



**Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em  
Antropologia Social**

Christiane Aparecida Tragante

**“Mas professora, isso é arte?”:  
uma abordagem antropológica da arte na sala de aula**

São Carlos  
2011

**Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**

Christiane Aparecida Tragante

**“Mas professora, isso é arte?”:  
uma abordagem antropológica da arte na sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Antropologia  
Social para a obtenção do título de  
mestre em Antropologia Social.  
Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Cohn

São Carlos  
2011

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

T765mp

Tragante, Christiane Aparecida.  
"Mas professora, isso é arte?" : uma abordagem  
antropológica da arte na sala de aula / Christiane Aparecida  
Tragante. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
148 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
Carlos, 2011.

1. Antropologia social. 2. Arte e educação. 3. Estética. 4.  
Antropologia educacional. 5. Arte e antropologia. 6.  
Antropologia da criança. I. Título.

CDD: 306 (20<sup>a</sup>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL  
Via Washington Luís, Km 235 - Caixa Postal 676  
CEP 13565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
Fone: (16) 3351-8371 - ppgas@power.ufscar.br



---

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

*Christiane Aparecida Fragante*

31/05/2011

---

Prof.ª. Dr.ª. Clarice Cohn  
Orientadora e Presidente  
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

---

Prof.ª. Dr.ª. Rose Satiko Gitirana Hikiji  
Universidade de São Paulo / SP

---

Prof. Dr. Luiz Henrique de Toledo  
Universidade Federal de São Carlos / UFSCar

An education in anthropology, therefore, serves not merely to furnish us with knowledge about the world, of human beings and their societies. More than that, it educates our perception of the world and opens our eyes to others possibilities of being. And in bringing these possibilities to bear on our own experience, we can be led to new discoveries.

Tim Ingold e Ray Lucas

---

## Agradecimentos

Agradeço à Clarice Cohn, por ter me orientado desde o início, despendendo sua atenção mesmo quando esse projeto ainda não existia e ao seu cuidado ao longo de minha trajetória com a pesquisa, sempre acreditando em meu potencial. Sou grata às conversas, aos livros cuidadosamente separados, aos conhecimentos construídos que me norteiam enquanto pessoa e pesquisadora.

Agradeço à CAPES pelo financiamento. Minha formação deu uma guinada quando pude me dedicar integralmente à pesquisa.

Aos professores e funcionários das escolas nas quais fiz campo. Sou grata por terem permitido que eu assistisse às aulas, por terem me dado liberdade para observar, participar e interagir. Devo um agradecimento especial às crianças que me aceitaram, mesmo como uma figura híbrida: misto de pesquisadora, professora e estranha. Conversaram comigo, me mostraram seus desenhos, me contaram de suas vidas e do que elas pensavam e faziam.

Ao grupo de estudos de estética e antropologia da UNICAMP, do qual fiz parte por pouco tempo, mas que ainda assim me ajudou muito com as discussões e debates. Especialmente à Ilana Goldstein que me socorreu em momentos de apuro teórico.

Aos professores do PPGAS e particularmente aos meus colegas de turma. Aos conhecimentos com eles adquiridos, às discussões, às leituras e às risadas em meio a tudo isso. Ao professor Luís Henrique Toledo, o Kike, por ter participado de minha banca de qualificação. Obrigada pelos encaminhamentos e pelas contribuições que fez a esta pesquisa. À Tati Massaro e à Camila Mainardi, que me presentearam com dedicadas leituras cheias de comentários deliciosos.

À minha família que sempre me apoiou: ao meu pai e à minha mãe, com respeito, amor e gratidão por terem sempre me ajudado a seguir.

À Cinthia, irmã do coração, que apesar de quase arquiteta se tornou um pouquinho antropóloga de tanto ouvir meu entusiasmo com as incríveis descobertas de Mauss a Alfred Gell e também por ter me ajudado na correção deste texto.

Ao D'Aloia, que partilhou desde a primeira vez das aventuras e desventuras de ser uma estudante de pós-graduação e seguiu me acompanhando pacientemente em meio à arte, às crianças e à antropologia. Por ter me dado apoio e força sempre, com amor.

Aos meus queridos amigos do PPGAS, todos eles: Natália, Camila F., Camila M., Mari, Tati, Dri, Alexandra, Érica, Juliana, Messias, Vaca, Thaís, Teka, Yara, Lecy, Flávia. Pelo carinho, pela companhia e pelo crescimento. E também aos amigos e agregados da República Partido: ao Leandro que me ajudou com o resumo e a todos que me ouviram e compartilharam de minhas angústias. Muito obrigada a todos!

## Resumo

Essa dissertação é um estudo antropológico sobre as relações que as crianças constroem com a arte e seus objetos em sala de aula. Partindo de inquietações advindas de minhas experiências enquanto professora, constatei, em uma pesquisa etnográfica, diferenças na definição, classificação e fruição dos objetos artísticos entre alunos e professores nas aulas de Arte. Por meio da etnografia realizada em duas 5<sup>as</sup> séries de escolas da cidade de São Carlos – SP, foi possível perceber que os processos de produção do conhecimento apontam para as crianças, além de professores, objetos de arte e outros agentes do campo artístico, como sujeitos ativos nas relações de aprendizagem. Os desenhos realizados por elas contribuíram para evidenciar que as relações construídas no processo de ensino e aprendizagem interferem nas formas de conhecer, apreciar e fazer arte, mas também mostraram que as crianças agem de forma particularizada, frente aos objetos artísticos, nos contextos dessas três ações. Por fim, a etnografia levou a reflexões sobre a educação em arte com as crianças, bem como, sobre nosso próprio sistema artístico.

**Palavras chave:** arte-educação; estética; antropologia da arte; antropologia da educação; antropologia da criança.



## Abstract

This dissertation is an anthropological study about the relations constructed by children of art and its objects in Art-Education classes. Following concerns built from my experience as a teacher, I have conducted an ethnographical research that pointed out to differences in the definition, classification and contemplation of art objects between students and teachers at Art-Education classes. From an ethnography carried out at two 5<sup>th</sup> grades of elementary education at public schools in Sao Carlos-SP, it was possible to notice on processes of construction of knowledge that children, besides teachers, as well as art objects and other field agents, are active subjects in those learning relationship. Their drawings contributed to highlight that relationships constructed in the teaching-learning process affect the ways of knowing, appreciating and making art. They also showed that children act in a particular way toward art objects. Finally, ethnography led to reflections about art-education for children, as well as about our own art system.

**Keywords:** art-education; aesthetics; anthropology of art; anthropology of education; anthropology of children.

## Índice de Ilustrações

Figura 1. Oficina de Atividades Artísticas da escola Sebastião. Fonte: arquivo pessoal de Adriana Peccin, 2009.....	1
Figura 2. Picasso, Pablo. <i>Guernica</i> . 1937. Óleo sobre tela. Museu do Prado, Madri, Espanha.....	1
Figura 3. Mosaico em E.V.A. realizado por aluna da 5ª série. Fonte: arquivo pessoal da autora.....	1
Figura 4. Trabalho realizado pela aluna Letícia Paula. Fonte: arquivo pessoal da autora. ....	1
Figura 5. <i>Vênus de Willendorf</i> , c. 28000-25000 a.C. Paleolítico. Escultura. Museu de História Natural, Viena, Áustria. ....	1
Figura 6. Marepe (Marcos Reis Peixoto). <i>Cânone</i> . 2006. Instalação. Guarda-chuvas, ganchos de metal. ....	1
Figura 7. Mapa dos territórios da Arte: Gestalt Visual. Fonte: SÃO PAULO, 2009a, p. 9. ....	1
Figura 8. Questões sobre o processo de criação da <i>assemblage</i> . Fonte: SÃO PAULO, 2009b, p. 4....	1
Figura 9. Respostas de uma aluna em relação ao que pensa sobre a linguagem cenográfica. Fonte: SÃO PAULO, 2009b, p. 5.....	1
Figura 10. Tabela a ser completada com palavras que expressem o que foi mais significativo para o aluno em relação aos conhecimentos de luz e sombra. Fonte: SÃO PAULO, 2009c, p. 37.....	1
Figura 11. Página referente ao jogo <i>Planta Baixa</i> , no Caderno 2. Fonte: SÃO PAULO, 2009b, p. 6..	1
Figura 12. Descrição da peça <i>BR3</i> , do Teatro de Vertigem. Fonte: SÃO PAULO, 2009a, p. 21. ....	1
Figura 13. Descrição da peça <i>Le dernier caravanserail</i> , do Théâtre du Soleil. Fonte: SÃO PAULO, 2009a, p. 22. ....	1
Figura 14. Pablo Picasso. <i>O Velho guitarrista</i> . 1903-1904. Óleo sobre tela. Instituto de Arte de Chicago, Estados Unidos.....	1
Figura 15. Pintura mural, cópia de <i>O velho Guitarrista</i> de Pablo Picasso. Fonte: acervo pessoal da autora.....	1
Figura 16. Pintura mural, cópia de <i>Os dois Saltimbancos</i> de Pablo Picasso. Fonte: acervo pessoal da autora.....	1
Figura 17. Pablo Picasso. <i>Os dois saltimbancos (Arlequim e sua companheira)</i> . 1901. Óleo sobre tela. Museu Pouchkine, Moscou.....	1
Figura 18. Desenho da aluna Amanda. <i>Arte nos quadros e museus</i> . Fonte: acervo pessoal da autora.....	1
Figura 19. Desenho da aluna Rafaela. <i>Arte por todo mundo</i> . Fonte: acervo pessoal da autora.....	1
Figura 20. S/ nome. <i>A música é uma arte</i> . Fonte: acervo pessoal da autora.....	1
Figura 21. S/ nome. <i>O cérebro</i> . Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 22. S/ nome. <i>A arte está em nossas mãos</i> . Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 23. S/ nome. <i>Cartas cegas</i> . Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 24. Desenho do aluno Patrick. <i>Dança Michael Jackson</i> . Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 25. Desenho da aluna Poliana. <i>A minha arte está dentro de mim</i> . Fonte: acervo pessoal da autora.....	1
Figura 26. Desenho da aluna Franciele. <i>O Balé</i> . Fonte: acervo pessoal da autora.....	1
Figura 27. Desenho da aluna Nayara. Fonte: acervo pessoal da autora.....	1

Figura 28. Excerto do desenho da aluna Nayara. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 29. Desenho da aluna Lizbeth. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 30. Desenho da aluna Gabriela. <i>Para mim a arte está em vários lugares, um desses lugares é a dança, por exemplo, no balé.</i> Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 31. Desenho da aluna Marina. <i>A arte está em (quase) tudo: na música, na dança, na escultura, no desenho, enfim. Aqui mostrei (desenhei) uma arte: a música. No verso a aluna escreveu: o 2º desenho não deu p/ mim terminar, eu desenharia um quadro c/ um desenho.</i> Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 32. Desenho do aluno Júlio César. <i>A arte faz parte da nossa vida. Ela está em museus, quadros, etc.</i> Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 33. Desenho da aluna Ana Claudia. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 34. Excerto do desenho da aluna Ana Claudia. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 35. S/ nome. <i>A arte está nos quadros.</i> Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 36. Desenho do aluno Vinicius. <i>A arte se encontra em tudo e todas as pessoas podem fazer arte.</i> Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 37. Desenho da aluna Milena. <i>A arte pode estar: em quadros, desenhos, esculturas, em muitos lugares.</i> Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 38. Desenho da aluna Ariane. <i>Este quadro para mim é uma obra de arte. E eu acho que obra de arte são todas as cores.</i> Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 39. Desenho da aluna Lisbeth. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1
Figura 40. <i>Onde está a arte?</i> Fonte: a autora. ....	1
Figura 41. <i>A minha arte.</i> Fonte: a autora. ....	1
Figura 42. Busto cubista construído pelas crianças da 5ª série, com auxílio das crianças da 7ª série. Fonte: acervo pessoal da autora. ....	1

## Sumário

### Introdução 13

Animosidades estéticas: objetos e problemas desta pesquisa 14  
 Inserção em campo 17  
 Apresentando as escolas 19  
 Escolas como campo: sobre uma antropologia em casa, ou melhor, na escola 21  
 Estrutura da dissertação 24

### Capítulo 1

#### O que é arte? 26

Breve contextualização teórica 27  
 Apresentando uma obra 33  
 O que pode ser arte? Características do desenho certo 36  
 Arte como apreciação técnica 41  
 “Professora, quem fez isso tava no hospício?”: obras de arte como loucura 47

### Capítulo 2

#### Entrando no campo da arte 52

Mediação estética em Arte 53  
 Os Cadernos didáticos 54  
 Apresentação Geral 54  
 Pensamento Curricular em Arte 56  
 O ensino de Arte e os Cadernos 58  
 Um glossário da arte 58  
 A arte de imaginar 65  
 Uma experiência de luz e sombra 71  
 A arte para além dos Cadernos 74  
 Notas sobre os desenhos “estereotipados” 75

### Capítulo 3

#### Contextualizar, apreciar e fazer arte 82

Oficinas de Atividades Artísticas: o foco no fazer 83  
 Contextualizar arte 84  
 Fragmentos de imagens 85  
 Possibilidades de (re)definição semântica 88  
 A fragmentação da imagem segundo o desempenho do aluno 91  
 Apreciar arte 93  
 A estética em segundo plano: outras relações 101  
 Fazer arte 108  
 A autoria negociada 109  
 Agenciando uma “mãozinha” 110

### Capítulo 4

#### A arte e os desenhos 114

Os desenhos das crianças em antropologia: métodos e análises 115  
 Os desenhos nesta pesquisa 117  
 Contexto das coletas e métodos 117  
 Os desenhos na escola Sebastião 119  
 Os desenhos na escola Marmorato 124  
 Breve análise comparativa 131

#### Considerações Finais 136

#### Bibliografia 143

# Introdução

Em completa solidão ninguém adornará ou limpará a sua casa: não fará isso para os seus (mulher e filhos), mas apenas para os estranhos, a fim de se mostrar de uma maneira vantajosa.

Immanuel Kant

---

## **Animosidades estéticas: objetos e problemas desta pesquisa**

Quando terminei a graduação em Educação Artística em 2005, conhecia as obras de arte que me foram apresentadas no curso: Picasso, Miró, Kandinsky, Van Gogh, entre outras obras que logo que exibidas também eram imediatamente categorizadas em determinados “ismos” de acordo com sua forma, cor, textura, gestualidade, etc. Claro que também tinha aprendido sobre a arte primitiva, medieval, clássica, dentre outras classificações, porém; eram as obras modernas e contemporâneas, pensava eu, aquelas que mais viriam à tona no ensino de arte, pois era preciso que os alunos se situassem no contexto artístico mais atual. Nas primeiras aulas que ministrei, com grandes dificuldades, senti um distanciamento que já era esperado por mim sobre a aprovação dessas obras por parte dos alunos. Atitudes de desdém para com as imagens que “pareciam terem sido feitas pelo meu irmãozinho” e por pintores que “não sabiam desenhar” eram freqüentes, o que dificultava, segundo o meu ponto de vista, o aprendizado. Os alunos faziam questão de expor seu juízo de gosto e de deixar evidente, muitas vezes, o desprezo pelas imagens. Utilizei-me das mais diversas estratégias e metodologias de ensino; todavia, o máximo que conseguia era que um ou outro aluno, depois de entender a obra, passasse a aceitá-la um pouco mais. Não tanto quanto o meu ideal de professora de Arte gostaria, porém, o suficiente se caso todos assim agissem, o que, obviamente não acontecia. Diversas vezes eu mesma questionava meu papel de professora: seria mesmo fundamental para os alunos conhecerem *Les Demoiselles d’Avignon*? Era imprescindível que eles compreendessem o surrealismo? Que diferença lhes faria entender ou não o mictório de Duchamp<sup>1</sup>? Eu acreditava na importância de se conhecer e compreender a arte enquanto manifestação do conhecimento humano, porém me perturbava a idéia de que aquelas pessoas precisassem sentir prazer com elas, principalmente com aquelas que me pareciam muito distantes de suas vivências mais reais e significativas. Porque elas deveriam sentir prazer estético perante determinadas obras? E quanto à contemplação, será que o prazer que eu sentia ao observar com satisfação um retrato de Modigliani não era da mesma ordem que os prazeres suscitados por imagens outras com as quais essas pessoas se relacionaram?

---

<sup>1</sup> O mictório de Duchamp, como frequentemente citado pelos pertencentes ao campo da arte, refere-se à obra *A Fonte* do mesmo artista, criada em 1917. O artista enviou a exposição um mictório (urinol) assinado por seu pseudônimo: R. Mutt. Neste contexto importa dizer que, como revelou Lorena Muniagurria, *A Fonte* é referência consensual e marco da história da arte para aqueles que pertencem a este campo, no caso, para a professora. Muniagurria ainda esclarece que, por consenso, basta simplesmente se referir como “*Duchamp*” ou “*A Fonte*” que já é pressuposto que todos a conheçam. A referência muitas vezes vem acompanhada de adendos como “*Todo mundo conhece*” ou “*Como vocês já sabem*” (MUNIAGURRIA, 2006: 32).

Foi a partir do contexto acima e das inquietações sobre o ensino de Arte e da minha própria postura como professora que essa pesquisa surgiu. Ao me aproximar da Antropologia, descobri um universo que me apontava algumas saídas. Os diálogos tecidos entre Antropologia e Educação, as reflexões sobre Antropologia e Arte, o próprio pensamento antropológico clássico que busca a compreensão do outro por meio da etnografia poderiam me auxiliar na compreensão deste universo que envolve professores e alunos em um emaranhado de relações entre pessoas e coisas, sujeitos e objetos do conhecimento. Foi sendo delineado, desta maneira, meu projeto de pesquisa. Partindo de minhas experiências enquanto professora em sala e embasada pela metodologia apresentada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Arte, pude traçar de maneira sucinta os meios pelos quais a arte é ensinada.

De acordo com os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e as Propostas Curriculares da SE/Cenp – Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – a Arte como área do conhecimento e linguagem deve ser ensinada de maneira a articular três eixos metodológicos: 1. Criação/produção em arte – o fazer artístico; 2. Fruição estética – apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado; leitura; crítica; 3. Reflexão – a Arte como produto da história e da multiplicidade de culturas (SÃO PAULO, 2008: 46). Além disso pude perceber, primeiramente enquanto estudante e depois como docente de Arte, que a maior parte dos professores são formados segundo a Proposta Triangular do Ensino de Arte que, também de maneira resumida, consiste em 1. Contextualizar arte; 2. Apreciar arte; 3. Fazer arte (BARBOSA, 1991).

Dado este plano de fundo traça-se, de maneira sucinta, os meios pelos quais a arte é ensinada: o conhecimento, a produção artística e a educação estética. No entanto, minhas experiências em sala de aula demonstram que esta tarefa adquire diferentes formas em sua realização uma vez que, ao tentar definir arte e contextualizá-la historicamente, reconhecer as obras artísticas ou ainda fruir esteticamente essas mesmas obras, percebe-se que existe um desencontro nos discursos de professores e alunos.

Em busca de resolver este problema, professores têm investindo no esforço de estabilizar esses desencontros na confluência dos objetos sacralizados da arte. A diferença já citada entre esses saberes é considerada na Proposta Curricular principalmente no que se refere à arte

contemporânea. O problema é visto como uma fronteira a ser superada por meio de processos educativos que se dão pela mediação cultural, como mostra o excerto:

Sabemos bem que ainda há fronteiras a serem superadas para que diante de uma obra contemporânea de qualquer linguagem artística, aquela insistente e desconcertante pergunta “Isso é arte?” ou a afirmação “Isso eu também faço” e suas variantes, seja substituída por longas conversas sobre arte durante processos educativos movidos numa *mediação cultural*, quer seja no espaço da escola, no espaço expositivo de museus, de centros culturais ou após a nossa experiência como espectadores de espetáculos de teatro, de dança, como também depois da exibição de um filme no cinema (SÃO PAULO, 2008: 42, grifo da autora).

O professor, desta maneira, tem o papel de mediador e normatizador entre o campo da arte e os alunos, de maneira a conduzi-los em direção ao conhecimento e reconhecimento da autenticidade das obras. Apesar do subsídio que essas pesquisas oferecem à área educacional, é neste ponto que se encontra o problema desta pesquisa: o quanto os professores de Arte no desejo de conduzir o olhar dos alunos são capazes de manter uma postura de alteridade e entender os critérios utilizados por estes no reconhecimento, fruição e classificação da arte?

A questão da mediação também deve ser problematizada. Em meu projeto de pesquisa inicial a mediação, nestes termos, não era manifesta como um problema. Todavia, ao investigar a bibliografia sobre a educação em Arte mais atentamente notei que a utilização do termo “mediação” ou “mediação cultural” é quase unânime nas discussões que tratam a arte tanto em sala de aula, quanto em museus ou outras instituições. Apesar dessa discussão não ter aparecido em meu campo e de eu não ter ouvido sequer uma vez este termo por parte das professoras que acompanhei, o termo aparece também no material didático elaborado pela SEE – Secretaria da Educação do Estado – que uma das professoras utilizava, além de ser o fulcro das discussões mais contemporâneas da educação em Arte<sup>2</sup>.

“Mediação cultural” para a Proposta Curricular está relacionada com os agentes – e, neste caso, o professor é um deles – envolvidos em uma produção cultural em arte que trabalham para “ativar culturalmente a produção artística, viabilizando o acesso a ela de forma sensível e significativa, para mover o público à experiência estética” (SÃO PAULO, 2008: 48). Mas o que seria essa “experiência estética”? Se essa “experiência estética” acontece também em sala de aula através da prática do professor que “é também um curador que privilegia algumas obras e artistas e não outros” (SÃO PAULO, 2008: 42), a que tipo de “experiência estética”

---

<sup>2</sup> Sobre isso, ver BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. (2009).



os alunos estão submetidos? Neste contexto onde há a institucionalização de uma experiência estética particular, enfatizo minha pergunta inicial: existe em sala de aula lugar para outras “experiências estéticas” que não as voltadas à arte institucional ou às obras escolhidas a dedo pelo professor?

Apesar da idéia de “experiência estética” utilizada pela Proposta Curricular ser bastante desprendida da concepção de julgamento: “múltiplas sensações, percepções, reflexões; às vezes, solitária, em seu próprio ritmo; algumas vezes, é compartilhada com outros numa conversa” (SÃO PAULO, 2008: 42), em sala de aula, essa experiência adquire frequentemente caráter de julgo que vem à tona de uma maneira ou de outra; seja nas conversas entre o professor e os alunos, seja entre eles mesmos. Nessas conversas, amiúde é possível perceber o contexto de animosidade criado perante as expressões de julgo. Neste sentido, podemos nos perguntar: o que essas expressões podem nos dizer sobre a relação existente entre estes alunos? Ou, o que elas nos revelam sobre a relação entre o professor e os alunos?

Estas foram as questões iniciais que nortearam minhas reflexões. Tentar compreender as relações entre os saberes de alunos e professores tendo como parâmetro aquilo que é institucionalizado no que diz respeito ao ensino da Arte, ou seja, o processo cognitivo em arte, a estética e fruição da arte e seus fazeres artísticos, era o escopo desta pesquisa. No entanto, eu estava ciente que essa escolha era uma opção metodológica inicial, uma vez que a literatura antropológica já havia me mostrado a distância que muitas vezes encontramos entre aquilo que pretende as instituições e o poder de negociação que têm os sujeitos envolvidos.

### **Inserção em campo**

No início do ano de 2009 comecei a buscar uma escola na qual pudesse observar as aulas de Arte. Sabia que essa tarefa seria difícil, pois dependeria da assertividade do professor, todavia, como até então eu era professora em pleno exercício de meu cargo, acreditei que ao menos a escola na qual eu trabalhava me abriria as portas para a realização do trabalho de campo. Ledo engano...

Fui conversar com o diretor da escola e explicar em que consistia minha pesquisa. Entreguei a ele um pequeno projeto que já foi imediatamente recusado. Segundo ele, o meu projeto só falava do que eu intencionava pesquisar, porém não continha o que lhe interessava: de que

modos eu contribuiria com a escola, já que estaria utilizando-a como campo? Propus participar de alguns HTPCs – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – e oferecer um mini curso de iniciação à Antropologia da Educação aos professores. O diretor acatou a idéia, mas não a achou suficiente. Era preciso ir além.

A professora que assumiu as aulas no período da tarde era formada em música. Sem querer adentrar neste momento nas questões acerca da especialização/polivalência do professor de Arte, o que acontecia era que o diretor via sua especialização em música como um problema, uma vez que a Proposta Curricular no ensino da Arte prevê que sejam trabalhadas as quatro frentes: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. O que ele solicitava era que eu a amparasse no que se referia aos conteúdos de artes visuais (que, frequentemente, são os conteúdos mais trabalhados). Eu auxiliaria na preparação das aulas e seleção dos conteúdos e, desta forma, estaria junto da professora em sala de aula. Proposição que logo descartei já que interviria diretamente em meu próprio campo.

Após esse episódio fui a uma escola particular que me atendeu em um primeiro momento, contudo nunca consegui marcar um retorno. Fui também a outras duas escolas públicas estaduais, com os mesmo procedimentos: conversei com a diretora e/ou coordenadora que me explicou que era o professor quem iria dar a permissão ou negá-la. Em uma das escolas a professora não permitiu e eu nem ao menos pude falar diretamente com ela. Em outra escola a permissão para se entrar em sala de aula para pesquisa é feita somente a partir de algum projeto que beneficie os alunos. A diretora me propôs que escrevesse algum projeto ou oficina. Agradei e fui procurar outras escolas.

Por fim, a partir dos mesmos procedimentos, a professora de Arte do período da manhã da escola Marmorato aceitou tranquilamente que eu observasse suas aulas. Antes disso, contudo, a diretora me encaminhou para a professora de Arte do período da tarde. Ela me atendeu e eu expliquei o que seria o projeto de pesquisa. A professora não refutou o projeto diretamente, mas falou sobre as dificuldades que sentia quando outras pessoas participavam das aulas. Segundo ela, os alunos ficavam ouriçados e faziam gracejos, atrapalhando a aula. Ela ainda argumentou que a 5ª série da tarde não era uma boa sala, que os alunos não faziam as atividades direito e eram “ruinzinhos” em Arte, aconselhando-me assim, a fazer a pesquisa com a professora da manhã. Dirigi-me à professora da manhã que me acolheu muito bem, pois, por ainda estar cursando a graduação, já havia sentido as mesmas dificuldades que eu

quando precisou fazer estágio. Graças à sua empatia, foi possível realizar o campo nesta 5ª série B.

Dois meses depois, procurei a escola Sebastião de Oliveira Rocha e fui aceita para assistir as oficinas de atividades artísticas do período da tarde. A professora não somente me acolheu bem como também fez questão de me mostrar a sala ambiente<sup>3</sup>, explicar como ocorriam as oficinas, exibir os trabalhos dos alunos e me apresentar à 5ª série. As crianças foram bastante receptivas e eu me senti muito à vontade.

O tempo de campo foi diferente para as duas escolas. Na escola Marmorato iniciei o campo em meados de junho. Acompanhei as aulas até as férias e retornei em agosto permanecendo até meados de dezembro. Na escola Sebastião, iniciei o campo logo depois das férias que foram mais longas que o habitual devido aos problemas com o vírus H1N1. Ao todo fiz seis meses de campo na escola Marmorato e quatro meses na escola Sebastião, sendo que, nesta primeira, as aulas de Arte aconteciam em dois dias diferentes – quarta e quinta pela manhã – e duravam cinquenta minutos cada uma, e a oficina de Atividades Artísticas na escola Sebastião tinha duração de uma hora e quarenta minutos e acontecia às terças-feiras, logo depois do almoço.

### **Apresentando as escolas**

A escola Professor João Jorge Marmorato é uma escola da rede estadual de ensino que se localiza no bairro Jardim Dona Francisca, no município de São Carlos. A escola oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio regulares, sendo que as aulas do fundamental (antiga 1ª à 8ª séries) acontecem pela manhã e à tarde, e as do ensino médio pela manhã e à noite. Ao questionar a secretária da escola sobre o que existia de mais importante no seu entorno foram apontadas a existência de uma USB – Unidade de Saúde Básica – conhecida como posto de saúde do Azulville e o Centro Comunitário Castelo Branco (os dois são bairros contíguos ao Jardim Dona Francisca). O postinho e o centro comunitário são importantes porque, juntos ao Centro de Referência de Assistência Social – CRAS –, eles oferecem programas e projetos

---

<sup>3</sup> Sala ambiente é o nome dado às salas de aula específicas de uma disciplina. A vantagem deste tipo de estrutura se encontra no fato de ser possível a apresentação fixa de alguns materiais didáticos, por exemplo, em relação à disciplina de Arte, a sala ambiente oferece oportunidade de serem coladas nas paredes reproduções de obras; de serem expostos os trabalhos dos alunos e, principalmente, possibilita ao professor ter um armário no qual possam ser alocados os materiais (que são muitos). Além disso, uma escola ter ou não sala ambiente interfere completamente na rotina dos alunos, isso porque nesta situação são os alunos que passam de sala em sala num único dia de aula e não os professores que mudam a cada aula.

variados relativos à saúde, esporte, lazer, cultura, capacitação profissional, dentre outros, que são destinados a população local da qual fazem parte a maioria dos alunos. A secretária também assinalou a importância do comércio local, que possibilita que produtos de primeira necessidade sejam comprados – contando com algumas padarias, mercados, bares – além de academia, lojas de roupas e calçados, vídeo locadoras e agropecuária; a existência de um conjunto habitacional particular que é vizinho à escola e o ponto de ônibus rural. Os alunos que estudam na escola João Jorge Marmorato, em sua grande maioria moram nas proximidades, com poucas exceções dos que se deslocam para estudar e dos alunos que vêm da área rural.

As aulas de Arte na escola Marmorato aconteciam em dois dias distintos durante a semana, sendo a primeira aula da quarta e da quinta feira. Os alunos costumavam chegar cerca de dez minutos antes do início e já se dirigiam para a sala ou seus arredores, eu também chegava minutos antes e ficava na sala. Em seguida, quando soava o sinal, a professora entrava e começava a aula. A sala tinha um aspecto comum, de salas da rede pública de ensino: carteiras enfileiradas, lousa, giz, mesa do professor à frente e um armário ao fundo. As aulas seguiam com alguma agitação e eram apoiadas pelos Cadernos didáticos<sup>4</sup>.

A escola Sebastião de Oliveira Rocha também é uma escola da rede estadual de ensino que se localiza no bairro Jardim Betânia, próximo ao centro da cidade de São Carlos. Oferece Ensino Fundamental, ciclo II (antigas 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e Ensino Médio regulares funcionando nos períodos diurno e noturno. Apesar do prédio da escola se localizar no centro, segundo a assistente administrativa da escola, os alunos vêm de toda parte da cidade em busca de vagas.

O diferencial da escola Sebastião é ser uma Escola de Tempo Integral. Isso significa que as crianças do ciclo II do ensino fundamental permanecem durante dois períodos na escola – das 7h às 16h – dividindo-se entre assistir as disciplinas convencionais e a participação em oficinas curriculares. Desta forma, as crianças assistem semanalmente a aula de Artes, e também participam da oficina de Atividades Artísticas, esta última o *lócus* de observação da pesquisa. Por ora é importante nos atermos ao espaço em que se desenvolve a oficina e a forma como isso ocorre.

---

<sup>4</sup> Os Cadernos didáticos fazem parte do material entregue pelo Governo do Estado de São Paulo. Eles serão alvo de análise no capítulo 2.

A oficina de Atividades Artísticas da escola Sebastião acontecia em uma sala ambiente ou como era chamado pelos professores e alunos, na sala de arte ou *atelier*. Após o almoço, os alunos faziam uma fila, a professora os conduzia até a sala de aula onde estavam seus materiais, eles recolhiam aqueles materiais que seriam necessários para a oficina e dirigiam-se para o piso de cima onde estava a sala ambiente de arte. No *atelier*, sentavam-se em mesas, frequentemente em duplas ou grupos de até quatro pessoas. Na frente da sala havia uma lousa, mesa do professor e um armário com materiais diversos. Nas laterais da sala havia muitos trabalhos de diversas séries expostos e na parede ao fundo uma grande pintura mural com a representação de um circo que cobria toda sua parte superior. Abaixo da pintura estava escrito uma frase: “Aqui todos nós somos artistas. Seja bem-vindo”.



**Figura 1.** Oficina de Atividades Artísticas da escola Sebastião. Fonte: arquivo pessoal de Adriana Peccin, 2009.

### **Escolas como campo: sobre uma antropologia *em casa*, ou melhor, na escola**

Esta pesquisa surgiu com o propósito de compreender um problema que veio à tona a partir de minha própria experiência como professora. Inicialmente, era como professora que eu precisava entender os hiatos entre as preferências dos alunos e as minhas. O escopo era educacional, contudo, as teorias da educação não respondiam às minhas questões, pois me parecia que se preocupavam sempre em *como* aprender, sem se questionar sobre *por que* aprender. Além disso, a epistemologia da educação é intrinsecamente homogeneizadora e o

fracasso em fazer com que *todos* se interessassem por arte conduziu-me à antropologia, tão logo passei a priorizar um olhar mais particularizado. Apesar de considerar minha trajetória ímpar, principalmente frente aos comentários de meus colegas de trabalho na escola, logo depois pude perceber que essa mudança não é novidade na antropologia. Segundo Claudia Fonseca,

É interessante e até gratificante notar que a frustração com tipologias massificantes e teorias sumamente abstratas tem levado muitas pessoas a procurar na antropologia e, em particular, no método etnográfico uma nova “solução” para seu dilema profissional — um tipo de elo perdido que ajudaria a fechar a lacuna entre a teoria e a realidade (FONSECA, 1999: 58).

O problema a partir desta mudança tornou-se outro, ou melhor, tornou-se múltiplo, tal qual na antropologia da educação. Primeiramente por ter um dilema inerente, mas ao mesmo tempo desafiante, como coloca Novaes<sup>5</sup>, citado por Dauster (1997: 3): “como articular o projeto antropológico de conhecimento das diferenças com o projeto educacional de intervenção da realidade?”. Esta não é uma questão que tenha uma resposta clara e definitiva. Ao longo do período de campo, esta foi a pergunta que por diversas vezes ecoou em minha cabeça. A solução encontrada, apesar de não imediata, foi delinear uma posição teórico-metodológica e esperar que as próprias experiências em campo me orientassem e a pesquisa, quando finalizada, respondesse também às questões de cunho educacional.

Assim, posso esclarecer que o que pretendi realizar não foi uma antropologia *da* escola, que tenta dar conta da educação em seu âmbito mais amplo, mas uma pesquisa antropológica que tem como *locus* a escola, ou seja, uma antropologia *na* escola. Sobre essa questão, é importante elucidar que o diálogo entre a antropologia e a educação encerra diversas vertentes, que podem ir desde o uso da etnografia enquanto ferramenta de análise das pesquisas educacionais<sup>6</sup>, até a utilização desses espaços educacionais que, quando tomados como palco de fenômenos culturais, são passíveis de análise antropológica.

Fazer uma antropologia *na* escola, neste caso, é tentar compreender as relações entre alunos, professores e objetos da arte; e como os conhecimentos em arte são articulados no ambiente

---

<sup>5</sup> NOVAES, R. Um olhar antropológico. In: Nilda Teves (org.). **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro, Gryphus, 1992.

<sup>6</sup> Sobre esta questão ver o artigo de André (1997) que fornece um panorama histórico sobre como a etnografia se tornou interessante aos pesquisadores que, no final dos anos 70, ao criticarem uma abordagem da psicologia comportamental nas pesquisas de observação em sala de aula, apontavam como alternativa uma aproximação da antropologia e a utilização da etnografia.

da *sala de aula*. A proposta é tal qual a de Rose Satiko Hikiji em *A música e o risco* (2006) que pretendeu estudar o espaço de transmissão do conhecimento musical no projeto Guri, entre os “internados e desinternados da Febem” de São Paulo. A antropóloga pressupunha que a aula seria o *locus* de transmissão de valores e de experiências que ultrapassariam a esfera musical e atingiria a vida de todos os praticantes (HIKIJ, 2006: 102), assim, ela propôs a realização de uma *etnografia da aula*. Suas indagações são em parte paralelas às minhas: “Como se dá a transmissão de conhecimentos e valores? Que tipo de comunicação se estabelece entre alunos, entre estes e professores, de todos com a música?” (HIKIJ, 2006: 102). Para responder essas questões, Hikji acompanhou as aulas e ensaios de um ambiente muito menos acolhedor que as salas de aula das escolas nas quais fiz campo. Por meio de sua etnografia podemos ver como os significados vão sendo construídos a partir da experiência musical e, apesar de frisar do começo ao fim que sua intenção não era realizar uma análise institucional, ao analisar o fazer musical, acaba por esmiuçar também a instituição, do ponto de vista da educação e da música.

Também não tive a aspiração de analisar o sistema de educação em Arte, apesar dos dados de campo e da análise serem o primeiro passo para entender essa totalidade. Por ora, a questão da educação em Arte enquanto sistema vem à tona e não há como desconsiderar o escopo institucional em algumas situações. Contudo, o foco de análise, ainda nestes casos, são as mesmas relações entre professores, alunos e objetos de arte e seus conhecimentos.

Ser professora e estudar meu próprio campo de trabalho como antropóloga pode ter implicações na pesquisa. Acredito que não seja necessário ainda hoje autenticar uma antropologia *at home*. Vale, contudo, lembrar que a partir da década de sessenta do século passado, a comunidade acadêmica descobriu que não era o objeto de estudo que definia o empreendimento antropológico, mas sim a abordagem que, despercebida, sempre a havia definido (PEIRANO, 1997: 72).

O problema levantado pela antropologia em relação aos professores pesquisadores é de mesma ordem. Para Valente, o fracasso atribuído às pesquisas educacionais denominadas “etnográficas ou antropológicas” explica-se “pelo aparente desconhecimento da produção matricial antropológica e do debate travado por antropólogos sobre os problemas metodológicos de cunho conceitual” (VALENTE, 2003: 244) que, por sua vez, levam a uma confusão entre *procedimentos* de pesquisa e *objeto* da investigação. Neste caso, se o objeto de

pesquisa não sofreu alterações – como professora ou antropóloga continuo tendo como problemas as relações tecidas entre a arte e as crianças – o mesmo não pode ser dito quanto aos procedimentos. O fato é que enquanto professora tive acesso a um rico campo que agora, como antropóloga, tenho o prazer de estudar.

## **Estrutura da dissertação**

O primeiro capítulo introduz o leitor no debate sobre a legitimidade do objeto de arte, através das teorias de Arthur Danto, Pierre Bourdieu e Alfred Gell. Essa discussão não visa somente apresentar as teorias em questão, mas se propõe a anunciar a posição teórico-metodológica tomada em relação aos campos. A partir deste aporte teórico, conduzo o leitor a uma das oficinas de Atividades Artísticas na qual a professora apresenta *Guernica* aos alunos e, em seguida, à apreciação de algumas imagens da arte contemporânea realizada com o apoio dos Cadernos didáticos na escola Marmorato. O intuito aqui é que o leitor possa compreender o que os alunos das 5<sup>as</sup> séries observadas entendem por arte, qual o projeto estético do grupo e por fim, o que realmente pode ser considerada uma *obra de arte* para as crianças.

Neste primeiro capítulo, para entender o que as crianças classificam como arte e porquê elas assim classificam alguns objetos em detrimento de outros, analisei os dados das duas escolas observadas de forma conjunta. No entanto, se elas apreciam imagens com características comuns, o modo de se relacionar com a arte, a professora e a forma pela qual a arte lhes foi ensinada tomou contornos bastante diferentes nas duas escolas. Assim, para uma análise mais aprofundada, reservei um capítulo para cada escola.

No capítulo dois o leitor irá entender como as crianças da escola João Jorge Marmorato se relacionam com a arte e o capítulo três focará os dados da escola Sebastião de Oliveira Rocha. As diferenças são muitas, desde a disposição das salas até os projetos educacionais que envolvem as aulas, resultando em diferentes modos de se relacionar com a arte e com os conhecimentos artísticos. Devido a isso, me debrucei sobre teorias também diferentes. Os dados da escola Marmorato são abordados de forma mais alargada, partindo das relações que as crianças constroem tendo como fator influenciador os Cadernos didáticos e as ações da professora. Já, a análise dos dados da escola Sebastião é realizada a partir do micro, enfatizando a agência das crianças ao conhecer, apreciar e fazer arte e as relações que elas constroem entre si e com a professora e os conhecimentos artísticos.



O quarto capítulo refere-se aos desenhos coletados entre as crianças. Ele se inicia com uma apresentação e discussão dos métodos e formas de análise dos desenhos, primeiro em arte-educação e depois em antropologia, salientando este último. Seguido disso, justifico a coleta de desenhos para essa pesquisa, explicitando o contexto em que os desenhos foram realizados e os métodos escolhidos para a análise. Depois apresento separadamente os desenhos das crianças realizados nas duas escolas e, por fim, os analiso consoante aos dados etnográficos da observação participante.

Ao longo dos capítulos e nas Considerações Finais, intento conduzir o leitor ao universo da arte nas salas de aulas e às formas como os objetos artísticos passam a fazer parte do universo das crianças: como elas constroem suas relações com os colegas, a professora e a arte. Tenho ciência de que a etnografia suscitará no leitor memórias das aulas de Arte ou de Educação Artística, como antes eram chamadas. Assim, faço um convite para que essas lembranças venham à tona como forma de se integrar ao texto, e espero poder contribuir por meio da elucidação dos processos pelos quais as crianças conhecem, apreciam e fazem arte na sala de aula.

# O que é arte?

Mas também as técnicas são criadoras. Os gestos que elas comportam são igualmente reputados e eficazes [...]. A eficácia dos ritos e a da arte não são distinguidas, mas claramente pensadas em conjunto.

[...]

A série dos gestos do artesão é tão uniformemente regulada quanto a série dos gestos do mágico.

Mauss e Hubert

---

Arte é aquilo que os homens chamam Arte.

Dino Formaggio

---

## Breve contextualização teórica

O que faz de um objeto comum uma obra de arte ou um objeto artístico? Essa questão controversa apareceu no trabalho do filósofo Arthur Danto, *The Art World* (1964), e foi retomada mais à frente em *A transfiguração do lugar comum* (2005: 16), sob o problema de cunho político, “como um objeto adquire o direito de participar, como obra, do mundo da arte?”. Seu ensaio teve repercussão não somente entre os filósofos da época, como até hoje intriga também outros estudiosos interessados em compreender o universo da arte. Não coincidentemente, o mesmo problema abre um dos capítulos de *O poder simbólico* (1989), de Pierre Bourdieu e de mesmo cunho é o embate que o antropólogo Alfred Gell travou com Danto, sobre a exposição da rede de pesca de Vogel (2006).

Intrigado com as obras da Pop Art, especialmente *O Beijo* (1963), de Roy Lichtenstein e as *Brillo Box* (1964), de Andy Warhol, Danto se questiona sobre a diferença entre os simples objetos comuns e as obras de arte. As caixas de sabão de Warhol estavam expostas na *Stable Gallery*, no entanto, eram as mesmas dos depósitos dos supermercados, bem como as mesmas das lavanderias americanas. A imagem de Lichtenstein era uma reprodução ampliada dos populares HQs americanos. O que teriam de especiais esses dois objetos para terem sido erigidos ao estatuto de obra de arte? Para Danto, a razão era invisível, já que a diferença entre os objetos não era perceptualmente distinguível; daí a ser a resposta um problema filosófico. A solução, para ele, também não era institucional, ou seja, a razão de *Brillo Box* ser arte enquanto seus pares – as outras caixas de sabão – serem objetos comuns, não era respondida pelo fato da primeira encontrar-se na galeria, ao passo que as últimas estavam nos depósitos. “Dizer que a diferença, em última análise, se deve a diferença entre as instituições da galeria e do depósito é escamotear o problema” (DANTO, 2005: 16).

A resposta para Danto era de ordem interpretativa. Não era a instituição que fazia o objeto de arte, mas os significados que, ancorados na teoria e na história da arte, eram corporificados nos objetos artísticos. “A obra é o objeto *mais* o significado, e a interpretação explica como o objeto trás em si o significado que o observador – no caso das artes visuais – percebe e ao qual reage de acordo com o modo como o objeto se apresenta” (DANTO, 2005:19).

O que, afinal de contas, faz a diferença entre uma caixa de Brillo e uma obra de arte consistente de uma caixa de Brillo é uma certa teoria da arte. É a teoria que a recebe no mundo da arte e a impede de recair na condição do objeto real que ela é [...]. É claro que, sem a teoria, é improvável que alguém veja isso como arte e, a fim de vê-lo como parte do mundo da arte, a pessoa

deve dominar uma boa dose de teoria artística, assim como uma quantia considerável da história da recente pintura nova-iorquina (DANTO, 2006: 22).

Um objeto de arte se torna o que é, portanto, na visão de Danto, devido à *interpretação* que se faz sobre ele, aos significados que lhe são atribuídos. Esses significados que são colados aos objetos – o que Danto chama de “o objeto *mais* o significado” (como se pudesse haver objetos sem significados) – na verdade só são possíveis na esteira de uma tradição artística que foi internalizada e refletiu na própria história da arte. Ainda sobre *The Art World*, ao fim do prefácio de *A transfiguração do lugar-comum*, Danto demonstra aceitação ao destino que sua obra lhe incumbiu: lutar contra sua própria progênie, uma vez que seu ensaio foi o germe da Teoria Institucional da Arte criada por Georgie Dickie e da qual Danto não compartilha, além das ressonâncias do ensaio em outras áreas de conhecimento, como nas ciências sociais.

Na seara das ciências sociais, a teoria interpretativa se mostra frágil em dois aspectos: primeiro, o estatuto de arte é atribuído dentro de um *artworld*, ou seja, com bases em um universo da arte que se apoia nas teorias e na história da própria arte, contudo, Danto se recusa em olhar para a história da construção social deste universo – o que será criticado e discutido por Pierre Bourdieu; segundo, as bases de interpretação dos objetos são a teoria e a história da arte *ocidental*, de maneira que, quando o objeto em questão encontra-se numa posição intercultural, a teoria de Danto entra em colapso – o que será contestado por Alfred Gell.

A mesma questão colocada por Danto, portanto, é também colocada e respondida por Bourdieu, não só de outra forma, mas também como uma réplica a este primeiro. “O que é que faz com que a obra de arte seja uma obra de arte e não uma coisa do mundo ou um simples utensílio?” (BOURDIEU, 1989: 287). Para Bourdieu, a resposta se encontra na própria arte vista enquanto um campo em conjunção aos apreciadores e agentes da arte que, juntos, se fundem mutuamente: para a obra existir é preciso haver espectadores dotados de atitude capaz de compreendê-la, ao mesmo tempo, só existe espectadores nestas condições por meio de longas convivências com as obras.

O universo da arte, a mesma instituição artística que fornece os significados definidores da obra apresentados por Danto na teoria interpretativa, em Bourdieu é historicizado e, se a obra de arte, para este primeiro, está relacionada ontologicamente com a instituição, é por meio da *história* que Bourdieu mostra que ela é produzida e se reproduz (BOURDIEU, 1989: 288).

Assim, refutando claramente a postura de Danto, Bourdieu posiciona-se contra as análises a-históricas e trans-históricas que insistem na gratuidade da obra e da experiência artística.

Ora, esta experiência [a experiência pura da obra de arte], no que ela tem aparentemente de mais singular [...], é uma instituição que é produto de uma invenção histórica e cuja necessidade e razão só podem ser realmente apreendidas mediante uma análise propriamente histórica, a única capaz de explicar ao mesmo tempo sua natureza e a aparência de universalidade que ela dá àqueles que a vivem ingenuamente, a começar pelos filósofos que a submetem à reflexão, ignorando as suas *condições sociais de possibilidade* (BOURDIEU, 1989: 283-284).

Em poucas palavras, se isso for possível, diríamos que, segundo Bourdieu, só é lógico entender o que define um objeto como artístico se olharmos para o campo da arte e para a maneira pela qual ele foi construído e é atualizado. No caso das caixas de sabão de Warhol, entendê-las enquanto obra é compreender que existe um campo artístico relativamente autônomo capaz de impor suas próprias regras, inclusive a regra que torna possível uma caixa de sabão ser considerada obra de arte. Uma das formas deste campo exercer sua autonomia é através de pessoas concordantes com as regras deste jogo, ou melhor, pessoas que vão dotar de valor as *Brillo Box*. Essas pessoas, contudo, não são quaisquer pessoas; para que se considerem caixas de sabão como objetos artísticos, há de se cultivar o olhar desde muito cedo, seja por meio da escola, da família ou da frequente visita aos museus. Em termos bourdieusianos, portanto, uma obra de arte só é arte dentro de um campo artístico em conjunção a um *habitus* culto.

O problema da definição de obra de arte toma maiores proporções quando o contexto do objeto é outro que não o ocidental. Se, para que um objeto se torne arte ele precisa se respaldar na teoria e na história da arte, como quer Danto, ou ainda, se a obra é historicamente construída assim como o campo artístico, não podemos nos esquecer que a teoria e a história da arte à qual Danto se refere desenvolveu-se no Ocidente, mais especificamente na arte européia, e o campo artístico é um fenômeno que surgiu com a sociedade moderna. Neste caso, como definir se um objeto é ou não arte no contexto intercultural? É sobre esse problema que Alfred Gell se debruça ao discutir com o filósofo sobre a aplicabilidade do termo arte para uma rede de pesca azande que foi exposta no *Center for African Art* em 1988, em Nova Iorque.

A rede de pesca fazia parte de uma exposição denominada *Art/Artifact* que foi montada por Susan Vogel, antropóloga. A rede foi exposta em uma parte da galeria destinada à arte

contemporânea com o intuito de romper com a associação simplista entre a arte africana e o moderno primitivismo da arte, representado por Modigliani, Brancusi, Picasso, entre outros. Com isso, Vogel desejava sugerir que os objetos africanos eram dignos de estudos em uma perspectiva mais ampliada, inclusive como arte conceitual (GELL, 2006: 190).

No catálogo da exposição, porém, Arthur Danto afirma em ensaio não estar convencido de que a rede de pesca possa ser considerada arte. As considerações de Danto estão de acordo com sua teoria interpretativa: um objeto só pode ser considerado arte se ele tiver sido produzido em diálogo com a teoria e a história da arte. Como resolver, então, o caso da rede de pesca? Para Gell, Danto caiu em uma armadilha armada por sua própria teoria. O caçador azande que criou a rede não participa e nem se refere à história da arte ocidental, tampouco podemos dizer que Vogel é uma artista que, tal como Marcel Duchamp, apresentou a rede como um *ready-made* – o artista é um azande anônimo (GELL, 2006: 192). Assim sendo, para Gell, só haveria uma escapatória pela qual Danto pudesse esquivar-se: se ele afirmasse que existem interpretações subjacentes ou afinidades simbólicas entre todos os trabalhos de arte em qualquer tradição. Neste caso, ver-se-ia que, para os azande, a rede de pesca é só um artefato e, portanto, ela não poderia ser incluída como arte na exposição. Essa postura, porém, estaria em desacordo com a história da arte ocidental, uma vez que, em outros momentos, diversos objetos africanos foram identificados como arte – como a escultura africana e as máscaras utilizadas pelos primitivistas– e, como um objeto só é arte em acordo com a história da arte, neste caso a rede azande seria considerada novamente como só mais uma rede velha (GELL, 2006: 192-193).

Para Gell, a rede azande pode ser e é arte. Seu argumento é construído em oposição à separação arte/artefato tão marcada na teoria de Danto. Se para Danto um artefato é marcado por sua utilidade, enquanto uma obra de arte seria um artefato *com* significado, e somente em separado do seu uso, para Gell, um objeto utilitário pode ser arte, na medida em que ele traz consigo um feixe de intencionalidades. Para explicar melhor sua posição, Gell se utiliza de armadilhas criadas por povos sem tradição artística pronunciando seu valor enquanto arte. Armadilhas feitas para caçar enguias, por exemplo, são artefatos. Contudo, elas podem representar muito melhor o ancestral, dono das enguias, que outros objetos esteticamente artísticos, como máscaras, posto que as armadilhas estejam presentificando a ação do caçador, bem como a dos animais.

These devices embody ideas, convey meanings, because a trap, by its very nature, is a transformed representation of its maker, the hunter, and the prey animal, its victim, and of their mutual relationship, which, among hunter people, is a complex, quintessentially social one. That is to say, these traps communicate the idea of a nexus of intentionalities between hunters and prey animals, via material forms and mechanisms. I would argue that this evocation of complex intentionalities is in fact what serves to define artworks... (GELL, 2006: 203).

Desta forma, defendendo uma definição mais simétrica para a arte, Gell assevera claramente que não há nada no próprio objeto de arte que o defina, mas sim, que ele é, precisamente, um conjunto de intencionalidades complexas. Para a antropóloga Els Lagrou, a postura de Gell visa uma revolução copernicana para arte, tal qual aquela operada por Pierre Clastres para a política:

Se olharmos para a Arte como uma arte de construir mundos, e não mais como um fenômeno a ser distinguido do artefato – uma esfera do fazer associada ao extraordinário, que para manter sua sacralidade precisa ser separada do cotidiano – a relação cognitiva é invertida. Nada na forma nem no sentido ou no contexto das coisas a predispõe a uma classificação como arte ou não.

[...]

Outro resultado é que funcionalidade e contemplação se tornam inseparáveis, resultando a eficácia estética da capacidade de uma imagem agir sobre e, deste modo, criar e transformar o mundo (LAGROU, 2009: 104).

A posição de Gell abre as portas da arte não somente para o contexto não-ocidental, mas dá estatuto de arte para aquilo que as pessoas costumam chamar de arte; o que de fato as afeta independente do peso interpretativo ou institucional. Para o antropólogo, sua teoria se encontra exatamente a meio caminho dessas duas outras teorias:

A broader notion of interpretability, encompassing the objectification of ‘complex intentionalities’ in pragmatic and technical modes, as well as the project of communicating autonomous symbolic meaning, seems to me to overcome the problems contained in both the ‘interpretive’ and ‘institutional’ theories of art (GELL, 2006: 212).

Isso não significa que Gell ignore as instituições. Em *Art and Agency* (1998), Gell assinala que escritores como Bourdieu têm interesse particular pelas características institucionais das sociedades de massa ao invés de lidarem com as redes de relações que envolvem os trabalhos de arte. Para ele, a antropologia dirige sua atenção principalmente ao contexto imediato das interações sociais e suas dimensões “pessoais”, enquanto a sociologia está mais preocupada com as instituições.

Of course, there is continuity between the sociological/anthropological perspective and the anthropological/relational one. Anthropologists cannot ignore the institutions; the anthropology of art has to consider the institutional framework of the production and circulation of artworks, in so far as such institutions exist (GELL, 1998: 8).

Contudo, se Gell se distancia de uma sociologia da arte, no sentido de dar menos atenção às instituições que Bourdieu, isso não faz dele um crítico deste último. Na introdução de *The Art of Anthropology* (2006), Gell afirma que “only on the surface am I a Bourdieu critic. Actually, I read Bourdieu obsessively and with unstinted admiration for his dialectical skill” (GELL, 2006: 8). Para Matthew Rampley, historiador de arte, o trabalho de Gell é diretamente influenciado por Bourdieu, agregando que inclusive o *filitinismo metodológico* tão prezado por Gell em busca de uma antropologia da arte mais simétrica, recorda a noção de *desestetização intelectual* que aparece em *O amor pela arte* (1997), de Bourdieu e Darbel (RAMPLEY, 2005: 530). A diferença entre uma postura e outra, portanto, é somente escalar – enquanto a teoria de Bourdieu é aplicada ao macro, iluminando as operações de larga escala, os campos e as estruturas, a teoria da arte de Gell foca as relações no micro – o que não as coloca, contudo, uma à frente da outra, mas as fazem teorias colaborativas.

O trabalho de Gell aplicado às pesquisas em arte é deveras significativo e, para Rampley, ele é tanto estreitamente focado quanto, paradoxalmente, tem potencial amplitude de aplicação. Assim, ele é capaz de explicar uma vasta quantidade de fenômenos pertencentes ao domínio da antropologia da arte, e também de providenciar um meta-discurso que ilumina vários problemas da teoria e prática da arte nas sociedades ocidentais (RAMPLEY, 2005: 543).

Diante disso, se pudermos chamar de arte tudo aquilo que está imerso em uma rede de intencionalidades, a realidade escolar nos aponta que arte, então, é tanto uma reprodução da *Monalisa* quanto os desenhos das crianças, os cartazes pendurados pelos corredores da escola e até as figurinhas de chicletes. Essa postura pode parecer bastante radical, contudo, todos esses objetos suscitam reações e ideias nas pessoas que com eles se relacionam; agem sobre elas e levam-nas a agir de formas específicas. É sobre tal aporte teórico que este capítulo definirá o que pode ser arte para as crianças das 5<sup>as</sup> séries com as quais fiz trabalho de campo.

Os objetos de arte suscitam reações diversas: desde o encanto pelo ilusionismo pictórico, passando pelo espanto e curiosidade das imagens mais difíceis de compreender, até a repulsa pelos objetos *errados, feios e tortos*. A definição de arte, portanto, acontece paralelamente às reações que os objetos suscitam: quando um objeto de arte obedece às regras estéticas do



grupo, ele causa encanto, é apreciado e, portanto, é definido como arte. Quando ele não se adequa às regras e não causa encantamento, ele também pode ser uma *obra de arte*, na medida em que arte também é *loucura*, falta de razão.

Um objeto de arte, a partir deste aporte teórico, não é algo fixo e a recepção das obras também não é direta, mas processual. Assim, se este capítulo tenta delinear o que as crianças definem como arte, ver-se-á posteriormente que, no processo de interação com a obra – sobre o fazer artístico – essa definição pode sofrer mudanças. Um objeto de arte desconsiderado pelas crianças ou que lhes causa simples curiosidade, em seguida, poderá ser objeto de gosto e apreço. Isso ocorre devido ao feixe de agenciamentos no quais os objetos e as pessoas estão inseridas. Por vezes são as obras que agem sobre os observadores, outras vezes essa situação se inverte, sendo possível até mesmo acontecer simultaneamente as duas coisas.

Por fim, para aqueles que não fazem parte deste universo – o da arte na escola – este capítulo tentará expor em linhas gerais o jogo de atração e repulsão entre as crianças e as imagens artísticas, mostrando em quais situações elas se encantam, se fascinam ou simplesmente riem e escarnecem.

### **Apresentando uma obra**

Na escola Sebastião de Oliveira Rocha pude acompanhar a execução de um projeto criado pela professora da oficina de Atividades Artísticas em parceria com o professor da Oficina de Espanhol. Não acompanhei sequer uma vez as atividades da oficina de espanhol, tampouco a elaboração do projeto, pois quando comecei o campo, este já havia se iniciado, contudo pude ver como as atividades eram postas em prática. O projeto tinha como objetivo trabalhar a vida e obra do pintor Pablo Picasso. Essa interface possibilitava aos alunos conhecerem boa parte das obras do pintor e sua biografia.

No primeiro dia de campo presenciei a apresentação da pintura mural *Guernica*, criada em 1937 pelo pintor, e a proposta de trabalho elaborada pela professora. Ao entrar na sala de artes, a professora esperou que os alunos se acomodassem, pediu silêncio e começou a aula. Explicou que mostraria uma obra de um pintor muito famoso chamado Pablo Picasso e perguntou para a sala se alguém já havia ouvido algo sobre o pintor. Mais que instantaneamente um aluno mostrou seu conhecimento dizendo já ter ido a uma exposição de Picasso, emendando em sua fala uma característica do pintor por ele conhecida: “Ele desenha

sem tirar o lápis do papel!”, exclamou, seguindo de uma consideração: “Nossa, maior difícil!”.



**Figura 2.** Picasso, Pablo. *Guernica*. 1937. Óleo sobre tela. Museu do Prado, Madri, Espanha.

A professora seguiu a aula mostrando uma reprodução em cores de *Guernica* e fazendo perguntas para a sala que permaneceu atenta: “Porque Picasso pintou tudo de preto, branco e cinza?”. Um aluno respondeu: “Porque são cores mortas, tristes”, ao mesmo tempo outro aluno arriscou: “Porque não dão vida ao desenho”. A professora seguiu instigando-os sobre o motivo de Picasso ter usado a imagem de um cavalo no meio da cena. “O que vocês acham que esse cavalo faz aí?”, pergunta ela. As crianças silenciam um pouco, pensam e ao vê-los sem êxito a professora tenta ajudá-los: “Tem um cavalo e um boi, não é? Qual deles vocês acham que é mais manso?”. Alguns respondem que é o cavalo porque bois sempre são bravos, mas que o cavalo do desenho estava irritado. A professora aproveita a fala para concluir: “Picasso desenhou o cavalo porque o cavalo é manso, ele representa os operários que eram os fracos na Guerra. Já o boi é forte, representa os bravos”<sup>7</sup>. Em seguida ela explicou sucintamente o contexto histórico e disse que Guernica era uma cidade espanhola que havia sido bombardeada na época da II Guerra Mundial. Em meio aos apontamentos dos alunos e às explicações da professora foi possível ouvir alguém dizer: “Credo! Que quadro feio!”. A pedido da professora um menino justifica seu juízo de gosto respondendo que o quadro “não tem nada com nada, é sem sal e sem açúcar”.

<sup>7</sup> Picasso afirma no excerto de uma entrevista realizada por Jerome Seckler que “o touro representa a brutalidade; o cavalo, o povo” (CHIPP, 1988: 494).

A aula continuou e a professora decidiu comparar *Guernica* com a pintura mural<sup>8</sup> que se encontrava no fundo da sala, imagens visivelmente diferentes. A figura da pintura mural tinha como motivo um circo e podia ser classificada como *naïf*<sup>9</sup>. Com um colorido intenso e um desenho alegre, o contraste entre as duas imagens era evidente. A intenção da professora parecia ser a de conduzir os alunos a conhecerem o Cubismo, de forma a, em meio ao estranhamento destes e as muitas questões que surgiam, explicar que essa forma “estranha” de desenhar era uma característica deste movimento. A explicação não foi o bastante para saciar a curiosidade dos alunos sobre *Guernica*: “Professora, o que significa aquele olho?”, pergunta uma das crianças referindo-se à lâmpada pintada no quadro; “e essa vela?”, “Tem uma janela lá no fundo!”. Outras opiniões foram colocadas: “Esse negócio é maior estranho!”, “Boi esquisito, né?” “A mulher tá desesperada! Tudo isso foi verdade?”. A professora deu as últimas informações sobre a obra, como a sua dimensão e onde ela se encontrava. Ao término da apresentação foi possível ouvir um aluno exclamando: “Ahhh! Eu vou pra Espanha para ver esse quadro!”

Dando sequência à atividade, a professora propôs que eles formassem um grupo e construíssem um busto de papelão segundo os moldes do Cubismo. Ela mostrou em uma revista exemplos do que eles fariam e junto deles desenhou o formato da cabeça no papelão. Enquanto uns recortavam e outros desenhavam partes do busto, a professora pediu que eu cuidasse da sala para que ela pudesse orientar outros alunos que estavam pintando uma obra de Picasso na parede do corredor da escola. As atividades ocorreram paralelamente: enquanto a professora orientava os alunos no corredor da escola, eu observava as crianças da 5ª série trabalhando os bustos.

Foram várias as obras escolhidas para serem pintadas na parte superior das paredes do corredor. Cada uma delas foi realizada por um pequeno grupo de três ou quatro alunos do qual o desenhista era, quase sempre, a mesma pessoa, um aluno da 8ª série conhecido por seu talento em desenho. As imagens foram desenhadas nas paredes e toda tarde a professora

---

<sup>8</sup> Uma pintura mural é uma pintura executada sobre a parede. Neste caso e, diferentemente dos afrescos, que são o tipo mais associado à pintura mural e no qual os pigmentos são aplicados sobre a argamassa ainda fresca, a pintura foi realizada com as tintas disponíveis na escola – frequentemente tinta acrílica ou látex – e sobre a parede já seca.

<sup>9</sup> O termo Arte Naïf é geralmente aplicado para a arte realizada por artistas autodidatas que, não tendo formação no campo das artes, são vistos como produtores de obras ingênuas. A pintura naïf não segue regras rígidas de representação, tais como perspectiva e proporção, utiliza-se de poucas nuances, sendo frequente o uso das cores primárias, e tem como motivos temas populares.

orientava um dos grupos sobre a maneira que deveriam pintar: quais cores usar, como obter determinados tons, como fazer os contornos e etc. Assim, ela iniciava a aula, propunha alguma atividade e passava o resto do tempo indo e vindo, se dividindo entre a orientação da pintura mural, que era realizada por alunos que estavam entre a 6ª e a 8ª série, e as atividades da 5ª série. Ao todo foram pintadas na parede do corredor onze obras de Picasso e no *hall* da escada, em dimensão maior, um painel com *Guernica*. Dentre as imagens pintadas era possível reconhecer as várias fases da pintura de Picasso: imagens da fase azul, figurativas, cubistas, algumas das mulheres do pintor<sup>10</sup> e em destaque, *Guernica*. Ao lado da pintura, os alunos que contribuíram em sua confecção assinaram seus nomes e escreveram uma frase atribuída ao pintor: “Há pessoas que transformam o sol numa simples mancha amarela, mas há aquelas que fazem de uma simples mancha amarela o próprio sol”.

### **O que pode ser arte? Características do desenho certo**

Descrever a apresentação de *Guernica* foi uma forma de trazer o leitor para dentro da sala de aula e conduzi-lo a pensar sobre as relações que os alunos travam com os objetos de arte e a professora. Acompanhar a apresentação de *Guernica* foi uma atividade importante se considerarmos que tal obra é deveras o que o meio artístico pode considerar uma obra de arte. O crítico e historiador de arte italiano Giulio Carlo Argan, um dos mais influentes neste meio, elegeu *Guernica* a pintura mais importante do século XX. Segundo ele, dentre as muitas obras do século passado, a obra-prima que melhor define esse tempo é *Guernica*. E sobre seu valor histórico e artístico, Argan pontua que o quadro é como uma bomba que explode, destruindo a si mesmo. *Guernica*, para ele, é o acontecimento que encerra para sempre o ciclo da cultura clássica (ARGAN, 2010).

Entre as crianças, a imagem causa curiosidade levando-as ao interesse pela obra. Elas querem conhecer seus segredos, investigar seus códigos, compreender seus significados mais ocultos, contudo, se lhes perguntassem qual a mais admirada dentre as imagens da arte que elas conhecem, muito provavelmente a resposta não seria *Guernica*. Muito diferente do que o campo da arte dita em relação ao valor das obras, para as crianças, *Guernica* é “sem sal nem açúcar”, “é morta” e “é feia”. Certa vez, ao passear por entre as carteiras da sala ouvi muitos outros pareceres de juízo em relação à imagem. Um aluno perguntou para a professora:

---

<sup>10</sup>A obra de Picasso é muitas vezes conhecida por suas fases: Azul, Rosa, Africana, Cubismo Analítico e Cubismo Sintético. Essas classificações são bastante didáticas, contudo são problematizadas por isolar as obras de seu conjunto.

“Porque ele (a imagem do homem em *Guernica*) tem o braço torto?” e logo acrescentou: “Credo! Que braço torto!”. Perguntei a alguns deles se gostaram do painel mural e eles responderam quase em uníssono que não. O motivo da repulsa: um aluno disse que os desenhos eram “desajeitados”. Segundo ele, “os braços e as poses são tortas” e ele não gostava especialmente da pintura em preto e branco, se referindo com isso a *Guernica*.

Partindo da apresentação de *Guernica* e dos julgamentos de gosto que a obra suscitou, em correspondência aos comentários dos alunos sobre os trabalhos realizados em sala de aula, já foi possível delinear algumas propriedades formais preferidas pelas crianças e por consequência, entender o quão próximas ou distantes elas estão das propriedades da arte segundo o campo artístico.

Dentre os julgamentos feitos a *Guernica*, o que mais demonstra afastamento dos padrões de beleza dos alunos é o quanto a imagem é *torta*. O adjetivo *torto* é usado amiúde para designar o desenho *errado*. Para as crianças os desenhos podem ser *tortos* e, portanto *errados* e *feios*; ou *retos* e, portanto *certos* e *bonitos*. *Torto* pode referir-se a um desenho no qual as linhas foram feitas à mão, sem o auxílio de réguas, por alguém com pouca habilidade em traçar linhas retas ou *certas*; também pode referir-se a um desenho assimétrico ou a um desenho que não represente a realidade fielmente. A régua passa a ser uma ferramenta muito utilizada na produção de desenhos, mesmo quando a professora pede que sejam *feitos à mão*. Para os alunos, é sempre mais bonito que qualquer reta seja desenhada com o auxílio da régua. Por vezes percebia que um ou outro aluno estava desgostoso com sua produção e tentava compreender o motivo. Vendo uma criança infeliz com o que fazia, perguntei por que ela não havia gostado de seu desenho e ela me respondeu simplesmente que “estava feio”. Instiguei-a para apontar a parte que não lhe agradava, quando ouvi que seu desenho estava *torto*, pois ele tinha começado a fazer o fundo de um jeito que em seguida não o agradou. O desagrado era devido à parte realizada sem régua, pois o aluno havia quadriculado parte do fundo *à mão* e depois a outra parte com a régua, de forma que ele apontava essa segunda parte como *certa*, enquanto que o quadriculado feito sem o auxílio da régua estava *errado*.

Posso afirmar que a apreciação dessa característica – o desenho *reto*, feito com o auxílio da régua – é muito comum entre as crianças, podendo ser verificada não somente nas escolas em questão, mas também em outras experiências que envolva produção de arte e crianças desta faixa etária. Recordo-me das inúmeras vezes que enquanto professora, pedir qualquer desenho

à mão livre já era esperar que os alunos requisitassem as réguas. Eles utilizavam a régua para desenharem casas, a linha do horizonte e até mesmo o tronco de uma árvore! Caso eu contestasse argumentando que o tronco de uma árvore é orgânico, que não se pode vê-lo com retas tão perfeitas, podia-se logo ouvir que assim ficava mais *certo*, sem erro, era melhor e mais *bonito*. Se estivesse próximo algum gabarito de círculos, este também seria importante para desenhar o sol, a cabeça do homenzinho, o miolo da flor, entre outras coisas arredondadas. Como muito raramente as escolas oferecem gabaritos de desenho, as crianças fazem círculos com moedas, borrachas, o fundo do corretivo líquido, ou qualquer outra coisa que possa ampará-los na tarefa do desenho *certo*.

*Torto e errado* também é o desenho assimétrico. Apesar das crianças não usarem o termo assimetria, um exemplo clássico de desenho *errado* e *torto* é o formato do coração. Nesta mesma sala, quando na produção de outro mosaico agora com tema livre, muitas crianças (principalmente meninas) desenhavam um coração no centro da folha para depois preenchê-lo com os quadradinhos de E.V.A.. A tarefa de desenhar o coração *certo* despendia tempo e dedicação. Os corações eram desenhados inúmeras vezes, apagados e corrigidos. Por vezes elas me pediam que desenhasse o motivo para elas e o único pré-requisito para qualquer pessoa desenhar um coração era que ele ficasse *certo*, ou seja, simétrico. Assim, quanto mais simétrico fosse o desenho, tanto mais *bonito* e *certo* ele estava.

Um desenho também pode estar *errado* e *torto*, se ele estiver afastado de uma representação ideal da natureza. Um homem deve ser desenhado tal qual é um homem, assim como uma casa, um boi e um touro, todos devem ser representados como são encontrados na vida real. Por qual motivo alguém que soubesse representar um homem tal qual ele é, o faria de forma diferente? Eis a questão que mais instiga em *Guernica*. É seguindo esta lógica que muitos alunos duvidam da habilidade representativa do pintor e se perguntam se ele realmente sabia desenhar. Afinal, uma imagem bonita, uma pintura bem feita, deve ser o retrato fiel da natureza, caso contrário ela está *torta*, *errada*.

A intensidade com a qual se pinta com lápis de cor um desenho é outra característica formal importante entre as crianças da 5ª série. Quanto mais forte e homogênea for a pintura, mais *bonita* ela é; e quanto mais fraca e heterogênea, ou seja, quanto menos se *aperta a cor*; quando se pinta com o lápis em todas as direções e quando se utiliza em um mesmo espaço uma variedade de tons de uma mesma cor, mais *feio* é considerado o trabalho. *Apertar a cor*

também é uma atitude prezada pela professora, que reclama que os alunos devem pintar sempre seguindo esta regra: apertando o lápis sobre o papel, ou seja, pintando forte. Os trabalhos realizados com tal destreza são por ela e pelos alunos considerados *bonitos*. A professora também aprecia que os alunos respeitem os limites do desenho. Assim, quando eles pintam e extrapolam as linhas do desenho, ela logo lhes censura e pede que façam de outro modo.

Certa ocasião a professora pediu que os alunos fizessem um trabalho que consistia na produção de um desenho com aspecto de mosaico. A tarefa seria, desta forma, desenhar um mosaico em papel sulfite e pintar as partes como se elas tivessem sido recortadas e coladas na folha. Como exemplo do que realizar ela mostrou alguns trabalhos da 7ª série, especificamente os trabalhos de alguns alunos que ela considerava bons, todavia, esses trabalhos não haviam sido realizados com lápis de cor, mas sim com nanquim, que é uma tinta líquida e preta, de fácil manuseio por cobrir rapidamente e homoganeamente a superfície do papel. Presenciei um menino da 5ª série observando fixamente para um desses trabalhos e exclamando: “Largo, largo, largo!”, como quem atribui sorte àquele que era capaz de realizar tal tarefa. Logo compreendi que seu deslumbre pelo trabalho se dava principalmente pela homogeneidade da cor sobre a superfície do papel e pelos contrastes marcantes presentes no trabalho, características que eram difíceis de serem alcançadas com os materiais que lhes eram oferecidos e com a técnica que até então ele conhecia.



**Figura 3.** Mosaico em E.V.A. realizado por aluna da 5ª série. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Todas as características prezadas pelas crianças estão associadas com o grau de dificuldade com o qual os trabalhos são executados. Os trabalhos mais *bonitos* são os mais difíceis de serem realizados. Assim, *apertar a cor* é bonito também pela dificuldade que a tarefa despende. Se o desenho for grande, haverá o desgaste físico do pintor. A mão dói, os dedos calejam, a ponta se quebra e é preciso apontar o lápis a todo o momento, é necessário ainda achar um lápis do mesmo tom caso o que vem sendo utilizado fique muito pequeno. Tarefa árdua. Utilizar a régua também exige maestria. Há dificuldades enormes em medir, marcar e riscar, por exemplo, um quadriculado para que ele fique perfeito, metodicamente ordenado. Não são todos os alunos que se submetem a tal tarefa, porém aqueles que o fazem, decerto sabem que o trabalho terá um resultado aprazível e será por todos elogiado. Recordo de duas alunas que ao realizarem um trabalho de mosaico feito com pequenos quadradinhos E.V.A., tomaram como tarefa cortar esses quadrados muito miúdos, menores que os recortados por qualquer aluno da sala. Essa atividade demandou um bom tempo para sua realização e, enquanto as outras crianças já haviam acabado seu trabalho e iniciavam outros desenhos, as duas meninas só tinham efetuado a mínima parte da tarefa necessária. A qualidade desses dois trabalhos, entretanto, foi elogiada por outros alunos.



**Figura 4.** Trabalho realizado pela aluna Letícia Paula. Fonte: arquivo pessoal da autora.

Na produção dos trabalhos, as características que mais se sobressaíram foram, portanto, a pintura com cores intensas, homogêneas e bem delineadas e o uso de ferramentas que



proporcionem linhas retas e padrões; a fidedignidade na representação do modelo original, a simetria, além do apreço pelos trabalhos difíceis e demorados. Por desenho *certo* pode-se entender, portanto, a confecção de desenhos e trabalhos que levem em conta o domínio dos processos técnicos e das ferramentas que facilitem a execução do desenho.

Todas as características que as crianças consideram essenciais na realização de um trabalho bem feito, *bonito*, *certo* e não *torto* estão ausentes em *Guernica*. Na obra, notamos que os traços feitos pelo pintor não são firmes e nem foram traçados com auxílio de instrumentos. A presença gestual do traço delata a ação humana que, apesar de ser tão prezada no objeto de arte na seara da arte é, segundo os olhos das crianças, a evidência da falta de destreza. A figura humana em *Guernica* não segue as regras de representação clássicas, pelo contrário, como pontuou Argan, ela as encerra (ARGAN, 2010). Não há volume, nem simetria. As cores não são vívidas e, apesar do contraste em preto, branco e cinza, elas ainda não se limitam às formas fechadas, mas invadem as partes dos corpos desrespeitando os limites das linhas. Por estar tão distante do desenho *certo*, *Guernica* não encanta os alunos, só lhe resta, portanto, causar surpresa e curiosidade.

### **Arte como apreciação técnica**

Seguindo a lógica das crianças, como vimos, o domínio dos processos técnicos é condição para se produzir uma imagem e também para apreciá-la. Um objeto, com base em suas propriedades formais, pode ser enquadrado numa escala que vai do mais *bonito* e *certo*, ao mais *feito* e *torto*. No entanto, somente a definição de uma escala ou mesmo do projeto estético do grupo não parece ser suficiente para que se possa entender a relação entre as pessoas e os objetos no ambiente das aulas de Arte. É preciso compreender o que acontece quando um desenho é considerado feio; o que faz com que as crianças queiram produzir desenhos *certos* e *bonitos*; ou ainda, que sentidos são compartilhados e construídos, por exemplo, na apresentação de *Guernica*, entre o quadro, as crianças e a professora nos momentos de (re)conhecer, apreciar e fazer arte.

Para Gell, delinear o projeto estético de um grupo, esclarecendo os esquemas valorativos em relação aos trabalhos de arte, seja no contexto ocidental ou não, é uma tarefa que não cabe à antropologia. Segundo ele, a antropologia da arte deve focar na produção, circulação e recepção, ao invés da valoração dos trabalhos, que cabe ao crítico de arte (GELL, 1998: 3). Ele considera interessante conhecer por que alguns objetos de arte são considerados

esteticamente superiores a outros. No entanto, conhecer o projeto estético de um grupo nos diz pouco sobre o motivo desses objetos virem a ser arte em determinado contexto social: “...our aesthetic preferences cannot by themselves account for the existence of the objects which we assemble in museums and regard aesthetically” (GELL, 1998: 3).

Além disso, a incorporação dos processos valorativos dentro da discussão antropológica não é, para o antropólogo, estabelecida suficientemente na interação social que, de seu ponto de vista e também de acordo com a antropologia britânica, é a essência da antropologia (CAMPBELL, 2001: 119). Gell argumenta que qualquer teoria antropológica da arte deve seguir algumas diretrizes informadas pela pesquisa antropológica:

Distintivamente, teorias antropológicas têm certas características definidas que essas investidas em relação aos esquemas valorativos deixam em falta. Esquemas valorativos de qualquer tipo são somente de interesse antropológico, na medida em que eles fazem parte dos processos de interação social, por meio dos quais eles são gerados e sustentados (GELL, 1998: 3, tradução da autora).

No entanto, como compreender os processos de interação social, neste caso, entre os agentes envolvidos – crianças, professores e objetos de arte – sem antes delinear os esquemas valorativos? A objeção feita por Gell me parece ser condizente a um mapeamento do projeto estético por si só, sem que se leve em conta a produção, circulação e recepção, ou seja, sem sua posterior análise no meio social. Afinal, como nos explica Campbell, é dubitável que qualquer pessoa contestaria que a arte só tem significado *dentro* do contexto social. Para ela,

restringir qualquer estudo antropológico da arte a simples descrição das artes; aos processos valorativos que podem ser aplicados ao objeto ou ato artístico; ao sistema de signos e símbolos que parecem invariavelmente estarem fixados aos trabalhos de arte; ou às discussões das relações sociais identificadas, definidas, sustentadas ou mediadas pelos objetos ou performances de arte é, se qualquer aproximação for preferida sobre outra, somente ver a parte do todo (CAMPBELL: 2001, 118, tradução da autora).

Mais interessante é, para Campbell, basear-se na “construção do contexto” segundo Kroeber (1953), e utilizar-se de uma variedade de métodos de investigação que providenciem um terreno fértil sobre o qual a arte e as pessoas que são cativadas por tais produções são entendidas (CAMPBELL, 2011, 118).

Os objetos são classificados a partir de uma escala de valores que diz respeito principalmente à sua produção, mas não somente a ela. Um objeto belamente produzido, ou um objeto artístico *certo*, circula de maneira diferente na sala de aula e é recebido também de forma

diferente tanto pelos alunos quanto pela professora. Assim, a escala de valores nos apoiará na compreensão da socialidade envolvida na produção, circulação e recepção dos objetos de arte neste contexto. Pensando desta forma, a questão que se coloca é: o que acontece quando um objeto é produzido segundo as regras estéticas dos alunos? O que faz com que os alunos se sintam cativados pelos objetos *certos*? Quais são as consequências sociais que decorrem da produção desses objetos?

A excelência técnica é sempre motivo de sedução e encanto. Segundo Aristóteles Barcelos Neto, em *Apapaatai: rituais de máscaras do Alto Xingu*, “em qualquer expressão artística, o domínio dos processos técnicos é a condição essencial para a produção de uma obra” (BARCELOS NETO, 2008: 278). Mesmo se referindo à estética gráfica *wauja*, as considerações de Barcelos Neto podem se estender à estética das crianças das 5<sup>as</sup> séries principalmente quando ele afirma que “o domínio das técnicas influi diretamente na percepção da qualidade da obra e na sua consequente apreciação ou depreciação estética” (BARCELOS NETO, 2008: 278).

Essa característica encontrada entre as crianças não é restrita somente a elas, mas é uma característica própria daqueles que se encontram mais distanciados do campo artístico, ou seja, da maioria das pessoas que não têm contato frequente com a arte. Segundo Rampley, essa característica é não somente peculiar à população, como também é motivo de inúmeras teorias estéticas da arte, bem como apresenta um papel primordial, porém não suficiente, na constituição da figura do gênio.

In particular, despite the modernist negation of traditional academic skill, admiration of technical virtuosity still plays a significant part in the response to art objects in contemporary Western cultures. It is observable empirically in popular responses to artists whose work is deemed ‘skilful’ – from Chuck Close to Andreas Gursky or Jan Vermeer. In addition, the exercise of skill has remained a persistent element in numerous aesthetic and art theories. It even appears in Immanuel Kant’s *Critique of the Power of Judgement*. For the latter, skill is an intrinsic and necessary, though not sufficient, constituent of genius (RAMPLEY, 2005: 533).

Isso pode ser visto quando a sala conta com a presença de algum aluno hábil (como o aluno que desenhou as imagens de Picasso nas paredes da escola) que conhece as técnicas de desenho – seja por muito praticar, seja por ter acesso a modos de desenhar corretamente –; nestas situações as crianças sempre admiram os trabalhos virtuosos. O mesmo acontece quando são apresentadas aos alunos obras que seguem as regras que eles valorizam, ou seja,

quando se apresenta uma pintura muito próxima da realidade e que permite uma identificação imediata com ela, ou ainda, quando eles observam os desenhos e trabalhos realizados pelos alunos das séries seguintes.

Em todas essas situações, o que causa a admiração é a excelência técnica que possibilita que os alunos vejam o mundo de forma encantada. Por desconhecerem ou só conhecerem parcialmente as técnicas de produção, as crianças entendem que a única maneira pela qual os desenhos poderiam ter tomado forma seria através de algum tipo de magia. O processo mágico, neste caso, ou o que comumente é chamado de “dom”, é o que pode explicar a habilidade daqueles que são capazes de transformar materiais simples e acessíveis a todos, como alguns lápis de cores, tintas e papéis em imagens que, de tão próximas da realidade, chegam a se confundir com ela.

É Gell quem explica que o poder de fascinação dos objetos de arte se encontra na personificação dos processos técnicos, ou seja, os processos técnicos encarnados na figura do artista permitem que ele produza uma obra que encanta o observador. Esse encanto é relativo à dificuldade por parte do observador em conceber a produção desta obra – ela transcende sua compreensão técnica forçando-o a ideá-lo como mágico (GELL, 2005). O mesmo ocorre com as crianças que valorizam as imagens tanto mais distantes essas se encontrem daquilo que elas próprias seriam capazes de realizar com os mesmos materiais. Quando elas observam uma imagem muito próxima da realidade, como por exemplo, uma obra de Vermeer ou Rembrandt<sup>11</sup>, ou alguma outra obra de um figurativismo ilusionista, como qualquer imagem hiper-realista (ou como citado por Rampley, Chuck Close ou Ron Mueck), a magia que nelas se manifesta é reflexo da magia manifestada na pintura (ou escultura); um milagre técnico que transforma tinta e papel ou tecido em pessoas, objetos paisagens.

Se nos recordarmos do caso do menino da 5ª série que ficou encantado com um dos trabalhos considerados exemplares pela professora, nos lembraremos que seu espanto se deu em relação a um desenho realizado por um aluno da série seguinte no qual o material principal era o

---

<sup>11</sup> Cito Vermeer ou Rembrandt, pois são obras com as quais já trabalhei em sala de aula. Todavia, qualquer imagem muito próxima da realidade pode encantar os alunos. Na escola Sebastião a professora de Arte costumava deixar guardado em seu armário um grande livro de história da arte no qual eram apresentadas cronologicamente imagens de toda arte ocidental. Essas imagens, grandes e coloridas, sempre impressionavam as crianças. Desde as imagens medievais que suscitam também respeito religioso em algumas crianças, mas principalmente imagens renascentistas e barrocas, bem como realistas, e até neo-impressionistas tais como Seuraut, impressionam e encantam, seja pela representação fiel da natureza, seja pelo trabalho árduo de se pintar com pontinhos, como neste último caso.

nanquim. A técnica de utilização do nanquim permite que boa parte do trabalho seja pintada de preto, de maneira homogênea e com muito contraste, mas esta técnica ainda não havia sido ensinada aos alunos da 5ª série. O desconhecimento por parte deste aluno sobre a utilização do material fez com que a criança só pudesse explicar a confecção do desenho a partir da sorte. Sorte daquele que tem o dom em realizar tal proeza, um mágico por fazer algo que ele mesmo não saberia como. Por não conseguir refazer mentalmente o trabalho etapa a etapa, desde a concepção criativa até a execução técnica, a explicação recai sobre a magia. Do contrário, quando algum aluno executa um trabalho *torto*, quem observa sabe, ele mesmo, como realizar pois muito provavelmente também já passou pela mesma experiência.

Ainda para Gell, que dedicou parte de seus estudos em *Art and Agency* (1998) à questão da fascinação que os objetos de arte exercem sobre as pessoas, a recepção dos objetos ocorre principalmente entre aqueles que já experimentaram fazer arte – como no caso das crianças na sala de aula que estão o tempo todo experimentando criar objetos artísticos – à luz da possibilidade do observador aproximar-se tecnicamente da tarefa de fazer ele mesmo o que está observando (GELL, 1998: 69). A partir dessa perspectiva os objetos de arte podem afetar o espectador sob duas formas: ou é construída uma homologia, no caso, uma identidade entre o objeto, o artista que o produziu e o espectador; ou o espectador é alienado, produto da cisão que coloca espectador de um lado e objeto de arte e seu produtor de outro. O encantamento é parte da resposta ao processo de alienação.

O processo de agenciamento envolvido no encanto que o objeto exerce sobre o observador é explicado pelo antropólogo de maneira que pode ser muito bem aplicado ao processo de encantamento visto entre as crianças<sup>12</sup>. O encantamento tem lugar *entre* o observador, a obra e o artista ou o criador da obra ou objeto. Tudo se passa como se observador e artista fossem homólogos em sua agência, mas somente até determinado ponto, quando a homologia acaba e o encanto se sobressai, surgindo de uma assimetria da relação entre os dois. De forma sucinta, discorrerei sobre os passos do encantamento: primeiro o observador olha o objeto. Essa obra o fascina por seu virtuosismo técnico (que se encaixa nos padrões estéticos do grupo, sobre os quais, neste caso, já discorreremos). O observador sente vontade dele mesmo fazer uma imagem como a observada, mas logo ele percebe a impossibilidade disso acontecer. Assim, ele evoca a

---

<sup>12</sup> É importante deixar claro que não é somente às crianças que cabe o encantamento dos objetos de arte. Qualquer pessoa que já tenha experimentado fazer arte, como citado por Gell, fica fascinada ao observar uma pintura *trompe-l'oeil*. O processo de encantamento e fascinação, que já foi explicado, é o mesmo para adultos ou crianças e depende somente da posição que a pessoa ocupa: observador ou produtor do objeto em questão, e não da idade.

técnica e a performance do artista de modo a possuir a obra. Neste ponto, ele pode seguir o artista se identificando com o procedimento artístico de modo a ver a pintura ou objeto como produto de seu engajamento corporal com o mundo e com os materiais manipulados pelo artista. Porém, existe um ponto sobre a homologia, no qual observador não pode mais identificar sua própria agência com a do pintor. Neste momento, ele fica suspenso entre dois mundos: os das coisas explicáveis pela razão e o das coisas obscuras da pintura. Ele aceita que a obra do pintor é real e faz parte de seu mundo, entretanto, ele não pode realizar a congruência necessária entre sua experiência e a do pintor, de modo que, àquilo que não faz parte de seu mundo e que não tem explicação, é concebido como mágico, essa sensação misteriosa da fascinação (GELL, 1998:69).

Mas, esse milagre técnico não é mágico por ser somente misterioso, ou seja, pelo fato das crianças desconhecerem as técnicas, “é miraculoso porque é realizado com intervenção humana, mas ao mesmo tempo com uma intervenção que transcende o senso normal de possibilidades próprias do espectador (GELL, 2005: 51)”. Isso fica claro quando, por exemplo, as crianças estão observando alguma pintura que se assemelha muito com a realidade. A primeira coisa que elas perguntam é se a imagem é uma pintura ou uma fotografia. Caso a resposta seja “sim, é uma fotografia”, a imagem se torna desinteressante<sup>13</sup>. A magia se esvaece. A imagem já não encanta. Mesmo sem saber como funciona uma máquina fotográfica, sua tecnologia não lhes interessa. Isso ocorre porque “temos tendência a depreciar a significância do domínio técnico na nossa cultura, a despeito de sermos expressamente dependentes da tecnologia em todos os departamentos da vida” (GELL, 2005: 57). Tecnologia para nós é sinônimo de mecanicidade, enquanto que a arte é sinônimo da verdadeira criatividade. Mas isso só acontece porque temos um sistema artístico que se assemelha ao religioso e, como tal, para que se cultue uma obra de arte é necessário que suas reais origens sejam escondidas (GELL, 2005), inclusive as origens (históricas) que fazem de uma pessoa comum, um artista. A mágica, neste caso, não está somente no mistério, mas na intervenção humana, na figura mista do artista: que é ao mesmo tempo pessoa fisicamente

---

<sup>13</sup> Pierre Bourdieu e Marie-Claire Bourdieu escreveram sobre a relação que as classes populares têm com a fotografia. Em um artigo intitulado *O camponês e a fotografia*, de 2006, os autores se propuseram a analisar os sentidos que a fotografia tinha para os camponeses de *Béarn*, uma aldeia do sudoeste francês, e constataram a ausência do sentido estético. A fotografia cumpria a função de registrar as cerimônias e, nelas os participantes apresentavam a imagem que gostariam de mostrar aos outros. Assim, a fotografia servia como um *sociograma* que revelava as relações e os papéis sociais entre os camponeses. Talvez as constatações de Bourdieu possam explicar o desinteresse pela fotografia quando o assunto é a contemplação artística entre as classes populares. Para tanto, seria necessário um estudo específico, contudo, é fato que as crianças da 5ª série têm a exaltação diminuída quando descobrem que a pintura, na verdade é uma fotografia.

comum, mas com poderes transcendentais. Ideamos o artista como uma pessoa que tem poderes sobrenaturais, por isso tantas vezes acreditamos que seu trabalho só pode ser realizado a partir da inspiração divina e não somente das atividades que sua pessoa física pode realizar.

O artista, neste contexto, tem o seu papel e o seu lugar. Se a obra de arte é magia, então o artista deve ser mágico – ele precisa saber fazer aquilo que a maioria da população não sabe, isto é, a transubstanciação oculta dos materiais em outras coisas, uma representação fiel e exata da realidade. O verdadeiro artista, tal como colocado por Gell, é um técnico oculto, um virtuoso moral, ou aquele que tem o “dom”. Ao lado dele, está o estereótipo negativo, artista falso que, frequentemente moderno e contemporâneo, não sabe desenhar; produz imagens desordenadas parecidas ou consideradas ainda piores que de uma criança “cuja moralidade lassa é proverbial” (GELL, 2005: 52) e eu acrescentaria, segundo as crianças, cuja saúde mental é duvidosa. Este, como veremos, não deixa de ser artista, e sua arte não deixa de ser arte, mas o encantamento se faz ausente. È perante a esse tipo de arte que se ouve com muita ênfase a pergunta: “Mas professora, isso é arte?” e a resposta, na verdade, eles mesmos já sabem.

### **“Professora, quem fez isso tava no hospício?”: obras de arte como loucura**

Repetidas vezes percebi que para os alunos quando os objetos não são *bonitos* ou não têm alguma excelência técnica, possivelmente não suscitarão qualquer encanto. No entanto, apesar do conceito de arte estar fortemente associado à beleza e ao virtuosismo técnico, esses objetos são classificados como arte na medida em que, mesmo com certa hesitação, para os alunos, arte também pode estar associada à falta de razão e à loucura.

Na escola Marmorato, a professora estava fazendo a apreciação do Caderno didático<sup>14</sup> ao passo que ia instigando os alunos a prestarem atenção em algumas obras, dentre elas a *Vênus de Willendorf* e uma instalação chamada *Cânone* de Marepe, um dos nomes mais

---

<sup>14</sup> A apreciação, segundo o próprio Caderno didático, consiste em ir instigando os alunos a “lerem” a obra, ou seja, a professora vai fazendo perguntas de forma que os alunos passem a prestar mais atenção no que estão vendo. A leitura se dá a partir dos elementos formais – aquilo que forma a obra: cores, linhas, plano, superfície, etc.; dos elementos intelectuais – os significados que esses elementos formais adquirem: ritmo, composição, equilíbrio, etc; e das características semânticas e históricas – o que a obra “quer dizer”, qual o significado que ela teve em seu contexto histórico, etc. Minha experiência como professora me permite entender a leitura da obra de arte da maneira como apresentei, ela se ancora em um compilado de leituras, informações e inclusive em minha própria formação. Existem outras vertentes de análises de obra de arte, porém é bastante comum entre professores de Arte esta forma de análise que se apoia, como já me referi anteriormente, na proposta triangular do ensino de Arte.

conceituados da arte contemporânea. As crianças, ao observarem as imagens, exclamavam veementes: “É para olhar essa escultura feia?!”, “É uma teta, não tá vendo?”. “O que esse monte de guarda-chuvas tá fazendo aqui?”. Uma delas se dirigiu a mim perguntando se eu considerava “aquelas coisas” *bonitas* e antes que eu pudesse responder, ela mesma exclamou: “Eu que não acho!”. Neste momento, outra aluna em risos questiona ironicamente: “Professora, quem fez isso tava no hospício?”.



**Figura 5.** *Vênus de Willendorf*, c. 28000-25000 a.C. Paleolítico. Escultura. Museu de História Natural, Viena, Áustria.



**Figura 6.** Marepe (Marcos Reis Peixoto). *Cânone*. 2006. Instalação. Guarda-chuvas, ganchos de metal. 27ª Bienal de São Paulo, SP.

Parece claro que as crianças não consideram esses objetos de arte genuinamente artísticos. Contudo, ao mesmo tempo em que elas rechaçam os objetos que não se encaixam nas regras estéticas do grupo por não sentirem prazer estético perante essas imagens, elas também classificam tais objetos como arte na medida em que arte também pode ser *coisa de louco*. Neste sentido, quando dizem que a arte é *coisa de louco*, acredito que estejam associando a



loucura com uma lógica desconhecida, sem que, com isso, desejem aproximar a arte do campo propriamente da loucura. De fato, essa relação é tanto conhecida quanto estudada por psicólogos, sociólogos, críticos de arte e educadores e, na própria história da arte, é difundida a ideia de que os artistas, principalmente os modernos e contemporâneos, foram e são um pouco loucos. Quanto a isso, podemos nos lembrar de artistas como Van Gogh e Salvador Dalí. O primeiro é ensinado nas aulas de Artes, como sendo portador de alguma patologia e é difundido neste meio o fato de ter cortado a própria orelha. Já o segundo, frequentemente é associado à loucura devido às suas próprias obras, oníricas e ilógicas. Também é comum que as pessoas que não pertençam ao campo artístico façam juízos de valor que associem a arte moderna e contemporânea com a loucura.

Assim, a falta de razão, a incoerência, aquilo que escapa à ordem ou a loucura, com este sentido, é atribuído pelas crianças como uma característica presente nas obras de arte. Mais especificamente, o termo *obra de arte* parece estar mais próximo de uma categoria *arte* que é aprendida na escola, que está nos museus e que pertence ao mundo dos artistas. O excerto de uma aula na qual a professora pediu que fosse feita uma escultura desenhada exemplifica isso.

A professora havia pedido que os alunos fechassem os olhos e com o lápis riscassem o papel para que depois eles pudessem pintar as partes fechadas. Sem entender muito bem o que fazer – neste sentido, eu também não pude compreender porque a professora chamou tal atividade de *escultura coletiva* –, os alunos sentiam dificuldade em riscar o papel livremente. Neste momento a professora ordenou:

- \_ Vai Paloma!
- \_ Eu tô pensando.
- \_ Você tá pensando... e pra rabiscar você precisa pensar?

Do outro lado da sala uma menina ironiza:

\_ Nossa, que coisa linda! – e erguendo o desenho para a professora ver exclama com desdém:

\_ Olha isso!?!

Outra criança ergue o desenho e diz:

\_ Dona, isso é *obra de arte*?

A professora titubeia respondendo:

\_ Depende, se você pintar...

\_ Nossa! Ele tá fazendo *obra de arte* de olho fechado...

\_ Mas é pra fazer de olho fechado – responde outro aluno.

\_ Ah! Eu fiz a minha de olho aberto...

A professora reclama que outra criança não estava com os olhos fechados enquanto realizava o desenho. O menino se explica:

\_ Eu fiz sim de olho fechado dona! É que às vezes eu abria um pouco o olho, arrumava o desenho, fechava de novo e desenhava... abria o olho, apagava e ia fazendo assim até ficar *certo*.

Nesta mesma aula, uma das alunas mostrou seu desenho *rabiscado* para um colega que lhe sugeriu que nomeasse a *obra de arte*. “Nomear? Como assim? Não sei que nome ela pode ter”, respondeu a menina. “Coloca assim, o abstrato da fulana”, propôs o aluno.

Como pudemos observar, os alunos sentem muita dificuldade em trabalhar livremente de forma desordenada, mas quando o fazem estão encarnando o papel do artista contemporâneo irracional. Não podemos duvidar que eles saibam que existem obras de arte que também lhes escapam à compreensão, eles já tiveram contato, ao menos na escola ou pela televisão, com objetos de arte que lhes pareciam totalmente sem sentido ou minimamente *feios e tortos*, mas não é por falta de prazer estético que esses objetos ficarão à parte do rol dos objetos artísticos. É neste sentido que podemos dizer que eles concebem também *outra* categoria de arte, sendo que, quando usam o termo *obra de arte*, eles a estão aproximando os trabalhos da arte “ilógica” que, não necessariamente, precisa ser *bonita e certa*.

A socióloga Nathalie Heinich, no texto que antecedeu a obra de mesmo nome, *L’Art Contemporain Exposé aux Rejets: contribution à une sociologie de valeurs* (1996), aponta alguns valores que se destacam quando está em jogo a autenticidade de um artista e, conseqüentemente, de sua obra. Seu texto versa principalmente sobre o processo de avaliação das obras de arte contemporâneas na tensão sobre os registros de valores relevantes para o mundo artístico e os registros de valores mais heterônimos que tendem a procurar os não-especialistas perante um objeto que escapa ao seu conceito de arte. Segundo ela, “les situations de désaccord sur la nature des objets mettent-elles en évidence la pluralité des registres évaluatifs dont disposent les acteurs pour construire et justifier une opinion quant à la valeur des objets soumis à leur appréciation” (HEINICH, 1996 : 193).

Heinich aponta que na arte contemporânea vários são os procedimentos utilizados pelo público (estejam eles mais próximos ou distantes da seara da arte) para sua desqualificação. Dentre esses valores, antes ainda de se contestar a originalidade das obras, as pessoas procuram se questionar quanto à reputação do artista: não é a origem da obra que é contestada pelo público, mas as motivações do artista alegado. A falta de humildade, a busca incessante pelo lucro, o excesso de vaidade, a falta de originalidade, são todos argumentos que explicam a rejeição da arte contemporânea. Heinich ainda pontua que entre os valores atribuídos à figura do artista, *originalidade* e *inspiração* são os preferidos daqueles que pertencem ao mundo da arte, enquanto *sinceridade* e *racionalidade* são os eleitos pelos leigos, que invocam

a *fraude* e a *loucura* para desqualificar as obras daqueles que não estão de acordo com a seriedade que permite perguntar sobre a originalidade e inspiração. Sendo assim, tais obras não são mais que brincadeiras e rabiscos, coisas que devem ser enviadas ao lixo (HEINICH, 1996: 197).

Discordo, contudo, do termo *leigo* para este caso, pois os alunos podem não estar demasiadamente próximos do campo da arte, porém, não *desconhecem* que isso que aparece como próximo da loucura seja classificado como arte. É possível que eles não se sintam agraciados perante os objetos da arte contemporânea e é provável que eles também considerem que tais rabiscos possam ser bons para os arquivos de um psiquiatra, como evidencia a socióloga, porém, eles não estão alheios ao assunto. Eles sabem que uma das características da arte ocidental é que ela está baseada numa razão que, de fato, eles podem desconhecer, mas a razão desconhecida é por eles conhecida. Podemos dizer que existe uma distância entre *reconhecer* arte e *gostar* ou sentir-se encantado com a arte. É possível verificar que, mesmo que esses alunos não admitam como *certa* essa *arte* sem excelência técnica, eles ainda assim reconhecem-na como *arte*.

# Entrando no campo da arte

The purpose of art is art, art has no other goal than art.

Pierre Bourdieu

---

De fato o sociólogo é sempre suspeito (em nome de uma lógica que não é a sua, mas a do amator) de contestar a autenticidade e a sinceridade do prazer estético pelo simples fato de que se descreve suas condições de existência. É que, à semelhança de qualquer amor, o amor pela arte sente repugnância em reconhecer suas origens e, relativamente às condições e condicionamentos comuns, prefere, feitas as contas, os acasos singulares que se deixam sempre interpretar como predestinação.

Pierre Bourdieu

---

## Mediação estética em Arte

Na introdução desta dissertação enfatizei a importância de se questionar a mediação no ensino de Arte. Nesta seara, a mediação é um tema caro quando se discute a distância existente entre a arte e o público em geral. O professor como mediador é aquele que viabiliza o acesso dos estudantes de forma sensível e significativa, promovendo a experiência estética (SÃO PAULO, 2008: 48), ou seja, o papel do professor é tornar transitáveis esses dois universos: o da arte e o do público. Visto que a experiência estética é múltipla, haveria possibilidades de criação de acessos também múltiplos? O quão diversa pode ser essa comunicação?

A antropóloga Laura Bohannan conta no texto *Shakespeare in the Bush* sua tentativa parcialmente frustrada de narrar *Hamlet* para os *Tiv* da África Ocidental. Partindo da afirmação precipitada de que Shakespeare é o mesmo em todo o mundo, ela tentou provar que, ao menos o enredo geral e a motivação das grandes tragédias seriam sempre evidentes em qualquer parte (ESTEVES; AUBERT, 2008). Ingenuidade à parte, enquanto contava aos *Tiv* o drama de *Hamlet*, as muitas diferenças tomavam forma e mostravam os limites culturais e comunicativos.

A indignação de *Hamlet*, por exemplo, em relação ao casamento precipitado de sua mãe com seu cunhado não fez qualquer sentido para os *Tiv*, pois para eles seria natural que a viúva se casasse com o irmão do falecido. O espectro do pai de *Hamlet*, morto, rodando o castelo, foi algo inconcebível entre aqueles para os quais os mortos não podem andar nem falar. Entre tantos outros percalços, no fim da história *Hamlet* já não era o mesmo. Os *Tiv* não o entendiam tal qual os ocidentais e principalmente os ingleses; assim, eles pediram à antropóloga que retornasse ao seu povo e se informasse melhor sobre o que realmente ocorreu para aprender a lição, pois havia muitas falhas em sua narrativa. Em tom espirituoso, o texto nos mostra os limites da experiência estética.

Enquanto mediadora Laura Bohannan se esforçou com o objetivo de fazer com que os *Tiv* sentissem o drama shakespeariano; no entanto, Bohannan terminou o relato dizendo que, mesmo sendo *outro Hamlet* aquele que os *Tiv* conheceram, ainda assim o drama era uma história interessante e os anciãos que a ouviram, ao seu modo tomaram-na como uma boa história (ESTEVES; AUBERT, 2008).

A analogia com a experiência de Laura Bohannon não é gratuita. Ela inicia o relato certa de que Shakespeare era universalmente inteligível e, em meados da tragédia, confessa ter perdido o controle de *Hamlet*. Talvez o texto tenha me vindo à mente por perceber diversas vezes que a professora da escola Marmorato também perdera o controle de diversos *Hamlets* – experiência da qual compartilho enquanto professora e, é possível dizer, o material didático também experimentou. Resta saber se os diversos *Hamlets* foram, como para os *Tiv*, boas histórias.

Acredito que boa parte dos dados que descreverei neste capítulo, a saber, sobre as relações que as crianças da escola Marmorato travavam com os objetos e os conhecimentos em arte, tiveram dois eixos norteadores: a postura da professora – afinal ela era uma das responsáveis pela forma como a arte era apresentada às crianças – e o material didático – outro representante da arte e, portanto, também um mediador entre as crianças e o universo artístico. Início, assim, esse capítulo com uma breve apresentação seguida da análise deste material. Posteriormente será visto que tipo de encontro foi possível entre os Cadernos e as crianças e que tipo de relação as crianças da 5ª série estabeleceram com a arte.

## **Os Cadernos didáticos**

### **Apresentação Geral**

Com o programa *São Paulo faz escola*, a partir de 2008, foi lançada a *Proposta Curricular para o Estado de São Paulo* que teve como objetivo uma melhor organização do ensino em todo o Estado fomentando ações para que as escolas pudessem funcionar como uma rede (SÃO PAULO, 2008). Com isso, além da *Proposta Curricular*, foram criados também um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores: os *Cadernos do professor*, entregues bimestralmente aos professores de cada disciplina da rede estadual de ensino e implantados a partir de uma gama de ações tais como conferências, capacitações, encontros, e etc. Em 2009, os *Cadernos do professor* foram revistos e aperfeiçoados e em seguida foram criados os *Cadernos do aluno*, um material de apoio para ser utilizado nas 5<sup>as</sup> a 8<sup>as</sup> séries do Ensino Fundamental – Ciclo II e no Ensino Médio.

O *Caderno do professor* caracteriza-se por ser um material elaborado com sequências didáticas e sugestões de trabalho para os professores tomarem como base, a fim de desenvolver o conteúdo preciso. Tanto no site *São Paulo faz Escola*, quanto nos próprios Cadernos é explicitado que a proposta foi sendo elaborada ao longo dos anos de 2008 a 2009

com a colaboração dos professores. O caderno é iniciado com uma revisão da maneira pela qual o currículo específico de Arte estrutura-se e em seguida dialoga com o professor sobre o conteúdo ou aspecto da arte que será tema de estudos daquele bimestre, além de oferecer notas sobre processos educativos, avaliação e recursos para ampliar a perspectiva do professor. Antes de iniciar o conteúdo bimestral, o caderno sugere que o professor investigue qual o repertório dos alunos sobre o tema proposto: é a *Proposição para sondagem*; depois são oferecidas algumas *Situações de aprendizagens* que abordam o conteúdo por meio de cada uma das modalidades artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) e, por fim, a *Nutrição estética*, sugerindo que os alunos se aproximem por meio das imagens da modalidade que menos foi trabalhada ao longo do bimestre.

O *Caderno do aluno* é, antes de tudo, visto como um *portfólio*<sup>15</sup> e não como um livro didático, pois não traz exposição de conteúdos. Essa informação é apresentada em uma carta na primeira página do caderno, onde também são enfatizados os deveres dos alunos para um bom andamento da aprendizagem. Como *portfólio*, o caderno oferece vários espaços para que os alunos registrem as aulas e os conhecimentos, além de facilitar o acesso às imagens que, inclusive, são coloridas e grandes, o suficiente para serem bem visualizadas. O *Caderno do aluno* divide-se em:

- ▶ **O que penso sobre Arte?** – ações sobre o repertório cultural dos alunos.
- ▶ **Ação Expressiva** – ações que desencadeiam o fazer artístico nas diferentes linguagens, de acordo com as proposições do *Caderno do Professor*.
- ▶ **Apreciação** – ações de leitura de obras de arte nas diferentes linguagens artísticas.
- ▶ **Pesquisa de campo** – ações que orientam o aluno no planejamento, realização e discussão de pesquisa proposta no *Caderno do Professor*.
- ▶ **Pesquisa individual e/ou em grupo** – ações que orientam o aluno a aprofundar seu nível de conhecimento sobre um ou mais assuntos, realizadas individualmente ou em grupo e relacionadas às proposições do *Caderno do Professor*.
- ▶ **Lição de Casa** – ações que sistematizam o estudo e impulsionam a produção do *portfólio* do aluno para além do *Caderno* mostrando os caminhos trilhados.

---

<sup>15</sup> A escolha pelo *portfólio* para o *Caderno do Aluno* deve-se à prática comum em arte de se reunir em uma pasta todos os trabalhos, tal qual um “livro de artista”. O *Caderno do Professor* explica e justifica essa escolha: “para além daquelas pastas [...], o *portfólio* pode vir a ser um modo de o aprendiz pensar e apresentar seu trajeto de estudo por meio da construção de uma forma visual” (SÃO PAULO, 2009a: 11).

- ▶ **Você aprendeu?**– questões objetivas e/ou abertas para reflexão sobre os conteúdos trabalhados nas *Situações Aprendizagens* de cada Caderno.
- ▶ **Aprendendo a aprender** – algumas dicas para o aluno, ampliando possibilidades de aproximação com a arte.
- ▶ **Para saber mais** – indicações de livros, *sites* e filmes.<sup>16</sup>

### **Pensamento Curricular em Arte**

A forma como o pensamento curricular em Arte se organiza é importante para que se possa compreender a maneira pela qual se espera que os alunos apreendam os objetos e conhecimentos artísticos segundo a instituição escolar. Historicamente, o ensino de Arte passou por diversas metodologias e propostas até se configurar como se apresenta atualmente. Com os mesmos conceitos e conteúdos em mãos, a nova Proposta Curricular permanece com a metodologia tradicional do ensino em Arte. Tal como se apresenta nos PCNs Arte e nas Propostas Curriculares da SE/Cenp, concebe a Arte como uma área do conhecimento e uma linguagem que deve articular-se sobre três eixos metodológicos: Criação/Produção em Arte, Fruição Estética e Reflexão, todavia, a Proposta sugere novas articulações entre os conhecimentos artísticos.

Os conhecimentos artísticos são vistos como territórios e, portanto, o pensamento curricular apresenta-se tal qual o pensamento de um cartógrafo, pretendendo “uma cartografia da arte, como um novo modo de olhar para a arte como objeto de estudo no contexto escolar” (SÃO PAULO, 2009a: 46). Os territórios são divididos em:

- ▶ Linguagens artísticas,
- ▶ Processo de criação,
- ▶ Materialidade,
- ▶ Forma-conteúdo,
- ▶ Mediação cultural,
- ▶ Patrimônio cultural,
- ▶ Saberes estéticos e culturais.

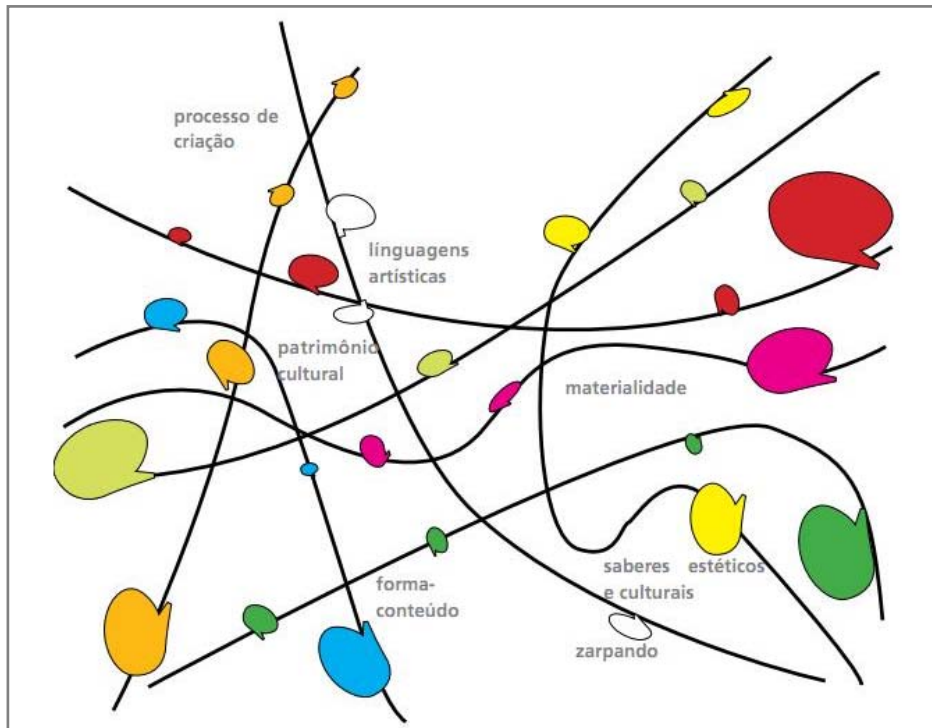
Os territórios possibilitam que o estudo da arte aconteça em diferentes direções, com trânsito entre os saberes que articulam diferentes campos da arte (SÃO PAULO, 2009a: 46). A

---

<sup>16</sup> Divisão tal qual se apresenta no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2009a: 11).



proposta de articulação pode ser visualizada por meio de um mapa que foi criado partindo da obra *Estudo para Superfície e Linha*, de Iole de Freitas, como mostra a imagem:



**Figura 7.** Mapa dos territórios da Arte: Gestalt Visual. Fonte: SÃO PAULO, 2009a, p. 9.

Sob essa perspectiva a noção de arte se esparrama e permite diversos encontros possíveis. A propósito, vale lembrar que, se existe um conceito pelo qual o currículo deseja pensar a arte, esse conceito é o de *encontro*. De forma latente, *encontro* aqui é visto sob o ponto de vista de Gilles Deleuze, filósofo que é citado no início do *Caderno do professor* como inspiração do *pensamento curricular em Arte* (SÃO PAULO, 2009a: 8) e que, ao longo do texto, é possível notar sua veemente influência. Está explícita a concepção do caderno como partindo de encontros de várias naturezas: encontros entre as conversas de professores; encontros em diferentes momentos da vida pedagógica; encontros com as línguas da arte, com os textos de Deleuze, dentre outros muitos encontros. Mas, para além dos encontros que geraram o caderno, a proposta pensa e deseja a construção do conhecimento em arte como um *bom encontro*. É por meio da etnografia que parto para a segunda parte deste capítulo, no qual mostrarei como as crianças se relacionaram com os conhecimentos artísticos tendo como fator influenciador o material acima apresentado.

## O ensino de Arte e os Cadernos

### Um glossário da arte

As primeiras aulas que acompanhei na escola Marmorato foram pautadas no caderno referente ao 1º bimestre. Apesar de ter iniciado o campo em junho, no final do segundo bimestre, a professora ainda não havia terminado as atividades deste caderno. O atraso do conteúdo era devido ao atraso na entrega do material. O tema em questão era a tridimensionalidade e o mesmo tema foi estendido ao Caderno de volume 2, porém com maior amplitude.

A professora pediu que os alunos realizassem uma das últimas tarefas do Caderno 1, que consistia em um caça-palavras referente ao conteúdo aprendido até então. Os alunos pareciam se divertir com a atividade, mesmo não havendo uma lista de palavras a ser encontrada, o que dificultava o trabalho. A atividade, contudo, exercitava a memória em relação a um vocabulário utilizado pela arte para as relações espaciais. As crianças iam circulando as palavras, conversando com os colegas de classe e tentando dar conta da tarefa. Entre as palavras a serem encontradas estavam: *vazio*, *centro*, *eixo*, *superfície*, *canção*, *tridimensional*, *alto*, entre outras.

Enquanto a atividade era realizada, podia-se perceber que nem todas as palavras tinham significado claro para os alunos. Conversando uns com os outros, ouvia-se: “Professora, o que é linguagem?”; “Professora, o que é cenografia?”, “Dona, existe a palavra *pleixo*?” referindo-se com isso ao que seria a palavra a ser encontrada: *eixo*. Ao terminarem o caça-palavras, os alunos deveriam passar para a atividade seguinte que consistia em escrever palavras que estivessem associadas com as linguagens do teatro e da dança. Pude notar duas alunas compartilhando o que escreveram: elas associaram ao teatro as palavras *fala*, *música*, *dança*, *expressão* e *atuando*, enquanto para dança, as palavras foram *pessoas*, *ritmo*, *músicas* e *gingado*.

Logo após essas atividades, na aula seguinte, a professora iniciou o Caderno 2. Ela não pediu que as crianças realizassem a primeira atividade do caderno que consistia em uma *Ação expressiva*. O Caderno do professor sugeria que fosse feita uma experiência de recorte e colagem ou uma *assemblage*<sup>17</sup> e indicava várias maneiras dessa experiência ser realizada. O

---

<sup>17</sup>*Assemblage* segundo o próprio Caderno do Professor, “é um termo cunhado por Jean Dubuffet na década de 1950, fazendo referência ao que vai “além das colagens”, incorporando todo e qualquer material, numa estética de acumulação” (SÃO PAULO, 2009: 37).

objetivo desta atividade era uma *Proposição para sondagem*, de maneira a informar ao professor o que as crianças já sabiam sobre o conteúdo que seria trabalhado: as espacialidades na linguagem do teatro. Depois da *Ação expressiva*, as crianças deveriam responder a cinco questões sobre o processo de criação (figura 8).

Arte - 5ª série - Volume 2

---

- Quais critérios você utilizou para selecionar os elementos e criar sua composição?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  
- Você enfrentou algum desafio na sua produção? Comente.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  
- Você seguiu uma ideia inicial ou foi mudando durante o processo de construção do trabalho em relação ao espaço ocupado no papel e às imagens que você recortou?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  
- Depois de ver todas as criações de seus colegas, comente sobre as relações espaciais como portadoras de significação.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
  
- As produções podem ser lidas como cenas de dança ou teatro? Ou se aproximam mais das artes visuais? Quais músicas poderiam compor os trabalhos?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

4

**Figura 8.** Questões sobre o processo de criação da *assemblage*. Fonte: SÃO PAULO, 2009b, p. 4.

Na *Situação de aprendizagem 1*, no subtópico *O que penso sobre Arte?*, os alunos deveriam responder algumas questões sobre a linguagem cenográfica. O Caderno indicava que esse seria o tema de estudo e lançava a primeira questão: “Para você, o que lembra a *palavra* cenografia?” (figura 09).

The image shows a page from a notebook with the following content:

- At the top left, there is an icon of three stylized human figures and the text "SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 TEATRO".
- Below this, there is a section header "O QUE PENSO SOBRE ARTE?" with a small icon of a person's head.
- A handwritten signature and the date "25/05/09" are written in the top right corner.
- The text reads: "Neste novo bimestre, a linguagem cenográfica é o nosso tema de estudo."
- There are four bullet-pointed questions with handwritten answers:
  - Question: "Para você, o que lembra a palavra cenografia?" Answer: "O cenário de teatro."
  - Question: "Toda apresentação de teatro tem cenário?" Answer: "Sim"
  - Question: "Para fazer um cenário é preciso um projeto cenográfico?" Answer: "Sim"
  - Question: "Como você imagina que seja a criação de um cenário por meio de um projeto cenográfico?" Answer: "Algumas pessoas vão lá para tirar medidas e os objetos ficam em seus devidos lugares."

**Figura 9.** Respostas de uma aluna em relação ao que pensa sobre a linguagem cenográfica. Fonte: SÃO PAULO, 2009b, p. 5.

	Luz	Sombra
Movimento		
Gesto		
Forma		
Cor		
Som		

**Figura 10.** Tabela a ser completada com palavras que expressem o que foi mais significativo para o aluno em relação aos conhecimentos de luz e sombra. Fonte: SÃO PAULO, 2009c, p. 37.

Na *Situação de aprendizagem 2*, a linguagem da dança era privilegiada e, após fazerem a apreciação estética de duas imagens com bailarinos e dançarinos, o Caderno pedia ao aluno que pudesse expressar em três *palavras* o que foi significativo daquilo que ele viu e conversou sobre as imagens. Atividades deste tipo também se repetiam no Caderno 3. É possível ver perguntas sobre a linguagem da luz e sombra no teatro e, ao final, uma proposta de

*Nutrição estética* na qual o aluno deve completar com *palavras* uma tabela que cruza dados de luz e sombra, com movimento, gesto, forma, cor e som (figura 10).

O caderno enfatiza, como pôde ser visto, a arte enquanto uma linguagem e, neste sentido, os alunos devem se apropriar dos termos dessa linguagem. Os conceitos e conteúdos artísticos não se deram nesta sala na experimentação, mas no próprio exercício de discorrer sobre a arte e apreendê-la em seus termos. O conceito de arte do caderno é o de arte institucional, de onde temos “a visão de que aprender Arte é viver uma processualidade que se nutre pela própria Arte” (SÃO PAULO, 2009a: 13), ou poderíamos dizer, que se nutre pelo próprio *discurso* da arte que faz parte do campo artístico.

Sob o ponto de vista do Caderno, a arte é um campo relativamente autônomo e a linguagem apropriada é, ao mesmo tempo, uma evidência disso e uma estratégia de manutenção deste campo. Segundo Bourdieu, os índices de autonomia de um campo podem ser medidos pela emergência de um conjunto de instituições que condicionam o funcionamento da economia dos bens culturais. Assim, um campo como o da arte que seja dotado de grande número de instituições como galerias, escolas, museus, academias, salões, além de agentes especializados como artistas, curadores, historiadores da arte e, inclusive, professores capacitados às atitudes

exigidas por este campo e portadores de categorias de percepção e de apreciação específicas, pode ser considerado um campo bastante autônomo (BORDIEU, 1989:289).

Entender a arte enquanto um campo, tal como explica Wacquant, requer vê-la como um *campo de forças*, ou seja, como “uma rede de determinações objetivas que pesam sobre todos os que agem em seu interior” (WACQUANT, 2005: 117). O campo também é visto como um *campo de batalhas*, pois existe uma competição entre indivíduos e instituições sobre o monopólio pela autoridade artística. Tal competição vai se intensificando conforme o campo se autonomiza dos poderes econômicos, políticos e burocráticos (WACQUANT, 2005: 117). Para Bourdieu (1989), dentre todas as invenções que acompanham a emergência de um campo de produção, a mais importante de todas é a elaboração de uma linguagem específica.

A linguagem artística se caracteriza por um modo muito particular de falar sobre a obra, sobre os pintores, sobre os materiais, técnicas e métodos de trabalho. Ao longo do caderno, é este modo peculiar de discorrer sobre a arte que os alunos vão contatando. Não necessariamente a professora pede que eles produzam uma *assemblage*, apesar de haver atividades como esta no caderno. No caso da escola observada, já foi suficiente que as crianças pudessem ver uma fotografia de uma *assemblage* e tomar nota referente a este tipo de técnica. Por meio da linguagem da arte e em uma sala de aula na qual a linguagem escrita e verbal é favorecida, o caderno vai impondo uma visão de mundo – o da arte – e com isso, colabora com a produção do valor das obras e do artista, uma vez que seu valor, segundo Bourdieu (1989), não se encontra na sua materialidade, mas no conjunto de agentes produtores das obras artísticas.

Além desta linguagem muito específica que só é acessível aos agentes do próprio campo (instalação, *assemblage*, intervenção, *performance art*, *body art*, litografia, *site specific*, *land art*, entre outros termos compreensíveis somente para os “iniciados”) também um glossário de palavras mais comuns são utilizadas para adjetivar e descrever as obras, porém com sentidos bastante diversos. É o caso de pares de adjetivos como *bonito* e *feio*, *leve* e *pesado*, *estático* ou *movimentado*, *equilibrado* e *desequilibrado*, dentre muitos outros. Essas palavras, que são utilizadas na linguagem cotidiana, também servem para descrever a experiência estética, contudo, elas podem adquirir muitos significados dependendo do sujeito que as designa.

De acordo com Bourdieu, para que tais significados sejam compreendidos quando utilizados na arte, é necessário mapear o campo e situar o sujeito falante sócio-historicamente, de forma a não periclitar uma falsa comunicação (BORDIEU, 1989: 291) e, uma aparente comunicação

é o que amiúde ocorre. Exemplo disto foi descrito acima em relação à atividade do caça-palavras. Essa atividade seria uma tarefa de revisão, ou seja, deveria ser de conhecimento dos alunos o significado das palavras mais usuais no contexto das relações espaciais. No entanto, eles não entendiam o que era *eixo* e *cenografia*. Além disso, apesar de conhecerem palavras como *centro* e *vazio*, pois são termos da linguagem cotidiana, essas palavras adquirem significados muito específicos quando descrevem, por exemplo, o *vazio* de determinada pintura e o *centro* de uma orquestra, pois nestes casos, o *vazio* não necessariamente significa a ausência de, menos ainda o *centro* de uma orquestra estaria relacionado a um centro físico de disposição dos instrumentos orquestrais. Se o Caderno pretende inserir os alunos no campo da arte, ele somente consegue fazê-lo insistindo na linguagem específica da arte a partir de um vocabulário próprio que nem sempre é compreensível.

Sabemos que, segundo Bourdieu, a disposição para se gostar de arte é determinada pela aquisição dos instrumentos de decifração dos códigos que nelas estão inscritos, e somente por um processo lento e prolongado entre o sujeito e as obras. “A competência do conhecedor não pode ser transmitida, exclusivamente, por preceitos e prescrições” (BOURDIEU, 2007: 105). O *habitus* cultivado, ou a cultura do “bom gosto”, demandam tempo e frequência não somente em um ensino escolar forte e regular, mas principalmente das práticas familiares que imprimem nas crianças a competência artística e as atitudes em relação às obras culturais desde a primeira infância.

Como exemplo disso, em *O amor pela arte*, livro no qual Bourdieu analisa as condições sociais da frequência de museus, o autor compara o público dos museus de quatro países diferentes: França, Holanda, Grécia e Polônia. Apesar das diferenças de público, chama atenção a elevada taxa que se verifica nos museus poloneses: a visita dos cinco maiores museus poloneses é ligeiramente superior aos franceses, enquanto a frequência dos holandeses é praticamente igual à destes últimos, e os museus da Grécia recebem menos gregos em relação aos museus da França e os franceses. A explicação às baixas taxas de visita da Grécia se dá pelo fato deste país ter taxas de escolarização inferiores as dos outros três. Mas como explicar que os poloneses frequentem mais os museus que os franceses e holandeses, sendo esses últimos países com forte tradição cultural e artística? Para Bourdieu, a explicação está na intensificação da ação direta da escola. Segundo ele, a Polônia seria um país com uma espécie de boa vontade cultural que, investindo na educação, alcançou elevadas taxas de frequência dos museus. Contudo, o público polonês é majoritariamente

composto de jovens e, apesar de estar no mesmo plano do público holandês ou francês com relação à frequência, é distinto destes por suas atitudes e opiniões, revelando que a competência artística dos poloneses está mais próxima do nível do público grego. Essa dupla posição que a Polônia assume pode ser explicada pelo efeito da ação escolar: observável mais diretamente nas práticas que nas atitudes e aptidões. Bourdieu considera que a ação escolar em relação ao *amor pela arte* é mais facilmente enfraquecida que a mesma ação quando exercida sobre as pessoas familiarizadas com a arte desde muito precocemente, ou seja, pelas experiências despertadas pela família dos países da “velha cultura”.

Considerando a parte que pode caber à família na transmissão da cultura artística, compreende-se que a prática cultural e, mais ainda, a competência artística e as atitudes em relação às obras culturais estejam estreitamente associadas ao capital cultural nacional: toda a tradição cultural dos países da velha tradição exprime-se, de fato, em uma relação tradicional com a cultura que não pode ser constituída em sua modalidade própria, com a cumplicidade das instituições encarregadas de organizar o culto a cultura, a não ser o caso e que o princípio da devoção cultural foi inculcado, *desde a primeira infância*, pelas incitações e sanções da *tradição familiar* (BOUDIEU, 2007: 66-67, grifos meus).

Contudo, apesar das incitações e sanções da tradição familiar ser estruturadora de outros *habitus*, ou seja, se caracterizar como “o passado que sobrevive na atualidade”, com relação ao amor pela arte, a teoria bourdiesiana não se deixa engessar a ponto de negar a ação escolar.

Mesmo que a instituição escolar reserve apenas um espaço restrito para o ensino propriamente artístico, mesmo que, portanto, não forneça nem uma incitação específica à prática cultural, nem um corpo de conceitos especificamente adequados às obras de arte plástica, ela tende, por um lado, a inspirar certa *familiaridade* – constitutiva no sentimento de pertencer ao mundo culto – com o universo da arte... (BOURDIEU, 2007: 100).

Destarte, também com relação à linguagem específica do campo da arte, o papel da escola é o de inculcar as categorias de percepção, sendo que faz parte deste processo também a fixação de um glossário de palavras específicas. De fato, o Caderno do aluno suscita determinada familiaridade com o campo da arte e serve como ponte para diversas imagens que, se não por meio do material didático, provavelmente nem mesmo chegariam aos olhos dos alunos. O Caderno também proporciona e sugere situações novas que são quase exclusivas do campo artístico (como a proposta de confeccionar uma *assemblage*). Porém, o uso excessivo de uma linguagem demasiadamente rebuscada e irresoluta – exatamente porque é específica e, conforme Bourdieu, isso também é uma estratégia do campo em favor de sua



autonomização<sup>18</sup> – em relação a outras práticas (como maior manipulação das obras artísticas através da confecção de desenhos, pinturas, esculturas, teatros, danças, músicas, além de visitação aos museus, dentre outras atividades variadas, ao invés do uso excessivo da leitura e escrita) pode reduzir o ensino artístico a um *discurso*.

Um ensino artístico que se reduza a um *discurso* (histórico, estético ou outro) sobre as obras é necessariamente um ensino de segundo plano: à semelhança do que ocorre com o ensino da língua materna, a educação literária ou artística (ou seja, “as humanidades” do ensino tradicional) pressupõe necessariamente – sem nunca, ou quase, se organizar em função desta condição prévia – indivíduos dotados de uma competência previamente adquirida e de um verdadeiro capital de experiências (visitas de museus ou de monumentos, audições de concertos, leituras, etc.) que se encontram distribuídas, de forma bastante desigual, entre os diferentes meios sociais (BOUDIEU, 2007:106, grifos meus).

Na sala observada da escola João Jorge Marmorato, frequentemente a arte era ensinada enquanto um *discurso*, ou seja, com base em um glossário de palavras e poucas experiências, seja em sala de aula ou fora dela. Arte, processos de criação e experimentações artísticas, eram frequentemente trocados por trabalhos de arte, obras de arte, desenhos sobre arte e um interminável dicionário de palavras referentes ao campo.

### **A arte de imaginar**

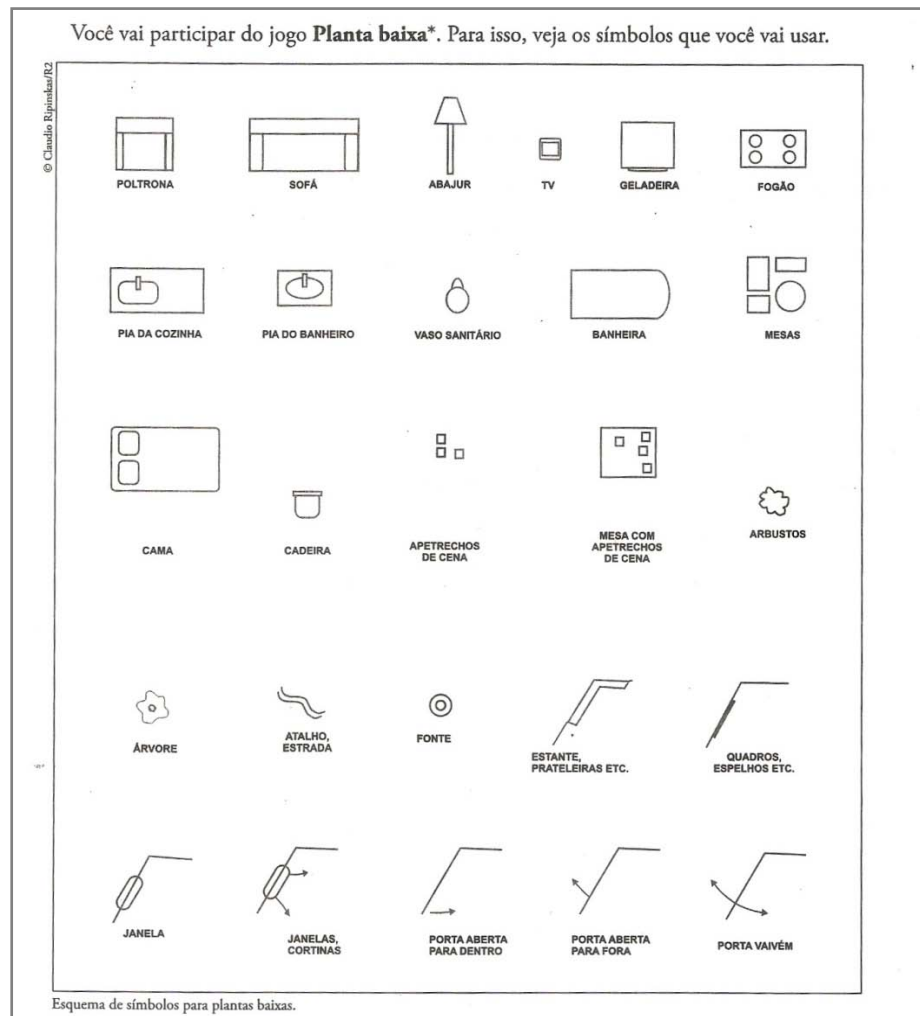
O tema de estudo do bimestre era a linguagem cenográfica. O caderno iniciava o tema por meio de questões bastante simples sobre a cenografia, com o intuito de averiguar o que a criança já sabia sobre o tema em questão. Logo em seguida, o Caderno apresentava uma proposta de trabalho denominada jogo *Planta baixa*. O jogo consistia na construção da planta baixa de um cenário e, para tal, oferecia alguns símbolos como alguns móveis de sala, cozinha, quarto e banheiro, além de esquemas para a representação de apetrechos de cena, janelas abertas ou fechadas, portas, estantes e quadros (figura 10). O Caderno disponibilizava um espaço para a criança desenhar o projeto cenográfico de uma peça de teatro que ela *imaginaria*. A professora, porém, preferiu que os alunos utilizassem o espaço de uma folha sulfite e permitiu que as crianças se sentassem em grupos desde que cada uma delas fizesse a sua atividade.

---

<sup>18</sup> Se é esta a lógica do campo, então se compreende que os conceitos utilizados para pensar as obras de arte e, em particular, para classificá-las, se caracterizam, como observava Wittgenstein, por uma extrema indeterminação, quer se trate de gêneros (tragédia, comédia, drama ou romance), de formas (balada, rondó, soneto ou sonata), de períodos ou de estilos (gótico, barroco ou clássico) ou de movimentos (impressionista, simbolista, realista ou naturalista) (BOURDIEU, 1989: 291).

Inicialmente as crianças não sabiam ao certo o que deveriam fazer, pois não entendiam a tarefa. “Professora, é para fazer a casa toda?”, “Dona, isso é uma porta?”, “Professora, o que são apetrechos de cena?”. A atividade durou cerca de cinco aulas consecutivas. No começo a professora enfatizava que o objeto de desenho era o cenário de uma peça de teatro, no entanto, as crianças pediam para que pudessem desenhar a planta da sala de sua casa, de seu quarto ou da casa toda. No segundo dia de atividade uma aluna perguntou em voz alta: “O que é para fazer?” e um colega respondeu veemente: “é para fazer a sua casa, oras!”. Desta forma, muitos foram os que desenharam suas casas ou parte dela e alguns poucos fizeram o cenário do teatro. Ainda assim, a maioria as crianças que desenharam o cenário, em seguida, quis também realizar o desenho de sua própria casa. As crianças que desenharam o cenário tiveram dificuldade para visualizar que móveis poderiam estar presentes na cena e como dispô-los no ambiente. Nos desenhos que observei era notável que elas pensavam o cenário como um cômodo de uma casa, sem se atentarem para o fato de que o “cômodo” no teatro, precisaria ficar de frente para a platéia. Assim, mesmo dentre aqueles que optaram pela atividade como proposta no caderno, o cenário não passava de um cômodo qualquer de uma casa comum.

Por meio da atividade *Planta baixa*, é possível deduzir que existe pouca familiaridade com o teatro, pois as crianças compreenderam a tarefa da maneira que lhes foi possível, ou seja, aproximando um cômodo cenográfico daquilo que elas entendem por cômodo, isto é, uma parte de sua própria casa.



**Figura 11.** Página referente ao jogo *Planta Baixa*, no Caderno 2. Fonte: SÃO PAULO, 2009b, p. 6.

Essa não foi a única atividade na qual o Caderno ou a professora pediam que as crianças, ao invés de experimentarem algo, imaginassem-no. Ainda com relação à frente *Teatro*, o Caderno apresentava fotografias de peças não-convencionais, como *A rua é um rio*, do grupo *Tablado de Arruar*; *O Homem e A Terra*, pertencentes à trilogia *Os Sertões*, do grupo *Teatro Oficina*. A peça do grupo *Tablado de Arruar* teve como palco a Praça do Patriarca e o Viaduto Santa Ifigênia em São Paulo, enquanto *Os Sertões* foi apresentado em um galpão de fábrica, também na cidade de São Paulo. A proposta era que as crianças observassem as imagens e depois discutissem algumas questões. “Onde você *imagina* que estão acontecendo estes espetáculos?”, “Para você, como ocorre a relação palco-plateia nessas apresentações em espaços não-convencionais? É diferente do que ocorre em um palco tradicional?”.

Em seguida, após terem discutido sobre conceitos como *palco*, *plateia* e *cenografia*, o caderno propunha que as crianças ouvissem a professora sobre outros dois espetáculos e prestassem atenção em seus espaços cênicos: o primeiro era a peça *BR3*, do *Teatro da Vertigem*, que tinha como palco o Rio Tietê, e o segundo era a peça *Le dernier caravanserail* ou *O último caravançarai*, do *Théâtre Du Soleil*, no qual o cenário foi realizado a partir de um imenso tecido que, em palco, se tornou as ondas de um mar revolto. A professora, porém, não contou sobre os espetáculos para as crianças, mas passou os dois textos na lousa para que elas copiassem (figuras 12 e 13).

**Apreciação sem imagens**

A proposição é você contar para seus alunos sobre os espaços onde acontecem outros dois espetáculos:

---

**O rio Tietê transformado em espaço de encenação**

Gisa Picosque

A peça *BR3*, do Teatro da Vertigem, dirigida por Antônio Araújo, usa o rio Tietê, na cidade de São Paulo, como palco da encenação. A peça conta a saga de Jovelina por três locais com nomes iniciados por BR – Brasília, Brasilândia (um bairro de São Paulo) e Brasileia (na Bolívia).

Jovelina sai do Nordeste em 1959, grávida, para ir encontrar seu marido, que está trabalhando como operário na construção de Brasília. Quando chega à cidade, é informada da morte de seu marido. Ela muda-se, então, para São Paulo e se estabelece em um bairro da periferia

chamado Brasilândia, onde começa a comandar o tráfico de drogas. A história prossegue depois em Brasileia, uma cidade na fronteira com a Bolívia, até o ano de 1997.

Quando este espetáculo foi encenado em São Paulo, o local escolhido foi o rio Tietê. O público assistia na própria embarcação onde se passava a peça, em pequenas plataformas e pontes ou, ainda, nos terrenos das margens do rio.

O material riquíssimo teve de encontrar seu local-síntese, e o rio Tietê foi a escolha mais certa. O percurso é, portanto, um “mergulho” nas águas imundas do rio, transformado em espaço de encenação.

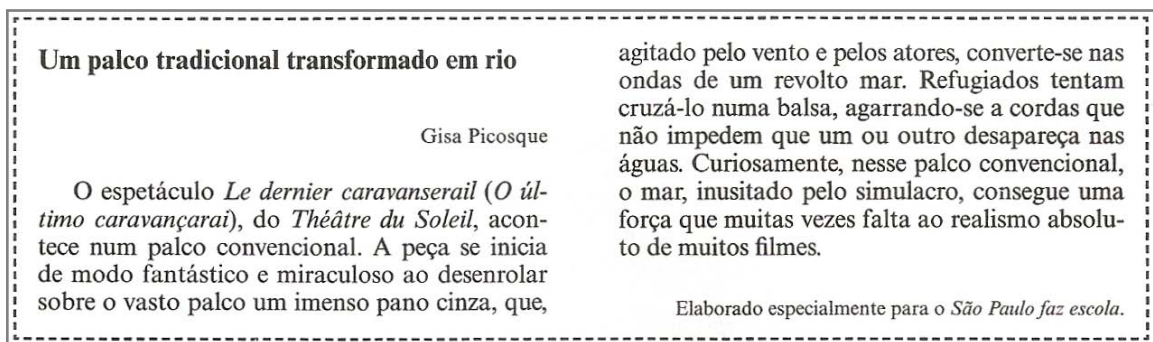
*Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.*

**Figura 12.** Descrição da peça *BR3*, do Teatro de Vertigem. Fonte: SÃO PAULO, 2009a, p. 21.

As crianças passaram duas aulas copiando os textos e na aula seguinte a professora pediu que elas imaginassem e desenhassem o espaço cênico das duas peças apresentadas. O que ficou entendido para a maioria dos alunos, porém, era que eles deveriam desenhar o texto.

- \_ Professora é para desenhar o Rio Tietê? – pergunta uma criança.
- \_ Isso! – responde a professora.
- \_ Assim, sujinho, sujinho? – torna a perguntar a menina.
- \_ Não, desenha o que aconteceu com a Jovelina... ela sai do nordeste e vem pra cá. Desenha assim um cenário, ela num ônibus. – explica a professora.
- \_ Ah, tá!

Logo, um menino desenha uma mulher parindo um bebê. Mostra à professora e diz que é a Jovelina. A professora ri e, ao mesmo tempo, o repreende dizendo que era para desenhar o cenário. O menino responde que foi isso que ele enxergou na história.



**Figura 13.** Descrição da peça *Le dernier caravanserail*, do *Théâtre du Soleil*. Fonte: SÃO PAULO, 2009a, p. 22.

Em diversas outras situações tive a impressão de que a contextualização é intencionada por meio da imaginação e o desenho é a única forma de comunicação. Neste mesmo Caderno, em uma atividade de apreciação de imagens, a obra *Canone* de Marepe é apresentada por meio de uma fotografia juntamente com a *Vênus de Willendorf*, *As três Sombras* de August Rodin e *Anunciação* de Farnese de Andrade. Sobre a apreciação, o caderno questiona: “Você pode *imaginar* estas obras no espaço?”, “Se pudesse vê-las na realidade, como se movimentaria para melhor observá-las? *Poderia* vê-las de vários ângulos? *Ficaria* embaixo dos guarda-chuvas?”. Ao fazer a apreciação com a sala, a professora dirigiu as questões aos alunos que responderam muito timidamente. “Que tamanho que vocês *imaginam* que elas são?” – pergunta a professora. “São pequenas!” – responde uma aluna. “Vocês *acham* que elas têm três dimensões?” – tenta novamente a professora. “Professora, eu acho que *não* tem três

dimensões” – responde outro aluno. As outras perguntas acabam passando despercebidas pelas crianças que, logo, começaram a discutir se gostavam ou não das imagens.

Durante os seis meses que acompanhei a turma, as atividades em sala – com exceção do ensaio de dança – foram todas realizadas a partir de uma proposta *imaginativa* do caderno. A própria professora, por vezes, também deve ter se visto diante de uma situação na qual também deveria imaginar algo para depois explicar às crianças. As peças de teatro são um exemplo, afinal, quanto são os professores que têm acesso a espetáculos como os do *Cirque Du Soleil* e o do Tablado de Arruar?

O Caderno de volume 3, por exemplo, abordou o tema da luz e sombra e iniciou as atividades com uma apreciação de imagens de dança. A professora explicou aos alunos o tema do bimestre e em seguida pediu que eles respondessem às questões referentes à apreciação. “Observe a figura que tem um foco de luz. Como você *imagina* que o foco de luz poderá influenciar o que será visto na cena?”, “Será que a luz interfere no olhar do espectador quando ele vê o mesmo dançarino, objeto, corpo ou espaço cênico iluminados de forma diferente?”, “Qual a diferença entre um iluminador e um eletricitista?” Nesta aula, as crianças tentavam responder as questões com base nas imagens. Pediam ajuda à professora e, por vezes, também se dirigiam a mim, porém muitas delas só conversavam e se recusavam a fazer as atividades.

Não é simples a tarefa de precisar com exatidão o quanto os alunos estão aprendendo arte por intermédio dos Cadernos, mas não seria esse o trabalho do antropólogo? Entender o entendimento dos outros? Não em termos didáticos ou pedagógicos, ou seja, avaliando se os conhecimentos construídos são adequados ou não, mas tentando compreender as relações que são construídas entre as crianças, os conhecimentos artísticos, a professora e o Caderno, além da forma com elas são construídas.

A forma pela qual os conhecimentos artísticos são construídos entre as crianças e o caderno, portanto, é a forma *discursiva* e o discurso está embasado em situações criadas por meio de imagens ou por meio de outros discursos que, por sua vez, devem ser imaginados pelas crianças. Como foi visto, as crianças sempre respondem às questões sobre arte que, neste âmbito, mais que em outros, é evidentemente um campo de forças. Além do discurso verbal, a professora também pede tarefas em forma de desenhos que não deixam de constituir um discurso, porém, não-verbal.

O problema em questão consiste em, como colocado por Tim Ingold, uma das coisas que a pesquisa antropológica já nos mostrou várias vezes é que os alunos não são passivos, recipientes cuja capacidade mental está esperando para ser preenchida com determinados conteúdos, mas eles participam ativamente no processo de conhecimento que está o tempo todo sendo criado e descoberto (INGOLD, 2007: 296). A aprendizagem por meio do discurso, longe da prática, parece não ser o processo mais apropriado. Ingold argumenta que é errado pensar a aprendizagem como a transmissão de um corpo de informações anterior a sua aplicação em um contexto particular de prática.

[...], we learn by doing, in the course of carrying out the tasks of life. In this the contribution of our teachers is not literally to pass on their knowledge but rather to establish the contexts or situations in which we can discover for ourselves much of what they already know, and also perhaps much that they do not. In short, we grow *into* knowledge rather than having it handed down to us (INGOLD, 2007: 296).

Assim, quando as crianças podem experimentar, por elas mesmas, os conceitos artísticos vão adquirindo significados efetivos e a cisão que parece haver entre o mundo e a escola vai, aos poucos, se dissolvendo. Em contato direto com a arte, as crianças passam a entender mais claramente aquilo que o Caderno desejava que elas aprendessem por meio do discurso. Não há transmissão de uma prática ou uma teoria que *passa* do professor para os alunos, mas há a própria experiência que constrói significados e gera com isso, conceitos. Há, em termos bourdieusianos, o cultivo de um *habitus* que tende a familiarizar as crianças com os conhecimentos artísticos. Esse tipo de processo de aprendizagem só ocorreu uma única vez enquanto acompanhei a turma. Seus resultados, porém, comprovaram que os processos de aprendizagem são mais efetivos quando ocorrem em concomitância com a prática, por meio da experiência.

### **Uma experiência de luz e sombra**

Na semana seguinte à aula de luz e sombra, a professora informou que as crianças fariam um passeio ao SESC de São Carlos para assistirem a uma apresentação de sapateado. Neste dia, as crianças entraram às 8h30, ao invés de entrarem às 7h como era de costume, não precisaram levar o material escolar e um ônibus as conduziu ao SESC. Ao chegarem ao teatro, eles se sentaram próximas umas das outras e ouviram o que a apresentadora tinha a dizer. A apresentadora explicou às crianças sobre os tipos de palco que existiam e em seguida pediu que eles não gritassem no momento dos *blackouts*. Ela justificou que este era um momento

importante para os atores/dançarinos, porque existiam cenas que se passavam no escuro. Em seguida a organizadora do evento dirigiu-se aos alunos dizendo que a forma que eles tinham de interagir com as pessoas do palco deveria ser sempre com respeito, sendo o primeiro código, o do silêncio. A organizadora também explicou que a apresentação em um teatro sempre começa após os três sinais. As crianças mantiveram-se muito atentas às informações. A professora pediu que todos prestassem atenção no jogo de luz e sombra, já que este era o tema do bimestre. A luz se apagou. As crianças assoviaram e aplaudiram. Em seguida fizeram silêncio e atentaram-se ao espetáculo.

A peça era uma comédia realizada por dançarinos bastante jovens, alguns somente um pouco mais velhos que as crianças espectadoras. As crianças ficaram encantadas com a apresentação e com o sapateado. Ao término do espetáculo elas puderam fazer perguntas ao grupo e, neste momento, interagiram tanto quanto puderam. Perguntaram a idade dos integrantes, onde eles davam aula, desde quando eles dançavam, do que era feito os sapatos que eles usavam, como eles tinham aprendido a dançar daquele modo, se era muito difícil aprender sapateado, e, inclusive, se os dançarinos queriam ensiná-los. Ao final da peça, enquanto se dirigiam ao ônibus, muitas tentavam sapatear.

Na aula seguinte, a professora decidiu retomar o passeio para então dar continuidade ao tema. Ela perguntou aos alunos se eles haviam gostado da apresentação e muitos deles já levantaram de suas carteiras e começaram a sapatear. A professora pediu que eles se sentassem e perguntou o que eles pensavam sobre a luz do teatro. Os alunos diziam que a luz às vezes se apagava... Um menino perguntou por que a luz se apagava no meio da peça. Outras crianças responderam que os dançarinos aproveitavam o escuro para arrumarem as coisas no cenário. A professora então pediu que eles descrevessem em uma folha do caderno o que eles tinham visto no teatro, dizendo o que eles achavam da luz e como ela interferia no teatro. Uma aluna respondeu que se não houvesse luz, eles não enxergariam os artistas!

De volta ao Caderno, em outra aula, a professora pediu que os alunos observassem as imagens da peça *Arrufos*, na qual a iluminação era feita somente com as luzes de abajures e, em seguida, respondessem as perguntas do Caderno. “Que atmosfera você *imagina* que a luz do abajur cria neste espetáculo? Atmosfera de intimidade, mistério, segredo, aconchego?”; “O nome do espetáculo é *Arrufos*. Para você o que significa arrufos?” e, em outra página, “Você já parou para pensar sobre a linguagem da luz no teatro? O que você sabe sobre isso”. Uma



menina me perguntou o que significava a palavra *linguagem*. Outra aluna não conseguiu responder a questão sobre a iluminação de abajur e a professora logo entrevistou: “O que você sentiria *se* estivesse vendo a peça?”.

As crianças não conseguiam responder todas as questões do Caderno. Muitas delas tentavam, porém, só conseguiam dar respostas referentes ao espetáculo assistido. Notei que a maioria da sala havia respondido somente a questão relativa à linguagem da luz, fazendo referência ao que tinha visto na apresentação. As crianças não sabiam ao certo o que significava a palavra *arrufos* e nem conseguiam precisar que sensação exata era passada pela luz do abajur, porém, elas diziam que a luz ajudava a criar expectativa, já que elas queriam saber o que ia acontecer em seguida; que a luz ajudava os atores a se esconderem atrás da cortina; ou ainda que o fecho de luz fazia com que elas prestassem atenção no que era focado.

A ida ao espetáculo elucidou muitos pontos da pesquisa, mas principalmente evidenciou a necessidade da experiência, da prática, no processo de aprendizagem de Arte. Os conhecimentos artísticos se furtam quando são apresentados somente por intermédio dos Cadernos. Em sala de aula, quando a professora pede que os alunos trabalhem (normalmente usando as frases como “façam da página x até a página y” ou “respondam as questões da página x”), é possível perceber que arte, para as crianças, é uma disciplina ou uma matéria como qualquer outra, porém, não é assim que eles esperam que seja. Para elas, as aulas de Arte devem necessariamente ser diferentes e ter, no mínimo, atividades com desenhos. Isso se afirma na já citada aula em que a professora pediu que os alunos copiassem os textos sobre os espetáculos teatrais e puderam-se ouvir reclamações de alguns alunos: “Ô Dona, isso tá parecendo aula de português!”, “Texto de novo, Dona? Credo, nem parece aula de artística!” Mas é a professora quem *seleciona* os conteúdos dos Cadernos e a forma como eles serão trabalhados. O processo de mediação, pelo qual o professor atua, na verdade, também é um processo de autonomização do campo da arte.

Podemos ver, neste sentido, um jogo de forças: o Caderno teve um propósito que, inicialmente, era o de ensinar a arte por meio de *encontros*. Contudo, em sua aplicação, o Caderno se mostrou diretivo e sua singularidade foi entender a arte enquanto um campo e atuar como um agente neste campo direcionando o olhar das crianças. A professora também é um agente que seleciona do Caderno aquilo que considera essencial e que será ensinado, na maior parte das vezes, por meio do discurso. É importante lembrar que a experimentação foi,

por poucas vezes, a maneira pela qual os conhecimentos artísticos foram construídos. Por fim, me questiono, em meio a todos esses agentes, qual o lugar das crianças? Será que todas essas instâncias não permitem que as crianças tenham em algum momento diligência? Será que uma arte autoritária e diretiva, como se mostrou a partir dos eixos norteadores deste campo, pode possibilitar interação e agência?

### **A arte para além dos Cadernos**

Para além dos Cadernos estão as crianças e os conhecimentos artísticos. Apesar de, por vezes, o Caderno e a professora agirem como elementos cerceadores da agência das crianças, em diversos momentos foi possível perceber sua ação. Elas estão pedindo para que as aulas de Arte sejam diferentes, para que possam desenhar, dançar, cantar e representar. Quando a professora solicita que as crianças copiem textos ou respondam questões, elas reclamam uma aula mais descontraída; quando lhes é permitido, se agrupam para cantar; quase todos os dias chegam mais cedo para desenhar na lousa; quando podem, dançam... de *country* a sapateado. Sob o olhar das crianças não são importantes os parâmetros que definem o objeto artístico. Uma vez que a definição de arte e a disposição para se gostar de arte é produto de um longo processo de socialização, até que tenham o gosto culto “cultivado”, mais importante que a separação entre arte e não-arte é o que elas podem *fazer* com tudo isso. O que elas podem fazer com a *Monalisa*, com os *happenings* e com o Grupo *Tablado de Arruar*? E o que elas podem fazer com as músicas do Latino, os adesivos ou *colantes* (como eles costumam chamar) e as desenhos para colorir?

Certa vez, enquanto a professora corrigia os Cadernos de desenho e os Cadernos didáticos, uma aluna se virou e me perguntou se eu havia visto sua *Sininho*. Minutos antes ela estava mostrando para uma colega sua pasta de desenhos. Ela tinha uma pasta preta com vários desenhos impressos da *Disney*, *Meninas Superpoderosas*, além de diferentes papéis de fichário decorados e adesivos coloridos na capa. Respondi que ainda não tinha tido a oportunidade de conhecer a pasta e ela, com muito apreço, me mostrou o desenho impresso da fadinha do *Peter Pan* que ela havia pintado, ente outros desenhos. Enquanto eu os observava, a menina me explicou que não gostava de desenhar, preferia pintar os desenhos, e que fazia uma busca no Google digitando “imagens para pintar” e depois os imprimia para colorir.

Outra aluna mostrou, em uma aula posterior, seus desenhos para duas amigas. Além do caderno de desenho exigido pela professora, ela também tinha outro *especialmente* para

desenhos *livres*. Neste, ela desenhava com auxílio de carbono, papel manteiga ou seda várias imagens de bichinhos animados. Eram coelhos, flores, frutas, sinos, charges e personagens famosos como *Mônica* e *Cebolinha*. Ouvi-a explicar às amigas que esses desenhos eram do caderno de sua mãe, de quando ainda era estudante, e que ela havia copiado e pintado. Além dessas duas alunas, várias meninas colecionavam, trocavam e pintavam desenhos prontos.

Perguntar se esses desenhos são ou não arte não é uma questão. As meninas não se interessariam em responder. O problema é outro: considerando esses desenhos como imagens que *afetam* as meninas, imagens que suscitam determinado sentido estético e, por outro lado, considerando que, para o professor de Arte estes desenhos não são mais que verdadeiros estereótipos, como se dá a relação entre a professora, as crianças e esses desenhos? O que eles podem nos dizer sobre a comunicação entre professores e alunos com relação aos conhecimentos artísticos?

### **Notas sobre os desenhos “estereotipados”**

Apesar das crianças exibirem os desenhos umas para as outras durante a aula e as pastas passarem de carteira em carteira, a professora não interveio de nenhuma forma, nem mesmo uma única vez. Ainda assim, para entender o que ocorre entre as crianças, os desenhos e a professora, parto tanto de minha experiência enquanto educadora, quanto do artigo de Maria Letícia Rauen Vianna (1995), *Desenhos estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal?* Ambas as fontes apontam que os desenhos já prontos, do tipo que as crianças colecionam e tanto gostam, é visto com repugnância pelos professores de Arte. Aos olhos da Antropologia, porém, eles podem ser interessantes para pensar o que seria conhecer, produzir e apreciar arte e acerca da relação existente entre professores e alunos sobre o que é ou não arte.

No artigo citado, Vianna discute um método elaborado por ela, denominado *des-estereotipização*. Seu método consiste basicamente em atacar, por meio de exercícios emprestados das artes plásticas, alguns aspectos mais evidentes deste tipo de desenho: “o desenho mecânico, a esquematização, os artifícios para facilitar o desenho, camuflando dificuldades de representação” (VIANNA, 1995: 59).

Mas o que existe de tão nefasto nos desenhos já prontos que justifique uma guerra declarada<sup>19</sup>? Por qual motivo eles deveriam ser banidos da escola, das pastas das crianças e de todo sacro campo da arte?

Se é assim, o que os estereótipos têm de tão negativo? Se crianças adoram, seus pais também, se as professoras se sentem bem em fazê-los, se as diretoras se orgulham de ter a escola enfeitada, por que combatê-los? Por que não aceitá-los?

Não podemos aceitá-los porque como educadores, acreditamos no poder de criatividade das pessoas, na individualidade de cada ser humano, acreditamos na necessidade vital que a criança tem de se expressar; porque somos contra a acomodação e desejamos a transformação (VIANNA, 1995: 58).

A justificativa de Vianna explica muito sobre o campo da arte: criatividade, expressão, individualidade do artista e transformação – são os cânones da arte ocidental. Tudo o que os desenhos estereotipados *não são* e, por isso, nunca poderão fazer parte do universo artístico<sup>20</sup>, devem, portanto, ser extirpados; atitude condizente ao sistema artístico.

Enquanto professora de Arte, partilho da posição da autora. Eu mesma diversas vezes já senti repugnância por salas de aulas decoradas, cheias de bichinhos, parecidas com festas de aniversário de crianças de três anos. A postura da autora é da mesma ordem: em seu artigo ela está preocupada com a reprodução estereotipada que ocorre amiúde entre professores e não especificamente com as crianças. “Em todo este comportamento há um enorme equívoco: a escola não é a casa da professora nem da diretora. É o espaço da criança, ela é quem tem o

---

<sup>19</sup> A guerra contra os estereótipos declarada por Vianna deve ser contextualizada: seu artigo, apesar da publicação tardia, deve ser entendido no contexto dos anos 80 e a partir da bibliografia deste período. Nesta época, os arte-educadores estavam se posicionando contra os resquícios de uma educação artística que sofrera dezenove anos com a ditadura militar, o que significa dizer que durante esse período a educação em Arte tinha sido pautada pelo *laissez-faire*, as folhas para colorir e algumas técnicas de observação. Contudo, se, como aponta Vianna, naquele tempo as folhas eram reproduzidas por meio dos mimeógrafos, podemos ver que ainda hoje os desenhos estereotipados perduram, seja a gosto das próprias crianças, seja a gosto das professoras – principalmente no primeiro ciclo do ensino fundamental – através da reprodução feita pela impressão e com auxílio da internet. Recentemente acompanhei na escola em que leciono um grupo de professoras do primeiro ciclo desesperadas pelos famosos *riscos* (como elas chamam os desenhos já prontos) devido a um pedido da diretora para que pudessem *decorar* as portas das salas de aula. No instante do pedido, as professoras não sabiam como agir, pois diziam que não sabiam desenhar, todavia, no dia seguinte, elas apareceram com vários desenhos de ursinhos meigos e flores animadas que haviam pesquisado da internet e imprimido.

<sup>20</sup> Diversas vezes foi possível perceber que os desenhos estereotipados ocuparam algum lugar no campo da arte. Como por exemplo os trabalhos de Nelson Leirner da série *Assim é... se lhe parece*, nos quais o artista faz intervenções em mapas mundi e em globos terrestres, colando inúmeros adesivos – como os que as crianças colam em seus cadernos e pastas – de *Mickey Mouse* a *Hello Kitty*, apontando a presença da cultura estadunidense por todo o mundo e fazendo, com isso, uma crítica ao imperialismo americano. Ainda podemos citar a artista Leda Catunda que usa como suportes lençóis, cortinas, colchões, toalhas, aplicando tinta sobre eles e deixando entrever as estampas estereotipadas e muitas vezes infantilizadas desses materiais.

direito de ocupá-lo e cabe a ela, se quiser, ‘decorá-lo’” (VIANNA, 1995: 59). No entanto, será que as crianças não desejariam que a decoração fosse feita com esse tipo de desenho?

Para a autora, os desenhos estereotipados “empobrecem a imaginação” e inibem a “necessidade expressiva” da criança, além de não permitirem “que desenvolvam naturalmente suas potencialidades” (VIANNA, 1995: 58). O que Vianna desconsidera é que essa necessidade expressiva não é natural, é produto de um sistema artístico que busca a individualidade do artista manifesta pela incessante busca de uma linguagem própria. Os desenhos estereotipados podem restringir a produção incessante de desenhos inovadores e diferentes, mas, quanto à imaginação, os desenhos já prontos nem sempre são inibidores, eles podem, do contrário, ativar um processo fantasioso. Exemplo disso pode ser encontrado entre as crianças balinesas, como mostrou a antropóloga Jane Belo.

Apesar de o contexto ser diferente, Belo (1955) sugere outra forma de ver a interação entre as crianças e os desenhos já prontos, enfatizando inclusive a importância destes desenhos no desenvolvimento da imaginação. Em seu estudo *Balinese Children's Drawing* a antropóloga está interessada em entender, por meio dos desenhos das crianças, dentre outras coisas, como elas aprendem a desejar desenhar da forma que a sociedade está acostumada a vê-las desenhar (BELO, 1995: 53). É certo que suas indagações são referentes à arte balinesa. Em Bali, existe uma tradição artística divergente da arte ocidental: os melhores artistas são aqueles que produzem os trabalhos mais próximos possíveis dos padrões usados por outros artistas. A individualidade do artista e a busca por um idioma pessoal não é desejada, pelo contrário, é marcada uma tendência à uniformidade ao invés de um desejo de diferenciação. Ainda assim, mesmo com um sistema artístico diametralmente oposto ao ocidental, é interessante perceber os resultados de uma pesquisa que trata de desenhos prontos que já vêm carregados de significados sob outro ponto de vista.

Comparando os desenhos das crianças balinesas e das crianças ocidentais, a autora diz ter a impressão de que, por volta dos quatro anos, as crianças costumam desenhar conforme contam histórias e descrevem formas que são significativas somente para elas. Segundo a autora, este é um período no qual não há muita diferenciação entre os desenhos balineses e ocidentais. A falta do valor representacional não é importante, pois o prazer está em desenhar e narrar histórias. Mais tarde, quando mais velhas, as crianças tomam consciência de que seu desenho é interpretável por outras pessoas e, neste ponto, se suas habilidades não estiverem de

acordo com a tomada de consciência social, a riqueza de sua fantasia é freada devido a sua inabilidade e, conseqüentemente, algumas crianças param de desenhar por se sentirem inábeis para esta tarefa (BELO, 1995: 54).

Este mesmo argumento foi utilizado pelo professor de educação em arte, Viktor Lowenfeld, para explicar o desinteresse da criança pela arte e por seus próprios desenhos. Segundo ele, os desenhos das crianças passam por algumas fases, sendo que na última delas, a criança adquire autocrítica e também consciência do ambiente no qual vive. Neste sentido, ela passa a se preocupar com determinado realismo e exige de si, para o próprio desenho, noções como as de profundidade e proporção; porém, como nem sempre obtêm sucesso neste âmbito, muitas vezes elas se sentem envergonhadas e seus desejos de desenhar e se expressar são reprimidos (LOWENFELD; BRITAIN, 1977) <sup>21</sup>.

Neste cenário, a antropóloga supõe que exista uma chave para o problema da representação – os desenhos já prontos carregados de significados. Belo supõe que em qualquer cultura em que as artes sejam praticadas e em que seja necessário um mínimo de habilidades ou para o desenvolvimento das crianças ou para que algum indivíduo se torne um artista, as convenções podem colaborar quando a falta do valor representacional se torna um problema. “The ready-made symbolism, already significant to his audience, can be a mold into which he pours his fantasy” (BELO, 1995: 54).

A pesquisa de Belo revelou que as crianças balinesas, conforme vão crescendo, vão também aprendendo a desenhar seguindo as mesmas características do teatro de sombras, que é algo muito presente entre os balineses e principalmente, é a forma de entretenimento visual que as crianças veem mais frequentemente e uma maneira de contar histórias que tem uma intensidade especial para elas. Por meio da análise dos desenhos, a autora pôde afirmar que a forma convencional dos heróis, das figuras demoníacas e dos palhaços favoritos oferecem à criança um meio de desenvolver sua fantasia (BELO, 1995: 56).

A pesquisa talvez possa contribuir de alguma maneira na resolução do problema dos desenhos estereotipados. Considerando que as crianças ocidentais desenhavam e colecionavam aquilo que

---

<sup>21</sup> O argumento de Lowenfeld se volta para um grupo específico de crianças – aquelas que vivem em contextos nos quais noções de representação marcadas pela profundidade e proporção no desenho são importantes. É de se esperar do leitor certa relativização na teoria do professor Lowenfeld e adaptá-la ao contexto social da criança. A “tomada de consciência social” sugere que, muito provavelmente, em contextos outros, também sejam outras as noções que se esperam das crianças.

elas também veem muito frequentemente, como os desenhos do *Bob Esponja*, *As Meninas Superpoderosas*, *A Turma da Mônica* e etc., sob o ponto de vista das crianças, não me parece haver nada de repugnante na confecção dos desenhos. Se considerarmos que o desenho, como foi colocado no primeiro capítulo deste trabalho, para ser considerado bonito e certo pelas crianças deve ter sido confeccionado de maneira a ter determinada excelência técnica, podemos afirmar que os desenhos estereotipados são um caminho fácil para que a própria criança chegue ao nível técnico desejado. Ao copiar os desenhos com papel carbono ou seda, ou ainda, ao imprimi-los, as meninas da 5ª série garantem que o desenho será tanto mais igual ao seu protótipo: terá simetria e proporção e ela ainda o pintará também da maneira adequada.

Quanto à fantasia, não posso afirmar que, tal como acontece entre os balineses, os desenhos já prontos ajam como molde que dê vazão à fantasia. Uma pesquisa mais direcionada poderia responder esta questão. Contudo, o que pude notar entre as crianças da 5ª série é que os desenhos já prontos cabem muito bem às características estéticas pretendidas para um desenho *certo*, além de permitirem que a criança produza. Penso que a *produção* e o *fazer* são conceitos chave para entender o motivo deste colecionismo. Percebi que em nenhum momento as meninas escondiam que elas não eram as criadoras dos desenhos, ao contrário, era evidente e até mesmo verbalizado pelas próprias crianças que os desenhos tinham sido copiados, impressos ou *colados*. Também quase não ouvi das meninas julgamentos estéticos com a intenção de comparação entre os desenhos, ou seja, não havia competição entre os desenhos mais bonitos ou bem feitos. O que estava em jogo não era o fato de serem os desenhos feios ou bonitos, mas o fato de *fazer* tais desenhos, seja copiando ou somente pintando. Neste contexto, o apreço que têm pelos desenhos não adviria da capacidade de reproduzi-los? O *fazer* demonstra aqui sua importância. Podemos afirmar que existe uma necessidade de produzir, manipular e criar imagens. Quando essas meninas estão colecionando desenhos, elas estão também sendo agentes dessa produção, porém produzir, neste contexto, não está necessariamente relacionado com *criação* e *transformação*.

Bruno Latour, na introdução do catálogo da exposição *Iconoclash: Beyond The Image Wars in Science, Religion and Art*, realizada na Alemanha em 2002, escreveu sobre o fanatismo que as imagens exercem na humanidade. A exposição foi uma mostra de imagens de *iconoclashes*, ou seja, imagens que estão sendo quebradas, apagadas, mas que o observador não sabe ao certo se isso ocorre por construção ou destruição. A ironia percebida por Latour é que ao mesmo tempo em que a humanidade não pode ficar sem imagens, pois são elas que

nos dão acesso à ciência, à verdade e à natureza das coisas (neste caso, ele se refere principalmente às imagens religiosas, científicas e artísticas), os homens também as destroem como forma de provar a verdadeira fé, ciência ou *criatividade artística* de alguém (LATOURE, 2008:114). A humanidade está em uma constante guerra de imagens!

A reflexão de Latour, sobre os gestos iconoclásticos em seus diversos contextos, pode nos auxiliar a pensar tanto na posição dos professores que são contra os desenhos estereotipados, quanto na posição dos alunos que colecionam esses desenhos. Grosseiramente aqui apresentada, ele faz uma classificação destes gestos: as pessoas do tipo A são contra todas as imagens; B – são contra as imagens congeladas e não contra *a* imagem; C – não são contra imagens, exceto as de seus oponentes; D – estão quebrando imagens inadvertidamente e E – são simplesmente as pessoas: elas ridicularizam os iconoclastas e os iconófilos.

Neste sentido, podemos classificar os professores de Arte na categoria B que é, na verdade, a categoria dos iconófilos. Eles não são contra as imagens, do contrário, “o que eles combatem é o congelamento das imagens, ou seja, extrair uma imagem do fluxo, e se tornar fascinado por ela, como se isso fosse suficiente, como se todo movimento tivesse parado” (LATOURE, 2008: 130). Diferentemente dos iconoclastas, as pessoas B buscam um mundo cheio de imagens, cheio de *mediadores* delas; para elas o fluxo da imagem não deve parar nunca, congelá-la é o grande absurdo. Debruçar-se sobre as imagens da massa e não dar atenção devida às muitas novas imagens seria um erro, por tal, as pessoas B, tentam redirecionar a atenção daqueles que congelaram as imagens nos desenhos já prontos, para todas as novas imagens que não cessam em surgir da arte contemporânea. O problema é que na maior parte das vezes, quando estão redirecionando a atenção e combatendo o congelamento do fluxo, os professores também agem como as pessoas C – são somente contra a imagem dos seus opositores: professores que “declaram guerra” aos desenhos estereotipados em razão do *Abaporu* de Tarsila do Amaral.

Em meio à guerra das imagens, Bruno Latour faz uma proposta, que é o objetivo da exposição citada; porém, sua proposta também pode contribuir com a guerra de imagens na sala de aula: agir sim como o grupo das pessoas B, contra os grupos A, C, D e até o E. Considero também que essa seria a melhor atitude. Não estar interessado na distinção entre um mundo com imagens e um mundo sem-imagens, mas sim entre o *fluxo interrompido* de figuras e uma *cascata* de imagens (LATOURE, 2008: 138). Isso seria dizer: apresentar e compreender as



imagens, estereotipadas ou não, desenhos da televisão e da arte contemporânea. Unir *Bob Esponja* e Nelson Leirner, *Mickey Mouse* e Marepe, fadinha *Sininho* e Leda Catunda, de forma a compreender as conexões que existem entre elas.

# Contextualizar, apreciar e fazer arte

Um quadro não é pensado e fixado de antemão. Enquanto o produzimos ele segue a mobilidade do pensamento. Depois de terminado ele continua a mudar, conforme o estado daquele que o contempla. Um quadro vive sua vida como um ser vivo, sofre as mudanças que a vida cotidiana nos impõe. Isto é natural, já que um quadro só vive graças àquele que o contempla.

Pablo Picasso

---

## **Oficinas de Atividades Artísticas: o foco no *fazer***

A oficina de Atividades Artísticas da escola Sebastião de Oliveira Rocha é integrante da Escola de Tempo Integral, projeto desenvolvido no Estado de São Paulo. O programa é uma proposta construída com a colaboração das diversas coordenadorias da Secretaria Estadual da Educação e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE – que, dentre outras coisas, propõe que o aluno passe mais tempo na escola, participando de atividades que devem complementar as matrizes curriculares básicas.

A ampliação da jornada escolar neste projeto tem como objetivo uma educação mais alargada que contemple o sujeito em suas várias dimensões, indo além da esfera cognitiva. Este é o motivo da participação em variadas oficinas, além das aulas das matrizes curriculares básicas. Segundo o site da CENP,

a jornada em tempo integral tem o objetivo de oferecer aos alunos da rede pública do estado de São Paulo uma formação mais completa, que contemple tanto os conhecimentos tradicionais quanto os conhecimentos artísticos e que se direcione para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e cidadã (CENP, 2011).

Dentre as oficinas oferecidas, a de Atividades Artísticas ou Linguagens Artísticas segue a mesma proposta da matriz curricular básica. A Arte é vista enquanto área do conhecimento que tem como eixos articuladores a criação e produção artística, leitura, crítica e fruição estética, em conjunção ao conhecimento nos contextos sociopolítico, histórico e cultural (SÃO PAULO, 2007). A diferença, contudo, se encontra na própria concepção de oficina. No portal do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC –, que oferece subsídios para o desenvolvimento das oficinas, esclarece-se o motivo de se trabalhar desta forma. Segundo o portal,

A palavra oficina vem do latim e traz a ideia de reaproximar experiência e pensamento, esforço e interesse, jogo e trabalho. Oficina é um jeito de aprender e ensinar baseado no princípio do aprender fazendo, valorizando os saberes das crianças e adolescentes (CENPEC, 2011).

Se o objetivo, portanto, é ensinar e aprender Arte tal qual a matriz curricular básica, a diferença se faz evidente quanto aos métodos de ensino: “a ênfase maior está colocada na criação, no fazer artístico, o que não significa que a apreciação estética e a história da Arte não se façam presentes” (SÃO PAULO, 2007).

Diante disso, me questiono quais relações as crianças que participavam das oficinas de Atividades Artísticas da escola Sebastião poderiam construir com os objetos e conhecimentos artísticos, a professora e seus colegas. Se o método de ensinar é outro – enfatizando a criação e o fazer – e, ainda, se até mesmo as categorias tempo e espaço mudam, visto que as crianças passam mais horas na escola e que trabalham em uma sala ambiente, como elas se relacionam com os objetos artísticos? E entre elas e com a professora, que tipo de comunicação pode existir? Para responder a essas questões, parto agora para a etnografia realizada na escola Sebastião, na qual considero essas relações sobre os eixos articuladores sobre os quais as oficinas, além das aulas regulares, estão fundamentadas: o conhecer, o apreciar e o fazer arte.

### **Contextualizar arte**

Como as crianças das 5<sup>as</sup> séries observadas atribuem significados às obras/imagens a elas apresentados? Contextualizar arte, segundo os moldes de uma educação artística, deve ser a ação que possibilita que as crianças possam compreender o contexto sócio-histórico no qual a obra ou imagem foi criada. É contextualizar também sua própria produção e a dos colegas de classe considerando que tais trabalhos são fruto de múltiplos processos subjetivos e culturais. Porém, nenhum significado é fixo, o que nos leva a pensar que a contextualização é um processo que se ambienta *entre* a obra e observador. Segundo os PCNs Arte,

...obra de arte pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Além da objetividade da obra, revelada em forma de alegoria de formulação crítica, de identificação ideológica, de elaboração poética, ela ganha outros significados no contato com cada espectador (BRASIL, 1998: 33).

Parece aceitável que no momento da apreciação a obra tome diferentes significados, pois a ação de apreciar comumente está relacionada com o gosto que se fundamenta nas diferentes subjetividades, como veremos mais à frente. No entanto, quando se trata de conhecer arte e contextualizá-la é difícil relativizar os processos sócio-históricos que constituíram uma obra e dar crédito às diversas significações feitas pelas crianças. Ainda, segundo os PCNs Arte, contextualizar é,

a experiência de investigar sobre a arte como objeto de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos (BRASIL, 1998: 36).

Assim, a questão sobre a qual me deito é relativa à arte enquanto objeto de conhecimento que articula os conteúdos sócio-históricos sobre o qual ela foi produzida em conjunção aos elementos formais que a constituem, bem como à gama de saberes que é organizada pelas crianças em sala de aula.

Veremos que a contextualização, no sentido requerido pelos PCNs, não pode ocorrer distante da ação produtiva da criança, uma vez que o conhecimento sobre objetos de arte, tal como se apresentou entre as crianças da 5ª série, começa a ser construído no momento da apresentação da obra. Neste momento os dados sócio-históricos são organizados, porém, por estar o tempo todo se (re)construindo, o sentido não é fixado, se transformando a cada momento, inclusive na ação da produção.

### **Fragmentos de imagens**

Durante o tempo de duração do projeto Picasso, como já se viu acima, a professora foi trabalhando em cada sala uma atividade diferente, porém todas tinham o mesmo tema: a vida e obra do pintor. Enquanto a 5ª série C trabalhava os bustos, a 5ª B trabalhava com desenhos em folha sulfite. Nesta sala, a professora entregou uma cópia em preto e branco da obra *Guernica* para cada dupla de alunos e pediu que eles observassem bem a imagem e escolhessem a parte da obra que mais lhes agradassem. Eles deveriam, em seguida, desenhar e pintar com lápis de cor a parte escolhida em outra folha. Na aula anterior, a professora já havia conversado sobre a obra com os alunos, deixando para essa aula somente a atividade. As crianças escolhiam sem muita pressa a parte que mais lhes chamava a atenção e começavam a desenhá-la. Eles frequentemente pediam minha opinião sobre qual parte reproduzir.

Os alunos se alongaram para escolher a parte a ser reproduzida. A lâmpada? O cavalo? O touro? O homem aflito? A mulher desesperada com o filho? A tarefa de escolher lhes obrigava a atentar-se para os diversos detalhes da imagem. A obra passava a ser vista ora como um mosaico composto de algumas partes específicas que se sobressaíam, ora por algumas de suas características formais, como as cores, por exemplo. Ao se referirem a ela, os alunos não a chamavam pelo título, mas sim por alguma de suas partes, dizendo: “Sabe aquela pintura do cavalo?” ou “o desenho preto e branco”.

Em um dos dias, quando os alunos ainda estavam na sala de aula, antes de subirem para a sala de arte, a professora explicava-lhes o que fariam em sala. Ela esclareceu que, por precisar preparar junto da professora de matemática as lembrancinhas do dia dos professores, os alunos iriam terminar uma atividade já iniciada, mas ainda não concluída. Uma aluna, neste instante, questionou se não poderia terminar um desenho que havia começado na aula anterior e, não conseguindo explicar exatamente para a professora qual atividade era, disse que “era aquela que a gente tinha que desenhar uma parte de um desenho grande que tem um sol e um cavalo”. Quando a professora induziu que ela se referia a *Guernica* ela logo discordou: “Não! É um desenho grande!”

A obra se apresenta, para os alunos, em partes e não em sua integralidade. É possível notar isso pela maneira como as crianças se referem a ela. A fragmentação também fica evidente por todo o lado, pois em todos os trabalhos expostos vê-se as partes de *Guernica*. A mulher desesperada, a lâmpada, o cavalo e o boi estão em folhas de sulfite desenhadas com lápis de cor, nas paredes da escola, nas caixas de papelão pintadas com guache, em preto e branco feitas com nanquim sobre papel, ou simplesmente traçada em uma folha rascunho. Isso é bastante curioso uma vez que na apresentação a professora não focou cada parte da imagem, mas enfatizou o contexto sócio-histórico no qual ela foi construída: a guerra civil espanhola, o ataque à cidade de Guernica e a maneira pela qual Pablo Picasso retratou tal evento – por meio do Cubismo. Como explicar, então, que as crianças distribuam a imagem desta forma? Por qual motivo a imagem é partida em tantas outras?

Antes de qualquer coisa, é preciso considerar que a obra em questão é essencialmente uma imagem já fragmentada, uma vez que a variedade de ângulos pelos quais uma imagem Cubista é retratada – ao invés de um único ponto de vista – sugere uma desconstrução. No entanto, perante tal característica, “os objetos são sugeridos e os observadores devem construí-los tanto pelo pensamento quanto pela visão” (DEMPSEY, 2000: 85).

A fragmentação da imagem, também poderia ser explicada pelo fato da professora ter pedido que se escolhesse uma parte dela para copiar. Se assim fosse, a professora seria a responsável por incutir tal comportamento aos alunos. Porém, é importante lembrarmos que as crianças não são simples receptáculos e que elas podem negociar com a professora a tarefa pedida. Essa negociação é bem mais usual do que aparenta; nossa visão “adultocêntrica” é que acredita que eles acatem, sem problematizar, tudo o que é pedido pela autoridade da escola.

Segundo Clarice Cohn, em *Antropologia da Criança* (2005), “as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam” (COHN, 2005: 41). Assim, o interessante aqui é entender porque eles aceitam tão tranquilamente fragmentar a imagem e quais sentidos elas constroem sobre a imagem partida. Enquanto estive com os alunos, não vi sequer uma criança que quisesse desenhar a obra toda. Todas elas acataram a proposta de copiarem um fragmento e as dúvidas pairaram somente sobre qual deles escolher. Por isso, penso ser uma adesão consentida à proposta da professora e não uma subordinação. Em outras propostas, não obstante, notei que os alunos possuíam táticas de subversão quando não lhes agradava a tarefa a ser realizada.

Podemos dizer que, primeiramente, ao fragmentar a imagem, é possível (re)defini-la semanticamente. Não acredito ser esta a explicação primeira mas, ao examinar quais eram as partes mais desenhadas pelos alunos, perguntei para a professora sua opinião também sobre as outras salas e ela me relatou que a imagem da mãe em desespero era bastante desenhada. Segundo ela, os alunos se sentiam sensibilizados e era possível que eles vissem suas próprias mães naquela situação, diferente, por exemplo, da cena do cavalo sendo morto. O cavalo por si só já se encontra mais distante do universo destas crianças. A explicação dada pela professora me convence só parcialmente. A fragmentação da obra parece realmente oferecer a possibilidade de (re)definição semântica, já que é mais fácil atribuir significados a uma cena que ao contexto todo. Porém, muitas crianças também escolhiam outras partes para serem desenhadas, como por exemplo, a lâmpada ou o touro.

Ao que parece, a aceitação da fragmentação da obra se dá por uma questão também formal, isto é, pelo caráter performático que as formas apresentam e não somente por uma questão semântica. Deixo claro que não excludo a resposta semântica deste contexto, exemplo disso é a predileção entre os meninos em desenhar o touro e o cavalo. Deve haver algum motivo implícito nesta escolha que explique por que sempre os meninos gostam mais do touro. Ao questionar alguns deles sobre sua preferência, ouço como resposta que o cavalo tem a boca bonita e o touro tem chifres. Porém, o que parece ocorrer é que os alunos estão interessados, de fato, em copiarem as imagens da maneira mais próxima possível a que ela se apresenta e esta é uma máxima a seguir, minorando inclusive a escolha pelo significado. Antes de seguir com essa hipótese recorro, contudo, ao trabalho de Maria Helena Wagner Rossi, arte-educadora, para mostrar que a possibilidade de (re)definição semântica ocupa um lugar

autêntico nos diálogos entre as crianças e as imagens; no entanto, mostro em seguida que, neste contexto, outras lógicas também estão em jogo.

### **Possibilidades de (re)definição semântica**

Ao pesquisar a mediação estética em sala de aula, Maria Helena Wagner Rossi foca a orientação encontrada nos PCNs/Arte que sugere como conteúdo para a apreciação estética a “identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais” (BRASIL 1997: 46). Em contraponto, as pesquisas indicam, segundo a autora, que os significados que os alunos atribuem às imagens podem variar enormemente quando se consideram as condições cognitivas, a familiaridade ou não com a arte, o contexto sociocultural e etc. Assim, “não há *identificação* de significados, mas *atribuição* de significados pelos leitores” (ROSSI, 2008:71). A autora ainda levanta que os PCNs não consideram as possíveis leituras das crianças que, segundo ela, dialogam com as imagens enfatizando os elementos concretos que estão presentes, em detrimento às metáforas possíveis aos leitores mais familiarizados e, por fim, a exemplo de sua teoria, ela apresenta um diálogo frente à *Guernica*, no qual algumas crianças de seis a oito anos salientam a imagem do cavalo. Dentre as muitas leituras, que vão desde cachorro segurando um jornal a cavalo com prego na boca, Rossi conclui:

Onde o leitor experiente pode ver “o grito lancinante de toda a humanidade, simbolizado pela imagem do cavalo, com sua língua em ponta, afiada como o gume da espada, em protesto contra a barbárie...” [como apresentou os PCNs/Arte], as crianças veem coisas concretas, como pedaços de metal ou madeira, pregos, espinhos. Citam também dragões, fantasmas, cachorros, lâmpada mágica... Por quê? Porque essas são as respostas às perguntas que fizeram, implicitamente, à obra (ROSSI, 2008: 73).

O trabalho de Rossi, apesar de dialogar com crianças menores que as de 5ª série, põe em evidência que a (re)definição semântica das imagens é frequente e, mais que isso, considera que na educação em Arte os professores devem estar atentos às leituras das crianças – postura que, por si só, já é bastante louvável. Em *Imagens que falam: leitura da arte na escola* (2003), Rossi mostra como crianças e adolescentes interpretam imagens de formas muito diversas e categoriza cinco relações que os alunos mantêm com as obras. O tipo de relação descrita acima, Rossi a define como sendo um dos primeiros níveis, no qual o leitor tem uma interpretação orientada pela concretude do mundo, ou seja, ele busca na obra uma representação fiel da realidade. A autora entende que o desenvolvimento da compreensão estética pode ir do pensamento menos sofisticado às ideias mais complexas, mas um mesmo aluno pode também transitar entre esses níveis de maneira não gradual. Devemos, de qualquer



forma, nos lembrar aqui que quem estabelece essa gradação é também quem fixa os parâmetros dos modos de compreender as imagens que mais se enquadram nos moldes de uma educação estética.

Lévi-Strauss (1989) comprovou que tanto um pensamento mais atrelado ao sensível, como seria este primeiro nível descrito por Rossi no qual as crianças enfatizam as características físicas vistas na imagem, quanto um pensamento mais abstrato, ou seja, as metáforas que somente um leitor experiente pode ver são formas de ordenar a realidade. Em meio ao caos imagético apresentado: cavalos, mães desesperadas, vela, lâmpada, touro, bebê e realidade deformada, o que realmente importa é qualquer forma de organização. “Toda classificação é superior ao caos, e mesmo uma classificação no nível das propriedades sensíveis é uma etapa em direção a uma ordem racional” (LÉVI-STRAUSS, 1989: 30). Assim, o que faz com que um tipo de pensamento seja considerado inferior ao outro, da mesma maneira que uma compreensão mais concreta da imagem seja considerada menos sofisticada que a outra, é a escala de progresso instaurada pela própria história do pensamento que, segundo Passetti, estabelece uma hierarquia entre o que Lévi-Strauss denomina pensamento selvagem – o pensamento mais concreto atrelado às qualidades sensíveis – e o pensamento domesticado – um pensamento mais abstrato, aquilo que conhecemos como a nossa ciência.

A noção de pensamento selvagem não instaura uma escala em progresso, mas horizontaliza os pensamentos vinculando homens, equalizando-nos e tornando-se meio para a supressão de preconceitos. O pensamento pode ser selvagem ou domesticado; é sempre pensamento humano e nenhuma investigação sobre as sociedades deve se nortear por princípios de superioridade e inferioridade ou seus derivados, caso não queira incorrer em reiteração do próprio pensamento, que encontra no inteligível a única maneira de conhecer. Para Lévi-Strauss, a ciência será simultaneamente inteligível e sensível (PASSETTI, 2008: 264).

Da mesma forma, independente das crianças significarem a obra a partir de conceitos concretos, como as formas apresentadas ou as cores e as texturas, ou de realizarem uma leitura mais abstrata que pode ser uma metáfora do caos e da guerra ou até mesmo dragões e fantasmas, todas são formas de entender a realidade e ordenar a imagem. Além disso, o conhecimento sensível, neste caso, está atrelado ao conhecimento inteligível. Classificar um quadro como “o desenho em preto e branco” também é classificá-lo como a imagem que tem “cores mortas, tristes”, “que não dão vida ao desenho”, como disseram duas crianças na apresentação da imagem. O “preto e branco” está para a tristeza, para a morte e a falta de

vitalidade. Ainda podemos dizer que pedaços de metal ou madeira, pregos e espinhos não deixam de ser formas associadas às dificuldades, que se associam com a crueldade e a rigidez.

Argan afirma em sua análise de *Guernica* que o que Picasso faz quando destitui o quadro de cor e volume e torce as formas é cortar a relação do homem com o mundo; relação esta que se apresenta pela percepção sensorial. Sem cor ou relevo, sem relação com o mundo não existe mais natureza ou vida, o que existe é a morte.

Em *Guernica* não há cor, apenas negro, branco e cinza. Está excluído que Picasso tenha utilizado o monocromatismo para conferir uma tonalidade sombria e trágica ao quadro: tudo é claro, as linhas traçam com precisão os planos destinados a se preencherem de cor, mas a cor não está aí, *foi embora*. Está excluído que o monocromatismo se destine a acentuar o efeito plástico volumétrico: o relevo não está ali, *foi embora*. A cor e o relevo são duas qualidades com que a natureza se apresenta à percepção sensorial, dá-se a conhecer. Eliminar a cor e o relevo é cortar a relação do homem com o mundo; cortando-a, não existe mais natureza ou vida. No quadro o que *existe* é a morte, e não representada com as formas da natureza ou da vida, por que *esta* morte não é o termo natural da vida, é o contrário (ARGAN, 1992: 475-476).

A análise de Argan não serve como único modelo de inteligibilidade da obra, não está aqui para que se possa comparar em grau com o conhecimento das crianças, mas sim para mostrar que existem formas de se compreender a realidade imagética por meio do conhecimento sensível e que, mesmo seguindo caminhos muito diferentes, elas podem chegar a uma mesma inteligibilidade. Lévi-Strauss, quando fala do conhecimento sensível em *A Ciência do Concreto*, esclarece que, mesmo quando não há uma ligação necessária entre as qualidades sensíveis e as propriedades das coisas, existe pelo menos uma relação em grande número de casos e a generalização desta relação pode já ser satisfatória (LÉVIS-STRAUSS, 1989: 31). Para ele, a título provisório, essa relação vale mais que a indiferença a qualquer ligação, “pois a classificação mesmo heteróclita e arbitrária preserva a riqueza e a diversidade do inventário; decidir que é preciso levar tudo em conta facilita a constituição de uma memória” (LÉVI-STRAUSS, 1989: 31).

Se esses dois tipos de conhecimentos – sensível e inteligível – então, são de alguma forma associados, não há como negar que escolher uma parte da obra pela sua forma é também escolhê-la por aquilo que esta parte significa. Não há como separar forma e conteúdo. No entanto, neste caso em particular, a escolha não é despropositada, pelo contrário, ela tem implicações performáticas. Após a escolha era necessário que a criança desenhasse o

fragmento escolhido no papel tal como ele se apresentava. Por isso, volto à hipótese de que há motivos para que a fragmentação da imagem se apoie em critérios formais pela implicação que estes teriam no desempenho do aluno, ao invés de ter como único motivo uma (re)definição semântica.

### **A fragmentação da imagem segundo o desempenho do aluno**

É sabido, tanto pela professora quanto pelos alunos, que a cópia fiel da obra inteira é uma tarefa bastante difícil de ser realizada. Não por sua impossibilidade, pois já presenciei em outras circunstâncias isso ocorrer<sup>22</sup>, mas pela insatisfação por parte de alunos e/ou professores ao término do trabalho. Isso porque, no momento de confecção dos trabalhos, não importa se a imagem a ser copiada segue ou não os padrões estéticos do grupo, mas é imprescindível que o aluno possa se aproximar o máximo possível da imagem original.

Ao questionar a professora sobre o motivo dos alunos fragmentarem as imagens para desenharem somente uma parte, ela declara que “eles não conseguem fazer a obra toda porque dizem que é difícil, então eu peço pra eles copiarem uma parte... a que eles mais gostam. Ao terminarem eles gostam de seus desenhos e querem refazê-lo, agora por inteiro”. Essa realidade veio à tona no momento de confecção dos desenhos. Muitas crianças começavam pela lâmpada que se parece com um olho, segundo elas próprias dizem, e depois se arriscavam a desenhar algo um pouco mais difícil. Não observei nenhum aluno que quisesse copiar a imagem completa, mas pude ver que eles se dispunham a desenhar outras partes logo após terem completado seu primeiro objetivo.

É verdadeiro que a fragmentação da obra seja uma de suas características próprias. Ainda assim, podemos dizer que a aceitação em fragmentar a obra ocorre pelo fato dos alunos verem que é possível copiar uma parte do desenho e assumirem esse desafio. Ao perceberem sua própria capacidade de copiar, eles passam a reproduzir insistentemente a mesma imagem,

---

<sup>22</sup> Recordo-me de algumas aulas que ministrei para uma 5ª série em outra escola também pública, na qual a tarefa a ser realizada era a de observar uma imagem – a obra *Voltando da pesca* de Marcos Oliveira – e, após a observação e apreciação, as crianças deveriam contextualizar a imagem e desenhar em seus cadernos que tipo de função as pessoas exercem hoje em contraponto à pescaria. Assim, o desenho aludiria à obra, mas o ideal era que não fosse uma cópia, mas uma contextualização. Porém, as crianças, em quase maioria, copiaram a imagem tal qual se apresentava, mudando detalhes como as cores, ou os tipos de peixes, deixando porém, o desenho muito parecido com a obra. Todavia, as próprias crianças nem sempre gostavam de seus trabalhos, pois eles frequentemente ficavam desproporcionais tanto em relação às formas, quanto no que diz respeito ao desenho em relação à folha, de forma que o motivo ficasse muito abaixo à direita ou centralizado, porém muito pequeno. Além disso, a figura do homem ficava também desproporcional (mesmo sendo a desproporção uma característica da imagem – a mão do homem apresenta-se muito grande com relação ao corpo) desagradando os alunos.

como prova do que são capazes de realizar; ou, a colocarem-se novos desafios, como o explicou a professora.

Desta maneira, o que está em jogo é o desempenho do aluno em detrimento do significado da imagem: a agência que ele exerce sobre o quadro no momento da escolha e a agência que a própria imagem exerce sobre ele no momento da cópia, obrigando-o a representá-la com fidelidade. Ao passear pela classe e questionar os alunos sobre o motivo de terem escolhido determinada parte da obra para o trabalho, pude ouvir de alguns deles simplesmente que tal parte era fácil de desenhar. Essa atitude aparentemente “preguiçosa” aos olhos de qualquer professor na verdade está de acordo com as regras do grupo de uma representação fiel. Desta forma, quando escolhem uma parte como a lâmpada, por exemplo, acredito que a escolha não se dê por aquilo que ela significa na obra, tampouco por qualquer outro significado, mas por aquilo que ele se sente capaz de realizar. Salvo a criança que seja eficiente em desenhar o que a afeta, o significado da imagem é subsumido por sua performance.

Christina Toren, ao estudar os rituais cristãos fijianos, em especial o *somate*, que é a cerimônia de morte, e a “escola dominical”, baseia-se no que as crianças, tanto as mais jovens quanto as mais velhas, escrevem e dizem sobre os rituais e os compara com o discurso dos adultos. A despeito das diferenças de gênero, o que Toren pôde notar é que, conforme as crianças vão crescendo, elas vão assimilando o conhecimento que têm da doutrina cristã com o conhecimento incorporado dos rituais cristãos, a partir daquilo que elas vivenciaram. Elas têm certa inclinação processual dos rituais que, na verdade, é o estabelecimento de seu conhecimento dado pela assimilação das atividades coletivas comuns aos seus próprios conhecimentos, como uma criança particularizada. Isso foi notado por Toren, principalmente, por meio da inserção dos pronomes pessoais em primeira pessoa no discurso das crianças mais velhas (TOREN, 2003).

Ambos, adultos e crianças, neste caso, associam fortemente essa inclinação processual ao ritual que tende a ser tomado, não em termos de significados, mas em termos de quem deve fazer o que, quando e como. No entanto, se os adultos são capazes de atribuir significados aos comportamentos ritualizados, para as crianças isso já não é tão claro. Segundo Toren, o significado do comportamento para uma criança pode ser simplesmente que “isso é como você faz aquilo” (TOREN, 2003: 716).

Mesmo não se tratando de um contexto ritualizado no caso da sala de aula, o interessante do texto de Toren é que ele versa sobre a construção do significado ao longo da vivência diária das crianças e mostra como é possível que o significado, tal como é visto pelos adultos, nem sempre assuma o papel dianteiro das atividades. Um comportamento pode ter sentido para uma criança simplesmente como a maneira de se fazer algo. Além disso, por ritual, Toren não entende somente as cerimônias ou as regras e normas que devem ser seguidas em ocasiões especiais. Está aí incluído o “comportamento ritualizado”, de maneira alargada, referindo-se aos comportamentos que estão difusos na vida diária (tanto na nossa, como na dos outros) e que tem qualidade ritual raramente reconhecida. Assim, para ela, a maioria, senão todos os comportamentos, têm um aspecto ritualizado ou um aspecto que pode ser explicitado como uma “regra” (TOREN, 2003).

Não quero dizer com isso que fragmentar a imagem e copiá-la seja algo vazio de significado. Isso não seria possível. Entendo que a intenção primeira da criança seja a performática, ou seja, ela escolhe a parte da obra e aceita a fragmentação em função de seu desempenho sobre a atividade. Quanto ao significado, ele vai sendo construído de acordo com as relações estabelecidas entre a criança, a obra, as outras pessoas – como a professora, e os colegas de classe – além de outros objetos como livros, filmes, e outras imagens e também no próprio fazer/copiar a imagem. Assim, como já colocou Rossi, o significado da obra pode variar enormemente de acordo com o observador, especialmente quando se trata de crianças. De acordo com Toren, sobre o processo de *autopoiesis*, não existe significado recebido e o processo de fabricação do significado é tal que a continuidade e transformação das ideias são aspectos recíprocos. Em suas palavras, “human autopoiesis entails that the process of making meaning is one in which knowledge is transformed even while it is maintained and in which meaning is always emergent, never fixed” (TOREN, 2003: 710).

### **Apreciar arte**

A apreciação estética é, dentre os três pilares da educação em Arte, a mais problemática e, por isso, a que desde o início mais me intrigou. Isso porque a ação de apreciar esteticamente os objetos, principalmente no contexto da sociedade ocidental, tem fortes reflexos etnocêntricos, uma vez que os julgamentos são sempre realizados de acordo com aquilo que significam para o observador. Além disso, como professora, em sala de aula, sempre me causou incômodo que as dissensões, tão característica do gosto, devessem vir a ser consensuais em nome da arte. Pode-se alegar ser desnecessário que o aluno sinta determinado gosto pelo objeto

artístico, sendo suficiente que ele simplesmente apreenda tal objeto. Mas como falar de uma educação em Arte – que deveria acontecer na esfera do sensível – sem haver sensibilização? Como falar de uma apreensão, fruição do objeto, dissociada do gosto? É possível aprender arte somente na esfera da razão? Uma razão moderna, digamos, que ancorada na ciência se afasta da lógica da sensibilidade? Todas essas eram questões que me atormentavam e para as quais, considerei necessário buscar respostas no próprio trabalho de campo.

Nos PCNs Arte, os problemas do gosto e suas dissensões não são diretamente abordados e a ação de apreciação se apresenta baseada simplesmente na percepção das qualidades estéticas:

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente (BRASIL, 1998: 50).

Apreciar, portanto, engloba as ações de recepção, percepção, decodificação, interpretação e fruição. Ações essas que são intrínsecas à estética se a pensarmos enquanto lógica das qualidades sensíveis, ou seja, enquanto formas de entender o mundo por meio de qualidades que podem ser recebidas pelos sentidos (LÉVI-STRAUSS, 1989). Porém, a estética na sociedade ocidental, também está relacionada à beleza e, portanto, está intimamente ligada aos juízos de gosto que, na sociedade capitalista, tem caráter classificatório e discriminatório (BOURDIEU, 2007). O gosto, neste âmbito, é cultivado como seara do julgamento refinado, criando distinções que também são evidentes na sala de aula, separando por um lado, o gosto refinado pela arte e, por outro, o gosto do aluno que necessita de cultivo. Els Lagrou, em uma discussão sobre a antropologia da arte, aponta as dificuldades de mudança do gosto e, com isso, sua importância na comunicação:

É difícil mudar o gosto porque ele implica em um lento processo de aprendizado e de ‘incorporação’ de atitudes, é um tipo de conhecimento corporal que se adquire através dos hábitos compartilhados e do viver junto. É por esta razão que o gosto é tão importante na comunicação, um pertencer que expressa uma filosofia social e uma história de vida. O gosto guia ações, percepções e desejos sem reflexividade consciente do sujeito (LAGROU, 2007: 93).

Pela importância do gosto na comunicação e pelo fato de ser a ação educativa interessada em sua mudança, no âmbito da sala de aula, me atentei à estética vista enquanto conhecimento

sensível e posterior emissão de juízos de gosto, uma vez que, os alunos, quando rechaçam os objetos de arte, justificam sua ação exatamente por meio do gosto pessoal, dizendo “Não gosto porque é feio”. Ao perguntar o motivo de acharem feio, ouve-se enfaticamente que “cada um tem um gosto”.

Pensar que “cada um tem um gosto” põe fim a qualquer tentativa de ação educativa, porque individualiza o sujeito e suprime a relação professor/aluno e a relação aluno/objeto de arte. O fulcro do problema desta pesquisa, inicialmente, foi exatamente esse. Enquanto professora, eu me perguntava: como considerar a ação educativa em relação à arte quando o aluno cria, de início, uma barreira acometida na sensação de *desgosto* pelo objeto de arte? Contudo, com o trabalho de campo, pude constatar que existe a possibilidade de desvencilhar a estética, enquanto juízo de valor, do gosto pessoal. Os alunos da oficina de Atividades Artísticas mostraram-me que é possível gostar de uma obra ao mesmo tempo em que a consideram feia, desvinculando o gosto do projeto estético do grupo. Isso ocorre principalmente quando a agência é incorporada às coisas, aos objetos de arte e, outrossim, quando os alunos vêm suas intencionalidades transubstanciadas no papel (GELL, 1998), na parede ou em outros suportes. Neste instante, o projeto estético passa para o segundo plano e se torna mais importante a ação da produção dos objetos.

### **Sobre a estética e o gosto em artes e em antropologia**

Na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, inclui-se, dentre os modos de pensar e olhar a arte, a Filosofia da Arte – Estética, a Sociologia da Arte e a Antropologia Cultural (SÃO PAULO, 2008: 61). Difícil, porém é tratar a estética por meio do olhar antropológico sem qualquer conflito. O debate ocorrido na Universidade de Manchester em 1993, intitulado *Aesthetics is a cross-cultural category*, é um exemplo disso. Editado por Tim Ingold, o debate pretendeu discutir o caráter universal da estética e, em uma calorosa discussão, dividiu os estudiosos entre aqueles que a viam enquanto uma capacidade universal de se atribuir qualidades às sensações e aqueles que tomavam a estética na esteira dos estudos da filosofia ocidental atrelado ao pensamento iluminista e, portanto, referente estritamente à sociedade ocidental.

Sobre essa natureza dúbia da estética, Luigi Pareyson, em seu célebre *Os Problemas da Estética*, assevera que o primeiro problema da estética é o que se refere à sua própria definição, ou seja, a “sua natureza, seus limites, suas incumbências e seu método” e que

“nenhuma indicação precisa pode provir do nome ‘estética’” (PAREYSON, 1997:1). Segundo ele, a estética remete a uma doutrina da sensibilidade, desde o *Settecento*, quando fez do belo o conhecimento confuso ou sensível do objeto e, remete a uma teoria do sentimento, desde o *Ottocento*, quando impregnou a arte de sentimento. O termo estética, desta forma, passou a remeter tanto a uma teoria do belo, quanto a uma filosofia da arte, de modo que sua ampliação passou a compreender também “as teorias mais recentes que não só já não remetem a beleza à sensação ou a arte ao sentimento, como nem mesmo ligam a arte à beleza” (PAREYSON, 1997:1). Contudo, para Pareyson, as extensões do termo fizeram com que a palavra atualmente seja entendida como teoria que, de uma forma ou de outra, se refira à beleza ou à arte. Mas o que dizer sobre essas categorias – estética, beleza e arte – em contextos diversos?

No debate, antropólogos como Peter Gow e Joanna Overing defenderam a abolição do conceito de estética do contexto transcultural asseverando ser uma categoria histórica, ocidental e burguesa, criada e nutrida pelo racionalismo iluminista (WEINER, 1996). A aproximação da estética com a ideia de julgamento, que foi abordada tanto por Overing quanto por Gow, ancora-se nas idéias de Bourdieu, mas principalmente, teve sua fundamentação na filosofia de Kant. Em *Crítica do Juízo* (1999), Kant esclarece o que vem a ser a faculdade do juízo – a faculdade de aplicar as categorias à realidade fenomênica, algo como o “bom senso” – e quando ela se aplica sobre a esfera do sentimento surgem juízos estéticos. Este juízo estético, remanescente da filosofia kantiana, é em Bourdieu, e à sua revelia, historicizado, aparecendo não como *a priori*, mas produzido e reproduzido, ou seja, pertencente a um campo criado e que criou suas próprias condições de existência, com um modo de percepção a ele relativo, ao longo da história.

Peter Gow também evoca *A Distinção* (2007) de Bourdieu, para mostrar o horror que a estética pôde fazer, e ainda faz, na sociedade ocidental. Para Bourdieu, o senso estético está atrelado ao senso de distinção e a classificação dos gostos, posto que,

como toda espécie de gosto, ela une e separa: sendo o produto dos condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, ela une todos aqueles que são o produto de condições semelhantes, mas distinguindo-os de todos os outros e a partir daquilo que têm de mais essencial, já que o gosto é o princípio de tudo o que se tem, pessoas e coisas, e de tudo o que se é para os outros, daquilo que se é para os outros, daquilo que serve de base para se classificar a si mesmo e pelo qual é classificado” (BOURDIEU, 2006: 56).



Por outro lado, Jeremy Coote e Howard Morphy veem a estética como uma capacidade da humanidade de sensibilizar-se com o mundo, pensá-lo e responder a ele. Sendo assim, uma categoria intrínseca ao homem e, portanto, universal (WEINER, 1996). Jeremy Coote resguarda o lugar da estética como transcultural ao direcionar a discussão para um problema das categorias na pesquisa em Antropologia. Conforme seu argumento, a categoria estética é uma abstração, mas pode ser usada significativamente mesmo quando está longe do discurso indígena. Ele argumenta que algumas categorias não aparecem explicitamente no vocabulário nativo, mas o próprio vocabulário pode direcionar a pesquisa, apontando para os lugares dos quais se devem partir (WEINER, 1996).

Segundo Coote, em um sentido mais estrito, importa menos o que nós entendemos por estética do que aquilo que os nativos entendem. Mas, de qualquer forma, o autor considera que é possível sobrepor as duas categorias – a ocidental e a indígena. É importante salientar que o raciocínio de Coote se mostra bastante procedente com a pesquisa etnográfica, uma vez que não intrinca as categorias, mas as esclarece. Ele aponta a existência de dois tipos de categorias – a do analista e a do analisado<sup>23</sup> e, segundo ele, a diferença entre elas é que “the former are conceptual tools refined for particular analytical purposes, the latter are ideological categories that must perform such tasks as legitimation and mystification” (WEINER, 1996: 269).

O debate se prolonga, porém o que aqui importa ressaltar, é que, em meio às discussões, duas noções de estética estão em pauta: para a primeira, a estética apresenta-se como uma relação entre as propriedades sensíveis dos objetos e a avaliação dessas propriedades; para a segunda, a estética pertence ao domínio moderno e é vista como uma noção burguesa (WEINER, 1996: 224).

Neste sentido, é possível afirmar que, na pesquisa etnográfica, importa menos saber o estatuto da categoria estética em relação à transculturalidade que saber sobre o seu valor como uma categoria analítica. Isso significa saber se ela pode servir como categoria com fins

---

<sup>23</sup> Esta questão referente aos tipos de categorias na pesquisa poderia ser mais facilmente solucionada se se remetesse à distinção entre categorias “émicas” e “éticas” distinguindo assim, respectivamente, as categorias do nativo e do observador. Optou-se, porém, pela não utilização destes termos, devido a já conhecida posição de Lévi-Strauss em relação a eles. Segundo o autor, em *O Olhar distanciado*, por mais útil que seja esta distinção na prática, ela não pode dar conta do todo estrutural, pois, as estruturas não se deixam apreender ao nível “ético”, mas sim, estruturas externas e internas são apreendidas em conjunção, ao nível “émico” (LÉVI-STRAUSS, C. 1983: 169). Assim, nada mais coerente com este trabalho, que trata sobre a relação da apreensão do sensível com o inteligível (estruturas externas e internas), que não utilizar-se desta distinção.

metodológicos na busca de compreensão dos mais diversos grupos. Se a categoria estética se estabeleceu dentro do campo das artes com sentido de arte convencional e institucional no Ocidente, não foi este o sentido que ela sempre teve, nem é tampouco seu único sentido provável. É possível, portanto, que ela seja uma categoria nativa diferenciada da ocidental em outros contextos, assim como também é possível que ela venha a ser uma categoria de análise no sentido colocado por Morphy – como relação entre o sensível e o inteligível – contribuindo com as pesquisas antropológicas.

A estética, enquanto um modo de pensar a relação entre o sensível e o inteligível, se faz tacitamente presente em toda obra de Claude Lévi-Strauss como uma forma de compreender parte do que é o ser humano em sua relação com o mundo. Dito de outro modo, *é um recurso metodológico para se abordar essa relação*. O pensamento estético melhor se fundamenta em *O Pensamento Selvagem*, obra na qual a estética atrelada ao modo selvagem de pensar adquire lugar peculiar no raciocínio levistraussiano. É, por conseguinte, em relação à lógica do concreto que a estética está atrelada, uma vez que, se existe alguma diferença clara entre o pensamento selvagem e o domesticado, ela é colocada por Lévi-Strauss no nível pelo qual eles se aproximam da realidade sensível. Segundo Boris Wiseman, em *Lévi-Strauss, Anthropology and Aesthetics*, é este o ponto em que as ideias antropológicas de Lévi-Strauss começam a criar ramificações estéticas (WISEMAN, 2007: 60). Para ele, a proposição estética velada em *O Pensamento Selvagem* vai aparecer em muitos outros trabalhos subsequentes de Lévi-Strauss, nos quais a arte aparece como a herdeira deste modo de pensar que está vinculado com o mundo sensível, ou seja, “the domain of art, like that of ‘primitive’ science, is that of a ‘logic of sensation’” (WISEMAN, 2007: 62).

Wiseman compara, em seu trabalho, dois sentidos de estética: o primeiro, antigo originado entre os gregos; e o segundo, moderno dado por Baumgarten e, mais à frente por Kant. Segundo ele, tanto um quanto outro aparece na obra de Lévi-Strauss.

Wiseman explica que, com o surgimento do pensamento filosófico grego e, conseqüentemente com a lógica, os dois modos de pensamentos, selvagem e domesticado, foram separados. Se, até então eles constituíam um único modo de pensar e, como tal, a estética fazia parte da vida cultural, logo ocorreria uma bifurcação que separaria a ciência do concreto – operante no Neolítico – de um modo de pensar puramente conceitual que é desvinculado do sensível – operado pelos gregos. Lévi-Strauss vê esta bifurcação como uma condição necessária para o

surgimento da ciência moderna e Wiseman entende que esta visão de Lévi-Strauss seja possível, devido à lógica grega ser o tipo de formalização que é a base do pensamento científico moderno (WISEMAN, 2007: 63).

O nascimento deste modo de pensar moderno, no entanto, direcionou a percepção sensível ao nível de *qualidades secundárias* e, depois disto, ela passou a carregar consigo o estigma de conhecimento inferior. Baumgarten propõe em *Aesthetica* uma *ciência do conhecimento sensível*, mas que, no entanto, é considerada como um tipo de conhecimento menor que se volta à teoria das belas-artes. Kant segue o projeto estético de Baumgarten: embora o tome em uma direção diferente, ele teoriza sobre a relação das faculdades sobre a constituição do mundo conhecível, principalmente em *Crítica da Razão Pura* (WISEMAN, 2007: 66); e é somente depois de *Crítica do Julgamento* que a estética adquire caráter de *juízo de gosto*.

Destarte, segundo Wiseman, Lévi-Strauss utiliza o termo moderno combinando-o com a ideia antiga de estética e, ressuscitando-o no sentido de determinação dos dados sensíveis em oposição à *noetia*, como era utilizado pelos gregos. Assim, em *A Ciência do Concreto*, quando Lévi-Strauss afirma que a classificação no nível da percepção estética é eficaz, ele está se voltando à estética como sinônimo de qualidade sensível, como segue na passagem:

se se pedir para classificar uma coleção de frutos variados em corpos relativamente mais pesados e relativamente mais leves, será legítimo começar a separar as peras das maçãs [...] porque as maiores dentre as maçãs são mais fáceis de distinguir das menores, do que se as maçãs continuassem misturadas com os frutos de aspectos diferentes (LÉVI-STRAUSS, 1976: 36).

Porém, em outra passagem, ele combina os dois sentidos de estética, quando explica que o sentimento estético não se surpreenderia se fizesse associações no nível sensível e descobrisse depois que essas relações estavam diretamente ligadas às características ocultas que se associaram conceitualmente no domínio da ciência moderna. Lévi-Strauss ainda reclama o auxílio do senso estético à taxinomia, que é a organização por excelência, uma vez que a necessidade de organização é comum à arte e à ciência (LÉVI-STRAUSS, 1976: 33). Desta forma, fica claro que Lévi-Strauss utiliza o termo *estética* enquanto *dados sensíveis*, mas também se posiciona em relação à estética no sentido moderno e reclama o seu lugar como ciência primitiva que parte das *qualidades secundárias* e dirige-se às classificações. Assim, segundo Wiseman, “aesthetics perception, in both senses of the expression, becomes a tool of

understanding, capable of penetrating the world of appearances and granting access to a world of *intelligible* relationships” (WISEMAN, 2007: 74).

Principalmente no âmbito da escola Sebastião, o trabalho de campo apontou para a ação de fazer arte e sobre como esta ação pode modificar a relação estética, incluindo a agência na relação e modificando o vínculo entre o *gosto* e a *estética*. Ou seja, relativizando a ideia de que as crianças só gostam de determinadas imagens por estas se enquadrarem no projeto estético do grupo. Neste sentido, faz-se necessária a teoria do antropólogo Alfred Gell que, afastando-se da estética, lança luz sobre as relações entre os objetos de arte, seus produtores e receptores.

Alfred Gell, ao teorizar sobre as possibilidades de uma antropologia da arte, escreveu que, para que a arte possa ser objeto de estudo da antropologia, os antropólogos deveriam adotar uma posição de indiferença absoluta perante o valor estético das obras de arte. Essa posição, segundo ele, seria semelhante àquela adotada pelos estudiosos da religião: um ateísmo metodológico – certo ateísmo que coloca as crenças a cargo do exame sociológico (GELL, 2005: 41-44). Sua posição tende a dar conta da estética tal como concebida pelo projeto moderno e principalmente é uma maneira de pensar uma teoria antropológica da arte aplicável a todas as sociedades já que, para o autor, a estética serve, antes de tudo, para dar significado às artes não-ocidentais adaptando-as à nossa sensibilidade, demonstrando, com isso, somente uma necessidade ocidental de fruição.

Sua teoria antropológica da arte pode ser muito contributiva já que Gell discute outras formas de relações possíveis entre os sujeitos e a arte quando incorpora à discussão a agência dos objetos. Sua teoria também pode elucidar os processos artísticos vivenciados em sala de aula, por trazer à luz as relações sociais entre artista, arte, objeto e espectador, como *agente*, *índice* e *recipiente*, promovendo uma elaborada análise sobre o potencial da interação entre eles (CAMPBELL, 2001: 134) o que evidencia o papel agentivo fluido que cada um pode adquirir em contextos determinados.

A teoria de Gell também pode colaborar na medida em que o antropólogo se preocupa mais em tornar compreensível a arte dentro da rede de relações que os envolve em lugares específicos e menos com o caráter institucional (GELL, 1998: 8). É importante deixar claro que este trabalho trata da arte dentro de duas instituições de forte peso na sociedade ocidental: o sistema de arte e a escola e, portanto, não há como desconsiderar esse dado. Porém, a

própria literatura antropológica já nos mostrou a possibilidade de olhar os sujeitos para além das instituições as quais pertencem e nos provou a fertilidade deste tipo de estudo que permite um olhar mais de perto (FONSECA, 1995; MONTEIRO, 1985; GREGORI, 2000; DABUL, 2008a). Neste caso, esta perspectiva permite que os sujeitos sejam vistos em sua dimensão pessoal, não somente como sujeitos circunscritos, mas enquanto alunos e professores que vivenciam a arte juntos em uma rede de relações que abarca inclusive os objetos de arte.

Agência social está atribuída para pessoas tanto quanto para coisas que são vistas como iniciando uma sequência causal de determinado tipo, isto é, eventos causados por atos da mente, desejo ou intenção ao invés de mera concatenação de eventos físicos (GELL, 1998: 16). Assim, os agentes são a origem e a causa da ação. Os objetos ou coisas não têm agência em si, mas em determinados meios eles podem agir, pois abduzem agência das pessoas. Neste sentido, pessoas e coisas podem sempre ser agentes e, como o que determina é o contexto, todo agente sempre pode ser paciente; o conceito de agência é exclusivamente relacional e contextual (GELL, 1998: 22).

Uma das maneiras pelas quais o objeto de arte pode exercer agência é por meio do encantamento que captura a atenção do espectador. A maior contribuição de Gell foi avaliar mais rigorosamente as qualidades e os efeitos dos objetos, especialmente aqueles criados para efeito (MESKELL, 2004: 53). No caso da educação em Arte, não seria a produção dos alunos objetos criados para efeito, seja para afetar a professora, seja para afetar os colegas de sala, seja para afetar a si mesmo?

### **A estética em segundo plano: outras relações**

Podemos dizer que o projeto estético dos alunos em relação aos objetos de arte, como já foi discutido no capítulo anterior, pode ser resumido à eficácia das técnicas de representação e na magia que as imagens fieis à realidade podem suscitar. Quando uma imagem não se insere neste projeto, ela é classificada como *feia* evidenciando uma relação de desgosto.

A lógica que transcorre nesta relação, que podemos chamar de estética, se configura qualitativamente diferente da indicada por Baxandall em relação ao gosto de se observar uma pintura no contexto do Renascimento. Segundo Baxandall,

Boa parte daquilo que chamamos de “gosto” consiste na correspondência entre as operações de análise que requer uma pintura e a capacidade analítica

do observador. Dá prazer exercitarmos nossa habilidade, e sobretudo nos divertirmos em usar essas mesmas capacidades que na vida diária empregamos muito seriamente. Se uma pintura nos oferece oportunidade de fazer uso de uma capacidade apreciada e recompensa nosso virtuosismo com a sensação de haver sabido apreender a maneira segundo a qual o quadro é organizado, somos levados a sentir prazer nisso: é algo que nos agrada. Podemos imaginar o exemplo inverso, um observador que seja privado de capacidades as quais alguém se serve a fim de organizar o quadro que contempla, como seria o caso de um calígrafo alemão, por exemplo, defronte de um Piero della Francesca (BAXANDALL, 1991: 43).

Inicialmente, para as crianças da 5ª série, o gosto pela obra não se dá por utilizarem as mesmas capacidades mentais que na vida diária são empregadas. Pelo contrário, quando as crianças são capazes de mentalmente acompanharem a obra passo-a-passo, a imagem perde o encanto. Como já foi discutido, o encanto que causa o gosto pela imagem acontece quando a homologia entre a agência do observador e a agência do artista é quebrada pois, neste ponto, ele atribui a feitura da imagem à causa mágica. Assim, de início, o que temos é uma relação de gosto pelas imagens que são consideradas mágicas.

Quando a criança refaz, entretanto, não mentalmente, mas na prática, uma imagem, trabalhando e agindo sobre ela, ou seja, quando há correspondência entre a agência do pintor e a agência da criança no ato de fazer arte, é possível que haja uma relação de gosto até mesmo por uma imagem considerada até então como *feia*. Isso ficou evidente quando conversei com as crianças que estavam pintando, nas paredes da escola Marmorato, diversas obras de Picasso.

Conversei com o grupo de três alunas da 7ª série que pintavam uma das obras de Picasso no corredor. Elas davam os últimos retoques na pintura e um aluno, conhecido por sua habilidade em desenho, estava desenhando na parede outra obra. Neste instante perguntei para as meninas suas opiniões sobre as obras e elas me responderam que gostavam muito, o que muito me surpreendeu, pois eu já tinha ouvido diversas vezes críticas negativas em relação às imagens. Prolonguei a conversa estimulando-as a julgar as obras para ver o que elas pensavam sobre as categorias em pauta: arte, beleza, feiura, etc. Interessava-me saber como elas fruíam aquelas imagens. Elas passaram a apontar as pinturas que mais gostaram: *O velho guitarrista* (1903), pintura da fase azul, que me pareceu bastante coerente com o que sempre ouvia sobre as obras de Picasso, já que nesta fase suas obras são figurativas e se aproximam mais da representação da natureza; e *Os dois saltimbancos* (1901).

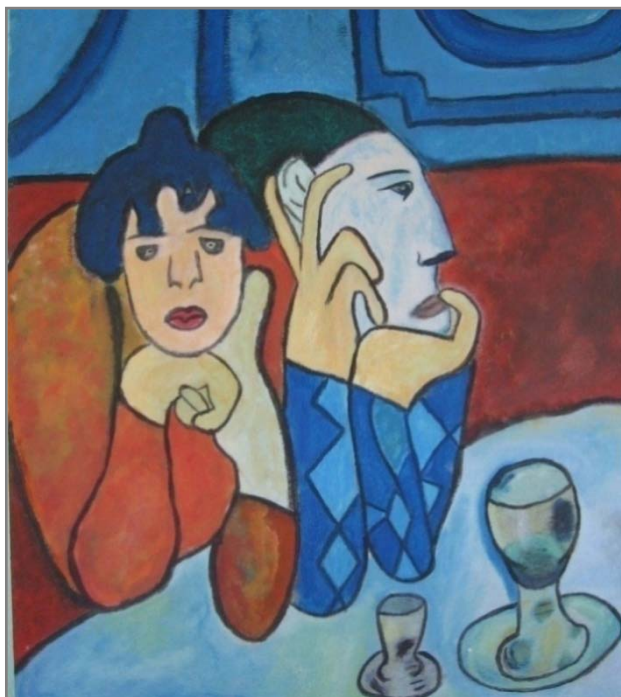


**Figura 14.** Pablo Picasso. *O Velho guitarrista*. 1903-1904. Óleo sobre tela. Instituto de Arte de Chicago, Estados Unidos.



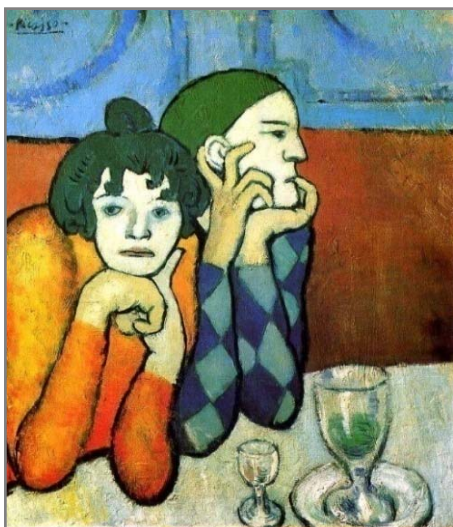
**Figura 15.** Pintura Mural, cópia de *O velho Guitarrista* de Pablo Picasso. Fonte: acervo pessoal da autora.

Logo em seguida, depois de indicar suas obras preferidas e de evidenciar o quanto elas tinham gostado das pinturas em que colaboraram pintando uma parte ou outra, demonstrei minha surpresa expressando que comumente os alunos não gostavam daquelas imagens e de súbito uma delas me revelou: “Nem eu! Eu acho todas essas pinturas horríveis!”. “Horríveis?!”, eu perguntei. E ela me explicou que, tirando uma ou outra, não achava nenhuma delas bonita. Sua posição ainda foi partilhada com os outros dois alunos que estavam acompanhando a conversa.



**Figura 16.** Pintura mural, cópia de *Os dois Saltimbancos* de Pablo Picasso. Fonte: acervo pessoal da autora.

Não pude compreender esse diálogo de imediato, mas ele repercutiu em minhas reflexões sobre o campo. Afinal, achar uma obra bonita ou feia me diz o que sobre esses alunos? O que faz com que eles gostem ou não de determinada imagem? Como poderiam aquelas meninas gostar tanto das obras a ponto de elencar as favoritas e ainda assim acharem todas “horríveis”? Que relação existia entre aqueles alunos, as imagens e os julgamentos de valor?



**Figura 17.** Pablo Picasso. *Os dois saltimbancos (Arlequim e sua companheira)*. 1901. Óleo sobre tela. Museu Pouchkine, Moscou.

Percebi que para esses alunos, gostar ou não de uma obra e apreciá-la

esteticamente, não necessariamente eram atitudes paralelas. A partir do caso descrito, podemos perceber que a beleza ou a feiura de uma obra não é condição fundamental para que esses alunos *gostem* da obra. Mas, se não é preciso apreciação estética para que a imagem agrade, então quais fatores estão em jogo e fazem com que os alunos sejam cativados pelas imagens? É fato que existe aceitação de que as obras de Picasso são arte. Seria até mesmo simples de compreender que as alunas aceitassem, mas não gostassem das imagens, todavia, o que esses alunos demonstraram foi que eles *gostavam* das obras, porém achavam-nas *horríveis*. Que relação é esta existente

entre os alunos e as obras que parece tão contraditória com a usual relação estética que provoca prazer ao observar as imagens consideradas *belas*?

Podemos, antes de tudo, dizer que os alunos não se encantam com as obras de Picasso, ao contrário, eles frequentemente acham-nas *feias, horríveis, sem sal nem açúcar, tortas* e etc. Neste sentido, não há o que Gell denominou a tecnologia do encanto e portanto, também não



há o encanto da tecnologia. Essas imagens não se inserem no projeto estético dos alunos sendo desclassificadas em relação à beleza. Isso não significa que não haja uma apreciação estética, visto que os esquemas valorativos não estão fora do jogo. Porém, o que parece é que, em determinadas situações, as investidas valorativas passam ao segundo plano e dão lugar a outras formas de lidar com as obras, isto é, não é de maior importância sua beleza ou feiura, existe outra coisa que passa a ser relevante nesta situação. Neste contexto, é preciso pensar em outros tipos de relação, uma vez que, comumente na lógica da relação estética, gostar ou apreciar uma obra está em conjunção com achá-la bonita e sentir prazer por sua beleza.

A relação estética é um único registro de valor dentre outros. Nathalie Heinich (1996) revela que vários são os registros de valor pelos quais as pessoas “comuns” avaliam as obras de arte. Esses registros podem estar associados ao mundo da arte: quando está em jogo a beleza ou sua ausência – ou seja, a relação estética –, mas também as pessoas comuns podem avaliar a obra buscando encontrar nela um significado. São tantos os registros de valor que o julgamento pode ser dado também através de critérios que estão menos ligados ao mundo da arte e mais próximos do mundo comum. Assim, as obras podem ser avaliadas segundo o registro econômico – se ela realmente vale o preço que a ela é atribuído –, em relação a sua funcionalidade, a quanto ela pode causar danos aos cofres públicos e até mesmo referentes às transgressões à lei, religião ou à moral (HEINICH, 1996). Toda essa gama heterogênea de valores está em pauta o tempo todo na avaliação das obras de arte, principalmente das obras da contemporaneidade.

Destarte, apesar de ser o registro estético o primeiro a ser pensado quando o assunto é a relação entre as obras de arte e o grande público, Heinich nos mostra como outras relações pautam a recusa da arte contemporânea. Aqui, no entanto, temos que os alunos inicialmente utilizaram-se do registro estético, se afastando e rejeitando as obras, porém, depois deixaram essa relação à parte e passaram a *gostar* das obras se aproximando delas. O que fez com que eles passassem a sentir gosto pelas obras?

O gosto pela obra, neste caso, passa a existir na medida em que o aluno se vê projetado no objeto, ou melhor, o gosto passa a existir quando o aluno percebe que suas intencionalidades se transfiguraram no trabalho realizado.

Podemos dizer que o julgamento de gosto, tão patente no instante primeiro quando se olha uma imagem como a de Picasso, vêm à tona porque os alunos neste momento são *pacientes*

enquanto a obra é *agente*. Digo isso porque, perante a dificuldade em compreender a obra, o aluno se sente subjugado por ela e, neste instante estabelece-se uma relação do tipo aluno/paciente – obra/agente. Porém, segundo Gell, a posição de paciente não é inteiramente passível, ela pode resistir (GELL, 1998: 23). Assim, o julgamento de valor, neste instante, é uma forma de resistência.

Por seu caráter relacional e fluido, as relações entre pessoas e coisas nas posições de agência e paciência estão constantemente se modificando. Assim, posteriormente, enquanto o aluno está trabalhando com a obra e quando ele tem a oportunidade de manipulá-la, ou seja, quando ele está na posição de agente, a relação de julgo passa para segundo plano. O fato dele ter podido refazer a obra e a oportunidade de transformá-la, principalmente quando ele percebe sua própria capacidade pictórica, evidencia uma relação na qual ele é o agente e a obra é paciente. O que quero dizer é que isso não faz com que o aluno passe a achar imediatamente a obra *bonita*, como vimos no caso Picasso, porém torna possível uma relação em que existe determinado sentimento de *gosto* pela obra. Na realidade, o gosto é fruto do reconhecimento de seu poder de intencionalidade.

As relações que envolvem agentes e pacientes no contexto da arte podem, muitas vezes, aparecer imbricadas e ainda hierarquizadas. Para Gell, o índice, no caso a imagem, tem uma estrutura hierárquica involuntária que permite que a agência seja abduzida em múltiplos níveis simultaneamente (GELL, 1998: 54). Isso significa que as relações estabelecidas não são fixas e nem lineares, podendo o índice encerrar muitas dessas relações ao mesmo tempo. O problema dos trabalhos de arte na sala de aula pode ser compreendido através deste caso e o próprio Gell toma a situação escolar como exemplo. Assim, quando a professora pede que os alunos façam algum trabalho, a obra pronta – o índice – leva consigo a intencionalidade tanto da professora (que foi quem iniciou a ação), quanto dos alunos que exercem seu poder de agenciamento dentro de seu papel de paciente, já que estão sob a ordem da professora (GELL, 1998: 54-55).

Apesar de, no caso da escola Sebastião, os alunos terem sido duplamente pacientes: além de seguir a ordem da professora, eles foram pacientes em relação à imagem de Picasso uma vez que deviam copiá-la. Ainda assim, devido às múltiplas relações que a teoria de Gell nos aponta, é possível uma mudança de ponto de vista que nos proporciona visualizar outras relações. Ou seja, a diferença entre colocar o índice na posição de agente ou de paciente é

retórica. Ela não é ditada pela situação e tampouco é arbitrária, ela é motivada por considerações psicológicas e sociológicas de apropriação (GELL, 1998: 57). Se o índice é central para o entendimento das relações na escola, não é porque ele é mais importante que, por exemplo, quem o produziu ou quem o observa, mas porque ele é mais notório nesse jogo de relações.

Sendo assim, o poder de agenciamento dos alunos é evidenciado pelo índice (ou pintura mural) manifestando sua potencialidade de agência mesmo em meio às relações nas quais os alunos desempenham um papel duplo de paciente. O sentimento de *gostar*, portanto, está mais atrelado à oportunidade oferecida pela obra de evidenciar a capacidade de produção desses alunos, do que pela obra em suas características estéticas. Sendo possível que um aluno *goste* da obra, ao mesmo tempo em que considera *horrível*. Poderíamos dizer que este é o estado de *fruição*, de desfrute, no qual o aluno adquire o sentimento de *possuir* a obra e não ser por ela *possuído*.

Deste modo, podemos dizer que quando falamos em gosto em relação a uma imagem na sala de aula observada, temos dois momentos em que é possível determinar o gosto por parte dos alunos em relação às imagens. O primeiro é quando a obra, por suas qualidades sensíveis se enquadra no projeto estético do grupo. Esta imagem, dotada de excelência técnica encanta o grupo uma vez que a homologia entre a agência do pintor e a agência das crianças é quebrada, pois o observador não é capaz de compreender a técnica utilizada na confecção de tal imagem. Assim, ele atribui a feitura da obra à magia, e o gosto surge por sentir-se encantado pela obra.

Em um segundo momento, quando a imagem não se enquadra no projeto estético do aluno, uma vez que ela não aparenta ter qualidades formais ao nível da excelência técnica, a criança imediatamente não a compreende intelectualmente, sente-se subjugada pelo conteúdo da obra. Ela não entende o motivo pelo qual alguém como um “pintor famoso”, que deveria ser capaz de retratar fielmente a natureza, desenha algo que lhe parece simples de fazer e ainda mal feito, sem técnica e beleza. Neste momento estabelece-se uma relação na qual a criança é paciente e a obra agente. Contudo, ao manipular a obra, seja refazendo-a, copiando-a, enfim, trabalhando sobre ela, a criança torna-se agente desta relação e ao ver suas intencionalidades transubstanciadas na imagem, ela atribui sua própria agência à obra e passa a sentir gosto por

ela. Ela passa a gostar da obra não por seu conteúdo formal, mas pela sua própria agência que é abduzida pelo índice.

## Fazer arte

A ação de fazer arte é muito significativa em sala de aula. É talvez vista como a mais importante, uma vez que, para os alunos, as aulas nas quais algo não é produzido são desconsideradas enquanto aulas de Arte. Durante algumas décadas, com auge nas décadas de 50 e 60, a metodologia do ensino de Arte se apoiava na liberdade de expressão, o chamado *laissez-faire*, para a qual fazer arte era uma tarefa livre que deveria incentivar a expressão criativa do aluno. Para alguns professores deste período, arte significava intuição e emoção e, portanto, não havia necessidade de se pensar a arte, resultando que a arte seria só *fazer*. (BARBOSA, 1989). Essa forte tendência em ainda hoje atrelar as aulas de Arte ao fazer artístico talvez tenha resquícios deste momento. Contudo, atualmente, desde que a arte-educação deixou de ser considerada uma atividade e passou a ser disciplina e, com a criação dos PCNs Arte, podemos dizer que a experiência do fazer artístico se tornou mais consolidada e, por meio do convívio com os universos da arte, consiste em:

- O fazer artístico como experiência poética (a técnica e o fazer como articulação de significados e experimentação de materiais, suportes e instrumentações variados);
- o fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades: percepção, intuição, reflexão, investigação, sensibilidade, imaginação, curiosidade e flexibilidade;
- o fazer artístico como experiência de comunicação humana e de interações no grupo, na comunidade, na localidade e nas culturas (BRASIL, 1998: 37).

Dentre os objetivos do fazer artístico, os PCNs Arte consideram que as ações pedagógicas que se voltam tanto à percepção estética quanto ao fazer artístico podem “contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno” (BRASIL, 1997: 36).

Entretanto, para as crianças, o fazer artístico é entendido como uma atividade. Como nos lembrou Toren (2003), o significado de alguns comportamentos para as crianças pode ser simplesmente a forma de fazer algo. Foi exatamente isso que percebi entre as crianças da 5ª série: que no momento da produção artística elas estavam, de fato, interessadas em fazer algo; na verdade, na melhor maneira de se fazer algo. Para elas, fazer arte é realizar um trabalho que se encaixe na estética do grupo e, para que isso ocorra, elas podem inclusive negociar a autoria de seus próprios trabalhos.

O interessante é que a partir dos comportamentos das crianças da 5ª série em relação ao fazer artístico alguns cânones da arte ocidental são colocados em xeque. A começar pelo que se pode entender como “a consciência criadora do aluno” – pois, ao que parece, esta não é uma consciência tão individualizada como se espera –, passando inclusive pelos conceitos de autoria, da construção da pessoa do artista e dos processos de criação.

### **A autoria negociada**

Quando pensamos em *fazer arte* na sala de aula, é bastante esperado que a relação existente entre o aluno e o trabalho seja a de aluno/agente - que cria, recria, contextualiza a obra – e trabalho/paciente – que é o resultado ou produto da ação do aluno. Todavia na escola Sebastião de Oliveira Rocha essa equação comum foi colocada em xeque, e alguns dados revelaram que os alunos negociavam até mesmo a autoria das obras em função de suas qualidades formais, de forma que essa relação se invertesse. Isso ficou claro quando na execução de um trabalho de mosaico com E.V.A.

Enquanto acompanhava a execução de uma atividade com a 5ª série, ouvi da professora que os alunos estavam se alongando demais para terminarem a tarefa que consistia em fazer um mosaico de E.V.A.. Curiosa por notar que realmente os alunos pareciam estar excedendo um tempo razoável para a atividade, decidi dar atenção para cada um deles e seus desenhos, com o intuito de perceber alguma dificuldade. O que notei foi que, em busca de um trabalho perfeito, os alunos veladamente trocavam trabalhos incompletos e poucos deles tinham um mosaico que haviam realizado do começo ao fim por si mesmo.

Antes de terminar completamente sua atividade iniciavam outra – com outro desenho, por exemplo – ou, terminavam o de outrem. Notei que os trabalhos perambulavam nas carteiras e o que antes era da autoria de um determinado aluno, posteriormente poderia estar sob a autoria de qualquer outro. Como os trabalhos não eram sempre nomeados (a professora guardava consigo os desenhos e no início de cada aula pedia a um aluno que os entregasse ou, ela mesma erguia os trabalhos de modo que a turma pudesse vê-los e buscar o seu) era possível que os alunos negociassem a autoria dos trabalhos e se apropriassem do trabalho que mais lhes agradasse para que pudessem concluí-lo.

Com isso, muitos alunos nunca terminavam um trabalho, outros nunca começavam e só se dedicavam a continuar os já iniciados e poucos eram os que iniciavam e terminavam seu

próprio trabalho. Em uma das aulas em que a professora estava inconformada com a lentidão na realização da atividade, registrei que sete alunos realizaram um ou mais trabalhos de sua inteira autoria; outros sete criaram um motivo e iniciaram um trabalho ao qual outra pessoa deu continuidade e no momento o próprio criador estava finalizando e quinze alunos estavam terminando o trabalho que outro havia começado.

Os alunos, neste caso, negociam a autoria em função de algumas características do trabalho que eles consideram relevantes, ou melhor, em função das características estéticas apreciadas pelo grupo. Os trabalhos ou partes deles que são negados são amiúde os tecnicamente imprecisos: eles são classificados como *feios*, *mal feitos*, *mal colados*, *tudo errado*. Tecnicamente esses trabalhos não seguem um padrão de tamanho nos quadrados de E.V.A., tampouco existe padrão para a distância em que eles são colados; as cores do E.V.A. mudam de tonalidade e o motivo não é exímio.

Certa vez, presenciei um aluno retirando um a um todos os quadradinhos de parte do seu trabalho; quando questionei o motivo, ele me relatou que como havia faltado na última aula, a professora entregou seu trabalho a outro aluno que tinha “feito tudo errado” e, portanto, ele estava retirando a parte *estragada*. O que ele chamava de “parte estragada” era referente à parte em que os quadradinhos de E.V.A. não obedeciam a nenhum padrão e tinham sido colados com cola colorida, destoando do resto do trabalho.

### **Agenciando uma “mãozinha”**

Outro fator que, apesar de não determinante, contribuiu para a negociação da autoria foi o fato da professora ter pedido que os alunos de outras séries *dessem uma mãozinha* para os alunos da 5ª série que estavam atrasados. A professora havia planejado uma exposição do Projeto Picasso e marcado uma data pra tal. Com a proximidade da data e o atraso nos mosaicos, ela pediu que alunos de outras séries ajudassem no término dos trabalhos. Segundo ela, os alunos da 5ª série eram muito lentos e por isso precisavam da ajuda dos “maiores”.

Tal fato foi visto pelos alunos da 5ª série como uma arma poderosa usada nessa negociação da autoria, pois eles poderiam aceitar ou não a ajuda dos “maiores”. Desta maneira, o que ocorria era que os alunos escolhiam ou não serem os autores do trabalho, ou de parte deles, mas nem sempre evidenciavam isso. A negociação da autoria era uma atitude velada. Assim, quando eles não estavam satisfeitos com seu trabalho inicial, não o nomeavam e negavam-no quando

a professora ia entregá-lo no início da aula; simplesmente fingiam que não era seu o trabalho indicado. Tal atitude permitia que eles pudessem começar o trabalho seguinte com outro desenho e buscar maior precisão técnica. Porém, se na aula seguinte seu primeiro trabalho tivesse sido parcialmente feito por algum outro aluno – dos “maiores” ou não – e o resultado lhes fosse agradável, então eles poderiam novamente brigar por seus direitos de autor.

O mesmo aluno que citei acima, que retirava a parte “estragada” de seu trabalho, protestou contra o argumento da professora de que as outras salas realizavam o trabalho com mais rapidez, dizendo que “os outros jogam cola e jogam um monte de pedaço de E.V.A. em cima sem arrumar nada”. Todavia, eu me lembrava de ter visto o seu trabalho sendo terminado por um aluno daquela mesma sala na aula anterior, pois eu mesma lhe entregara a cola e notara sua imprecisão técnica. Sendo assim, expliquei a este aluno que tinha sido alguém da sua própria sala que tinha realizado aquela parte do trabalho. Para minha surpresa, ele já sabia disso, pois relatou ter visto que outro terminava o seu trabalho na aula anterior. Quando eu lhe perguntei então o motivo pelo qual ele havia deixado isso acontecer, ele muito tranquilamente respondeu: “ué, ele tava fazendo...”. Sua posição marca que os alunos não fazem questão de que seus trabalhos levem seu nome o tempo todo, mas só contextualmente, quando isso lhes beneficia. Existe a possibilidade de articulação das autorias: se alguém decidir que vai terminar um trabalho, aquele que o começou pode esperar para ver se será bem feito e só depois pode negá-lo ou aceitá-lo.

Assim sendo, que tipo de relação os alunos mantém com seu trabalho de arte? Para responder a essa pergunta, antes vamos delinear as relações de agência e paciência no caso descrito.

Podemos dizer que o aluno  $A_1$  é agente com relação ao trabalho inicial por ele criado. Quando o aluno  $A_2$  escolhe o trabalho com relação às suas qualidades formais, ou seja, com relação à excelência técnica, ele não está sendo agente, mas paciente, pois a pessoa do aluno  $A_2$  é subsumida pela estética do trabalho; é o índice ou o trabalho neste caso que age sobre  $A_2$ . Contudo, o índice neste caso só tem agência uma vez que anteriormente abduziu a agência do aluno  $A_1$ .

Desta maneira temos que, fazer arte em sala de aula, no caso dos alunos da 5ª série, está intrinsecamente ligado aos atos de produção e atualização das relações sociais, pois cria uma razão social, neste caso, entre  $A_1$  e  $A_2$  e depois entre os produtores do trabalho e a professora.

*Produzir arte é também produzir relações sociais.* É por este fato que Gell considera que um objeto de arte é inerentemente social,

A obra de arte é inerentemente social de um modo que o objeto meramente belo ou misterioso não é: ela é uma entidade física que transita entre dois seres, e por essa razão cria uma razão social entre eles, o que por sua vez fornece um canal para relações e influências ulteriores (GELL, 2005: 53).

Assim, se ao escolher o trabalho conforme suas qualidades formais os alunos são pacientes na relação com suas produções, é que de alguma maneira eles sabem que “o virtuosismo técnico é intrínseco à eficácia das obras de arte em seu contexto social e sempre tende em direção à criação de assimetrias nas relações entre as pessoas ao colocá-las em uma essencial relação assimétrica com as coisas” (GELL, 2005: 53). Essa assimetria é evidente primeiramente em relação às coisas, quando os alunos se submetem a escolher o trabalho de acordo com o virtuosismo técnico que ele apresenta, mas também justifica a ação da professora em atribuir uma nota individualmente: uma assimetria dos fazeres artísticos na qual alguns fazeres merecem nota mais elevada que outros. É o *virtuosismo técnico* que garante a *eficácia do objeto artístico* e eficácia, neste contexto, refere-se também ao reconhecimento da professora.

Para a professora, cada indivíduo tem o seu trabalho que pode (ou não) contar com a colaboração de outrem em sua realização, mas o contrato de autoria deve ser mantido uma vez que ela atribui uma nota individual aos trabalhos realizados. Els Lagrou assevera que “a *fonte autoral* parece ser tão crucial para a nossa definição de arte que se ela for abandonada enquanto valor fica difícil a valorização da produção alheia pelos centros legitimadores” (LAGROU, 2007: 41). É claro que neste contexto Lagrou está se referindo ao atual problema da inclusão da arte não-ocidental em exposições de arte contemporânea, uma questão instigante entre curadores e museólogos. Contudo, a afirmação parece-me muito válida para compreender a ação da professora que, mesmo tendo certa ciência sobre a produção coletiva dos trabalhos de arte, continuava a avaliar os alunos individualmente. Afinal, como romper com os cânones da arte ocidental?

A questão da autoria é inerente à concepção da pessoa do artista. Na arte ocidental, “a fonte de inspiração e legitimação se encontra no *gênio* do artista que é visto como agente principal no processo de relações e interações que envolvem a produção de sua obra” (LAGROU, 2009: 14). Como conceber que entre as crianças, na produção artística, não haja agente principal, mas um feixe de intencionalidades?



Como assegurou Clarice Cohn, as análises dos que as crianças fazem e pensam que estão fazendo e dos sentidos que elas elaboram sobre as atividades que realizam na escola, além das relações que estabelecem com colegas e professores, podem ser muito enriquecedoras na compreensão das escolas e das pedagogias (COHN, 2005: 41-42). Sendo assim, é preciso olhar para o que as crianças estão fazendo quando estão produzindo objetos artísticos. Se assim for feito, pode-se perceber que, para os alunos, o contrato de autoria é dissolvido na medida em que existe a possibilidade de alcançar o resultado esperado – um trabalho tecnicamente preciso, que é o mesmo que dizer, um trabalho eficaz.

A própria ideia de autoria tal como a concebemos, como a de alguém que causa a origem de algo, parece ser um conceito que está mais presente entre os adultos, que entre as crianças, tanto que a professora não permite deliberadamente que a nota seja dada em conjunto. As crianças, por sua vez, parecem ver a questão da autoria como algo importante na medida em que é necessário ter nome que é levado no trabalho mais bonito, mais preciso, e parecem não dar muita importância para os cânones da arte ocidental, como o da fonte autoral, da individualidade do artista.

# A arte e os desenhos

A beleza é a finalidade da arte. Que é arte, que é beleza, que é finalidade?

Rosário Fusco, 1952

---

## **Os desenhos das crianças em antropologia: métodos e análises**

Não é de hoje que lançar mão de desenhos na pesquisa antropológica se mostra uma tarefa bastante profícua no entendimento das mais diversas questões referentes às crianças. E não parece à toa que, ao mesmo tempo em que Margaret Mead publicava seus estudos sobre educação entre as crianças *manu* no livro *Coming Age in New Guinea* (1930), na França, o filósofo e pedagogo George-Henri Luquet publicava *Le Dessin Infantile* (1927). Mead estudava os desenhos das crianças *manu* e Luquet, os desenhos de seus filhos Jean e Simone. Apesar das diferenças, ambos os trabalhos trouxeram notáveis contribuições sobre os desenhos e o universo infantil.

O trabalho de Luquet tem como tema central o desenvolvimento do desenho infantil, já o trabalho de Mead tem como mote questões de cunho antropológico e se utiliza do desenho das crianças como um dos métodos de pesquisa. Mesmo com objetivo diferente, a pesquisa de Luquet oferece parâmetros bastante interessantes para discussões metodológicas sobre a utilização dos desenhos das crianças em pesquisas antropológicas.

Um dos pontos para o qual Luquet chama a atenção é sobre a importância dos registros realizados enquanto a criança desenha. Sua pesquisa é caracterizada por um entrelaçamento entre desenho e relato verbal e, para tal, Luquet propõe um estudo “monográfico”, ou seja, o pesquisador deve estar junto da criança, anotando todas suas ações e verbalizações enquanto desenha, configurando um estudo de caso individual. Segundo ele, o registro das ações é importante, porque nem sempre é possível distinguir somente a partir dos desenhos prontos, se a representação gráfica é uma generalidade ou uma especificidade. (LUQUET, 1976).

Duarte (2009) aponta as contradições e divergências sobre o estudo de caso e propõe que a análise do desenho da criança tenha como método responder as questões “Como”, “Porque” e “O que” a criança desenha. Segundo ela, para responder as duas primeiras perguntas o acompanhamento individual é essencial, porém, se o problema é “o que” as crianças desenharam, então é possível que a coleta de dados seja feita em um âmbito menos controlado, como em uma sala de aula. “É possível responder a questões como essa realizando tanto uma pesquisa qualitativa, mais aprofundada e restrita, quanto uma pesquisa quantitativa, realmente abrangente” (DUARTE, 2009: 6). Neste caso, os desenhos são coletados e datados, para que, posteriormente, seja realizada uma análise.

O interessante no trabalho de Duarte é que ela propõe modos combinados de investigação sobre o desenho infantil. Em sua pesquisa, que versa sobre o ensino de desenho para crianças cegas, ela combina dois tipos de estudo de caso e modos diversos de coletas de dados. Em um primeiro momento, ela coleta desenhos de um grande grupo de crianças – no caso a sala de aula – sem a observação caso a caso. Em um segundo momento, ela destaca deste grupo um número reduzido de crianças para um estudo mais aprofundado (DUARTE, 2009: 7).

Também em Antropologia, os dados são frequentemente coletados por meios diversos de investigação variando conforme o campo e os objetivos do pesquisador. Margareth Mead, por exemplo, utilizou-se da observação das crianças *in situ* em suas condições normais durante as brincadeiras e em suas casas junto de suas famílias (MEAD, 1990: 210). As crianças pesquisadas por Mead fizeram desenhos livres com lápis sobre papel e também interpretaram livremente algumas manchas de tinta que a antropóloga lhes mostrava. Já a maneira encontrada pela antropóloga Christina Toren para saber o que as crianças pensavam sobre a hierarquia em Fiji (TOREN, 1990) foi pedir para que elas desenhassem e conversassem sobre desenhos já prontos. Em outra de suas pesquisas, agora sobre a religiosidade, Toren é bastante rigorosa em relação a produção dos desenhos: em sala de aula, ela separava as crianças para evitar as cópias, indicava o tema a ser desenhado, depois recolhia os desenhos e selecionava alguns deles, chamando seus autores para uma conversa individual, na qual fazia diversas questões e ia anotando as respostas (TOREN, 2003).

Seguindo a mesma linha de Toren, com bastante precisão e cautela, Flávia Pires (2007), em sua pesquisa sobre religiosidade em Catingueira, semiárido nordestino, fez uso dos desenhos, dentre outros métodos, como redações e até diários. Quanto aos desenhos, Pires utilizou-se dos modos combinados de investigação. As crianças desenhavam, explicavam sobre os desenhos, escreviam frases nos desenhos e ainda faziam redações. A antropóloga lhes fornecia papéis e lápis para colorir, ora indicando-lhes um tema a seguir, ora deixando que desenhassem livremente. Pires também fez pesquisa nas escolas e, portanto, também recolheu desenhos nas salas de aula. Clarice Cohn, por sua vez, em pesquisa com os Xikrin do Bacajá, sempre mantinha um tanto de papel e giz de cera que eram distribuídos quando requisitados nas mais diversas situações: as crianças por vezes, em grupo ou sozinhas, lhe pediam para desenhar, ou quando a viam mexer com seus próprios papéis. Cohn não hesitava em lhes fornecer material, bem como, nessas situações, as deixava livre para escolher os temas.

Também foram recolhidos desenhos nas escolas e, neste caso, os temas eram direcionados (COHN, 2005a).

Em todas as pesquisas citadas, parece ter ficado manifesto que os desenhos podem confirmar ou não as hipóteses de pesquisa, fornecer novos dados e ainda, como colocou Cohn, provendo as crianças de um lugar para a experimentação e reflexão de sua própria produção e atuação no mundo. “...os desenhos são reveladores do modo como a criança vê sua inserção no mundo, a ao mundo em que se insere” (COHN, 2005a). Quanto às maneiras de coletá-los, vimos que são muitas. Parece ter havido consenso entre pesquisadores de áreas diferentes, educadores, psicólogos e antropólogos, sobre a necessidade do registro de relatos a respeito do próprio desenho. Os relatos enriquecem os desenhos e contribuem com a coleta, seja ela realizada em contextos controlados ou não. Para Cohn, a grande contribuição dos desenhos está em revelar o universo da criança, independente do local e forma de como foi coletado.

Parece-me que a questão não é decidir se uma pesquisa em antropologia ganharia mais se tratasse desenhos de crianças produzidos em um ambiente mais ou menos controlado. Ao contrário, parece-me que as experiências já realizadas permitem concluir que todas essas possibilidades – inclusive aquela em que professores “impõem” um tema e os meios de sua realização – podem ser reveladoras ao antropólogo do modo como a criança elabora e concebe o seu mundo (COHN, 2005a).

A maneira de coletar, bem como sua categorização, parece ser importante na medida em que ditará parte da pesquisa, da mesma forma como ocorre, por exemplo, com entrevistas. Contudo, o que parece ser realmente importante segundo Cohn (2005a) é o pressuposto analítico: o antropólogo deverá aproveitar-se do desenho da perspectiva daquele que o desenhou, ou seja, do ponto de vista das crianças, sobre o mundo em que ela vive. É claro que para que isso ocorra, só a coleta de desenhos, sem a observação participante, não tem tanto valor. De qualquer forma, se se partir do ponto de vista daquele que desenha, e se o desenho for visto como revelador daquilo que dirige sua ação no mundo, então, para Cohn, já se prova sua eficácia interpretativa e seu valor.

## **Os desenhos nesta pesquisa**

### **Contexto das coletas e métodos**

Para esta pesquisa coletei desenhos das crianças nas duas escolas em que realizei trabalho de campo. Por realizar uma pesquisa com crianças/alunos em sala de aula, o acesso aos desenhos

se deu no âmbito da própria escola, onde foram realizados desenhos temáticos, em um contexto controlado.

Recolhi um total de setenta e três desenhos, sendo quarenta e cinco deles realizados pelas crianças da escola Sebastião e vinte e oito referentes à escola Marmorato. Nas duas escolas, pedi para que as crianças desenhassem primeiramente sobre tema “Onde esta a arte?” e depois “A minha arte”. Também nas duas escolas, quase todas as crianças participaram, no entanto, nem todas quiseram fazer os dois desenhos. Assim, a grande maioria dos desenhos recolhidos refere-se ao primeiro tema.

Na escola Sebastião, depois de acompanhar a turma assistindo às aulas por cerca de quatro meses, pedi permissão à professora para ocupar uma de suas aulas a fim de que as crianças realizassem os desenhos. Ela acatou meu pedido muito gentilmente. No dia da coleta, ela permaneceu no atelier de arte junto a mim, porém me deixou livre para conduzir e conversar com a turma. Ajudava-me somente quando necessário, com intuito de manter a ordem na sala. Não demos palpites, elogiamos ou criticamos qualquer desenho. Expliquei às crianças que naquele dia eu precisaria que elas fizessem alguns desenhos para a minha pesquisa (as crianças sabiam que eu era uma pesquisadora, apesar de às vezes me tratarem como professora). Deixei que eles se sentassem à maneira de sempre e somente expliquei-lhes o tema dos desenhos. Conforme eles iam acabando o primeiro desenho, pedia que realizassem o segundo, porém, alguns já estavam cansados e se recusaram a fazer. Outros realizaram com bastante dedicação a atividade.

Na escola Marmorato o contexto foi um pouco diferente. Eu já havia pedido à professora que me cedesse uma aula para a realização dos desenhos e ela também consentira. Porém, apesar de termos marcado a data, na semana em que os desenhos seriam realizados, a professora não compareceu à aula. Neste dia, outra professora ministrou a aula de Arte e me contou que a professora com a qual estive quase todo o semestre não daria mais aulas naquela escola e que ela a substituiria pelo resto do ano. Porém o ano já estava no fim e devido alguns eventos, como feriados e outras atividades da escola, percebi que já não haveria mais nenhuma aula com a qual eu pudesse contar com a presença de todos os alunos, pois, no começo de dezembro, parte da sala, antes mesmo das férias, parou de frequentar as aulas. Diante disso, minha única opção foi pedir para estar com a turma por ao menos uma aula para qualquer professor que estivesse disposto a ajudar. Assim, a coleta de desenhos foi realizada no que

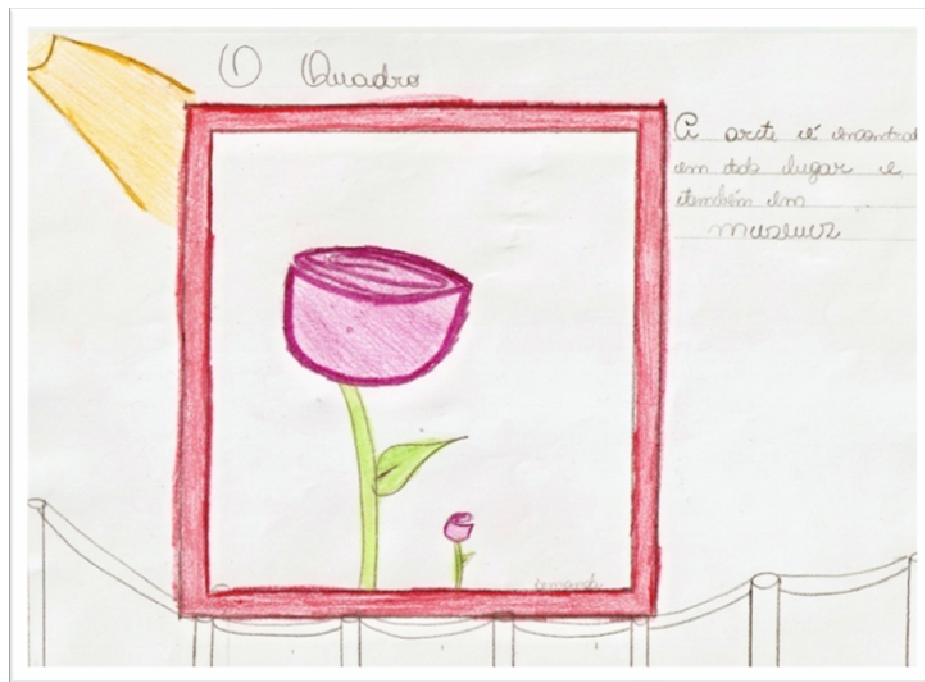
seria a aula de Geografia e eu não pude contar com a presença da professora para colaborar com a disciplina na sala. De qualquer forma, os alunos presentes participaram da coleta desenhando o tema “Onde está a arte?”, porém também aqui foram poucos os que desenharam o segundo tema.

Em ambos os contextos não mencionei nada sobre a cópia entre os alunos. Deixei-os livres, porém, mantive-me atenta para registrar algum caso, se fosse necessário. Na escola Sebastião as crianças participaram mais avidamente da coleta de desenhos e não observei ocorrências de cópia. Alguns desenhos abordaram o mesmo tema, como por exemplo um museu de arte, no entanto, é visível que cada criança pensou por si, já que desenharam coisas completamente diferentes. Já na escola Marmorato, em relação ao tema “A minha arte”, notei que um grupo de três meninas fizeram desenhos praticamente idênticos. Para fins de análise, contarei esses três desenhos como sendo um único.

Como as salas de aula tinham um número grande de alunos e eu não estava realizando uma pesquisa monográfica como determinava Luquet (1976), contudo estava ciente da importância dos relatos sobre o próprio desenho, ao orientar os alunos sobre os temas, também pedi que eles escrevessem uma frase no verso da folha ou mesmo abaixo do desenho, explicando os motivos que os haviam levado a desenharem aquilo especificamente. Praticamente todos os alunos atenderam a meu pedido e as frases contribuíram muito na compreensão dos desenhos. Embora algumas frases verssem sobre coisas que estão ausentes no desenho, a maioria delas só confirma o que já está ali por meio da imagem. Assim, para fins de análise, levo em conta tanto os desenhos, quanto as frases, de forma que, se uma criança escreveu, por exemplo, que a arte está nos museus e em todo o mundo e desenhou um quadro, tomo como dados estas três referências: “museu”, “todos os lugares” e “quadro”.

### **Os desenhos na escola Sebastião**

Na escola Sebastião, recolhi vinte e sete desenhos sobre o tema “Onde está a arte?”. Fiquei surpresa com os temas dos desenhos. Pelo fato da professora ter trabalhado intensamente com as obras de Picasso, eu esperava que as crianças apontassem que a arte se situava, em grande parte, na esfera institucional. Havia desenhos de museus, quadros e instituições, porém, não em sua maioria como esperado. Para elas, a arte também está na cabeça, no cérebro, na mente e no pensamento das pessoas. Está também na natureza, nas mãos e em todos os lugares do mundo!

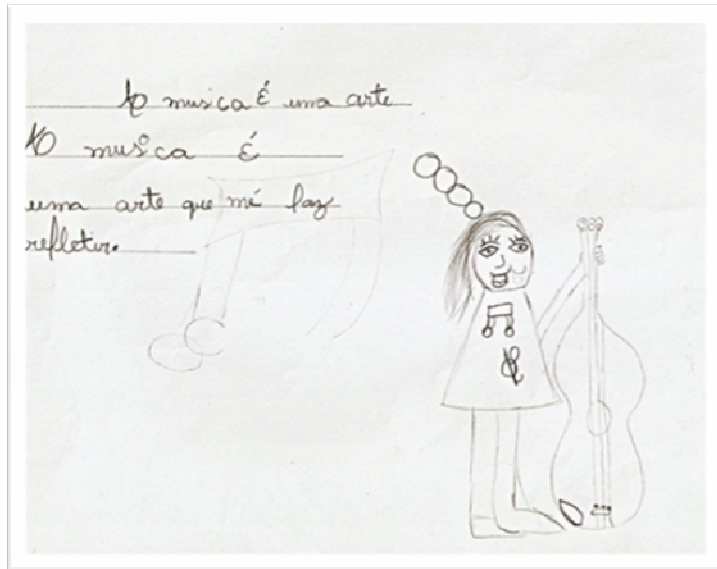


**Figura 18.** Desenho da aluna Amanda. *Arte nos quadros e museus.* Fonte: acervo pessoal da autora.



**Figura 19.** Desenho da aluna Rafaela. *Arte por todo mundo.* Fonte: acervo pessoal da autora.





**Figura 20.** S/ nome. *A música é uma arte.* Fonte: acervo pessoal da autora.

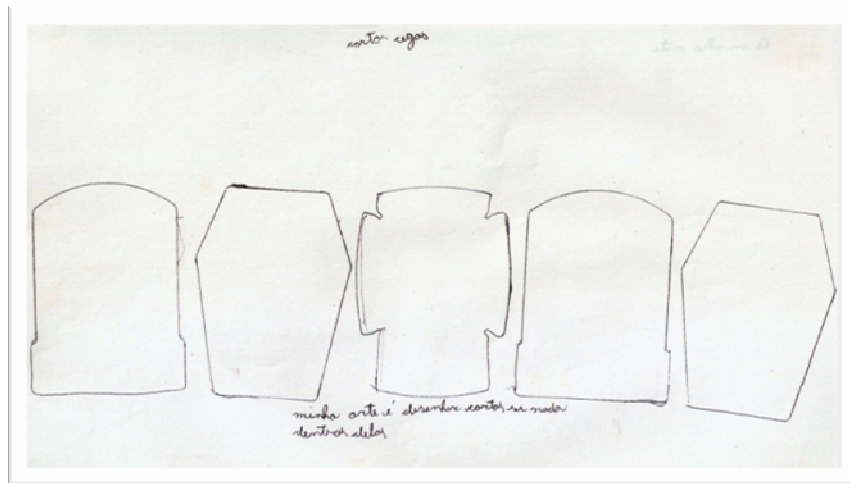


**Figura 21.** S/ nome. *O cérebro.* Fonte: acervo pessoal da autora.

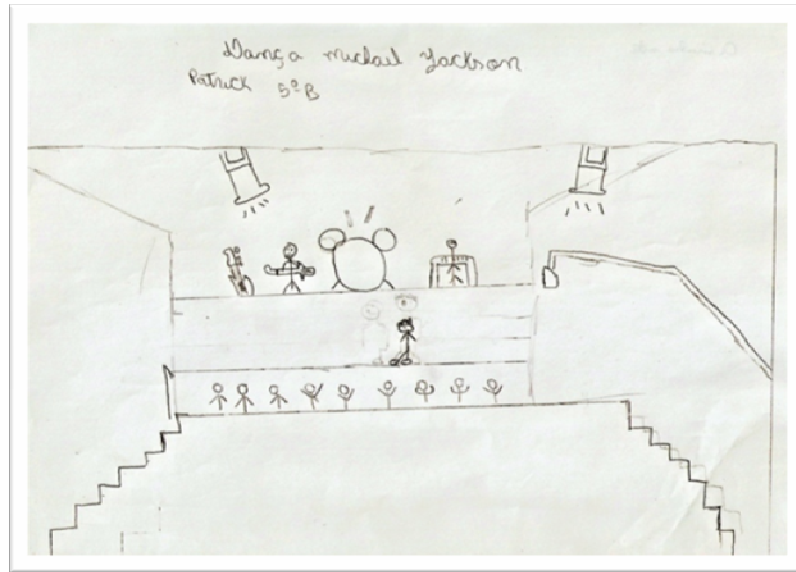


**Figura 22.** S/ nome. *A arte está em nossas mãos.* Fonte: acervo pessoal da autora.

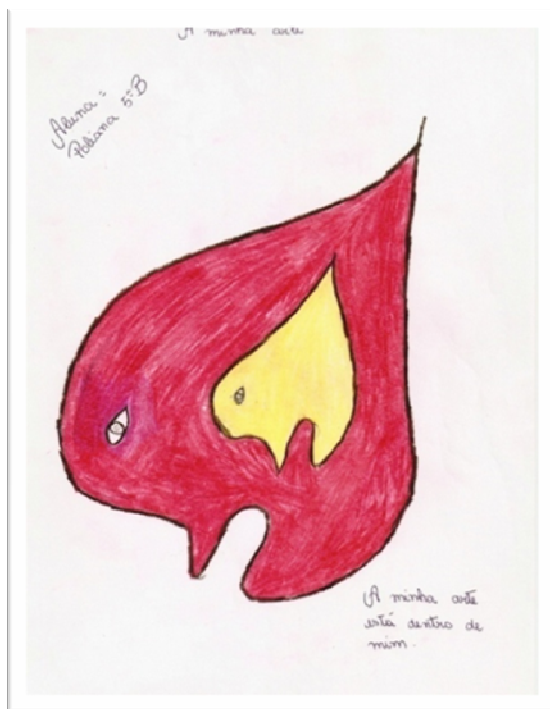
Em relação ao segundo tema, “A minha arte”, recolhi somente dezessete desenhos. Algumas crianças entenderam que poderiam desenhar o que quisessem, pois qualquer coisa poderia ser sua arte. Um menino, por exemplo, desenhou a silhueta de algumas cartas que, creio, eram cartas que ele colecionava (não consegui observar se eram de algum jogo específico). Essa criança colocou as cartas sobre o papel e copiou cinco silhuetas diferentes, sem qualquer desenho dentro delas. Ele as nomeou de *cartas cegas* e escreveu abaixo que sua arte era desenhar cartas sem nada dentro delas (figura 23). Outros dois fizeram desenhos muito parecidos entre si, ambos desenharam algum personagem talvez por eles inventado, chamado *Os feios*. Nos dois desenhos pode-se ver um homem e uma mulher feios apaixonados. Abaixo a frase: “O amor é incomparável. É uma sedução que nunca vai sair do coração”. Ademais, muitos desenhos versavam sobre música, outros sobre dança, grafite e algumas flores. Uma menina desenhou uma cabeça, claramente copiada de *Guernica*, e depois escreveu que sua arte estava dentro dela (ver figura 25). Outra desenhou uma flor e escreveu que sua arte estava em sua mente.



**Figura 23.** S/ nome. *Cartas cegas*. Fonte: acervo pessoal da autora.



**Figura 24.** Desenho do aluno Patrick. *Dança Michael Jackson.*  
Fonte: acervo pessoal da autora.



**Figura 25.** Desenho da aluna Poliana. *A minha arte está dentro de mim.* Fonte: acervo pessoal da autora.

Os alunos nem sempre pintaram seus desenhos. Cerca de 35% dos desenhos recolhidos estavam sem pintar e dentre os pintados, é possível notar alguns com pouca técnica. A pintura foi feita com pressa e sem precisão, saindo dos limites do desenho. Somente três desenhos de quarenta e cinco tinham margens na folha e a maioria das frases foi escrita solta, sem que o aluno precisasse desenhar as linhas para que delas fizessem pautas para a escrita.

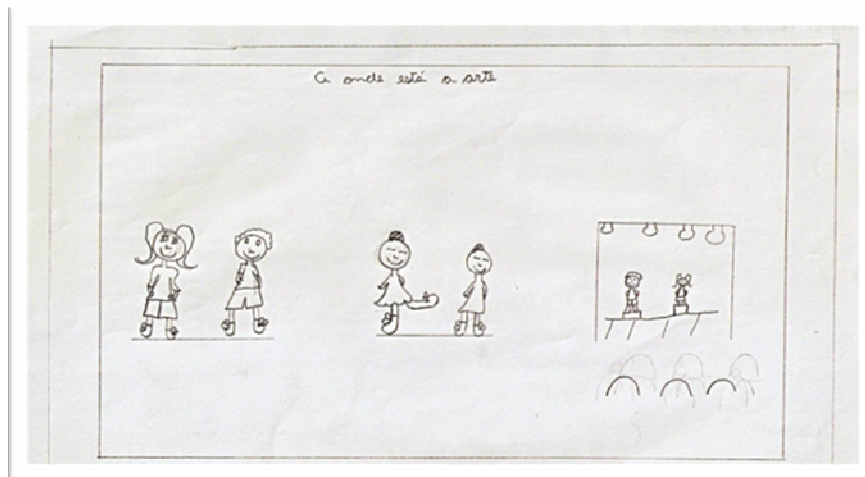


**Figura 26.** Desenho da aluna Franciele. *O Balé.* Fonte: acervo pessoal da autora.

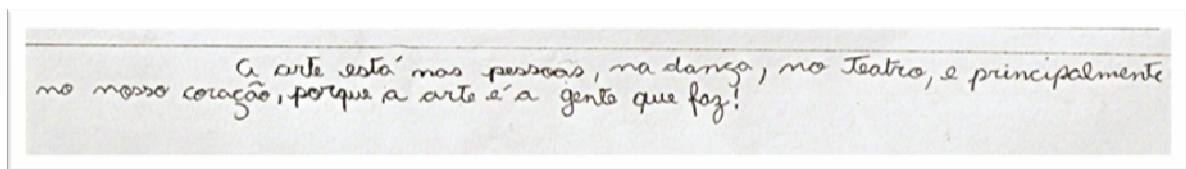
### **Os desenhos na escola Marmorato**

Na escola Marmorato, os desenhos sobre o tema “Onde está a arte?” somaram dezessete. Entre desenhos e comentários, a arte encontra-se no coração, na natureza, na mão, nas pessoas, no cérebro ou imaginação e em todos os lugares; além de encontrar-se na própria arte: nos quadros, nas esculturas, na música, na dança, no teatro e nas cores.

Apesar de encontrarmos a arte em lugares variados e ainda que a arte faça parte das pessoas em suas diferentes dimensões, se analisarmos os desenhos enfatizando o conteúdo visual e deixando a parte dos comentários, vemos que a grande maioria das crianças representou a arte por meio da própria arte, ou seja, a arte está na pintura, na escultura, na dança, na música ou no teatro (ver figura 27).



**Figura 27.** Desenho da aluna Nayara. Fonte: acervo pessoal da autora.



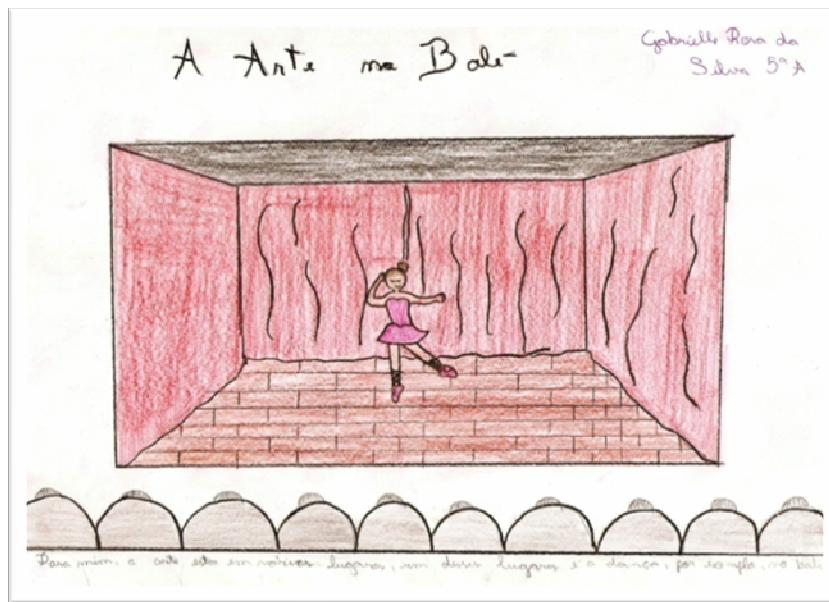
**Figura 28.** Excerto do desenho da aluna Nayara. Fonte: acervo pessoal da autora.

Dos dezessete desenhos, somente dois apontaram a arte fora do próprio campo artístico – uma menina desenhou um campo com flores e escreveu que a arte estava nas flores e na Amazônia, enquanto outra desenhou um coração centralizado na folha com vários coraçõezinhos ao redor e escreveu que a arte estava no

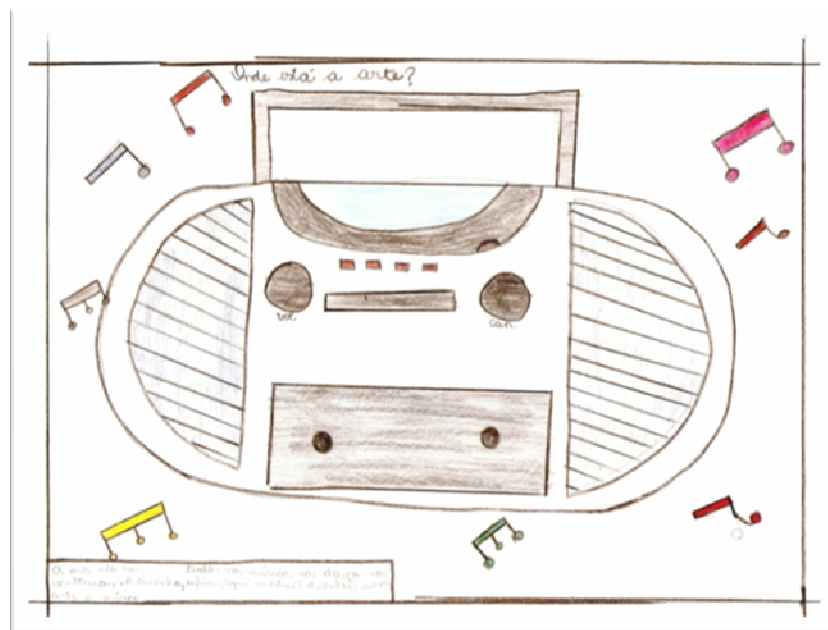


**Figura 29.** Desenho da aluna Lizbeth. Fonte: acervo pessoal da autora.

coraçõezinhos ao redor e escreveu que a arte estava no coração. O restante dos desenhos, quinze entre dezessete, apresenta a arte sob seu próprio campo. Dentre eles, ainda é marcante a quantidade de quadros desenhados: onze de quinze desenhos representam um ou mais quadros – exceto uma criança que desenhou um museu (figura 29), outra que fez um palco de teatro representando uma apresentação de balé (figura 30) e uma terceira que desenhou um rádio, representando a música (figura 31).

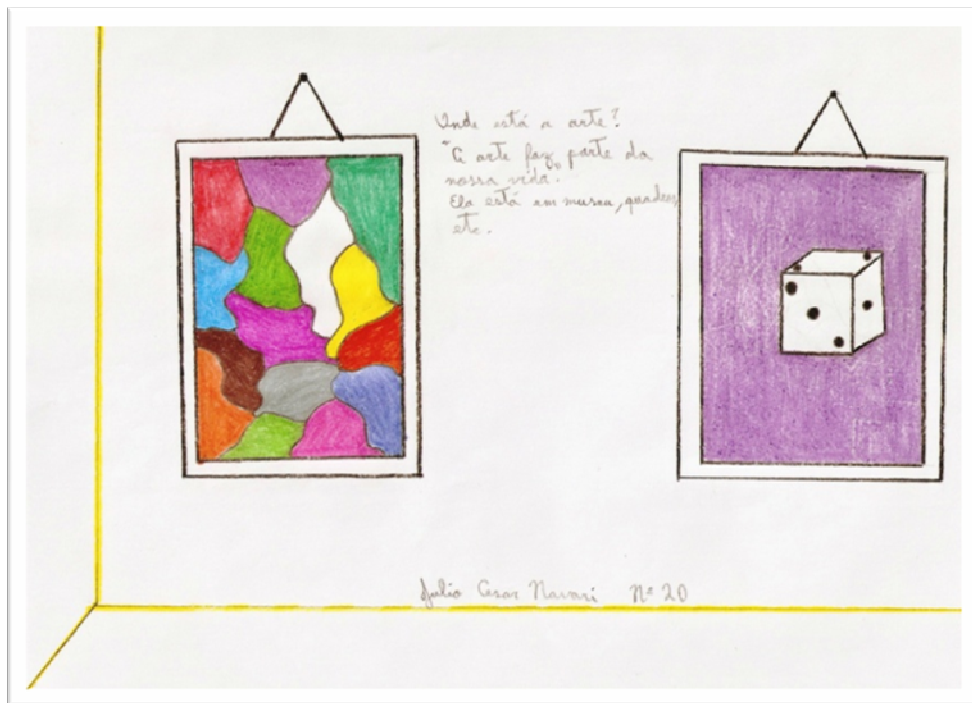


**Figura 30.** Desenho da aluna Gabriela. *Para mim a arte está em vários lugares, um desses lugares é a dança, por exemplo, no balé.* Fonte: acervo pessoal da autora.

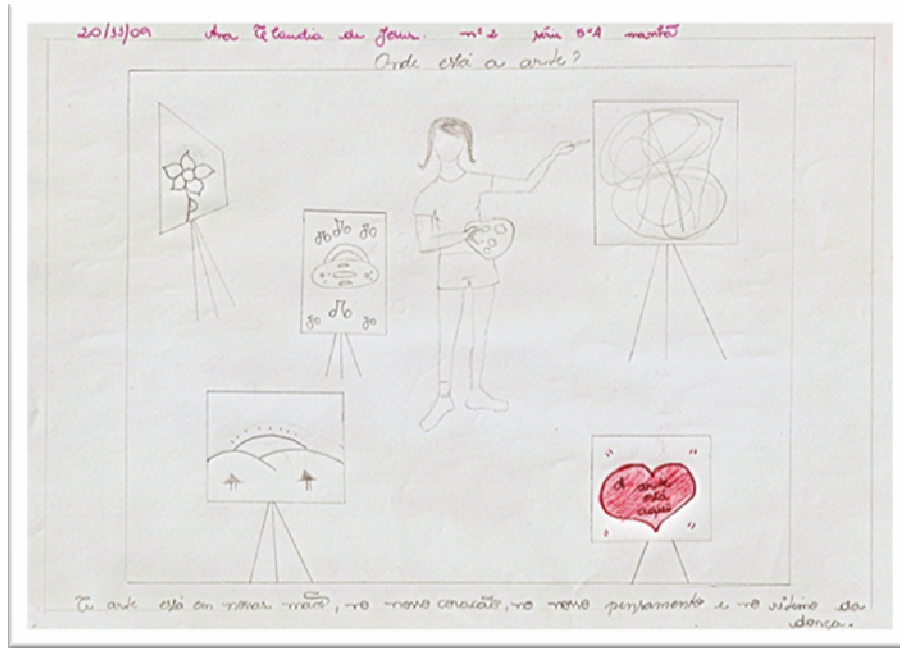


**Figura 31.** Desenho da aluna Marina. *A arte está em (quase) tudo: na música, na dança, na escultura, no desenho, enfim. Aqui mostrei (desenhei) uma arte: a música. No verso a aluna escreveu: o 2º desenho não deu p/ mim terminar, eu desenharia um quadro c/ um desenho.* Fonte: acervo pessoal da autora.

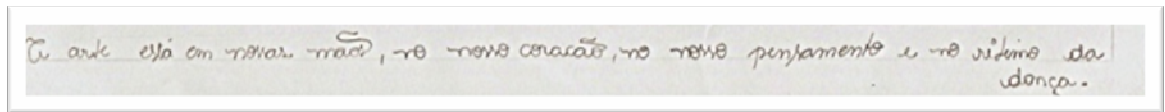
Ainda mais singular foi a maneira como esses quadros se apresentaram. Dos onze desenhos de quadros, oito deles são pinturas abstratas e somente três referem-se a pinturas figurativas. Algumas crianças desenharam as duas coisas, como um menino que fez dois quadros pendurados em uma parede de museu – em um deles pode-se ver somente formas coloridas abstratas e em outro um dado em três dimensões. Outra menina me pediu para desenhar no centro da folha uma menina que ela transformou em pintora e nos arredores fez cinco quadros apoiados em cavaletes: uma pintura abstrata, duas paisagens, um coração e um rádio. Este é um caso interessante, pois, mesmo afirmando que a arte está no coração, e na dança (representada pelo rádio), todas as artes aparecem em forma de quadros (figura 33).



**Figura 32.** Desenho do aluno Júlio César. *A arte faz parte da nossa vida. Ela está em museus, quadros, etc.* Fonte: acervo pessoal da autora.



**Figura 33.** Desenho da aluna Ana Claudia. Fonte: acervo pessoal da autora.



**Figura 34.** Excerto do desenho da aluna Ana Claudia. Fonte: acervo pessoal da autora.

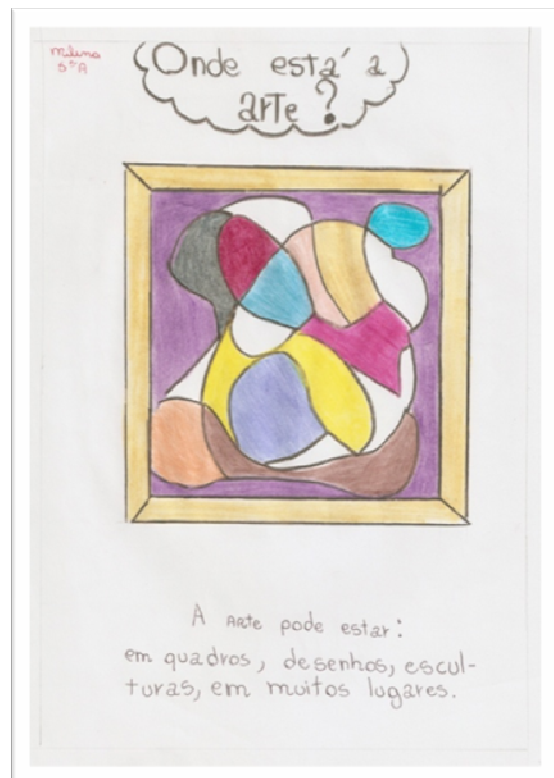


**Figura 35.** S/ nome. A arte está nos quadros. Fonte: acervo pessoal da autora.





**Figura 36.** Desenho do aluno Vinicius. *A arte se encontra em tudo e todas as pessoas podem fazer arte.* Fonte: acervo pessoal da autora.



**Figura 37.** Desenho da aluna Milena. *A arte pode estar: em quadros, desenhos, esculturas, em muitos lugares.* Fonte: acervo pessoal da autora.

O mesmo aconteceu com o tema “A minha arte”. Poucos foram os alunos que entregaram os desenhos sob este tema, pois o tempo foi curto. No entanto, dentre aqueles que entregaram, a grande maioria fez um desenho de um quadro abstrato ou alguma paisagem. Somente duas

meninas, dentre onze, fizeram um coração. Uma delas escreveu que sua arte estava em seu coração, porque era feliz e essa era a verdadeira arte. Todos os outros nove desenhos eram representativos de quadros.



**Figura 38.** Desenho da aluna Ariane. *Este quadro para mim é uma obra de arte. E eu acho que obra de arte são todas as cores.* Fonte: acervo pessoal da autora.



**Figura 39.** Desenho da aluna Lisbeth. Fonte: acervo pessoal da autora.

Quase todos os desenhos foram pintados. A exceção de três dos vinte e oito desenhos, todo o restante tinha sido bem pintado com lápis de cor e algumas crianças ainda fizeram uso de canetas hidrográficas para contornar. Também chama a atenção a maneira como as crianças faziam as margens da folha. Normalmente os alunos não gostam de fazer margens. Diversas vezes, quando dava aulas para turmas de 5ª série, ao pedir para que desenhassem algo, a primeira pergunta da sala era se seria necessário desenhar as margens. Um “não” como resposta contentava toda a turma. No entanto, me recordo de neste dia ter dito que não seria necessário fazer margens, contudo, dezenove crianças quiseram desenhar as margens. Algumas delas, além de fazer a margem de cerca de um centímetro, também

fizeram outros enquadramentos separando o desenho do comentário. A maioria dos comentários se não foram escritos sobre as pautas desenhadas, minimamente foram escritos

de forma linear. Alguns centralizados, outros em espaços muito bem posicionados de forma que é evidente nos desenhos determinada ordem compositiva.

### **Breve análise comparativa**

Por meio da etnografia foi possível notar que a relação entre as crianças da escola Sebastião com a arte e a professora, era uma relação que se dava principalmente na esfera do fazer. As crianças da escola Sebastião conheciam as obras de arte observando reproduções delas, mas também manipulando as imagens. Recortavam, colavam, pintavam. A experimentação se dava também em relação aos materiais, que iam desde lápis de cor e caneta hidrográfica, às tintas, nanquins e lantejoulas. A professora também me contara que costumava trabalhar com artesanatos feitos com materiais recicláveis, de forma que as crianças trabalhavam com plásticos, tampinhas, papelão e alguns retalhos de tecido. Não havia uma forte institucionalização do ensino de Arte, até mesmo porque, como já foi antes colocado, na escola Sebastião acompanhei as oficinas de Atividades Artísticas e não as aulas regulares. As oficinas permitiram que a professora tivesse mais liberdade de escolher *o que e como* os alunos iriam aprender. Os conteúdos estavam sempre relacionados com as aulas de Arte, contudo, eram mais diversificados – tive conhecimento de que a professora propôs atividades desde pintura e artesanato, até construção de sólidos geométricos e teatro.

Os desenhos das crianças da escola Sebastião mostraram que a arte pode ser muita coisa. A arte está nas pessoas e chega a constituí-las, estando nas partes delas, como mão, cérebro e coração, mas principalmente se encontra em todas as partes e na natureza. O conceito de arte das crianças do Sebastião parece ser fluido e diluído. As crianças sabem que a arte está nos quadros e nos museus, mas esses ambientes não são limítrofes (figura 40). Na escola Sebastião, a arte pode ser romantizada porque ao trabalhar com o fazer, a professora não estabeleceu as muitas regras da arte. A arte instituída ficou latente. Neste contexto foi possível conjugar arte moderna com artesanato, sem que elas fossem trabalhadas em seus próprios termos, permitindo que a arte pudesse ser mais coisas e estivesse em mais lugares. Como exemplo disso, pudemos ver os desenhos com o tema “A minha arte”: as crianças desenharam sua arte relacionada com a imaginação, cabeça, coração, flores, grafite, dança, música e quadros (figura 41). Com exceção da música, que foi o tema da arte de quase 30% das crianças, todas as outras categorias não passaram de 12%, ou seja, existe certa dissolução da arte no mundo. Nas palavras das crianças, a arte pode estar em todos os lugares.

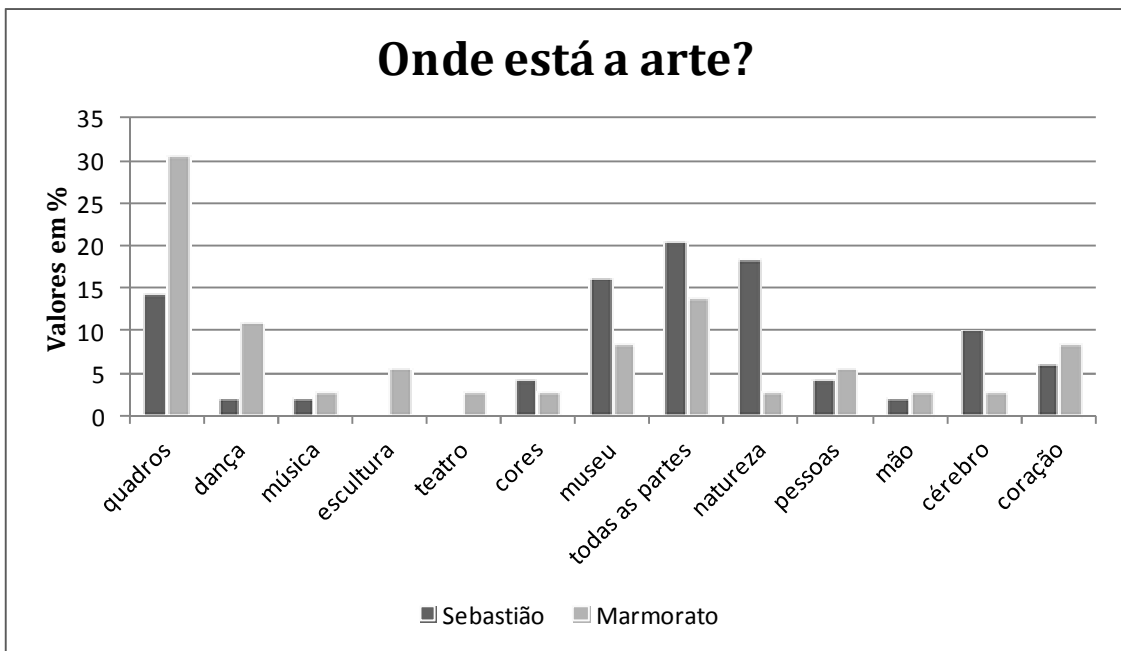


Figura 40. Onde está a arte? Fonte: a autora.

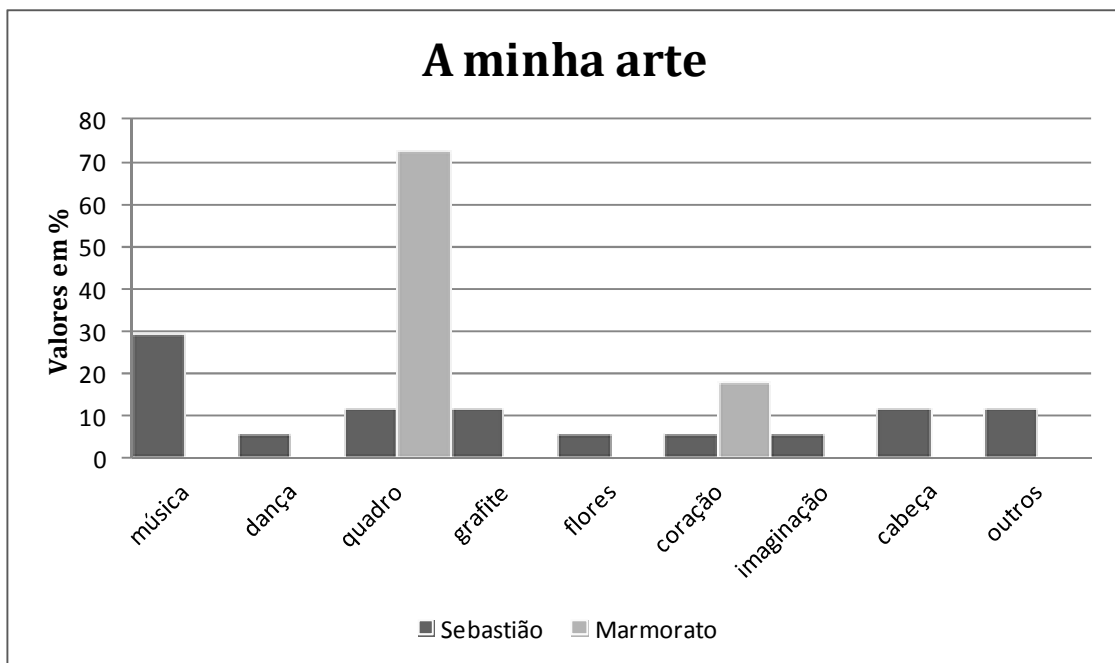


Figura 41. A minha arte. Fonte: a autora

É interessante pensar que cerca de 30% das crianças desenharam sua arte relacionada à música; realmente é evidente que grande parte delas tenha escolhido essa categoria, pois elas adoram ouvir música e essa atividade é possível ser feita fora da escola. Uma aluna desenhando algumas notas musicais espalhadas pela folha e escreveu: “Eu sou movida pela arte da música. Funk, pagode, *psy*, rebolation, eletrônico, etc... Música é minha vida. *I love you música*”. A se julgar por seu desenho podemos reparar que o fato de a professora não instituir claramente as regras do campo artístico também permitiu que as crianças não se prendessem a determinadas regras da arte como a separação entre arte erudita e arte popular. Esse dado também já havia aparecido por meio da etnografia, como relatado no capítulo anterior, em relação a outras regras da arte como a da fonte autoral e da individualidade do artista.

Também vimos na escola Sebastião uma grande quantidade de respostas que associou arte e natureza. É bem comum classificar a natureza como arte, na medida em que ela é a causa primária da excelência em arte. Pensando a arte dentro da chave da tecnologia, é a natureza que permite o *encanto da tecnologia*, pois, tendo-a como referencial as mais belas obras representativas são criadas. O fascínio que a natureza exerce no âmbito da arte, também está associado ao poder de *mimesis* tal como pensando por Michel Taussig, de onde a faculdade mimética é

the nature that culture uses to create second nature, the faculty to copy, imitate, make models, explore difference, yield into and become Other. The wonder of mimesis lies in the copy drawing on the character and power of the original, to the point whereby the representation may even assume that character and that power (TAUSSIG, 1993: xiii).

Assim, a natureza só aparece como arte, na medida em que as obras de arte com maior nível de excelência técnica, exatamente pelo encanto que a tecnologia oferece, permite que o poder da natureza seja assumido por sua própria representação.

Os desenhos das crianças da escola Sebastião diferiram dos desenhos feitos pelos alunos do Marmorato, tanto quanto a forma de se relacionar com arte e com a professora nesses dois contextos. Na escola Marmorato, como pudemos ver, a relação entre as crianças e a arte, assim como a relação entre as crianças e professora sofreram grandes influências dos Cadernos didáticos. Os Cadernos tinham como objetivo o enforcamento das regras do campo artístico por meio de linguagem escrita e do discurso artístico; as crianças aprendiam a linguagem da arte para poderem discorrer sobre ela. E aprenderam com isso, que a arte se

encontra na própria arte: nos quadros, no teatro, na dança, na música, na escultura e nos museus.

As crianças da escola Marmorato também desenharam que a arte estava no coração, no cérebro, nas pessoas, na natureza, enfim, em todas as partes. Todavia, com exceção dos tópicos coração e mão, que ultrapassaram a quantidade de desenhos em percentual da escola Sebastião, o restante dos temas dissociados do campo artístico – cérebro, natureza, pessoas e todas as partes – foram abordados em menor quantidade em relação à escola Sebastião. As crianças da escola Marmorato apontaram que a arte se encontrava na escultura e no teatro, pontos que, além de não arrolados pelos alunos do Sebastião, comprovam que a aprendizagem da arte nesta instituição se dá enquanto inserção no campo artístico.

Outro exemplo foi a quantidade de crianças que desenharam um quadro como *locus* da arte, bem como, as que desenharam sua própria arte em formato de um quadro, em comparação com a escola Sebastião, onde boa parte das crianças desenharam sua própria arte em forma de música. A música está mais próxima da vida cotidiana que os quadros que, aqui, servem como ícone da arte institucionalizada. É só nos lembrarmos do capítulo 1, quando foi discutida que para as crianças o termo *obra de arte* significava a arte dos museus e galerias, ou seja, a arte institucional. Também não podemos nos esquecer que ao analisar os desenhos do Marmorato, a partir de seu conteúdo imagético e colocando à parte as frases e explicações, dos dezessete desenhos realizados, somente dois apontaram o lugar da arte fora do campo artístico.

Outro ponto a ser abordado a partir dos desenhos é quanto a sua organização e composição. De forma geral, os desenhos das crianças da escola Marmorato são mais organizados que os desenhos das crianças da escola Sebastião. No Marmorato, as crianças fizeram margens, pintaram com desenvoltura e fizeram pautas para escrever. Já no Sebastião, os alunos desenharam de forma mais livre e solta, nenhuma frase foi escrita sobre pautas, nem todos os desenhos foram pintados e somente três crianças fizeram margens na folha. Acredito que essa disparidade também seja reflexo da diferença entre os modos de se ensinar e aprender arte. O fato das crianças da escola Marmorato sempre trabalharem com lápis e papel, fez com que elas desenvolvessem maiores habilidades de desenho e técnicas para se trabalhar sobre a superfície. Por outro lado, na escola Sebastião, as crianças faziam atividades mais variadas, trabalhando esparsamente sobre o papel e muitas vezes utilizando-o somente enquanto recurso para projetar outros trabalhos, como desenhar no papel primeiro e depois passar para uma



caixa de sapato, ou depois construir um busto de papelão, (ver figura 42) etc. Assim, as crianças da escola Sebastião, apesar de não terem as mesmas habilidades para desenho e composição que as crianças da escola Marmorato, devem ter adquirido habilidades outras, como a de trabalharem com outros materiais e superfícies, além de objetos tridimensionais.

**Figura 42.** Busto cubista construído pelas crianças da 5ª série, com auxílio das crianças da 7ª série. Fonte: acervo pessoal da autora.

# **Considerações Finais**



Compreender os processos pelos quais as pessoas se relacionam com os objetos de arte é de meu interesse há tempos. Enquanto professora, meus questionamentos se voltavam para os processos educacionais, buscando materiais e métodos que suscitassem interesse pela arte, mesmo em seus objetos que são normalmente considerados menos agradáveis ou que causam reação de estranheza e repúdio. Com o tempo, frente a outros gostos e outros interesses, cada vez mais busquei entender os processos de fruição e de prazer suscitado por uma imagem artística. Parecia-me legítimo que tanto um Rembrandt, como uma paisagem em azulejo feita por um artista de rua, suscitasse, em pessoas distintas, prazer estético de mesma ordem. Frente a isso, o escopo educacional que consiste em apresentar aos alunos as imagens mais consagradas pelo campo artístico em detrimento de outras tantas imagens figurava, em minha opinião, como impositivo. Em sala de aula, quando ouvia dos alunos seus juízos de valores sobre as obras, interessava-me entender como eles categorizavam a arte. Quais seriam as características de um objeto atraente na perspectiva dos alunos e o que eles desconsideravam como obra de arte eram perguntas freqüentes que, junto a outros problemas, encaminharam-me a estudar as relações que eles constroem com a arte na sala de aula.

Para entender o que as crianças julgam ser arte ou não me atentei aos juízos de valor em vários contextos: quando elas estavam conhecendo uma nova pintura, enquanto a professora realizava a apreciação estética e quando confeccionavam seus próprios trabalhos. Assim, pude perceber as reações perante imagens de autoria própria, dos colegas, modernas obras consagradas, *trompe-l'oeils*, obras clássicas, além de fotografias de instalações e outras manifestações da arte contemporânea.

O privilégio de acompanhar a apresentação de *Guernica* nas oficinas de Arte da escola João Jorge Marmorato, auxiliou-me na compreensão daquilo que as crianças avaliavam como belo ou feio. Mesmo uma pintura que é uma verdadeira obra de arte (segundo o campo artístico) poderia não causar encanto aos alunos, se acaso ela não se enquadrasse no projeto estético do grupo. No caso em questão, ela poderia ser considerada como *torta, feia e errada*. Uma imagem bonita, segundo os quesitos das crianças com as quais trabalhei, era uma pintura *certa*, ou seja, desenhada com uso de ferramentas que oferecessem linhas retas, simetria e padrões preenchidos com cores homogêneas e intensas. Uma pintura que representasse fielmente o motivo original causava encantamento, pois levava em conta o domínio dos processos técnicos. Quanto mais difícil de realizar a obra e quanto mais fiel ao motivo fosse sua representação, tanto mais encantamento ela poderia causar no observador, sendo o

encantamento a principal característica de um *bonito* objeto de arte. Por outro lado, neste caso, as crianças das 5<sup>as</sup> séries também sabiam que muitos exemplos de obras de arte não causavam encanto e que, pelo contrário, pareciam ter sido feitas por pessoas insanas. Para esse tipo de arte, normalmente exemplos contemporâneos, elas utilizaram a categoria *obra de arte*.

A partir da categorização de arte segundo as crianças e tendo como material de pesquisa a Proposta Triangular do ensino de Arte, busquei compreender as relações que foram construídas em sala, sob o viés das três ações educativas: 1. Contextualizar arte; 2. Apreciar arte; 3. Fazer arte (BARBOSA, 1991), ao observar as aulas de escolas diferentes na cidade de São Carlos – a escola João Jorge Marmorato e a escola Sebastião de Oliveira Rocha. Contudo, se as ações da Proposta Triangular apareceram mais prontamente na escola Sebastião devido às negociações que as crianças realizavam entre elas, com os conteúdos e com a professora, na escola Marmorato algo se manifestava de maneira mais evidente que as ações dos alunos: era a agência do material didático que mediava as relações com o campo artístico.

Os Cadernos didáticos oferecidos pelo governo do Estado de São Paulo foram pensados, no que toca ao ensino de Arte, de forma a também seguir a Proposta Triangular, contudo, sugerindo novas articulações entre os conhecimentos artísticos. Nesta nova configuração, a construção do saber não era abordada na perspectiva tradicional do conhecimento, mas sim na perspectiva rizomática conforme a filosofia deleuziana. Sendo um rizoma um sistema aberto, um mesmo objeto não necessariamente precisava ser ensinado sequencialmente, mas poderia ser abordado sob várias realidades a partir de uma multiplicidade de propostas que deveriam ser conduzidas pelos professores e avaliadas por estes e pelos alunos na própria experimentação.

No entanto, se o pensamento curricular em Arte e a proposta dos Cadernos foram delineados para seguir um sistema aberto avaliado na experimentação, em sala de aula os conceitos e conteúdos artísticos se deram no exercício de *discorrer* sobre a arte ao invés de experimentá-la. Os exercícios e tarefas a serem realizados pelos alunos buscavam claramente inculcar uma linguagem apropriada da arte, evidenciando-a como um campo autônomo. Além disso, na tentativa de suprimir a escassez das atividades práticas que levassem as crianças à experimentação dos conteúdos artísticos e a criação de *conceitos*, os Cadernos e a professora

solicitavam, frequentemente, que elas fizessem uso da *imaginação* ao invés de vivenciar a realidade artística. Os cadernos, portanto, tinham como objetivo inculcar as categorias de percepção artísticas ao fixar um glossário de palavras específicas do campo de modo a inserir as crianças neste campo.

È preciso esclarecer aqui que, apontar as questões relacionadas aos Cadernos e ao modo como a professora conduzia as aulas na escola Marmorato fez parte de uma avaliação crítica que teve como parâmetro o entendimento das relações sociais no campo da arte e nas aulas de Arte. Tais apontamentos não foram feitos no sentido de desmerecer a qualidade do trabalho realizado em sala de aula e nem mesmo o importante alcance dos Cadernos junto à rede pública de ensino. Como já foi colocado anteriormente, meu objetivo enquanto antropóloga foi o de tentar compreender o que se passava entre professores, Cadernos e alunos nas aulas, e não o de avaliar pedagogicamente ou didaticamente tal trabalho. Contudo, pudemos verificar ainda, na análise comparativa dos desenhos, que as crianças da escola Marmorato, ou seja, as crianças que trabalharam com os Cadernos, mostraram maior domínio dos conteúdos do campo artístico em relação às crianças das oficinas de Atividades Artísticas. Caberia agora avaliar o quanto isso pode ser considerado positivo ou não em termos educacionais, considerando que tipo de educação seria mais conveniente frente à nossa sociedade. Deixo esse propósito, contudo, para um diálogo interdisciplinar que envolva educadores, artistas, antropólogos, sociólogos, entre outros profissionais interessados na questão. Por ora, volto às relações estabelecidas nas aulas de Arte da escola Marmorato do ponto de vista antropológico.

Foi possível observar ainda que a agência das crianças era frequentemente ofuscada pela ação dos Cadernos e da professora. Contudo, um olhar mais atento revelou que elas interagiam tanto quanto lhes era permitido em relação à construção dos saberes artísticos e de forma paralela a esses conteúdos com a confecção das pastas de desenhos.

Ao perceber a existência das coleções de desenhos, principalmente entre as meninas, me questionei sobre o papel destas pastas em um contexto no qual as crianças nem sempre tinham liberdade para fazer aquilo que desejavam e, principalmente, de frequente negação desse tipo de desenho por parte dos professores. As pastas de desenhos expuseram pontos importantes sobre as relações construídas nas aulas de Arte: as crianças precisavam produzir e manipular imagens, contudo, também era necessário que tais desenhos se enquadrassem no projeto estético do grupo. Além disso, as pastas mostraram que a necessidade de produzir desenhos

originais era algo referente ao professor de arte, pois, para as crianças *produção* não necessariamente significava *criação*.

Nas oficinas de Atividades Artísticas da escola Sebastião, a agência das crianças, ao se relacionar com os conteúdos artísticos também esteve em evidência, principalmente nas três ações educativas da proposta triangular. Ao contextualizar as imagens, foi notável que aquilo que aos olhos dos educadores adultos e do campo artístico poderia ser entendido como um erro de interpretação – como quando os alunos fragmentavam *Guernica* e atribuíam significados às suas varias partes – poderia ser entendido, aos olhos da antropologia, como uma *outra* forma de ordenar as imagens. Como apontou Cohn, “a diferença entre crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005: 33). Também se mostrou relevante o fato das crianças fragmentarem *Guernica* não somente por seu conteúdo semântico, mas por sua performance diante da tarefa de copiar a parte escolhida. Comportamento este que demonstrou a importância que elas atribuíam ao seu desempenho no ato de copiar fielmente a imagem apresentada e fazer um desenho *certo*.

Os alunos também revelaram que novas relações poderiam ser construídas quando eles estavam confeccionando trabalhos e fazendo arte. A relação comumente esperada é que o observador goste da imagem quando ele a considera bonita, ou seja, o gosto estaria associado à beleza. Contudo, no papel de agentes no processo de cópia, a apreciação estética no sentido de juízo de valor ficou em segundo plano e o sentimento de *gosto* pela imagem pôde surgir quando os alunos percebiam no desenho realizado a transfiguração de suas próprias *intencionalidades*.

A construção de relações entre as próprias crianças e com a professora tornou patente o papel ativo dos alunos quando estavam confeccionando os objetos de arte. Se, enquanto adultos, vemo-los nos papéis de aprendizes e na posição de quem recebe conhecimento, eles nos mostraram que agem de acordo com suas próprias intencionalidades. A tácita negociação da autoria dos desenhos nos revelou que, no desejo de realizar um trabalho bem feito e *certo*, as crianças direcionavam suas ações, interagindo entre elas e com a professora e estabelecendo o papel de alunos que desejavam construir. Além disso, a agência das crianças colocou em xeque alguns cânones da arte ocidental. Nos foi revelado que a questão da fonte autoral, tão cara ao nosso sistema de arte, era dissolvida entre aqueles para os quais a produção artística

não necessariamente precisava de um agente principal, mas poderia ser concebida a partir de um feixe de intencionalidades.

As relações que as crianças construíram entre elas, para com os saberes artísticos e com a professora, exprimiram muito sobre o que é ser aluno nas aulas de Arte, sobre a educação em Arte e sobre o próprio campo artístico. Ser aluno da aula de Arte, neste contexto, significava apreender os conhecimentos artísticos tal qual o campo da arte os apresenta, mas também exprimia novos processos de significações para os objetos de arte. As crianças esperavam das aulas não somente uma oportunidade de conhecer as imagens, mas também de produzi-las e manipulá-las. Elas desejavam experimentar a arte em suas mais variadas formas – como vimos na escola Marmorato, cantando, dançando, sapateando, pintando e etc.

A etnografia também chamou a atenção para os contornos de nosso próprio sistema artístico. Cânones tão caros à arte ocidental e que a configuram foram colocados à prova pelas crianças. Questões como a da fonte autoral, sobre a criatividade e a tradição, quando vistas sob o ponto de vista das crianças, nos fizeram indagar sobre nosso sistema em si, bem como, sobre a postura dos professores que são agentes do campo artístico. Por vezes, nos esquecemos o quanto a arte moderna e contemporânea é pautada pela individualidade do artista, na figura do gênio, pela criatividade e inovação. As crianças nos lembraram dessas características quando nos mostraram que não ser criativo ou inovador e copiar uma imagem não precisava ser um problema. O fato de elas terem predileção pela cópia sobre a criatividade não as aparta de nosso sistema simbólico, mas é fundamental notar que tudo isso – a arte enquanto criação e também como tradição – pertence a uma mesma cultura que com elas é compartilhada: a ocidental que, inclusive, sob um ponto de vista histórico, já viu a arte ser sinônimo de tradição (como nos períodos mais clássicos e acadêmicos) e de inovação (como do Modernismo em diante).

Os desenhos realizados pelos alunos em ambas as escolas salientaram várias relações que foram construídas para com os saberes artísticos no contexto da sala de aula, porém, de forma mais generalizada, foi possível apontar dois tipos de relações no campo da arte e da educação.

Na escola Marmorato, as relações entre as crianças e os conteúdos artísticos apontaram uma educação que visava inseri-las no campo da arte por meio do cultivo de um glossário de palavras e da apresentação de uma ampla gama de conteúdos específicos da arte mais institucionalizada (*assemblages*, *performances*, obras e artistas contemporâneos, etc). Essa

abordagem se mostrou firme nos desenhos das crianças: elas demonstraram conhecimentos mais amplos em relação aos conteúdos artísticos. Contudo, esse tipo de relação não considerou efetivamente a agência das crianças, privando-as de espaço para o *fazer* artístico. Pouco levou em conta seus próprios conhecimentos e significações, com exceção das situações em que essas significações serviam como ponte que conduzia aos conhecimentos do campo específico.

Na escola Sebastião, por sua vez, o acesso ao fazer arte em contraposição ao *discorrer* sobre a arte, permitiu que as crianças pudessem fazer escolhas e direcionar suas ações dentro dos limites das atividades pedidas e dentro do próprio campo artístico. A alargada agência da professora e das crianças também possibilitou que elas significassem, à sua maneira, o universo da arte. Essas relações, porém, restringiu os saberes mais específicos do campo, como pudemos notar por meios dos desenhos: as crianças expuseram uma arte mais próxima de suas vivências comuns ao invés da arte institucionalizada.

Por fim, enquanto professora de arte, tenho guardadas minhas deliberações que foram sendo construídas ao longo do campo e de sua posterior análise sobre essas duas formas de construção dos saberes artísticos. Enquanto antropóloga, contudo, termino chamando a atenção para as relações sociais que os objetos de arte são capazes de produzir quando os sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, estão observando, manipulando e produzindo arte e penso haver tantas outras relações quanto forem os professores, os alunos, os Cadernos didáticos ou as oficinas de arte. Sob o escopo da educação, umas mais efetivas que as outras, porém todas constituindo relações sociais.

## Bibliografia

ALVES, Caleb F. A agência de Gell na antropologia da arte. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 315-338, jan./jun. 2008.

ANDRE, Marli Eliza D. A. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.18, n.43, p. 46-57, dez. 1997.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna na Europa**: de Hogarth a Picasso. São Paulo: Cia das Letras, 2010. 776 p.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. São Paulo: Cia das Letras, 1992. 736 p.

BARBOSA, Ana Mae. Educação Artística. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, p. 491-494, set./dez. 1994.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991. 184p.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978. [s.p.] (Coleção Debates, n. 139).

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. 352 p.

BARCELOS NETO, Aristóteles. **Apapaatai**: Ritual de Máscaras do Alto Xingu. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2008. 328 p.

BAXANDALL, Michael. **O olhar renascente**: pintura e experiência social na Itália da Renascença. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 255 p. (Oficina das Artes; v. 6).

BELO, Jane. Balinese Children's Drawing. In: MEAD, Margaret; WOLFENSTEIN, Martha. **Childhood in contemporary cultures**. Chicago: The University Press, 1955. p. 52-69.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007. 556 p.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 9ª Ed. São Paulo: Papirus, 1996a. 224 p.

BOURDIEU, Pierre. O mercado dos bens simbólicos. In: \_\_\_\_\_. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996b. p. 162-199.

BOURDIEU, Pierre. Gênese histórica de uma estética pura. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989. p. 281-298.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983. 208 p.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974. 371 p. (Coleção Estudos, v. 20).

BOURDIEU, Pierre; BORDIEU, Marie-Clarie. O camponês e a fotografia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 31-39, jun. 2006.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. 2ª Ed. São Paulo: Edusp, 2007. 239 p.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998, 116 p.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997, 130 p.

CAMPBELL, Shirley. The captivating agency of art: many ways of seeing. In: PINNEY, Christopher; THOMAS, Nicolas. **Beyond aesthetics**: art and the technologies of enchantment. New York: Berg Publishers, 2001. pp. 117-136.

CENP. **Projeto Escola de Tempo Integral**. <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> Acessado em 15 de março de 2011.

CENPEC. **Oficinas de Educação Integral**. <http://cenpec.org.br/oficinas-de-educacao-integral> Acessado em 15 de março de 2011.

CHIPP, Herschel B. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 675 p.

COHN, Clarice. O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças *mebengokré – xikrin*. In: VI Reunião de Antropologia do Mercosul, 2005, Montevideo. **Anais da VI Reunião de Antropologia do Mercosul**, Montevideo, Uruguai, 2005a.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005b. 58 p. (Coleção Passo a Passo, v. 57).

COHN, Clarice. Crescendo como um *Xikrin*: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os *Kayapó-Xikrin* do Bacajá. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000a.

COHN, Clarice. **A criança indígena**: a concepção *xikrin* de infância e aprendizado. 2000. 187 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000b.

DABUL, Lígia. Museus de grandes novidades: centros culturais e seu público. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 257-278, jun. 2008a

DABUL, Lígia. Práticas Sociais em Exposições de Arte de Centros Culturais: Formas de Ocupação de Espaços Públicos. In: VALENÇA, Marcio M.; CAVALCANTE, Gilene M. **Globalização e Marginalidade**: Transformações urbanas. Natal: EUFRN, 2008b. p. 179-188.



- DANTO, Arthur. O mundo da arte. **Artefilosofia**, trad.: Rodrigo Duarte, Ouro Preto, n.1, p 13-25, jul. 2006.
- DANTO, Arthur. **A transfiguração do lugar-comum**: uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac & Naif, 2005. 312 p.
- DANTO, Arthur. The Art World. **The Journal of Philosophy**. v. 61, n.19, p. 571-584, out. 1964.
- DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 38-45, dec. 1997.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1. 96 p. (Coleção TRANS).
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1ª Ed. São Paulo: Editora 34, 1992. 232 p. (Coleção TRANS).
- DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos**: guia enciclopédico da arte moderna. São Paulo: Cosac & Naif, 2000.
- DUARTE, Maria Lucia B. Desenho infantil e pesquisa: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação, 2009, Belo Horizonte. **Anais do Congresso Latinoamericano e Caribenho de Arte/Educação**, Belo Horizonte, 2009.
- ESTEVES, Lenita R.; AUBERT, Francis H. Shakespeare in the bush. **Tradução & comunicação**: Revista Brasileira de Tradutores. n. 17, p. 135-159, 2008.
- FONSECA, Claudia. Quando *cada caso* não é um *caso*: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- FONSECA, Claudia. **Caminhos da adoção**. São Paulo: Editora Cortez, 1995. 152 p.
- GELL, Alfred. **The Art of Anthropology**: essays and diagrams. New York: Berg Publishers, 2006. 290 p.
- GELL, Alfred. A tecnologia do encanto e o encanto da tecnologia. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 6, v. 1, n. 8, p. 40-63, fev. 2005.
- GELL, Alfred. **Art and agency**: an anthropological theory. Oxford, Clarendon Press, 1998. 271 p.
- GREGORI, Maria Filomena. **Viração**: experiências de meninos de rua, São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 274 p.
- HEINICH, Nathalie. **A sociologia da arte**. São Paulo: Edusc, 2008. 178 p. (Coleção Ciências Sociais).

HEINICH, Nathalie. L'Art contemporain exposé aux rejets: contribution à une sociologie des valeurs. **Hermès**, n. 20, p. 193-204, 1996.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco**: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto social de ensino musical. São Paulo: Edusp, 2006. 256 p.

INGOLD, Tim; LUCAS, Ray. The 4 A's (Anthropology, Archaeology, Art and Architecture): reflections on a teaching and learning experience. In: HARRIS, Mark. **Ways of knowing**: anthropological approaches to crafting experience and knowledge. New York, Oxford: Berghahn Books, 2007. p. 287-304.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. São Paulo: Iluminuras, 2006. 259p.

KANT, Immanuel. Estética Transcendental. In: **Os Pensadores**: Kant. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. Pp. 71-90

KROEBER, Alfred L. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **Anthropology today**: an encyclopedic inventory. Chicago: University of Chicago Press. 1953.

LAGROU, Els. Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009. 127 p. (Coleção Didática).

LAGROU, Els. **A fluidez da forma**: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007. 565 p.

LATOURET, Bruno. O que é iconoclasm? Ou, há um mundo além das guerras de imagem? **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 11-150, jun. 2008.

LATOURET, Bruno. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. Bauru: Edusc, 2002. 106 p. (Coleção Filosofia & Política).

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Olhar escutar ler**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 151 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Ciência do Concreto. In: \_\_\_\_\_. **O pensamento Selvagem**. 5ª Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989. p. 15-50.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O olhar distanciado**. Lisboa: Edições 70, 1983. 413p.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977. 448p.

LUQUET, George-Henri. **Il dibujo infantil**. Barcelona: Medica y Tecnica, 1976. 204 p. (Colección Actualidades Pedagógica e Psicológica; v.3).

MEAD, Margaret. **Educación y cultura in Nova Guinea**. Buenos Aires: Paidós, 1990. 288 p.

MESKELL, Lynn. **Object worlds in ancient Egypt**: material biographies past and present. New York: Berg Publishers, 2004. 258 p.

MONTERO, Paula. **Da doença à desordem: a magia na umbanda**. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 274 p.

MUNIAGURRIA, Lorena A. **“Ganhar o olhar”**: estudo antropológico de ações de mediação em exposições de artes visuais. 2006. 153 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2006.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 455-475, out. 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 246 p.

PASSETTI, Dorothea Voegeli. **Lévi-Strauss, antropologia e arte: minúsculo – incomensurável**. São Paulo: Edusp, 2008. 488 p.

PEIRANO, Mariza G. S. Onde está a antropologia? **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 67-102, out. 1997.

PIRES, Flávia F. Tornando-se adulto: uma abordagem antropologia sobre crianças e religião. In: **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 143-164, 2010.

PIRES, Flávia F. **Quem tem medo de mal-assombro?: religião e infância no semi-árido nordestino**. 2007. 235 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jun. 2007b.

PRICE, Sally. **Arte Primitiva em Centros Civilizados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000. 200 p.

RAMPLEY, Matthew. Art history and cultural difference: Alfred Gell's Anthropology of art. In: **Art History**. v. 28, n. 4, p. 524-551, set. 2005.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra P. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 159 p. (Coleção Temas & Educação).

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. 4ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 144 p. (Coleção Educação & Arte).

ROSSI, Maria Helena W. Mediação estética: o que temos? Do que precisamos? **Diálogos entre a arte e o público**, Recife, v. 1, p. 71-75, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Oficinas Curriculares de Linguagens Artísticas: teatro, música, dança e artes visuais**. São Paulo, 2007. 60p. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> Acessado em 15 de março de 2011.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Caderno do professor**: arte, ensino fundamental – 5ª série, volume 2. São Paulo: SEE, 2009a. 40 p.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Caderno do aluno**: arte, ensino fundamental – 5ª série, volume 2. São Paulo: SEE, 2009b. 33 p.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Caderno do aluno**: arte, ensino fundamental – 5ª série, volume 3. São Paulo: SEE, 2009c. 40 p.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Arte. São Paulo: SEE, 2008. 64 p.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, p. 60-70, mai./ago. 2002.

TAUSSIG, Michael T. **Mimesis and alterity**: a particular history of the senses. New York: Routledge, 1993. 299 p.

TOREN, Christina. Becoming a christian in Fiji: an ethnographic study of ontogeny. **The Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 9, n. 4, p. 709-727, dec. 2003.

TOREN, Christina. **Making sense of hierarchy**: cognition as social process in Fiji. London: Athlone Press, 1990. 287 p.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Antropologia e Educação: o antigo diálogo retomado? **Revista da FAGED**, n. 7, p. 241-259, 2003.

VIANNA, M. Letícia R.. Desenhos Estereotipados: um mal necessário ou é necessário acabar com este mal? **Advir** (ASDUERJ), São Paulo, v. 5, p. 55-60, 1995.

WEINER, James. et al. Aesthetics is a cross-cultural category. In: INGOLD, Tim (org). **Key Debates in Anthropology**. New York: Routledge, 1996. p. 251-293.