaço para se expandir (e cuja chama se manteve acesa, de certa forma, pela prática pedagógica).

Nesse momento de transmutação, eu atuava na criação de dois cursos de especialização para professores de arteⁱ, experiências que me proporcionaram não só o compartilhamento de conhecimentos adquiridos, mas, principalmente, o encontro com questões e demandas de jovens docentes perpassadas pela contemporaneidade. Entre as questões observadas, o desconforto dos docentes pela dificuldade em manter a simultaneidade do fazer poético e do pedagógico me levaram a criar a disciplina *Professores E Artistas*ⁱⁱ. A escolha do E foi intencional. De forma diversa ao uso do hífen (professores-artistas), o *E* estava ali para ressaltar a coexistência de dois modos de ser e atuar que, embora integrados no sujeito que as pratica, não pressupõem, necessariamente, em sua coexistência, uma ação híbrida e unificadaⁱⁱⁱ. Inspirei-me na análise de Gilles Deleuze sobre o cinema de montagem de Jean-Luc Godard (1992, p.60), na qual “o *E* é a diversidade, a multiplicidade”, uma “linha de fluxo” sobre a qual “as coisas passam, os devires se fazem, as revoluções se esboçam” (*ibid.*). Deleuze ressalta o *E* não comparativo, do isso *ou* aquilo, que nem soma nem subtrai, mas expõe os dois e, com isso, o entre os dois^{iv}. “Professores *E* Artistas” pretendia ressaltar a possibilidade e a relevância da coexistência de dois fazeres, sem os opor, defender o direito à multiplicidade que caracteriza o ser artista que é também um ser professor.

Nas Histórias da Arte e da Arte-Educação brasileiras há exemplos de profissionais que transitaram entre o fazer artístico e o ensinar-aprender em arte, como Anita Malfati, Augusto Rodrigues (fundador da Escolinha de Arte do Brasil), Fayga Ostrower^v, entre tantos outros, testemunhos da potência desse trânsito (via de mão dupla) onde um exercício reverbera no outro. Há diversos relatos de docentes sobre experiências pedagógicas que sugeriram caminhos poéticos, assim como de experiências em atelier motivadoras de práticas de sala de aula – o ir e vir, a linha de fluxo mencionada por Deleuze. Entretanto, apesar de valorizado pelos docentes, esse trânsito pode esbarrar em obstáculos, como por exemplo a falta de disponibilidade (interna e/ou externa). Na realidade brasileira, na penúria em que se encontra o campo

educacional e a consequente realidade econômica dos docentes, professores(as) do ensino básico se dividem entre várias escolas – e até outros fazeres – para garantir o sustento de sua família. Seu dia-a-dia exige deslocamentos – geográficos, psicológicos e conceituais – para atender às diferentes estruturas pedagógico-administrativas das instituições escolares. Nessa luta perdida com as demandas acadêmicas e pragmáticas, pode faltar tempo e fôlego para o desenvolvimento artístico – seja ele profissional ou amador^{vi}. O que podemos atestar é que, nesse afastamento, saem perdendo artistas, professores(as) e estudantes, uma vez que o empobrecimento da experiência estética dos(as) docentes reflete em sua ação pedagógica.

Tanto a minha experiência pessoal, como o encontro com a experiência de outros(as) docentes me mostraram que a intimidade com o fazer artístico é necessária para o professor(a) de arte – para sua vivência plena e integral e para sua ação pedagógica. O reconhecimento e a valorização dessa interdependência já norteavam o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) oferecido pela EAB^{vii}. O CIAE se baseava na crença de que o professor de arte precisa passar pela experiência do fazer artístico em sua totalidade, e nas diferentes modalidades das artes, um princípio totalmente alinhado com a perspectiva da arte como experiência, tal qual propõe John Dewey, como veremos mais adiante. Para que o(a) professor(a) de arte possa propiciar a seus alunos uma vivência significativa no encontro com a arte e com o seu eu criador, é preciso que a experiência estética atravesse sua memória corporal, mental, emocional, sua psique integral. A ausência dessa experiência se fará notar em sua ação pedagógica, seja na elaboração de proposições curriculares – que correm o risco de gerar cursos apenas teóricos –, seja em sala de aula, nos modos de interação com o desenvolvimento estético dos(as) estudantes^{viii}.

Essas constatações e a experiência na disciplina da especialização no CP II me motivaram a criar um curso contínuo que pudesse contribuir para a reconexão do(a) professor(a) com o ser artista que o(a) habita. Assim elaborei o curso Devir de casa – ciente da centralidade da experiência no fazer/ensinar arte. O título denuncia sua gênese, no trocadilho com o tradicional cabeçalho escolar “Dever de casa”, de forma provocativa, o termo “devir”^{ix} substitui o “dever”, e o termo “casa” deixa de se referir ao domicílio do estudante para reportar à casa/ser que habita o(a) professor(a): sua própria existência. E por que na Escolinha de Arte do Brasil?

Fundada em 1948, no Rio de Janeiro, pelo artista e educador pernambucano Augusto Rodrigues, a artista gaúcha Lúcia Alencastro Valentim e a escultora norte-americana Margareth Spencer, a EAB trouxe novos parâmetros para o ensino da arte, fundamentados na liberdade de expressão e na importância da arte no processo da educação, como pregaram o filósofo inglês Herbert Read e o educador austríaco Viktor Löwenfeld. Mobilizados pela crise humanitária provocada pela II Guerra Mundial, eles pensavam em possíveis contribuições da arte na educação de uma sociedade mais justa, humana, solidária e capaz de promover a paz. Read propõe o movimento Educação pela Arte, baseado na liberdade individual e divulgado no Brasil pela Escolinha, que enfatizava a ideia de “livre expressão” (BARBOSA, 2003, p. 39). Segundo os novos paradigmas, a imaginação, a expressão e a observação do mundo natural prevalecem sobre a observação de representações já existentes, representando uma valorização do caráter experiencial e processual da pedagogia com a arte (COHN, 2016).

No que diz respeito, particularmente, ao caráter experiencial, a pedagogia da Escolinha remete aos estudos de John Dewey, que influenciaram as iniciativas de Anísio Teixeira no campo educacional da primeira metade do século XX no Brasil^x. O educador brasileiro foi um dos colaboradores do *Jornal Arte&Educação*^{xi}, além de ser mencionado em diversos artigos deste periódico. A Escolinha se dedicou à arte da criança e à formação de professores. A pedido de Anísio Teixeira, quando diretor do INEP^{xii}, professores de diversos estados brasileiros frequentaram o CIAE – uma experiência arrebatadora e determinante na formação de várias gerações de arte-educadores. No retorno às suas cidades, alguns docentes fundaram novas Escolinhas, criando o Movimento Escolinhas de Arte (MEA)^{xiii}, que ultrapassou fronteiras brasileiras.

Figura central nesse processo, a professora Noêmia Varela dirigiu a EAB entre os anos 1959 e 1981, a “era de ouro da Escolinha”^{xiv}, e foi a mentora do CIAE, iniciado em 1961. O curso era uma imersão nas diferentes linguagens artísticas, lá os alunos experimentavam a criação plástica, cênica, corporal e musical de forma intensiva. Houve diferentes conformações, mas os IAEs realizados no período de Anísio Teixeira eram em horário integral, de segunda a sexta-feira, e os mais diversos artistas, intelectuais e professores contribuíram com palestras e oficinas. É preciso deixar claro que não havia ali uma proposta polivalente, mas a percepção da experiência criadora

como múltipla, infinita e essencial para que o professor estivesse apto a desenvolver seus "Processos de Criação e Descobertas em Arte-Educação"^{xv}. A criação artística era percebida como parte integrante do processo de criação docente em artes^{xvi}. Para os educadores e artistas que cursaram o CIAE, passar pela Escolinha foi, em si, uma experiência estética integral, no sentido deweyano. Vejamos, a seguir, o pensamento de John Dewey em seu "Arte como experiência", e alguns aspectos significativos desse estudo para o nosso objeto.

Em sua obra canônica "Arte como experiência", Dewey desenvolve uma filosofia da arte baseada na dissolução de fronteiras e de dualismos entre arte e vida, considerando que a arte "é, intrinsecamente, um dispositivo de experimentação" (2010, p. 46) que atravessa o sujeito – tanto o que a frui, como o que a faz. Nessa concepção, ação, expressão, visualização e reflexão são inseparáveis (COHN, 2022), pois a arte é "a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo" (DEWEY, 2010, p.92-93). Há na filosofia de Dewey uma interdependência entre os gestos criativo e perceptivo da arte, ancorados na experiência concreta do viver. Arte como experiência é um estudo complexo e profundo sobre a natureza da arte, e o campo da Arte-Educação tem muito a dialogar com a essa filosofia. Embora alguns arte-educadores se ressentam da ausência de referências explícitas nesse estudo aos problemas da arte-educação, Ana Mae Barbosa acerta quando afirma que "*Art as Experience*" é por si mesmo uma celebração e validação da educação artística e estética" (BARBOSA, 2001, p. 90). Ressalto aqui dois aspectos do pensamento deweyano, pertinentes ao fazer-ensinar arte: o caráter formativo/processual e o caráter comunicativo/relacional da experiência estética.

Dewey afirma que "em toda experiência integral existe forma, porque existe organização dinâmica (2010, p. 139), assim chamada por ela requerer tempo para ser completada, por se caracterizar como um processo de crescimento onde há início, desenvolvimento e consumação. Reconhece aí o aspecto duradouro, contínuo e processual da experiência estética, cujo fim derradeiro só se dá externamente, uma vez que "ao nos afastarmos da leitura de um poema ou de um romance, ou da visão de um quadro, o efeito insiste em se transpor para outras experiências, ainda que apenas de forma subconsciente" (*ibid*, p. 265). Ressaltando as diferenças entre

conclusão, consumação e cessação, Dewey adverte que uma experiência estética se dá quando se conclui uma obra, mas “conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação” (*ibid*, p. 110), pois o processo continua.

Uma experiência estética só pode compactar-se em um momento no sentido de um clímax de processos anteriores de longa duração se chegar em um movimento excepcional que abarque em si todas as outras coisas e o faça a ponto de todo o resto ser esquecido. O que distingue uma experiência como estética é a conversão da resistência e das tensões, de excitações que em si são tentações para a digressão, em um movimento em direção a um desfecho inclusivo e gratificante (DEWEY, 2010, p. 139).

O segundo aspecto a ressaltar é o caráter relacional da experiência estética. Aproximando arte e linguagem – “por serem expressivos, os objetos de arte constituem uma linguagem, melhor dizendo, muitas linguagens” (*ibid*, p. 215) –, Dewey sublinha seu caráter comunicativo – “há o falante, o dito e aquele com quem se fala” (*ibid*, p. 216) –, mas lembra que a arte opera com o que não pode ser dito em nenhuma outra língua, eliminando assim interpretações redutoras dessa comparação, e enfatizando apenas o aspecto relacional e experiencial comum a ambos os campos. Para Dewey,

as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência” (DEWEY, 2010, p. 213).

O filósofo reitera ao longo desta escrita a complexidade da arte como uma experiência integral, portadora de caráter processual, expressivo e configurador. Não faz uso do termo relacional, mas esse aspecto se evidencia na distinção que estabelece entre o “produto da arte” e a “obra de arte”.

Insinua-se repetidas vezes que existe uma diferença entre o produto artístico (estátua, quadro, ou seja lá o que for) e a obra de arte. O primeiro é físico e potencial; a segunda é ativa e calcada na experiência. É aquilo que o produto faz, é seu funcionamento. [...] Quando a estrutura do objeto é tal que sua força interage alegremente (mas não com facilidade) com as energias provenientes da experiência em si, quando suas afinidades e antagonismos recíprocos trabalham juntos, acarretando uma substância que se desenvolve de forma cumulativa e certa (mas não muito sistemática) rumo a uma

realização de impulsos e tensões, então surge realmente uma obra de arte (DEWEY, 2010, p.301).

A obra de arte não se restringe, portanto, ao objeto – produto –, mas à própria experiência que esse produto é capaz de produzir nos sujeitos perpassados por ela: artistas e público. Por mais relevante que seja, o produto da arte não é suficiente para se afirmar como “obra de arte”, que só se revela na interação do produto com o elemento vivo de troca das experiências e comunicação (HAUBERT, 2021): na relação. Uma pintura (ou um livro, ou um concerto) precisa interagir com o observador para atingir seu status de arte, de outra forma não há arte, mas apenas uma coisa física (*ibid.*). Vejamos como esses dois aspectos – o processual e o relacional – perpassam as propostas do curso Devir de casa.

A Escolinha vem passando por um processo de revitalização, desde 2016, por iniciativa de um grupo voluntário de artistas, pesquisadores e arte-educadores que reconhecem a importância do seu legado, assim como suas reverberações nos saberes e práticas do ensino contemporâneo da arte. O curso Devir de casa foi criado no âmbito desse projeto e vem atuando em modo contínuo e on-line desde agosto de 2021, contando atualmente com treze participantes^{xvii}, professores(as) de arte e profissionais de outros campos que desejam expandir sua experiência artística. Em aulas práticas e reflexivas, com encontros de duas horas semanais, suas proposições buscam abrir os canais perceptivos e expressivos das participantes e possibilitar uma reconexão de cada uma com o seu ser criador. Embora o formato on-line venha permitindo experiências surpreendentes, fazemos também visitas a museus e exposições; conversas com artistas; exposições dos trabalhos realizados^{xviii}; retiros-imersão de práticas^{xix}; ações em parceria com outros agentes^{xx}. Essas iniciativas viabilizam projetos que não seriam possíveis no formato remoto, consolidam conquistas e oportunizam diferentes experiências coletivas. Vejamos um ciclo de práticas em diálogo com a filosofia deweyana da arte como experiência processual e relacional.

“Imagens que nos movem [escritas que nos correm, escutas que nos bolem]” é uma prática sequencial que engendra processos memoriais, afetivos e configurativos na articulação entre imagem e palavra. Desenvolve-se em etapas, a saber: 1) busca e escolha de uma fotografia familiar antiga – uma imagem que provoque o que Roland Barthes cunhou como “*punctum*” (1984), uma flecha, aquilo que penetra em nós e nos

transpassa, espontaneamente^{xxi}; 2) Elaboração de uma breve escrita sobre a fotografia escolhida, que traduza, em palavras, sua impregnação; 3) Envio da fotografia e do texto para a professora. A cada aula um dos textos é lido pela professora (sem identificação da autora) e escutado, de olhos fechados (para apurar a recepção), pelo grupo; a seguir, cada uma inicia um trabalho plástico, inspirado no imaginário ativado pela escuta. A autora do texto também realiza esse trabalho – mesmo tendo a memória da fotografia e da criação do texto –, pois a recepção de sua escrita em outra voz e num momento coletivo pode provocar novas percepções e impulsos. O material sugerido foi lápis grafite, papel *Canson* e tinta (guache, aquarela ou acrílica), mas há sempre a liberdade para o uso de outros materiais, se o trabalho assim demandar^{xxii}. Ao final, a autora se identifica e compartilha o que vivenciou nessas etapas.

No encontro seguinte visualizamos e analisamos o conjunto de trabalhos, reunidos num mesmo painel e também separadamente^{xxiii}. A visualização do conjunto permite a observação das ressonâncias e contrastes que perpassam as escolhas diversas; e a individualizada permite o exame de cada “fato plástico”^{xxiv}, detalhadamente. A análise coletiva oportuniza contribuições diferenciadas e enriquecedoras. Ao final da análise, a fotografia geradora é revelada, propiciando novas camadas associativas e reflexivas.

Essa prática envolve uma cadeia de experiências, cujas etapas – investigativa, memorial, seletiva, imaginativa, escritural, auditivo-receptiva, gestual, expressivo-configurativa, de compartilhamento de resultados e analítica – se sucedem e também se sobrepõem. A imaginação é requisitada em todas elas, como agente transformador da experiência direta em uma experiência simbólico-representativa (BARBOSA, 2001)^{xxv} e expressiva. Nessa vivência processual e duradoura, cada gesto ressignifica as ações anteriores.

A operação de escuta associada ao gesto plástico compreende: a recepção do mundo exterior (o texto lido); a configuração de formas a partir de uma narrativa; o diálogo entre o eu e o outro. Desenhar/pintar a partir da escuta do outro é um exercício que envolve, a um só tempo, alteridade e individuação. Muito além de um “registro” de uma impressão, essa ação convoca o gesto criador/configurador pessoal, tanto no ato de escuta (que é sempre imaginativa, subjetivada e criativa), como no ato plástico. O texto ouvido é, como todos os estímulos que recebemos do mundo, filtrado pela psique

de cada um, pelo acervo memorial-afetivo que perpassa a recepção dos sons-palavras. Segundo Dewey,

[...] receptividade não é passividade. Também ela é um processo composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva. Caso contrário, não haveria percepção, mas reconhecimento. [...] No reconhecimento, tal como no estereótipo, recaímos em um esquema previamente formado. Um detalhe ou arranjo de detalhes serve de pista para a simples identificação. [...] A percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva (DEWEY, 2010, p 134-135).

A escuta do outro é o elemento motivador do gesto elaborativo que reconstrói, de forma única e autoral, o que é dito, mas também se integra a um fluxo coletivo, num momento específico e irrepetível. Um “trabalho é artístico na medida em que as duas funções de transformação são executadas por uma única operação” (DEWEY, 2010, p. 169), a do material interno – das imagens, observações, lembranças e emoções – e a do material externo, a própria matéria que está sendo trabalhada. O filósofo nos lembra também que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (*ibid*, p. 122). Nas etapas aqui analisadas, a experiência estética resulta da interação do sujeito (“criatura viva”) com a escuta do outro (“algum aspecto do mundo em que ela vive”), e o “material interno” é a própria deglutição da escuta alheia associada ao acervo imaginário-subjetivo de cada um^{xxvi}.

Vejamos os trabalhos^{xxvii}. As imagens que se seguem apresentam, respectivamente: 1- a fotografia escolhida por uma das participantes do curso; 2- o texto elaborado por ela; 3 – o conjunto de trabalhos produzidos pelo grupo a partir da escuta de seu texto.



Imagem 1: fotografia escolhida por Rachel Lopes. Autoria desconhecida.

Três séculos me contemplam

Peço-lhes licença senhoras para deitar em seus colos
Deixem-me descansar nesses úteros casa
Deixem-me ficar simplesmente respirando
Deixem-me ser embalada e amada
A canção me diz que caí numa placenta
No final dos anos cinquenta
Então cheguei porque vocês chegaram
Deixem-me sentar na varanda
Vou ver vó Anita chegar
Sentar-se e contar suas histórias
Saboreando vinho e castanhas
Tia Florentina
Deixem-me lembrar do seu sorriso
Vó Izabel
Dê cá seu cafuné na cabeça
Mãe de Dulce
Minha mãe
Minha doce amada

Vó Izabel
Vovó
Viva fofó!
Vó nutrição
Vozinha!
Fofozinha!
Eta que essa mulher foi longe!
Mulher dos cuidados
Mulher dos embalos
Minha amada vó
Mora dentro das mais doces lembranças
Peço licença para seguir a vida de agora
Foi bom encontrar vocês para essa prosa
Lembrei que tenho chão
Sei de onde vim
Sou vocês também.

Imagem 2: texto de Rachel Lopes

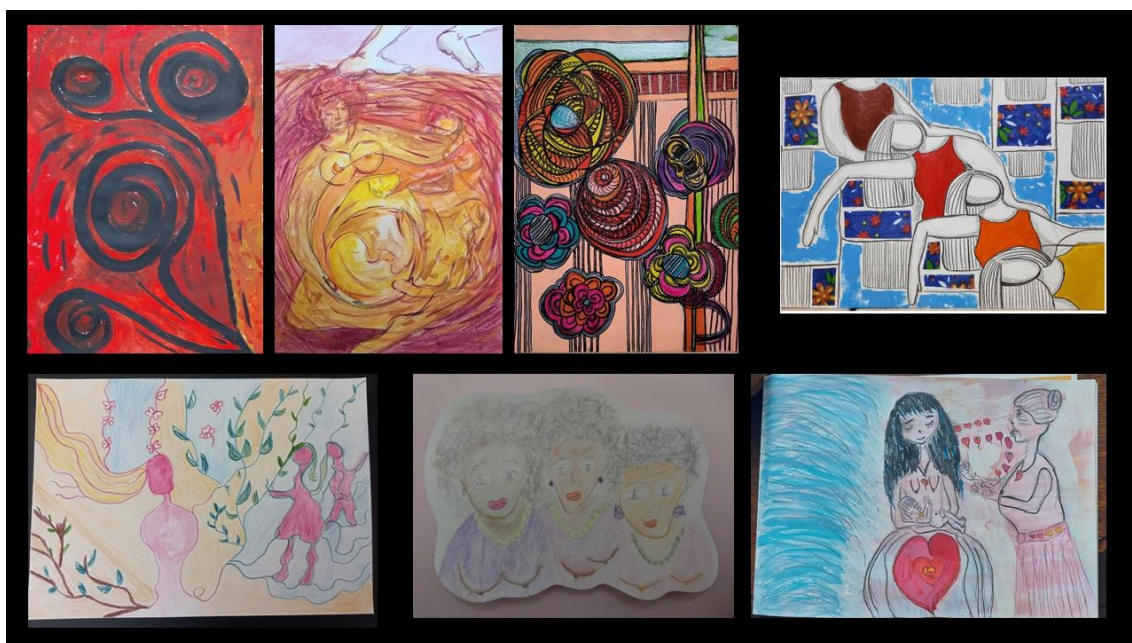


Imagem 3: Slide apresentando o conjunto de trabalhos realizados a partir da escuta do texto de Rachel (cujo trabalho é o primeiro da sequência superior à esquerda).

A fotografia, em PB, (img.1) mostra três mulheres em corpo inteiro, abraçadas lado a lado, à frente de uma casa, sob a luz intensa do sol. Suas vestimentas, penteados e a borda da foto remetem à década de 1950 ou 1960. O texto de Rachel (img.2) não descreve a fotografia, suas palavras deixam-se guiar livremente por memórias afetivas e factuais que a foto lhe traz^{xxviii}, são poéticas e evocativas. Seus versos têm rimas, ritmo e cadências que intensificam o sentido das palavras. Aspectos fonéticos e onomatopaicos – a própria forma – são valorizados. O conjunto de trabalhos realizados (img.3) a partir desse texto mostra formas figurativas, abstratas e

arquetípicas – como o círculo, a espiral e a figura feminina, que reverbera o tema do poema. A presença de linhas e formas seriais (repetição da figura humana, de linhas e de padronagens) é visível em vários trabalhos e confere ritmo às composições. Podemos dizer que há relações entre as imagens e o texto que vão além dos significados das palavras (as referências à ancestralidade feminina e aos laços afetivos geracionais), que se estabelecem também a partir da própria forma da escrita. Os entrelaçamentos e as repetições das figuras e formas visuais sugerem que tanto o sentido das palavras, como os aspectos formais desse texto são pregnantes nessa experiência de escuta e criação plástica.

No que diz respeito às cores, chama atenção o uso de tons de vermelho, de azul, do amarelo e do preto – cujo uso nas linhas é recorrente tanto nas formas figurativas, como nas abstratas. Um dos trabalhos faz uso da colagem de retalhos de tecido, também de forma repetitiva e ritmada. A variedade de caminhos apresentada pelo conjunto revela a singularidade e os processos de individuação que perpassam cada experiência. O trabalho da autora do texto (o primeiro à esquerda na sequência superior da imagem 3) é resultado da completude da experiência^{xxix}. Ele traz uma plasticidade intensa, sem fazer nenhuma referência direta ao texto (img.2) ou à fotografia (img.1). Assim como na escrita, a expressividade plástica de Rachel não é descritiva, mas opera de forma evocativa, na escolha de linhas, cores e formas. Suas espirais materializam e encarnam os encadeamentos, os fluxos e a linhagem afetiva evocada no poema.

Dewey ressalta que

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas (DEWEY, 2010, p. 111).

Discorrendo sobre “ter uma experiência” (2010, p. 109-141), o filósofo estabelece relações entre a produção e a percepção na experiência do artista, considerando que “a relação entre o fazer e o estar sujeito a algo” (*ibid*, p.126) são instâncias inseparáveis. Na prática aqui analisada essa relação é recorrente, pois a percepção é ativada tanto no encontro com a fotografia e na escuta do texto, como na escrita e no gesto plástico. Escrever a partir da impregnação da imagem e desenhar/pintar a

partir da escuta do texto escrito são ações em que “o que é feito e o que é vivenciado” [...] são instrumentais um para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua” (*ibid*, p. 131).

Por fim, a etapa reflexiva e analítica dos resultados é substancial para a culminância da experiência e também para os desdobramentos que possam surgir. Manter o interesse, o desenvolvimento cumulativo e progressivo do poder de uma realização efetiva é indispensável, e a avaliação dos resultados, em termos da relação entre meios e consequências, fará com que eles se incorporem à ação subsequente (BARBOSA, 2001). O momento de avaliação, visualização e compartilhamento expõe não só a potência da experiência autoral, mas também seu engajamento num escopo cultural mais amplo e coletivo, conferindo à experiência estética seu caráter integrador e comunicativo – segundo Dewey, o único passível “de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência” (2010, p. 213) .

Após a análise dessa prática, concluo essa reflexão acreditando que a Escolinha de hoje continua reverberando o cuidado com o fazer artístico do professor nas proposições do curso Devir de casa. Proposições que dialogam com o pensamento filosófico de John Dewey, ao engendrar a experiência estética no próprio ensinar e aprender em arte. Espero que o Devir possa, nos desdobramentos das ações de quem por ali passa, multiplicar suas contribuições e aproximar os universos pedagógico, de formação e poético da arte.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. In: *Revista Digital Art&* - Número 0 - Outubro de 2003 (2003). Disponível em: <http://www.revista.art.br/>. Acesso em: 19 de outubro de 2014.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASBAUM, Ricardo. *Manual do artista-etc*. Rio de Janeiro: Ed. Azougue, 2013.

COHN, Greice. *O construtivismo da montagem godardiana e da videoinstalação: uma investigação teórico-prática para o ensino da arte*. Dissertação de Mestrado orientada por Anita Leandro. Rio de Janeiro: NUTES/UFRJ, setembro de 2004. 195 f.

COHN, Greice. *Pedagogias da videoarte: A experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Multifoco, 2022.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trad. Vera Ribeiro.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 19 de abril de 2024.

HAUBERT, Laura Elizia. *Notas sobre uma filosofia da arte em John Dewey: A arte como modelo de experiências*. Revista Apotheke, v. 7 | n. 2 | p. 104-115 | outubro 2021. disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20273/13625> acesso em: 08/04/2024

MALCOLM, Janet. *Imagens imóveis: sobre fotografia e memória*. São Paulo: Companhia das letras, 2024.

MIRANDA, Orlando (Org.). *Coletânea do Jornal de Arte e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Teatral, 2009.

Notas

ⁱ Junto com outros docentes do Departamento de Artes Visuais do CPIL, participei da criação do *Curso de Especialização Saberes e Fazer no Ensino das Artes Visuais/CPIL*, atuando ali como docente nas turmas de 2019 e 2020; Compus também o corpo docente do *Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica: Ênfase em Ensino Contemporâneo de Arte*, oferecido pelo CESPEB/UFRJ, em sua primeira turma (2019-20).

ⁱⁱ Disciplina oferecida para a segunda turma do curso de especialização do CPIL, em 2020.

ⁱⁱⁱ Sobre o caráter híbrido evidenciado em contextos diversos de atuação do artista, ver BASBAUM, Ricardo. *Manual do artista-etc*. Rio de Janeiro: Ed. Azougue, 2013.

^{iv} COHN, Greice. *A Pedagogia da montagem godardiana e da videoinstalação: uma reflexão teórico-prática para o ensino da arte*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: NUTES/UFRJ, 2004.

^v Artista, arte-educadora e autora de diversos livros sobre o ensino da arte, Fayga Ostrower ministrou aulas de gravura na Escolinha de Arte do Brasil.

^{vi} A percepção da falta de disponibilidade como obstáculo se destacou em minha experiência pedagógica e acadêmica no ensino público como uma observação empírica não sistematizada, baseada no convívio e em testemunhos de docentes, não devendo, portanto, ser generalizada. Uma investigação mais abrangente e sistemática poderia identificar outras variáveis (e aprofundar o mapeamento desta), como por exemplo questões de gênero (professoras e professores vivenciam a mesma dificuldade na manutenção de sua prática artística?); aspectos regionais (diferentes acessos a bens e instituições artístico/culturais concorrem para a alteração desse quadro?); contextos de formação (de que forma os cursos de licenciatura em arte legitimam, favorecem ou não o desenvolvimento poético dos licenciandos?); contextos de atuação (docentes do ensino básico e docentes universitários enfrentam o mesmo desafio em manterem-se conectados com sua prática poética pessoal?); questões etárias (diferentes ciclos vitais influem nos processos de desenvolvimento poético de profissionais docentes?); aspectos culturais, econômicos, questões psicossociais dos sujeitos envolvidos etc. Perguntas como essas poderiam sugerir estudos relevantes. No que diz respeito ao objeto desse trabalho, o curso *Devir de Casa*, mais uma vez a menção à falta de disponibilidade como obstáculo para a continuidade de dedicação ao desenvolvimento poético pessoal surgiu na fala de algumas participantes. A nota de fim xvii traz mais detalhes sobre o grupo e seu perfil.

^{vii} O Curso Intensivo de Arte na Educação foi criado em 1961 e teve sua última edição em 2007. Cursei o CIAE em 1983, de formato semestral, em paralelo ao curso de Licenciatura em Educação Artística/UFRJ (1981-85).

^{viii} Como coordenadora pedagógica na equipe de Artes Visuais do CPlI, tive oportunidade de observar a diferença entre a atuação de docentes cuja formação valorizava a experiência de atelier e a dos egressos de uma formação mais teórica. Acredito, inclusive, que estudos comparativos dessa natureza poderiam contribuir para o desenvolvimento epistemológico dos dois campos de pesquisa – do ensino da arte na escola básica e nas instituições formadoras superiores.

^{ix} “Processo de mudanças efetivas pelas quais tudo se passa. Movimento permanente que atua como regra, sendo capaz de criar, transformar e modificar tudo o que existe; essa própria mudança. Verbo intransitivo: Passar a ser; fazer existir; tornar-se ou transformar-se” (Dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 19 de abril de 2024).

^x Ana Mae Barbosa, em seu livro “John Dewey e o ensino da arte no Brasil” (3ª edição em 2001), analisa as ressonâncias do pensamento de Dewey na Educação brasileira, suas influências em Anísio Teixeira e na criação do Movimento Escola Nova (1927-1935) – formadora dos arte-educadores de então, e que “pode ser definida como filosoficamente baseada em Dewey” (BARBOSA, 2001, p. 72), marcando o período de modernização do ensino da arte no Brasil.

^{xi} O Jornal Arte&Educação foi publicado entre 1970 e 1978, teve algumas edições comemorativas na ocasião dos 50 e 60 anos de aniversário da Escolinha e, em 2009, foi publicada a Coletânea do Jornal de Arte & Educação (Rio de Janeiro: Teatral, 2009) com apoio da Funarte.

^{xii} Instituto Nacional de Educação e Pesquisa.

^{xiii} Foram fundadas 132 Escolinhas de Arte no Brasil – na Bahia, em Brasília (1965), São Paulo (1969), Cachoeiro de Itapemirim (1950), Porto Alegre, Recife (EAR, 1953), entre outras. Fora do Brasil, mais quatro iniciativas – em Assunção (Paraguai), Buenos Aires e Rosário (Argentina) e Lisboa (Portugal) – mostram o alcance desse movimento.

^{xiv} Depoimento do arte-educador Jader Britto para os 73 anos da EAB. Disponível no site www.escolinhadeartedobrasil.com.

^{xv} Título de uma das disciplinas que D. Noêmia Varela ministrava no Conservatório Brasileiro de Música.

^{xvi} O histórico aqui exposto sobre a Escolinha de Arte do Brasil teve a contribuição da professora e pesquisadora da EAB Leila Gross.

^{xvii} Das treze participantes de 2024, seis são professoras de arte do ensino básico; uma é professora de Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Arte da UFRJ; uma é estudante de Licenciatura em Artes Plásticas da UFRJ; duas são terapeutas ocupacionais; duas atuam em área comercial e/ou administrativa; uma é arquiteta e artista plástica. Entre as seis participantes inscritas desde 2021, cinco são professoras de arte (uma aposentada), todas são mulheres maduras com situação financeira e familiar estabilizada. Dentre as cursistas que participaram do curso por apenas um semestre, entre 2021 e 2023, quatro eram jovens estudantes de licenciatura que, embora muito entusiasmadas, deixaram o curso alegando dificuldade de dedicação diante das demandas da graduação e/ou do trabalho.

^{xviii} Realizamos uma exposição em dezembro de 2022 e outra em julho de 2023, na ocasião das comemorações dos 75 anos da EAB, ambas com visitação pública na Rua Carlos Peixoto, número 54, Botafogo/ Rio de Janeiro, onde está sediada a EAB desde 1977.

^{xix} Realizamos encontros de confraternização e práticas nos jardins do Museu da República, e o primeiro retiro-imersão no sítio Santa Matilde, na serra fluminense, em dezembro de 2023.

^{xx} No início de 2024, o grupo se engajou no projeto de intervenção urbana de pintura de postes do @laranjeirascoletivoarte, a convite do artista Odylo Falcão. O Devir pintou sete postes em homenagem aos feirantes da Rua Ortiz Monteiro, no bairro das Laranjeiras, Rio de Janeiro.

^{xxi} “O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela, me punge - mas também me mortifica, me fere” (BARTHES, 1984, p.46).

^{xxii} No Devir, esclarecimentos técnicos são disponibilizados a partir das demandas do desenvolvimento poético de cada participante.

^{xxiii} Após este primeiro ciclo de produção e análise, a etapa seguinte dessa prática consiste na avaliação mais detalhada do desenvolvimento pessoal e nos processos de individuação e desenvolvimento de linguagem. Cada artista apresenta um painel sequencial com os trabalhos que realizou a partir de cada escuta-texto, mostrando assim os desdobramentos que essa prática possibilitou no seu processo criador. Aqui analisamos apenas o primeiro ciclo..

^{xxiv} Termo cunhado pela artista e professora Iole de Freitas em aula do curso Encontros e Reflexões, EAV/Parque Lage, 2023, para designar o produto artístico resultante dos processos de criação e desenvolvimento de uma linguagem pessoal.

^{xxv} Barbosa cita, então, *Democracy and Education* (DEWEY, 1916), no qual Dewey coloca a imaginação como a operação central da educação e da experiência estética.

^{xxvi} Dewey ressalta que a modificação dos materiais internos também tem de ser gerida pelo artista, e que “essa modificação é a construção de um ato verdadeiramente expressivo” (DEWEY, 2010, p. 169).

^{xxvii} A análise aqui apresentada traz apenas as produções feitas a partir de um dos textos. A identificação do nome de sua autora se deve ao respeito ao caráter autoral e artístico dessa produção, e tem sua autorização. O uso das imagens dos demais trabalhos também tem autorização das artistas participantes.

^{xxviii} Janet Malcolm, em seu “Imagens imóveis: sobre fotografia e memória” – romance autobiográfico que se constrói a partir do encontro com imagens fotográficas familiares e antigas (MALCOLM, 2023), afirma que “a memória tem um atavismo voluntarioso” (p.92). Meu encontro com essa obra literária se deu após o início da prática aqui analisada, um acontecimento sincrônico gratificante e enriquecedor.

^{xxix} Cada uma das participantes vivencia essa completude na ocasião da produção plástica a partir de seu próprio texto.