



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SILVIA LUCIA MASCARO

**EXPERIÊNCIA E ARTE-EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO
PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NA METODOLOGIA
PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS**

Londrina
2012



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2012



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SILVIA LUCIA MASCARO

**EXPERIÊNCIA E ARTE-EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO
PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NA METODOLOGIA
PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na área de Filosofia, Arte e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bianco Zalmora Garcia.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M395e Mascaro, Silvia Lucia.

Experiência e arte-educação : a influência do pensamento de John Dewey na metodologia para o ensino e aprendizagem de artes visuais / Silvia Lucia Mascaro. – Londrina, 2012.
177 f. : il.

Orientador: Bianco Zalmora Garcia.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.

Dewey, John, 1859-1952 – Teses. 2. Arte – Estudo e ensino – Teses. 3. Arte e educação – Teses. 4. Educação – Filosofia – Teses. I. Garcia, Bianco Zalmora. II. instituição Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.02:7

SILVIA LUCIA MASCARO

**EXPERIÊNCIA E ARTE-EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DO
PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NA METODOLOGIA
PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bianco Zalmora Garcia – Orientador
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Sonia Maria Vieira Negrão –
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profa. Dra. Maria Cristina Müller
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 08 de novembro de 2012

Dedico este trabalho em primeiro lugar
a Deus, nosso criador;
Ao meu pai Eros (em memoriam);
À minha mãe Flora;
Aos meus filhos Estêvão e Clarissa;
Ao Ricardo, pelo acompanhamento;
A todos os alunos do Atelier de
Expressão Livre.

AGRADECIMENTOS

Em especial ao Prof. Bianco Zalmora Garcia por me aceitar como orientanda na continuidade da pesquisa; pelas correções e indicações de desenvolvimento da dissertação, pelas providências e encaminhamentos burocráticos. Com a sua orientação segura, foi possível o prosseguimento e conclusão deste estudo. Meus agradecimentos não só pela constante orientação neste trabalho, mas sobretudo pela sua amizade.

Ao Prof. José Fernandes Weber, por ter escolhido o meu projeto e pelas orientações iniciais.

Às professoras, Sonia Maria Vieira Negrão e Maria Cristina Muller pelas observações feitas e sugestões dadas, quando me submeti à Banca de Qualificação, e por participarem da Banca de Defesa.

Ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ao secretário Emilson, à coordenadora professora Nádya Aparecida de Souza e à professora Sueli Rufino Guimarães pelas prontas resoluções e preciosas ajudas quando surgiram problemas.

Aos funcionários administrativos da Universidade Estadual de Londrina: Iara, Dilton, Helena e Marinalva pelo atendimento imediato às necessidades e pela solução das dificuldades que apareceram na caminhada.

Aos amigos: Marilda, Rosane, Madalena e José Gomes.

A todos os alunos do *Atelier* de Expressão Livre de Londrina que, desde muito tempo, têm contribuído com as suas criações artísticas para a inspiração e concretização desta pesquisa. Especialmente: Fernando, Giovana, Beth, Neuza, Alda, Felipe, Gabriela, Gabi, Matteus, Tiessa.

“A mente denota um sistema inteiro de significações personificando-os na vida orgânica em produções... Uma luminosidade constante é a mente; intermitente é a percepção, uma série de luzes de diferentes intensidades”. John Dewey (2005).

MASCARO, Silvia Lucia. **Experiência e arte-educação**: a influência do pensamento de John Dewey na metodologia para o ensino e aprendizagem de artes visuais. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2012.

RESUMO

Esta dissertação busca explicitar a especificidade dos temas da *Experiência*, (experimentação e reflexão em desenho), da *Arte* (processo expressivo e consumatório) e da *educação* (experiência, continuidade, arte e investigação) no pensamento de John Dewey. Para tanto, sustenta, a partir dos referenciais deweyanos, a possibilidade de compreender o sentido da arte como experiência quando dirigida à educação e, por sua vez, os aspectos metodológicos significativos de uma prática educacional para as artes visuais. Nesse sentido, em quatro momentos interligados por meio da análise comparada interpretativa de caráter conceitual, esta pesquisa compreende os seguintes aportes teóricos: a estética e a representação da experiência expressiva a partir da percepção consciente e do pensamento reflexivo em busca de um significado; o valor consumatório com o caráter expressivo que compõe a qualidade da arte da criança; o educando como um agente transformador da experiência na educação envolta em instrumentalismo para a contínua experimentação; e o caminho metodológico para conduzir a imaginação na investigação e aprendizagem. O estudo apresenta desenhos de alunos em dados, coletados em um atelier-escola na cidade de Londrina, Paraná. A experimentação como o grande laboratório para a arte-educação, graças ao qual o educando pode aprender a ver, pelo desenho, para gerar e ampliar conhecimento.

Palavras chave: Experiência expressiva. Valor consumatório. Educação artística. Pensamento reflexivo. Desenho.

MASCARO, Silvia Lucia. **Experience and art education: the influence of the thought of John Dewey in the methodology for teaching and learning of visual arts**. 2012. 177 f. Dissertation (Master of Education). State University of Londrina. Londrina. 2012

ABSTRACT

This paper seeks to clarify the specificity of the themes of *Experience* (experimentation and reflection on drawing), *Art* (expressive process and consummatory) and education (experience, continuity, art and investigation) at the thought of John Dewey. To do so, claims based on the deweyanos referential the possibility of understanding the meaning of art as experience directed to education and, in turn, significant methodological aspects of educational practice for the visual arts. In this sense, four times connected, this process through interpretive comparative analysis of a conceptual nature, this research includes the following theoretical contributions: the aesthetic and expressive representation of the experience from conscious awareness and reflective thought in search of meaning; consummatory value, the expressive character that makes up the quality of the art of transforming children as subjects of experience; education as a instrument for continuous experimentation and methodological approach to conduct research and imagination in learning. Shows drawings of students, such as data collected by the school studio in Londrina City, Paraná State. Thus, the experimentation as the great laboratory for art education, where the student can learn to see the drawing to generate and extend knowledge.

Keywords: Experience expressive. Consummatory value. Arts education. Reflective thought. Drawing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Garatujas	34
Figura 2 – Animais com as pessoas	45
Figura 3 – Animal preso	45
Figura 4 – A flor no vaso	50
Figura 5 – A flor grande em um jardim.....	52
Figura 6 – Animais bravos	54
Figura 7 – Cachoeira	64
Figura 8 – Animal cansado	64
Figura 9 – A Casa que fala	70
Figura 10 – Criança na porta do prédio	74
Figura 11 – O jardineiro e a esposa cuidando do jardim.....	104
Figura 12 – Animais perto da casa	123
Figura 13 – Animal bravo.....	134
Figura 14 – Desenhos em forma de projeto.....	145
Figura 15 – Texto sobre o terceiro milênio.....	147
Figura 16 – O terceiro milênio.....	148
Figura 17 – O terceiro milênio.....	148
Figura 18 – O terceiro milênio.....	149
Figura 19 – A mosca em seis interpretações.....	151
Figura 20 – A mosca.....	152

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A EXPERIÊNCIA E A ARTE POR JOHN DEWEY	18
1.1 EXPERIÊNCIA E ARTE	21
1.2 A INSTRUMENTALIDADE PRESENTE NA ARTE COMO EXPERIÊNCIA	32
1.2.1 Experiência, Arte e Natureza: Por Onde o Processo Artístico Principal	46
1.2.2 Experiência, arte e pensamento reflexivo: a terceira grande importância NA CONDUÇÃO DO PENSAMENTO ARTÍSTICO.....	51
1.3 A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO PARA A EXPERIÊNCIA COMPLETA EM ARTE.....	56
CAPÍTULO 2 – A QUALIDADE EXPRESSIVA DA ARTE E O SEU VALOR CONSUMATÓRIO	61
2.1 A EXPRESSÃO DA EXPERIÊNCIA PELA ARTE, POR SI MESMA, NA CONSTITUIÇÃO DA COGNIÇÃO.....	62
2.2 NO IMPULSO CRIATIVO A CONCEITUAÇÃO GERA CONHECIMENTO	73
2.3 O VALOR CONSUMATÓRIO CONTIDO NO ATO EXPRESSIVO.....	81
CAPÍTULO 3 – O QUE É EDUCAÇÃO E ARTE EDUCAÇÃO SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DEWEYANAS	88
3.1 A EDUCAÇÃO SEGUNDO AS PROPOSTAS DE JOHN DEWEY	90
3.1.1 A EDUCAÇÃO CONTINUADA PELA CONVIVÊNCIA GRUPAL E OS FINS EDUCATIVOS DA EXPERIÊNCIA QUE DEVE SER GERADORA DE HÁBITOS.....	100
3.1.2 A EDUCAÇÃO VOLTADA À ARTE SE DIFERENCIA.....	112
3.2 A EXPERIÊNCIA SENSORIAL, LEVADA PARA A ESCOLA AJUDA NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO: A ARTE E A PLASTICIDADE DO INDIVÍDUO.....	120

CAPÍTULO 4 – A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NA METODOLOGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS	128
4.1 O CAMINHO PARA CHEGAR AO SIGNIFICADO E O PROBLEMA EM ARTE COMO EXPERIÊNCIA: ENCONTRA-SE RESISTÊNCIA NESSE PROCESSO ARTE EDUCATIVO	131
4.2 A METODOLOGIA PARA CONDUZIR O IMAGINÁRIO NA INVESTIGAÇÃO: MÉTODOS DE PROJETOS E SOLUÇÃO DE PROBLEMA	139
4.3 ENSINAR A PENSAR COM REFLEXÃO É UMA DAS FUNÇÕES DO PROFESSOR EM ARTES VISUAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO: POR QUE AS CRIANÇAS NECESSITAM DESENHAR?	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	167
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	172
ANEXOS	175
A – O super-homem	175
B – A guerra	175
C – Paz e amor	176
D – A terra em decadência.....	176
E – O planeta explodindo	177
F – Ir para a lua e conhecer	177

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte da necessidade de entender a arte como experiência, relacionada à técnica do desenho e amparada por uma metodologia adequada, com o propósito de levar a uma aprendizagem significativa. Dessa forma, o presente trabalho surge também da necessidade de compreender a relação da arte com a educação da criança; para tanto, a pesquisadora estuda os desenhos de educandos que, na pesquisa, apresentarão a experiência completa, investigativa e com uma conclusão intelectual. Pela aprendizagem de tais relações, pretende-se abordar uma das modalidades mais exigentes do pensamento, o reflexivo, desencadeado por um problema para os aprendizes, dado expressivo e contido de uma indagação específica nos desenhos de crianças. O educando, na tentativa de solução do problema, vivencia a experiência completa que a arte proporciona.

O estudo surge como resultado da observação de desenhos coletados, a partir de 1999. Essas expressões temáticas abordam tanto o pensamento reflexivo quanto a experiência completa e investigativa, através da representação do conteúdo do imaginário envolvido pela estética. Entretanto, a experiência perceptiva de representação carece de um currículo apropriado para levar à aprendizagem significativa, pois tanto a experiência quanto a arte do ser humano se originam e se constituem por ação do próprio homem.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se por ser teórica, bibliográfica e investigativa, nas qualidades visuais e expressivas da arte quando relacionada à educação (DEWEY, 1979, p.22-23). Nos procedimentos metodológicos estão as estratégias e as formas de abordar os problemas e os objetos da investigação. Entretanto, os pressupostos gnosiológicos referem-se ao modo de construir o objeto, conceber o sujeito e estabelecer a relação recíproca¹. O referencial teórico de John Dewey permite apoiar e esclarecer os questionamentos que aparecem no decorrer de toda a análise acerca da estreita ligação entre a criação artística e a vida cotidiana. O produto artístico não surgiria se a arte estivesse distante dos acontecimentos da vida, dado que essa atividade reflete as emoções e as ideias quando associadas à vida que é também envolvida pelo social.

¹ [...] a pretensa objetividade do método científico [...] que, em última análise, expressa a visão de mundo impressa pelo pesquisador no processo de construção de conhecimentos ou no fazer científico [...] (GAMBOA, 2007, p.169).

Nesta pesquisa, o pensamento de John Dewey torna-se fundamental para compreender que o pensamento reflexivo se constitui a partir do imaginário e amplia-se por meio de atividades metodologicamente orientadas, com o desenvolvimento cognitivo.

Sob a perspectiva teórico-conceitual, consoante a atividade reflexiva da filosofia da educação, é possível se formular significativamente os conflitos e os problemas que aparecem na prática pelo desenho em artes visuais. Assim, a ênfase da pesquisa se orienta para a investigação a ser realizada pela pesquisadora a fim de se entenderem certas experiências estéticas marcantes vivenciadas pela criança, na qualidade de educando, ao focar a atenção nas questões mais profundas da arte como experiência relacionada à educação artística. Na experiência, o ato de pensar reflexivo constitui-se um fim educacional do aprender a pensar e do adquirir o hábito de refletir. Como recompensa do exercício da capacidade de pensar com reflexão, está a possibilidade de transmitir, aos objetos tomados para a criação artística, as significações. Além de considerar a importância do envolvimento da criação artística com a estética, cabe destacar o entendimento da experiência com significado revestida de sensibilidade e imaginação, o que permite compreender o valor qualitativo da arte: a expressão. Quando existe a imaginação nesse empreendimento mental ela está no aprofundamento do perceptivo tal qual ocorre semelhantemente, no que se observa no objeto, na experiência expressiva e representativa, com uma conclusão na resolução de uma situação problemática, através do método de projetos e solução de problemas.

John Dewey mostra em *Art as Experience* que a experiência “faz o percurso até sua consecução [...] seu encerramento é uma consumação e não uma cessação [...]”. Portanto, a aprendizagem possui um caráter estético, aliado ao ambiente educacional e, quando relacionada ao artístico, se engrandece. Com cognição se desenvolve o processo criativo pelo qual o educando torna-se consciente do seu meio ambiente. Nesse contexto, destaca-se a questão: A arte como experiência e relacionada à educação, quando orientada por uma metodologia adequada, possibilitaria uma aprendizagem cognitiva e significativa?

Neste estudo, o objetivo geral será demonstrar que, a partir dos referenciais deweyanos, é possível compreender o sentido da arte como experiência dirigida à educação e os aspectos metodológicos significativos de uma prática educacional para as artes visuais. Com base nesses referenciais, torna-se possível:

(1) avaliar a capacidade de elaboração da experiência estética por parte da criança por meio de desenhos; (2) descrever o desenvolvimento do pensamento reflexivo, associado à formação do imaginário, e o posterior ato expressivo na qualidade da arte; (3) e, por fim, delinear práticas de projetos e solução de problemas em desenho de modo a possibilitar pensar uma metodologia apropriada para as artes visuais.

Dessa forma, o objeto da pesquisa é a análise dos desenhos de crianças e fundamenta-se em determinadas obras de John Dewey as quais abordam a educação direcionada à importância da arte e da experiência, na educação. O filósofo Dewey inicia sua carreira acadêmica em 1875, cursando, primeiramente, o bacharelado em arte pela Universidade de Vermont o que conclui em 1879. A partir de 1882, passou a dedicar seus estudos e a vida docente à filosofia. Norte-americano e integrante da escola clássica de filosofia e educação, deixa uma vasta pesquisa experimentalista. Sendo temática das mais relevantes para a educação; o aprender pela experiência, a democracia para a experiência coletiva e o pensamento reflexivo para a significação, tudo constituindo a educação progressiva², que, através da educação continuada, busca o aprender por meio da ação porque foca o ato educativo no centro do processo de formação do indivíduo, ao valorizar a experiência, a liberdade, a atividade individual e o interesse do educando. Dewey reconhece que a cultura norte-americana, na qual ele se insere, caracteriza-se como experimentadora pragmatista e justifica que o progresso é a principal alavanca para a vida satisfatória.

Em 1933, John Dewey foi convidado a fazer uma série de conferências na Universidade de Harvard, cujo tema foi a filosofia da arte. As temáticas e as aulas foram criadas primeiramente em memória a William James, porém essas conferências deram origem à obra *Art as Experience*.

Sua filosofia não dissocia os conceitos relacionados à mente e à natureza e foca o instrumentalismo como a ferramenta principal para o enaltecimento da função da mente, quando relacionada à natureza em experiência e com liberdade. John Dewey, em *Democracia e Educação*, ainda enaltece a inteligência e a liberdade e diz que estas atuam por meio da experiência tanto coletiva quanto individual.

² Esta escola reforma a escola tradicional e conservadora e faz surgir outra instituição; crítica e experimental, progressiva e com democracia, direcionada ao social (capítulo 3).

Além das obras referidas até o momento, outras se destacam nesta investigação de modo a permitir uma compreensão do pensamento de Dewey sobre a experiência em arte e educação, alavancada por uma metodologia que permite aprimorar os processos de ensino e aprendizagem em artes visuais. Destacam-se as obras: *How we Think, The Child and the Curriculum, The School and Society, Experience and Nature, Freedom and Culture e Democracy and Education*³.

A experiência pessoal como arte educadora e artista plástica, desde e após a graduação em Artes Plásticas, através de docência em ensino público e privado, possibilitou o envolvimento da pesquisadora com muitos questionamentos apontados nesta pesquisa. De modo especial, a nossa atuação na qualidade de professora colaboradora na Joseph Williams Elementary School (Florida-EUA) permitiu-nos compreender a arte e educação de uma maneira didático-pedagógica e isso nos facultou a resolução de problemas. Cabe ressaltar a importância de nossa experiência como professora de artes visuais de crianças, no atelier-escola Expressão Livre. Como podemos observar, essa trajetória pessoal vivenciada em arte e educação por cerca de trinta anos aliada ao aprofundamento teórico no pensamento de John Dewey impacta diretamente o objeto da presente pesquisa, tal qual a análise dos desenhos de crianças.

O presente trabalho procura explicitar os principais conceitos deweyanos, como categorias analíticas, com base nas quais é possível compreender o alcance teórico-prático do objeto desta pesquisa. Desse modo, têm-se os seguintes momentos:

No capítulo 1 — A EXPERIÊNCIA E A ARTE POR JOHN DEWEY — apresentar-se-ão as principais definições de John Dewey sobre a arte em relação à sua principal capacidade de elaboração, das experiências, do passado em projeção aos acontecimentos futuros, com destaque do conceito de continuidade. As experiências apreciativas voltadas ao estético, à representação, e à imaginação, nesse contexto são um importante instrumento no processo de elaboração do pensamento reflexivo, necessário para que o educando atribua um significado ao que é produzido artisticamente; como tal, este tipo de pensamento, o reflexivo, acaba por se tornar em um fim educacional.

³ Como *Pensamos, A criança e o Currículo, Escola e Sociedade, Experiência e Natureza, Cultura e Liberdade, Democracia e Educação.*

No capítulo 2 — A QUALIDADE EXPRESSIVA DA ARTE E O SEU VALOR CONSUMATÓRIO — será destacada a importância da emoção e da percepção para o estabelecimento do vínculo reflexivo entre o que está acontecendo no aqui e agora e o que já aconteceu, no passado, e sua projeção para o futuro. Convém ressaltar que, segundo Dewey, os processos intelectuais e artísticos não se opõem, dado que são considerados em sua cientificidade, respectivamente, como atividade inteligente e atividade expressiva. A arte visual não pode ser considerada algo restrito apenas à expressão criativa, como se fosse dissociada da atividade intelectual, mas, ao contrário, uma matéria de efusão emocional que se entrelaça com a inteligibilidade, de modo a permitir à experiência completar o seu trajeto em consumação.

O capítulo 3 — O QUE É EDUCAÇÃO E ARTE EDUCAÇÃO SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DEWEYANAS — tratará a filosofia da arte e da educação relacionada à experiência desenvolvida ao longo do processo educativo com um fim em si mesmo; a experiência por sua vez exigirá um contínuo reorganizar, reconstruir e transformar, suprimindo o educando das condições necessárias, ao mesmo tempo que facilitando-lhe crescimento e desenvolvimento intelectual, criativo e sensorial. Para John Dewey, a educação cria um ambiente favorável para que a aprendizagem aconteça significativamente como demanda a constituição da escola crítica e experimental pelo exercício das habilidades, da experiência e na experiência. Em uma teoria experimental e arte-educativa, o pensamento deve ser envolto em emoção e imaginação.

Por fim, o capítulo 4 — A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NA METODOLOGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS — destacará que a possibilidade de haver significado na experiência estética depende de procedimentos educacionais adequados, procedimentos que conferem importância ao tratamento metodológico do ensino e aprendizagem das artes visuais. A análise recairá sobre esta prática pedagógica e sobre o método de projetos e de solução de problemas, compreendido este em três fases: a) a experimentação ou acontecimento adaptado ao método, pelo desenho, com o uso das linhas para expressar a intenção; b) a absorvência da recompensa pela produção da forma; c) as características transformadas em um fim em si mesmo e o reconhecimento de que um certo método pode ser um importante aliado para expressar melhor o que se tem a dizer.

Dewey, em *Art as Experience*, enfatiza que certos aspectos do método são considerados importantes por possibilitar a criança expressar-se significativamente através dos traços do desenho. Apenas a habilidade em si não produz arte, deve acrescentar-se-lhe a qualidade do método. A expressividade relata aquilo que acontece, e a atividade perceptiva apresenta tanto o teórico quanto o prático, através dos sentidos, esse constituído pelo emocional e o imaginário. O cognitivo envolto em percepção artística constitui ideias para o conhecimento, pois o que o aluno aprende pelo visual, com a ajuda do professor ampliará a sua capacidade mental.

CAPÍTULO 1

A EXPERIÊNCIA E A ARTE POR JOHN DEWEY

Para John Dewey, a experiência refere-se a acontecimentos espontâneos e está entre o passado e as vivências posteriores. A experiência proporciona o resultado da inserção ativa do indivíduo no mundo. “O termo experiência pode ser interpretado com referência seja à atitude empírica, seja à atitude experimental. O ato experiencial não apresenta rigidez fechada e sim vivacidade e, portanto, cresce Para o autor “[...] a experiência ainda inclui a reflexão, que liberta da influência cerceante dos sentidos [...]” (DEWEY, 1979, p.199). Existe um fluxo de um acontecimento para o outro e uma movimentação constante, porque a experiência diz respeito ao singular e ao coletivo e possui começo e término “A experiência é um arco pelo qual brilha o mundo a ser conhecido, cujas margens se esmaecem para sempre e sempre quando se caminha⁴ [...]” (DEWEY, 2005, p.201, tradução nossa), O ato experiencial define-se também como um todo integrado, que se organiza, quando um indivíduo enfrenta uma situação nova. Dessa forma, os hábitos pertencentes e relacionados ao meio social em que o indivíduo vive são estruturados em uma nova conformação e, assim, constituem-se uma totalidade⁵. “No referente à atitude do filósofo e daqueles que aceitam as suas conclusões, há o esforço para conseguir uma visão da experiência a mais unificada, coerente e completa possível” (DEWEY, 1959, p 357).

A experiência, quando se relaciona à arte se diferencia, havendo uma troca com o mundo, entre o percebido da natureza e o interpretado pelo imaginado “[...] a experiência imaginativa acontece quando vários materiais de qualidade sensorial, emocional e significativa se juntam em uma união que marca um novo nascimento no mundo⁶ [...]” (DEWEY, 2005, p.279). Assim, a imaginação significa uma assimilação afetiva e individual do alcance pleno de uma situação e

⁴ “Experience is an arch wherethro’
Gleams that untravell’d world, whose margin fades.

Forever and forever when I move” (DEWEY, 2005, p. 349).

⁵ [...] a filosofia foi geralmente definida de modo a implicar uma certa totalidade, generalidade e última causalidade da matéria e do método [...] totalidade não significa a tarefa impossível de uma acumulação quantitativa. Quer antes dizer coerência de um modo de reagir em face da pluralidade das coisas que acontecem. Totalidade significa continuidade — o prosseguimento de um primeiro hábito de agir [...] (DEWEY, 1959, p. 357-358).

⁶ [...] but that an imaginative experience is what happens when varied materials of sense quality, emotion, and meaning come together in a union that marks a new birth in the world [...] (DEWEY, 2005, p.279).

“[...] a emoção é um dos modos de sentir⁷ [...]” (DEWEY, 2005, p.30, tradução nossa). A arte, uma questão de sentidos, é a substância a ser compreendida, e o seu conteúdo expressivo está inserido na matéria sensorial. Entretanto, nas criações artísticas surge também o estético, a partir da percepção circundada pela emoção e pelas ideias no momento expressivo. Essa experiência completa carrega consigo o seu caráter individualizador e sua autossuficiência. O artístico, como matéria de estudo e envolvimento no experiencial, tem em si essas qualidades intrínsecas, além de proporcionar a experiência em sua totalidade, do início ao fim, por si mesma, fazendo surgir um produto conclusivo. Porém, torna-se necessário que a significação esteja contida no resultado obtido e leve à aprendizagem, ainda que exista a relação do indivíduo com a natureza, e o campo reflexivo enriqueça o ato experiencial (DEWEY, 2005).

O pensamento de Dewey também descreve a experiência em uma relação entre o ser vivo e o seu entorno físico e social. Essa relação, segundo o autor, designa um mundo autenticamente objetivo, do qual fazem parte a ação e o sofrimento do homem. Existe, em toda experiência, um sentido de sujeição que envolve uma reconstrução, incorporando-se o que veio antes, com o ato experiencial posterior; trata-se de uma relação de sofrimento no sentido lato, em toda experiência. Porém, a experiência se apresenta envolta em experimentação e representa um esforço para mudar o dado, como também para projetar-se ao desconhecido, e traz o senso das conexões e continuidades (DEWEY, 1959). Tanto a observação quanto a recordação cuidadosa revelam o que se acha nos objetos e, por isso, os dados.

Na arte, os significados são imediatamente os dados e isso acontece não apenas pelo fato do conteúdo expressivo não ser mediado⁸, mas também por ele ser reflexivo, o que faz a atenção voltar-se para a forma e a matéria que o expressam. Nesse caso, os dados são os desenhos das crianças como forma de expressão artística. Além disso, Dewey acrescenta que a experiência consciente é uma inferência⁹, uma reflexão inata e constante; por ser uma incursão, o pensamento subentende o novo, ou seja, é a inventividade. Tanto a continuidade

⁷ [...] and emotion is a mode of sense [...] (DEWEY, 2005, p.30).

⁸ Por exemplo, uma brincadeira é imediata, mas o seu conteúdo não, porque consiste em uma mediação de materiais, através de ideias extraídas das experiências passadas.

⁹ A inferência é sempre uma invasão no desconhecido, um dado daquilo que é conhecido para o desconhecido (DEWEY, 1959, p.174).

quanto a inferência, o reflexivo e a emoção são para a reconstrução da experiência através da forma artística e fazem parte do dado em arte expressiva através do desenho dotado de significado. Ainda sobre o significado e o dado:

[...] A expressividade do objeto relata a fusão completa entre aquilo que passamos e o que nossa atividade de percepção atenta acrescenta naquilo que nos recebemos por meio dos sentidos¹⁰ (DEWEY, 2005, p. 107, tradução nossa).

[...] o objeto percebido pode ser um obstáculo ao invés de ajuda para o investigador. O pesquisador interessa-se por ele na medida em que esse objeto conduz seu pensamento e observação a algo além do próprio objeto, a ele, o objeto é um dado ou uma prova¹¹ (DEWEY, 2005, p. 264, tradução nossa).

O pensar comum direciona-se ao enriquecimento dos objetos proporcionando um sentido e um pensar reflexivo para dar significado ao produto com um fim emocional. Pelo significado, um acontecimento deixa de ser um incidente e passa a ser algo a dirigir a atividade, tornando-se um valor no objeto percebido. Portanto, uma experiência com reflexão está sujeita a modificar-se no desencadear de novas experiências, e isso resulta em conhecimento, porque o pensamento reflexivo aspira a uma conclusão (DEWEY, 1979).

A arte está plena de sentidos para levar à compreensão, e o seu conteúdo expressivo está inserido na matéria de maneira sensorial e direcionada à percepção do objeto observado.

A melhor maneira de pensar, a ser considerada [...] é chamada pensamento reflexivo [...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...] cada idéia engendra a seguinte com o seu efeito natural [...] Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1979, p. 13-14).

A experiência, quando envolta em reflexão, diferencia-se porque permite examinar até que ponto uma ideia pode ser considerada para acreditar-se em outra e, proporcionando dessa forma a continuidade pelas experiências subsequentes (DEWEY, 1979). Se a experiência começa com uma impulsão, ou seja, um movimento de todo o organismo, este estímulo diz respeito a uma

¹⁰ [...] The expressiveness of the object is the report and celebration of the complete fusion of what we undergo and what our activity of attentive perception brings into what we receive by means of the senses. (DEWEY, 2005, p. 107).

¹¹ The uniqueness of the object perceived is an obstacle rather than an aid to the investigator. He is interested in it as far as it leads his thought and observation to something beyond itself; to him the object is datum or evidence (DEWEY, 2005, p. 264).

movimentação física e mental no esforço para externar a ideia. Portanto, esse ato constitui a primeira etapa de qualquer experiência completa (do início ao fim por si mesma), porém, a observação da criança é muito marcante e especial.

Essa flexibilidade em arte como experiência condiz com a expressão. A expressividade, no que se refere ao objeto, na união completa entre aquilo por que se perpassa e o que a atividade de percepção insere no que ela recebe através dos sentidos.

Por outro lado, a instrumentalidade da arte é utilizada para identificar a percepção e, segundo a filosofia deweyana do pensamento e do sentimento, a consumação¹² visada pela ação em arte não pode ser vista apenas como uma particularidade para o enriquecimento da experiência, mas com o propósito de gerar conhecimento.

1.1 EXPERIÊNCIA E ARTE

A experiência está contida também na recompensa pela interação entre o organismo e o meio ambiente e quando plenamente realizada, ela se transforma em entrega, participação e compartilhamento de lembranças. Dessa forma, a memória visual adquirida pela experiência constitui-se bagagem para a expressão artística. O retorno a uma cena da infância pelos traços do desenho produz a liberação das ideias, impressões e conhecimentos (memória) sobre o passado e se transmuda em esperança. Ver perceptivamente significa mais que reconhecer, perceber e entender os objetos; nisso, o passado se transpõe para o presente e se aprofunda em continuidade¹³ para a ordem e organização dos acontecimentos.

O meio que conduz a experiência em arte é o sensorial e o aparelho motor. Qualquer enfraquecimento em relação a isso, tanto na prática, quanto na teoria, se transforma em perda da experiência de vida. Entretanto, a capacidade motora e a sensibilidade não podem ser contrastadas com o intelecto, porque a mente se configura e constitui um grande recurso para a participação fecunda na experiência através do julgamento que faz e pelo qual os significados e valores são

¹² Este tema será abordado mais detalhadamente no capítulo 2.

¹³ Tornam-se parte do meio, e a interação com essa fase do meio é o eixo de continuidade na vida da civilização (DEWEY, 2005, p. 339).

formados e colocados a serviço de outras causas (DEWEY, 2005). Para Dewey, na mente há um vasto número de atitudes afetivas, de sentimentos prontos a serem reavivados. As qualidades sensoriais são as portadoras dos significados que se originam na experiência passada.

Em *Arte como Experiência*, John Dewey define a arte relacionada a experiência como a capacidade de elaboração, do princípio ao fim, das experiências do passado, do presente e das perspectivas futuras. A arte na criação celebra os momentos do passado e esses reforçam o presente, porque o futuro é uma intensificação do que existe no momento. Cada fase experiencial resume os valores das vivências passadas e evoca o que ainda está por vir. A elaboração das lembranças do passado somadas aos desejos constitui o ideal imaginado para a experiência com estética. “Não a ausência de desejo e pensamento, mas a sua integração, através da experiência perceptual, o que caracteriza a experiência estética em sua distinção, das experiências que são especialmente “intelectual” e “prática”¹⁴ (DEWEY, 2005, p. 264, tradução nossa). A experiência tem sentido e diz respeito a prática porque em arte o organismo interage com os eventos e objetos, ou seja, na atividade criativa o corpo e a mente agem simultaneamente com os acontecimentos e o perceptível.

Quem cria percebe aquilo que faz; esta é a maneira para a satisfação. A percepção estética acontece por ela mesma e com emoção. A emoção torna-se forte quando compõe o ato criativo e artístico. Assim, a experiência pode ser considerada estética, por ser ela, a arte em estado germinal, contida de satisfação. “[...] a arte estética, enquanto distinta do científico; a expressão, enquanto distinta da afirmação; tudo isso faz algo diferente ao conduzir a uma experiência. Constitui uma experiência”¹⁵ (DEWEY, 2005, p. 88, tradução nossa). Se a arte é um desenvolvimento intelectual aprofundado, direcionado à experiência completa, para o autor ela ainda é “a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética”¹⁶ (DEWEY, 2005, p. 48, tradução nossa). Desde que o artístico se refere, primeiramente ao ato de produção, na estética para a percepção com

¹⁴ Not absence of desire and thought but their through incorporation into perceptual experience characterizes esthetic experience, in its distinction from experiences that are especially “intellectual” and “practical” (DEWEY, 2005, p.264).

¹⁵ Esthetic art as distinct from scientific, expression as distinct from statement does something different from leading to an experience. It constitutes one (DEWEY, 2005, p.88)

¹⁶ [...] the only secure basis upon which esthetic theory can build [...] (DEWEY, 2005, p.48).

apreciação, estes são dois processos que se sustentam um ao outro, satisfatoriamente se complementando.

Para Dewey, a experiência estética possui um caráter imediato e o saber é instrumental para o enriquecimento dessa experiência. Por outro lado, para que uma produção em arte se faça verdadeiramente artística tem de ser estética, ou seja, moldada para a percepção de natureza estética. Desse modo, a produção em arte vincula-se ao agir e sofrer. Por causa da relação entre o que é feito e o que é sofrido, estabelece-se uma percepção com um sentido imediato, porque, em arte como experiência, o ato de produzir intencionalmente pela criação incorpora a atitude do espectador. Assim, a experiência estética está ligada à experiência de criar, em razão de que, em uma experiência artística relevante e com estética, existe relação entre o fazer e a percepção. Desse modo, na experiência estética, os sentidos da visão e do tato são instrumento para que quem cria atue na expressão com emoção e se guie para um propósito. O ato criativo e a experiência, na qualidade de instrumentos, estão um para o outro em reciprocidade de forma contínua e cumulativa.

Essas relações de ordem e realização possuem uma natureza estética por serem reguladas por uma série de percepções. Se, na criação artística, a intenção e o sofrimento referentes à reconstrução não se relacionarem constituindo um todo na percepção, então o produto artístico não será plenamente estético.

Segundo o pensamento de John Dewey, existem condições impostas pelo social, as quais necessitam ser favoráveis à arte como experiência para que a produção artística seja individual. Porém, a produção do objeto artístico deve estar envolvida na aceitação de ter que passar pela experiência e isso envolve satisfação, ou o produto artístico não será estético. Por outro lado, está certo que a condição social existe; no entanto, durante o ato de criação, a influência da sociedade inclui-se com naturalidade na criatividade da criança. Assim, para que seja artístico, um objeto deve ser expressivo e comunicar algum acontecimento percebido na vida social e pelos sentidos. Se o indivíduo completa a vida pela experiência e cria a partir da percepção, ele faz a diferença entre o que é estético em sua presença geral e o que é estético na arte (DEWEY, 2005).

O sentido constitui o significado das coisas presentes na experiência; portanto, para que possua significado, a experiência deve ser expressa

com sensibilidade. Por um lado, o sentido, na maioria das vezes, torna-se mal-entendido, mesmo abarcando os conteúdos: sensorial, sensível e de sentimento, ou seja, o significado das coisas presentes na experiência.

Por outro lado, o sentir é também o elemento pelo qual a criança participa diretamente do que acontece no mundo. Dessa forma, a qualidade sensorial aprofunda o sentimento na criação artística e a emoção coloca-se como um dos aspectos mais importantes do ato criativo. O aluno, ao assimilar algo com intelectualidade, subjuga-o e ao mesmo tempo o aceita porque a verdade em arte não pode ser alcançada sem a imaginação, e as ideias devem estar carregadas de um sentido emocional. Entende-se que este material não pode se opor ao intelecto; no entanto, a mente se torna fecunda através do juízo (senso) pelo qual os significados são construídos e colocados a serviço dos questionamentos que possam aparecer. E assim, complementa John Dewey sobre a intuição imaginativa “[...] A filosofia como a arte move-se em meio a uma mente imaginativa, e, desde que a arte é a mais completa e direta manifestação da experiência como experiência, ela apresenta o único na aventura imaginativa da filosofia”¹⁷ (DEWEY, 2005, p. 309, tradução nossa).

A experiência também possui continuidade e está relacionada intimamente ao ser humano e ao meio social durante a existência. Assim, no momento da criação, a experiência singular, difere da experiência comum, em toda a construção. Nesse caso, a individualidade confere à experiência uma identificação e esta singularidade confirma-se por uma qualidade única e com variações.

São as características apresentadas acima que estabelecem e distinguem o trabalho reflexivo “[...] A experiência depois de ocorrida é mentalizada, e o valor conclusivo é chamado de consumação¹⁸ [...]” (DEWEY, 2005, p.309, tradução nossa). Porém, não existe um término por causa da movimentação do mundo.

Uma atividade prática, integrada, com impulso e consumação em desenho pode ser considerada completa, pois possui uma qualidade estética. A estética ao envolver uma experiência, torna-se única e plena de emoção. Aliás, as emoções, que são individuais, proporcionam os significados e são as qualidades de

¹⁷ [...] For philosophy like art moves in the medium of imaginative mind, and, since art is the most direct and complete manifestation there is of experience as experience, it provides a unique control for the imaginative ventures of philosophy (DEWEY, 2005, p. 309).

¹⁸ O assunto Consumação será tratado no capítulo 2.

uma experiência com continuidade, diferente dos reflexos, que são rápidos e passageiros. Para que se torne emocional, um acontecimento tem de fazer parte de uma situação que deve ser inclusiva e duradoura, em que há interesse pelos objetos e também pelo fazer, nesse caso, o artístico, do início ao fim, por si mesmo (DEWEY, 2005).

Em toda experiência integral existe uma solução para o problema que se apresenta, porém, existe uma parte de submissão, isto é tem-se de passar pela experiência e isto ocasiona também uma apreensão em relação a essa nova vivência. O próprio fato de o indivíduo ter de reconstruir a experiência pelos entendimentos ocasiona, em arte, algo que está entre a satisfação e o ato sofrido. Quanto à possibilidade da arte como experiência ser prazerosa, ou não, depende das condições que circundam a vivência do ser humano envolvido com o ato criativo.

Se, por um lado, tem-se o intelectual constituído pelas realizações e pelo que foi armazenado na memória, por outro, aparece a apreensão por parte de quem cria, a respeito do que ele já fez e o que virá a fazer. Isso denota que, em arte, o trabalho é também investigativo, e, assim, científico. A criança ao desenhar, sabe por que está fazendo a referida expressão artística e ainda suporta este agir em relação a sua produção (DEWEY, 2005). É isso pensar? Pensamento reflexivo? Aprender tais relações é pensar uma das modalidades mais exigentes do pensamento. Há na percepção da relação entre o que é feito e o que é suportado o trabalho da inteligência. Para John Dewey: “[...] é claro, não se pode separar a inteligência da sensibilidade direta, além de ela estar ligada, ainda que de maneira mais externa, à habilidade¹⁹” (DEWEY, 2005, p. 47, tradução nossa).

A percepção com consciência na experiência expressiva constrói uma relação entre o fazer artístico e o sujeito. Segundo o pensamento de Dewey, isso leva à compreensão da arte como produção e também como percepção estética. Assim, a criação em arte está para a habilidade e a organização da experiência tanto pelos meios quanto pelos instrumentos da arte e envolve um tipo de estética. Após o produto pronto, o estético se refere à apreciação e consumo do produto artístico. Embora exista distinção entre o estético e o artístico, isso não deve

¹⁹ [...] though of course intelligence cannot be separated from direct sensitivity and is connected, though in a more external manner, with skill (DEWEY, 2005, p. 47).

transformar-se em uma separação, conforme já foi mencionado anteriormente (DEWEY, 2005).

Para a arte, a criatividade é inerente ao ser humano, e o verdadeiro criador, para não dizer-se apenas artista, ao produzir um trabalho com sinceridade pela experiência dotada da percepção no ato criativo, confia em sua perceptibilidade e a transmite com sensibilidade ao proporcionar um produto concluso e com significação, que passa a pertencer ao mundo, pela continuidade em experiências posteriores. A experiência completa, que a arte proporciona, envolve um sentir amplo e concentrado, e o mero contemplador não entenderá facilmente essa união do fazer e sofrer que há no indivíduo que cria.

Ainda na apreciação, há outros sentimentos, de fixação, ou de abstração, naquilo que se apresenta significativo²⁰. Dessa forma, um ato mental delimita, seleciona e enquadra o que interessa no momento e tudo se condensa.

Se a qualidade expressiva da arte se encontra em uma investigação filosófica ou científica, o que a arte pode ensinar sobre isso? Em Dewey: “Um pintor participa muito conscientemente do efeito dos movimentos da pincelada ou ele não possuirá a consciência do que faz e de como o seu trabalho é feito²¹” (DEWEY, 2005, p. 47, tradução nossa). Em seu processo de criação, o indivíduo percebe conexão entre o fazer e o que foi experienciado anteriormente. A apreensão com intelecção proporciona uma diferença em razão da união da inteligência com a percepção. Esta intelecção apresenta-se inseparável da sensibilidade e está conectada também com a habilidade. E assim Dewey explica: “[...] O estético não está incluído na experiência, apenas em exterioridade [...] mas intensifica e esclarece as características sempre presentes em toda experiência normalmente completa. Esta se torna a base segura em que se constrói a teoria estética²²” (DEWEY, 2005, p.48, tradução nossa).

Para este filósofo, os termos artístico e estético referem-se primeiramente ao ato de produção e depois à contemplação. A criação artística separada da arte da apreciação torna-se algo imposto sobre o material estético.

²⁰ Porém, o ato de ver com apreciação, também envolve reconstrução. Reconstrução mental por parte de quem aprecia o produto artístico, para o entendimento.

²¹ [...] A painter must consciously undergo the effect of his every brush stroke or he will not be aware of what he is doing and where his work is going [...] (DEWEY, 2005, p.47).

²² [...] the esthetic is no intruder in experience from without, whether by way of idle luxury or transcendent ideality, but that is the clarified and intensified development of traits that belong to every normally complete experience [...] (DEWEY, 2005, p. 48).

Essa distinção permite explicar como a concepção de experiência com consciência se envolve na relação entre o percebido, o que acontece, e a experiência do passado. Enfim, o entendimento direciona-se para o conseqüente conhecimento, diante da conexão que a arte sustenta entre a criação artística e o olhar contemplativo (DEWEY, 2005).

Durante o ato criativo, a vivência artística torna-se o resultado dos acontecimentos e também proporciona o enriquecimento da experiência, além do que criar envolve uma ampla gama de atividades, tais como: modelar em argila, esculpir em mármore, fundir em bronze, aplicar pigmentos e aglutinantes para colorir, enfim, estruturar os elementos da linguagem visual, como também: cantar, tocar instrumentos, ou organizar ritmicamente as expressões corporais em teatro ou dança. Toda arte necessita de meios, que são: os materiais²³, a técnica e as especificidades, os instrumentos.

Na fase dos acontecimentos, o contexto compõe e origina o posterior processo de criação. A arte produzida com verdade e dedicação desencadeia a perfeita²⁴ execução original e única, com a soma de todos os elementos estruturantes e ainda mais que isso, para Dewey: “[...] a qualidade concebida com o mais alto grau numa escala de valores [...]” (2005). O objeto não tem valor fixo, é alterável, porque a arte, um mecanismo de experimentação, diz algo sobre o mundo e apresenta-o em uma nova experiência. A experiência em arte volta-se para si mesma, aprofunda e intensifica a vivência, ajuda e aceita a vida, com as incertezas, e não afasta a realidade.

[...] quando a participação vem após uma fase de conflito e perturbação, ela traz consigo o início da consumação semelhante a estética (DEWEY, 2005, p.14) “[...] O princípio de compreensão estética é a retenção dessas experiências pessoais e o seu cultivo. Pois ao final alimentá-las transforma-se em apreciação²⁵ [...]” (DEWEY, 2005, p.151, tradução nossa).

O ato estético refere-se à experiência do olhar e da apreciação e como tal envolve exercícios de percepção para o entendimento da produção

²³ A arte perde em riqueza, quando separa os seus objetivos dos materiais que são também os meios, para encarnar os significados a serem transmitidos. Todos os casos em que os meios e fins são externos uns aos outros são inestéticos (DEWEY, 2005, p.2, ibidem idem p.28).

²⁴ A obra pura e sem defeitos (MILL, 1991).

²⁵ [...] And when the participation comes after a phase of disruption and conflict, it bears within itself the germs of a consummation akin to the esthetic [...] (DEWEY, 2005, p.14).

[...] The beginning of esthetic understanding is the retention of these personal experiences and their cultivation. For, in the end, nourishing of them will pass into discrimination [...] (DEWEY, 2005, p.151).

artística, também de deleite diante de uma composição apreciada. Isso faz surgir a complementação do produto criado pelo observador: aquele que aprecia e consome a produção artística²⁶ (ARNHEIM, 1989). Dewey ainda comenta que existe uma relação entre o acontecimento e a criação, e que a diferença entre o estético e o artístico não está muito distanciada (DEWEY, 2005). Porém, existem variações técnicas nas produções condizentes com os processos de criação por artistas que não frequentaram escolas de arte, mas aprenderam pela apreciação de obras de arte em museus²⁷. Por isso quem cria faz várias observações de seu trabalho enquanto o produz. Se não houver uma percepção apurada com a estética, a produção passa a ser marcada por uma individualidade, uma massa de tinta, um rabiscar pelo desenho, em um plano básico e sem sentimento. Quando se constitui a forma há uma unificação e uma verdadeira relação dos acontecimentos pela participação com a sociabilidade e as energias presentes, tanto no orgânico, quanto no físico. Essas energias são recebidas e transformadas e fazem o processo; isto é fazem uma experiência ser uma experiência completa. Conforme se complementa a seguir: “[...] A criação artística prova que, limitando-se a singularidade, negligencia dentro dos limites, com atenção para o comum; recorrente e irrelevante ao tempo; procura e perpetua o acontecimento de algumas coisas que são únicas²⁸ [...]” (DEWEY, 1925, p.148, tradução nossa).

Muitas vezes pode haver uma distorção entre o ver, o conhecer e a realidade. Entretanto, a valorização da apreciação de um objeto se parece com a necessidade da arte, de descobertas e experimentação. Em geral, a prática artística que intenciona tanto a produção do objeto quanto a sua aprendizagem, contém essa dualidade citada referente à investigação e a experimentação, ao passo que a estética do olhar quando relativa à função contemplativa está acima do lazer, meios e técnicas artísticas “[...] Desde os tempos antigos, a prática de artes era rotina fixada pelos costumes e modelos definidos, tanto que o reconhecimento deveria

²⁶ [...] Sugiro que o que é necessário não são mais sensações informes, desconexas e misteriosas, mas, ao invés disso uma intensificação do desafio perceptivo [...] O que é necessário é a experiência de que entre as coisas visíveis, haja algumas que possam, ao final de contas, ser compreendidas [...] (ARNHEIM, 1989, p. 251).

²⁷ É o caso do artista Henri Rousseau, formou-se como artista frequentando o Museu do Louvre. Foi considerado, inclusive, antecessor da arte contemporânea, pelo estilo adotado em algumas de suas obras de arte.

²⁸ [...] Useful arts prove that, within limits, neglect of their uniqueness and attention to what is common recurrent, irrelevant to time, searches and perpetuates the happening of some of the unique things (DEWEY, 1925, p.148).

carregar juntamente a necessidade de transformação da arte²⁹ [...]” (DEWEY, 1925, p. 149-150, tradução nossa).

Esse costume de transformação da obra pelo olhar causou uma dependência da arte como função contemplativa, lazer e divertimento nas técnicas e aplicações da classe artística. Portanto, em muitos fazeres, a prática precede a observação e a reflexão, porque parte primeiramente do ato de observar para acondicionar a bagagem mental a transformar-se em ação, pois a produção artística é resultado de um repertório mental e daquilo que foi experienciado, contido ainda da imaginação. A seleção do que aparece ao olhar, somado às suas características, são questões, que contribuem para a interdisciplinaridade de cada etapa importante, o que resulta em um trabalho de estética da arte. Dessa forma, complementa Dewey “[...] De uma forma direta há uma diferença no modo de percepção apreciativa. A experiência estética—em um sentido limitado—mostra-se conectada inerentemente com a experiência do ato criativo³⁰ [...]” (DEWEY, 2005, p.50, tradução nossa).

Entretanto, a apreciação pela estética possui certas qualidades que uma outra atividade espontânea não apresenta, ela a estética está contida também no ato de perceber para conhecer. Assim, no entendimento (pela conceituação) do observador acontece a aprendizagem, e a percepção estética torna-se orgânica, ao inserir uma ideia, profundamente em organização dos elementos plásticos e visuais. Dewey ainda reitera que o orgânico está presente sempre que há um processo de criação. Nesse ato, o de criação artística, o organismo anseia tanto pela ordem, quanto pela variedade. E assim Dewey escreve:

[...] A experiência estética—no seu sentido limitado—mostra-se inerente e conectada com a experiência da criatividade [...] O processo de produção em arte está relacionado à estética na percepção orgânica [...] Enquanto o artista está satisfeito e percebe aquilo que faz, continua, constrói e reconstrói. A construção termina quando há um bom resultado experienciado—e esta experiência surge de mera intelecção e julgamento exterior em percepção direta. Um artista, em comparação com seus conviventes, não é apenas alguém agradecido em forças de execução, mas, em sensibilidade incomum diante das particularidades das coisas; esta sensibilidade também direciona o seu fazer com criação³¹ [...] (DEWEY, 2005, p. 51, tradução nossa).

²⁹ [...] And since in olden time the practice of the arts was largely routine, fixed by custom and ready made patterns, such a recognition carried would have carried with it the need of transforming the arts [...] (DEWEY, 1925, p.150).

³⁰ [...] A difference is made in appreciative perception and in a direct way. The esthetic experience—in its limited sense—is thus seen to be inherently connected with the experience of making (DEWEY, 2005, p. 50).

³¹ [...] The esthetic experience—in its limited sense—is thus seen to be inherently connected with the experience of making [...] The process of art in production is related to the esthetic in perception organically [...] Until the artist is satisfied in perception with what he is doing, he continues shaping and reshaping. The makes comes to

No processo de criação, o visual opera, capta e acumula os dados no repertório mental, para produzir: desenho, gravura ou pintura. Em vivência profunda relacionada à arte e à estética ocorre uma aproximação entre perceber e criar. Na experiência expressiva e emotiva começa-se pelo visual para a posterior habilidade manual que segue o olhar com intenção temática para desencadear a produção artística³². Existem, dessa maneira, associações entre as coisas percebidas e entre o que foi feito e o que está por vir. A criação de um desenho, uma pintura ou escultura é o resultado de uma série de percepções que antevê sempre o que virá depois e o que é acumulado à sensação do momento. Para Dewey, existe uma natureza relativa à experiência, conforme ele menciona a seguir.

[...] O desenvolvimento de uma experiência é controlado ao que se refere a esta imediata relação de sentido e satisfação, o que torna a experiência de natureza predominantemente estética [...] A criação pode ser enérgica e a continuação intensa e forte. Porém se não forem relacionados entre si, para formar a percepção total, o produto não será totalmente estético³³ (DEWEY, 2005, p.52, tradução nossa).

Portanto, no processo criativo, há a necessidade de uma nova visão, pois, sem a inventividade, a produção artística torna-se estereotipada e mecânica, como uma fotocópia na mente. Ademais, tanto o tipo de inteligência, quanto a capacidade visual fazem parte do perceber com qualidade e são essas as relações denominadas de criação artística. Nesse ato, tanto a observação quanto o imaginário operam para arquitetar as formas:

[...] no caso do observador e apreciador para que entenda a íntima união entre a intenção e a criatividade, como se ele fosse neste caso o criador [...] começa-se a assimilação e o estudo. A percepção substitui o desnudado reconhecimento. Há um ato de reconstrução pela criatividade e a consciência torna-se viva e nova³⁴ [...] (DEWEY, 2005, p. 54, tradução nossa).

A percepção para a criatividade em desenho faz com que a experiência seja externada e se torne completa. A criação pela arte pode ser

an end when its result is experienced as good—and that experience comes not by mere intellectual and outside judgment but in direct perception. An artist, in comparison with his fellows, is one who is not only especially gifted in powers of execution but in unusual sensitivity to the qualities of things. This sensitivity also directs his doing and makings (DEWEY, 2005, p.51).

³² Será aprofundado no capítulo 4.

³³ [...] the development of an experience is *controlled* through reference to these immediately felt relations of order and fulfillment, that experience becomes dominantly esthetic in nature [...]

³⁴ [...] in the case of the perceiver and appreciator to understand the intimate union of doing and undergoing, as it is the case of the maker [...] begin to study and to “take in”. Perception replaces bare recognition [...] There is an act of reconstructive doing, and consciousness becomes fresh and alive [...] (DEWEY, 2005, p. 54).

rebuscada no processo do fazer artístico, mesmo porquê, no caso de insatisfação, o trabalho pode ser mudado enquanto não estiver pronto. “[...] Todo trabalho de arte segue planos e exemplos, para a completa experiência, tornando-se mais intenso e concentrado em sentidos³⁵”. (DEWEY, 2005, p.54, tradução nossa). A arte se forma e chega aos indivíduos pelos sentidos, visto que o sentimento é a entrada para a experiência. O sentido em arte, como foi explicado, atua para o significado, formando uma só coisa e expressa uma grande força que pode ser medida pela superação da resistência.

O visual, por onde se inicia o processo artístico, forma uma paisagem mental, porquanto ver também envolve coordenação motora, muito embora não claramente, pois, devido ao fato da pouca resistência entre o que acontece e o acontecimento, a consciência da experiência adquirida não é muito assegurada, já que, os elementos motores envolvem a união de todas as ideias acumuladas para formar a imagem (bagagem mental), constituída por entre o velho e o novo:

[...] Há ocasiões em que a compreensão das idéias dominantes enfraquece, então o artista é movido inconscientemente, satisfeito até que o seu pensamento nasça forte novamente. O verdadeiro trabalho de um artista é o de construir uma experiência que seja coerente na percepção, enquanto movimento e ainda com mudanças constantes em seu desenvolvimento³⁶ (DEWEY, 2005, p.53, tradução nossa).

Tanto o consentimento quanto a aceitação, no ato expressivo, são receptivos, mas o completo consentimento do aluno envolvido em criar pela experiência somente se torna possível por atividades específicas e intensas como a arte. Além do que, a aceitação sobre o ato criativo envolve certa preocupação e incerteza. O Perceber também significa aceitar e o entender não incluiu passividade, mas ação, tanto física quanto mental e esta dualidade orgânica e inteligente desencadeia o trabalho intelectual, voltado à aprendizagem. Na arte como experiência, das crianças educadas pelo artístico, existe uma missão: desenvolver a inteligência artística. Portanto, este é um dos conceitos da teoria deweyana de arte e pensamento com qualidade.

³⁵ [...] Every work of art follows the plan of, and pattern of, a complete experience, rendering it more intensely and concentratedly felt (DEWEY, 2005, p. 54).

³⁶ [...] There are occasions when the grasp of dominant idea grows faint, and then the artist is moved unconsciously to fill in until his thought grows strong again. The real work of an artist is to build up an experience that is coherent in perception while moving with constant change in its development (DEWEY, 2005, p. 52-53).

1.2A INSTRUMENTALIDADE PRESENTE NA ARTE COMO EXPERIÊNCIA

O instrumentalismo em Dewey constitui-se uma variante do pragmatismo, cuja principal característica contém a aceitação de que toda teoria é um instrumento para a ação e para a transformação da experiência. “[...] Significados estranhos têm sido colocados por críticos a esta concepção (instrumentalismo), ele explica neste contexto a sua estética. O seu conteúdo atual é simples: O Conhecimento é instrumental para o enriquecimento da experiência imediata³⁷” (DEWEY, 1981, p. 294, tradução nossa). O indivíduo carrega consigo a experiência, e, como tal, dotada de significado, transforma-se pela prática e apresenta uma resposta. O pragmatismo que este filósofo prega não diz respeito apenas à ação, mas também ao pensamento e ao sentimento, para dar direção à ação e identificar as consumações³⁸ em entendimentos. Torna-se, assim, algo definido como resposta, sendo isso um dos caracteres de educação³⁹, segundo o pensamento de Dewey. Em arte, os valores são incorporados a um fim em si mesmo, e este entrelaçamento se constitui a instrumentalidade da experiência como um todo.

O relacionamento entre o que passou e o que está acontecendo constitui-se a chave principal: a instrumentalidade. Dessa forma, o passado torna-se importante ao facultar ao indivíduo capacitar-se para um melhor enfrentamento do futuro, e isso acontece no âmbito da continuidade (DEWEY, 1971).

O instrumento forma a particularidade, ou mais do que isso, a ferramenta com que se faz tanto a conexão quanto a sequência da arte como experiência. Nesse ínterim, acontece um vínculo com a natureza em virtude de esta incorporar as ações e os resultados. Entretanto, em arte, o instrumento para a percepção atua na mente e esta capta os acontecimentos transportando-os em outras coisas. Assim, pelo pensamento constituído no ato mental acontece o estabelecimento sucessivo de experiência e natureza aliadas a outras movimentações cotidianas (DEWEY, 1925). Portanto, o que faz uma causa ser um objeto com um potencial ou uma instrumentalidade é o fato dela ainda não possuir

³⁷ [...] Stranger meanings have been imputed by critics to this conception (instrumentalism) he explains in the context of his esthetic. Its actual content is simple: knowledge is instrumental to the enrichment of immediate experience [...] (DEWEY, 1981, p.294).

³⁸ Será explicado no Capítulo 2..

³⁹ O tema referente a Educação e a Arte, será abordado no Capítulo 3.

uma existência, uma vida ou natureza e sim estar em substância, processo de transformação e tornar-se uma outra coisa que deve estar imbuída de significado. Existem instrumentos para classificar e dar significado? Pelo significado, um acontecimento deixa de ser um incidente e transforma-se em algo instigante que dirige a ação e se torna um valor no objeto percebido (DEWEY, 1925). Qual seria a distinção entre objetos e instrumentos?

Antes que o pensamento seja posto em prova no mundo e por esse meio aconteça a experimentação, as coisas são algo à parte dos estados mentais⁴⁰. O conhecimento se constitui na aplicação exterior da entidade puramente mental, portanto, a entidade pode ser explicada como aquilo que constitui a essência de uma coisa ou a sua existência. As coisas a serem conhecidas são chamadas também de resultado das impressões que uma matéria exterior de estudo provoca no espírito e na compreensão, em vista do uso que se faz das mesmas (DEWEY, 1959). As coisas, objeto do conhecimento, consistem em tudo aquilo que se reconheceu como influxo antecipado no curso dos acontecimentos. Quando a criança utiliza as coisas e as sensações para coordenar as suas atividades físicas e de pensamento, então esse fato atua em seu desenvolvimento. Entretanto, a utilização constante dos materiais e instrumentos da arte desenvolve o pensamento pela existência de uma relação mútua entre os meios e fins, porque não se trata apenas de uma apresentação de coisas isoladas do sentido, mas também do ato mental.

Diz Dewey, “[...] um objeto é mais do que uma simples coisa: é uma coisa provida de sentido definido [...]” (1979, p. 29). Essa diferença pode ser compreendida quando se estabelece uma comparação de uma coisa, ou acontecimento em seu estado anterior e posterior ao domínio intelectual cognitivo sobre ele (o objeto). Isso tudo no âmbito dos sentidos conferidos às coisas para transformá-las em objetos do conhecimento⁴¹. Os objetos devem ser estudados por seus valores, para então descobrir-se o que se revela quando eles são experienciados “[...] Produtos secundários, que parecem acabados, voltam em

⁴⁰ Segundo a terminologia de Dewey, “[...] as coisas são o objeto do conhecimento “ [...] O objeto é uma coisa provida de um sentido definido[...]” (DEWEY, 1979, p.29).

⁴¹ Será abordado no Capítulo 4.

procedência, como alguma coisa, em experiência primária ⁴² [...]” (DEWEY, 1925, p.14-16, tradução nossa).

Figura 1 – Rabiscação.



Fonte: Autora.

Na figura 1, o domínio sobre a rabiscação reflete também o controle sobre outras partes que compõem o meio ambiente da criança. Esta organização pelas cores e traços amontoados em seus respectivos lugares no papel mostra uma relação, mesmo que pequena, entre o que a criança desenha e a representação visual do objeto a que ela se refere.

A garatuja é uma atividade com verdadeiro significado para as crianças mais jovens. Esses grafismos contidos de determinação e capacidade concentrativa se configura em desenho. Na figura1, neste exercício concentrado, em desenho garatujado em caneta hidrográfica por uma criança, aos dois anos e meio de idade, percebe-se, desde muito cedo, uma fase de desenvolvimento muito recente, percebe-se também que o pensamento enriquece as coisas dando-lhes um sentido, ao conferir aos objetos um valor. Assim, a rabiscação de uma criança torna-se uma representação de outras coisas, e cada sinal expressa uma ideia ou objeto. Por outro lado, pelo fato de as coisas terem significado, isso as torna impregnadas de sentido⁴³. “Se tropeçamos no escuro, possivelmente reagimos e nos desviamos

⁴² Things are to be studied on their own account so as to find out what is revealed when they are experienced [...] secondary products as a path pointing and leading back to something in primary experience (DEWEY, 1925, p. 14-16.)

⁴³ [...] Only occasionally in the lives of many are the sense fraught with the sentiment that comes from deep realization of intrinsic meanings [...] (DEWEY, 2005, p.21). [...] Só ocasionalmente, nas vidas de muitos, os

automaticamente, para evitar pancada ou tombo, sem reconhecer o objeto específico que ali está” (DEWEY, 1979, p. 28).

[...] depois que os objetos da ciência tornaram-se instrumentalidades e antes que as coisas, em seus próprios direitos, a teoria antiga persistiu, e a filosofia gastou muito de seus esforços no empenho de reconciliação da teoria tradicional do conhecimento na posição imediata e nas conclusões dos termos para o novo método de prática [...] a posição prévia da filosofia pela inevitável moral juntamente com o subjetivo tornou-se um pensamento moderno [...] uma teoria “instrumental” do conhecimento, significa que o valor do conhecimento para o conhecedor é instrumental. O instrumentalismo diz respeito a uma teoria não sobre coisas pessoais e a satisfação do saber, mas sobre objetos próprios da ciência que é “próprio”, sendo definido nos termos da física ⁴⁴ (DEWEY, 1925, p.151, tradução nossa).

Para Dewey, a relação de entendimento com o objeto não diz respeito a uma réplica mental do que a natureza apresenta. Para ele, o material bruto descoberto à princípio não são objetos e sim instrumentos para a aprendizagem. São coisas que levam a conhecer para aprender. Primeiramente, os objetos são conceituados e dispostos por atitudes ou motivações para que a aprendizagem aconteça (DEWEY, 1925, p.151).

[...] existe uma função instrumental para o trabalho de arte [...] “instrumental” em conexão com a arte que sempre glorifica o artístico e mais precisamente sustenta serenidade, agrada ou reeduca a visão que se induz por isto. O problema real é verbal. Algumas pessoas são acostumadas a associar a palavra instrumentalidade para fins muito pequenos—uma sombrinha contém o instrumental pela proteção da chuva, ou o ceifar da máquina a cortar o grão [...] ⁴⁵ (DEWEY, 2005, p.145, tradução nossa).

A experiência, ao ser comunicada, o é em especial, para que aquele que se apropria do objeto com vistas a aprender, aprenda através da experiência transmitida. Esse ato experiencial contém o significado para que a assimilação se transforme em aprendizagem. A comunicação e recepção da experiência a qual é

sentidos se preenchem em profundidade de realizações de significados intrínsecos (DEWEY, 2005, p. 21, tradução nossa).

⁴⁴ [...] after the objects of science had become instrumentalities rather than things in their own rights, the old theory persisted and philosophy spent much of its effort in the effort to reconcile the traditional theory of knowledge as immediate possession with terms and conclusions of the new method of practice [...] the inevitable moral pré-possession of philosophy, together with the subjective term of modern thought [...] an “instrumental” theory of knowing is instrumental to the know. But instrumentalism is a theory not about personal disposition and a satisfaction in knowing but about the proper objects of science, what is “proper” being defined in terms of physics (DEWEY, 1925, p.151).

⁴⁵ [...] indicates an instrumental function exercised by a work of art [...] “instrumental” in connection with art often glorify art precisely the enduring serenity, refreshment, or re-education of vision that are induced by it. The real trouble is verbal. Such persons are accustomed to associate the word with instrumentalities for narrow ends—as an umbrella is instrumental to protection from rain or a mowing machine to cutting grain (DEWEY, 2005, p.145).

individual e única assemelha-se ao fazer artístico, este integrante da teoria e prática, dessa forma educativo. Se, porém, a construção for repetitiva e seguir modelos perderá a sua originalidade e sua semelhança com a produção em arte. Essa prática se torna distante do ato educativo, quando falta a capacidade de ampliar e aperfeiçoar a experiência.

Os trabalhos em arte que dependem da habilidade manual são formas de experiência que trazem à luz uma conexão sequencial entre uma coisa e outra e não pode significar apenas o passar de um acontecimento ao outro. O fato de um indivíduo participar de uma experiência expressiva com continuidade ofereceria garantia de diálogo estético em sua existência?

Para a estética do produto artístico, o objeto não possui valor apenas por conter a verdade (sinceridade), mas por compartilhar em benefício de outras coisas. Na arte, estabelece-se uma distinção entre a produção e a apreciação. A principal importância entre o produto e o deleite fica com quem produz a forma no campo da criatividade, enquanto o sentir e o entender o objeto criado são relativos, pois dependem do material constituído pelo ato criativo de quem produz o produto artístico (DEWEY, 1925). Entretanto, as qualidades que o objeto traz consigo certamente o capacitam para o relacionamento e diálogo em termos de estética. Para Dewey, por um lado: “[...] As coisas no seu imediatismo são desconhecidas e incognoscíveis, não por serem remotas ou estarem por trás de vias impenetráveis de ideias e sensações, mas porque conhecimento não tem com elas concernência⁴⁶ [...]” (DEWEY, 1925, p.86, tradução nossa).

Porém, a criatividade está para a imaginação, e o ato que aponta para a capacidade imaginativa torna-se o mais importante instrumento do bem. O que a imaginação capta está imbuído de verdade e denota viver com sabedoria no discernimento do que é o bem, na melhor escolha para a criação; dessa forma, justifica-se o bem e se confia nessa escolha, pois o que a imaginação capta como o bem é verdadeiro. (DEWEY, 2005). Para o homem, o caminho que conduz às propostas de autocriação relaciona-se também com a satisfação estética. Esse tipo de deleite produz também experiências autênticas, porquanto o desenvolvimento cognitivo e emocional funde-se ao envolver experiência e estética relacionada à educação (BARBOSA, 2008).

⁴⁶ Things in their immediacy are unknown and unknowable, not because they are remote or behind some impenetrable veil of ideas, but because knowledge has no concern with them (DEWEY, 2005, p. 86).

De certo, a arte, atividade individual produzida pelas capacidades emocionais e intelectuais, referente ao perceptivo, consegue, pela substância da matéria advinda da natureza, fazer surgir a forma única, pela criatividade, do ser humano. Por todas essas questões, esta matéria de estudo, quando relacionada ao ato experiencial, tem em si as qualidades intrínsecas para proporcionar a experiência completa, do início ao fim, fazendo surgir um produto conclusivo.

Em se tratando da relação de objetos com a especificidade da arte, os instrumentos passam a existir com outros propósitos; não são consideradas apenas coisas mentais, ou subjetivas ou ainda coisas brutas, são sim moldadas com um propósito, o de ganhar conhecimento⁴⁷. Portanto, o que irá distinguir uma experiência corriqueira de outra completa e capaz de destacar o objeto observado do que já consta no pensamento? A atividade artística, uma vez que, em sua natureza, concerne aos objetos e ações na sua instrumentalidade. Ela não atua na imediatividade da experiência, principalmente porque, nesse caso, o material experienciado segue o seu rumo em absoluto⁴⁸ e diz respeito a uma integração com o fio condutor de outras experiências. Por esses motivos, proporciona a experiência completa. É o que diz Dewey;

Um trabalho termina de forma satisfatória; o problema recebe a sua solução, um jogo é jogado; a situação de se alimentar por uma refeição, jogar um jogo de xadrez, conduzir uma conversação, escrever um livro ou fazer parte de uma campanha política tudo é tão abrangente que está próximo a uma consumação e não cessação. Tal experiência forma um todo e carrega consigo a qualidade individualizada e a autossuficiência, isto é uma experiência⁴⁹ (DEWEY, 2005, p. 37, tradução nossa).

Sobre a experiência existem muitas definições que podem ser amplas. Ela, porém, tem singularidade, começo e fim. Todo ato experiencial integra ainda uma história com foco, porque a natureza da experiência é determinada pelas condições essenciais da vida e continuidade. Cada experiência tem a sua particularidade de movimento cuja característica constitui a qualidade que prevalece em todo ato experiencial. É instrumental à medida que exerce controle sobre a ação.

⁴⁷ Um entendimento aprofundado e inteligente sobre os objetos da natureza, aqueles que resultam da experiência estética, levou certos filósofos a tratar a arte como uma forma de conhecimento (DEWEY, 2005, p. 494).

⁴⁸ Que não depende de uma coisa, independente.

⁴⁹ [...] A piece of work is finished in a way that is satisfactory; a problem receives its solution; a game is played through; a situation, whether that of eating a meal, playing a game of chess, carrying on a conversation, writing a book, or taking part a political campaign, is so rounded out that its close is a consummation and not a cessation. Such an experience is a whole and carries with it its own individualizing quality and self-sufficiency. It is an experience (DEWEY, 2005, p.37).

O movimento, na experiência, altera a qualidade dos objetos, a forma de vivenciá-lo e isso ocasiona uma mudança qualitativa. E assim o autor complementa:

[...] Em um trabalho de arte, diferentes episódios e atos acontecem, misturam-se e funde-se em uma unidade e ainda não desaparecem e nem perdem a sua característica [...] A existência dessa unidade constitui uma qualidade única, que penetra a experiência inteira, apesar das variações das partes que a constituem⁵⁰ [...] (DEWEY, 2005, p. 38, tradução nossa).

Para o autor, alguns pensadores são injustos nas ideias que fazem sobre os indivíduos que se apropriam da arte para a criação; também o são para com os artistas, aqueles que compõem objetos harmoniosos, complementando o ideal de vida com os seus objetos verdadeiros, exibidos em todas as grandes medidas pelos sujeitos artísticos que produzem a arte visual. Portanto, a arte, com a sua capacidade de levar ao conhecimento além de cooperar com a natureza, proporciona um bem-estar, valor consumatório que ainda proporciona felicidade ao indivíduo, visto que, em se tratando de crianças, os acontecimentos do passado se juntam com o que acontece no presente com bastante facilidade.

Em se tratando de intelectualidade, em arte, a mente está para o entendimento do objeto no processo de criação artístico e como tal os acontecimentos são organizados para formar o corpo de significados. Assim, a capacidade mental passa a ser um fator muito importante, já que, pois, segundo alguns conceitos deweyanos (1959), ela induz a mudanças naturais, ao designar um método instrumental. No pensamento reflexivo, além da qualidade do que é único, existem outras especificidades aparentes, que se inter-relacionam e resultam em uma movimentação constante, direcionada a um resultado (DEWEY, 1979). Como explicaria Dewey: “Se a existência natural é qualitativamente individual e genuinamente plural, assim como repetitiva, e se as coisas têm tanto qualidade temporal quanto uniformidade recorrente, então o conhecimento mais real e mais completo irá refletir e exemplificar essas características⁵¹” (DEWEY, 1925, p.160, tradução nossa).

O objeto torna-se real, através da instrumentalidade da arte, controlada e baseada no estudo da natureza. Objetos repletos de bem e bom estão

⁵⁰ [...] In a work of art, different acts, episodes, occurrences melt and fuse into unity, and yet do not disappear and lose their own character as they do so [...] The existence of this unity is constituted by a single *quality* that pervades the entire experience in spite of the variation of its constituent parts [...] (DEWEY, 2005, p. 38).

⁵¹ If natural existence is qualitatively individualize or genuinely plural, as well as repetitious and if things have both temporal quality and recurrence or uniformity, then the more realistic knowledge is, the more fully it will reflect and exemplify these traits

dotados de qualidades adequadas à sua natureza ou função, principalmente na arte criativa⁵². O caráter do significado intelectual é instrumental; felizmente essa ferramenta é acessível e os seus benefícios também, o são, caso contrário, o trabalho seria desgastante, conforme as explicações: “Se a ciência nasceu da arte e a ciência física das habilidades e tecnologia de aquecimento, navegação, guerra e o trabalho da madeira, metal, couro, fibra e lã; a ciência mental nasceu da arte da política de gerenciamento⁵³” (DEWEY, 1925, p.128, tradução nossa).

A criação artística envolve sinceridade e reflexão; porém, um ato reflexivo nem sempre é emocional ou imbuído de prática e intelectualidade, embora se usem esses termos para descrever uma experiência. O que representa uma das características da arte é o todo, ou seja, a sua capacidade de completar-se por si mesma, é isso que faz a experiência ser vista pelo intelectual ou emocional, segundo um sentido mais enfático. Ao final, a importância pode ser direcionada ao inteligível. Como afirma Dewey: “Não há pensador que possa manejar seu trabalho, salvo se ele se seduz e se recompensa por uma integral e total experiência intrínseca e com excelência⁵⁴” (DEWEY, 2005, p. 38, tradução nossa). Nesse sentido, a arte leva vantagem, pelo poder de articulação dos elementos plásticos, em uma composição imbuída tanto do físico quanto do orgânico, isso em pensamento conceitual. Para esclarecer essa questão acrescenta-se o que o filósofo Dewey escreveu.

[...] Sem isto não se pode saber o que é realmente para pensar e ficar completamente alienado em distinguir o pensamento verdadeiro de um falso parágrafo. O pensamento move-se em uma série de ideias, mas as ideias formam uma sucessão somente por elas serem muito mais do que a psicologia analítica, chamada de ideias⁵⁵ [...] (DEWEY, 2005, p. 39, tradução nossa).

Se existe conclusão, pode-se dizer que houve experiência de pensamento, visto existir uma similaridade de conclusão, condizente com a fase consumatória, presente em toda experiência desenvolvida integralmente. A experiência de pensamento possui também uma qualidade estética, diferente das

⁵² Porque existe também a arte relacionada à arquitetura ou designer, chamada por Dewey de arte útil.

⁵³ That The science were born of the arts, the physical science of the crafts and technologies of heating, navigation, war and the working of wood, metals, flax and wool; the mental science of the arts of political management (DEWEY, 2005, p.26).

⁵⁴ No thinker can ply his occupation save as he is lured and rewarded by total integral experiences that are intrinsically worthwhile (DEWEY, 2005, p. 38).

⁵⁵ [...] Without them he would never know what it is really to think and would be completely at a loss in distinguishing real thought from the spurious article. Thinking goes on in trains of ideas, but the ideas form a train only because they are much more than what an analytic psychology calls ideas [...] (DEWEY, 2005, p. 39)

experiências conhecidas como estéticas no sentido estrito. Por exemplo, o material de arte compõe-se de qualidades para que a experiência tenha uma conclusão intelectual, e são os símbolos ou signos⁵⁶ que possuem uma qualidade não-intrínseca presente neles e posicionam-se para as coisas que, talvez, em outras experiências, são qualitativamente experienciadas.

Dewey afirma ainda que a diferença é grande quando se relaciona as matérias lógicas, às disciplinas voltadas às capacidades perceptivas, emocionais e intelectuais. Tanto o ato de perceber quanto a apreensão, constituem uma das razões de a arte ser estritamente intelectual e, ainda, referente à arte visual, composta por meios específicos e instrumentos direcionados às capacidades cognitivas. Entretanto, a experiência artística tem por si uma qualidade emocional, motivo pelo qual possui uma estrutura completa, uma organização, e isso ocasiona a ação integral, considerando-se como de importância primordial a qualidade intelectual. Nem toda atividade intelectual pode ser integral em acontecimentos e ações e por isso nem sempre proporciona a experiência. Por quais motivos?

Podem faltar elementos essenciais, tais como: aceitação de passar pela vivência que deve estar impregnada de prazer, continuidade e individualidade e com significação, para levar à aprendizagem; somente assim, a experiência se reveste de qualidades. Sem a qualidade, o pensamento fica inacabado e, portanto, sem um valor consumatório. Entretanto, nem sempre a ação condiz com a experiência; ela pode, às vezes, ser finalizada, mas não determinar o que é e aonde deseja chegar. Chega-se ao final, sem a constituição de um valor conclusivo. Complementa-se este pensamento a seguir.

[...] Os obstáculos são superados por habilidades de astúcia, mas eles não nutrem a experiência. Há também aqueles que vagueiam em ações incertas e inconclusas como as penumbras na literatura clássica [...]. Isto não condiz com a arte [...] mas é resultado do processo. Há interesse em se completar a experiência. A experiência pode ser perigosa para o mundo e sua consumação indesejável, mas ela tem qualidade estética⁵⁷ (DEWEY, 2005, p. 40, tradução nossa).

⁵⁶ A mente faz uso do entendimento dos signos para transmitir conhecimento a outros, enquanto revela significados ocultos [...] o conceito saussuriano de significante (o signo) e o significado (o sentido) [...] Na abordagem semiótica, preocupamo-nos com o que a imagem diz acerca dos padrões de signos, ou significantes, usados para comunicar um entendimento, o significado de uma coisa [...] (BARBOSA, 2005, p. 69).

⁵⁷ [...] Obstacles are overcome by shrewd skill, but they do not feed experience. There are also those who are wavering in action, uncertain and inconclusive like the shades in classic literature [...] is not art [...] but by as the outcome of a process. There is interest in completing an experience. The experience may be one that is harmful to the world and its consummation undesirable. But it has esthetic quality (DEWEY, 2005, p. 40).

Dewey ainda explica que até uma pedra rolando de uma encosta origina uma experiência; nisso existe uma ação e, portanto, uma prática; a pedra surge de algum lugar e direciona-se para um outro, onde irá parar, chegando a um final. O acontecimento final relaciona-se ao todo, desde o seu início; assim, a pedra pode ter uma experiência, uma qualidade estética⁵⁸ (2005, p. 41), motivo pelo qual ela também possui uma vida individual, sendo a movimentação a continuidade, mas não pode ser considerada uma experiência completa pelo fato de na pedra não haver intelectualidade e significação com conclusões.

De fato, qualquer atividade prática em desenho provém a sua própria presença e fornece o movimento integrado em si ao possuir esta qualidade específica com possibilidades de conceituação direcionada às características estéticas. Em oposição à estética, temos a sucessão desconexa, que não começa em um lugar e sim arrasta-se constritivamente, ao proceder de partes e possuir, portanto, um valor mecânico de conexão. Dessa forma, o autor acrescenta: “Uma coisa substitui a outra, mas não a absorve e nem a continua. Há experiência, mas tão longe e discursiva que não é experiência. Sem necessidade de dizer: tais experiências são sem estética⁵⁹” (DEWEY, 2005, p.41, tradução nossa). O não estético possui dois limites: por um lado, a vaga sucessão do início para o término da experiência, por outro a experiência segue constritivamente com uma conexão mecânica entre as partes.

O filósofo Dewey explica ainda que a significação pertence à experiência, que está imbuída de um momento destinado à completude de etapas. Isso constitui o acabado e ocasiona um movimento próprio da específica vivência: “A experiência completa que se coloca muito próximo de um final e termina quando a atividade com todas as energias depositadas realiza a sua própria tarefa⁶⁰” (Dewey, 2005, p. 42, tradução nossa).

⁵⁸ “Os inimigos da estética não são a prática ou o intelectual. Eles são: a insipidez; a falta de conexão com as pendências; submissão em convencer em procedimentos intelectuais e práticos. Abstinência rígida, submissão forçada por um lado e dissipada por outro, sem propósito e incoerente, são desvios em direções opostas, da experiência considerada única. Algumas dessas considerações induziram Aristóteles a direcionar proporcionalmente o significado, como uma designação própria, do que é distinto em ambas as forças e estética. Ele estava com o entendimento correto. Proporção e significado são, de qualquer modo, ante auto exploratório, não para ser tomado, em prioridade com um sentido matemático, mas como propriedades pertencentes, a uma experiência, que tem seu movimento desenvolvido em direção à sua própria consumação” (DEWEY, 2005, p.42, tradução nossa).

⁵⁹ [...] One thing replaces another, but does not absorb it and carry it on. There is experience, but so slack and discursive that is not an experience. Needless to say, such experience are anesthetic [...] (DEWEY, 2005, p. 41).

⁶⁰ [...] that every integral experience moves toward a close, an ending, since it ceases only when the energies active in it have done their proper work [...] (DEWEY, 2005, p. 42).

Tanto o amadurecimento do pensamento, quanto o ato de fixar o significado somam-se ao esforço e ao conflito e são os elementos presentes na vivência em arte, os quais desencadeiam o experimentar, em razão de envolver reconstrução. Em todas as experiências, podem aparecer sentimentos de sofrimento, embora sem uma específica precedência. Direcionar a experiência para dentro de si significa mais que incluir a vivência de modo consciente, ao que se conhece previamente. Esse processo chamado de reconstrução é por conseguinte, o conhecimento anterior que foi construído e que volta a constituir-se novamente, de modo que essas condições podem causar satisfação ou significar tolerância na experiência. Assim cenas confusas da vida tornam-se mais inteligíveis, não apenas pelo modo reflexivo, mas pela prática. Entretanto, sobre a intensidade das vivências o autor explica:

[...] Isto se torna indiferente para a total qualidade estética salvo que há poucas experiências estéticas intensas que são cheias de deleite [...] Eu tenho falado de uma qualidade estética que envolve a experiência em completa unidade emocional [...] De fato emoções são qualidades, quando elas são significantes em uma experiência complexa que se modifica e movimenta-se [...] A experiência é emocional, mas não há coisas nela, separadas, chamadas de emoção⁶¹ [...] (DEWEY, 2005, p. 43, tradução nossa).

Algo muito importante da construção mental diz respeito ao fato do objeto tomar o seu lugar na experiência sem que esta seja transportada para o físico. Dewey reitera que a experiência não é nem meramente física nem meramente mental, pois os fatores internos e externos se juntam e acabam perdendo seu caráter especial. Ademais, quando se trata de arte, a grande força fica no emocional, tanto para a estrutura⁶², quanto para a ação de um ato experiencial, ao passo que, a emoção está para o individual uma das características da arte como experiência, com o caráter estético. No percurso da experiência surge uma interação do acontecido e do novo acontecimento, quando a nova experiência toma posição. Onde devemos nos localizar para tal experiência? Em quais áreas? Seria a educação pela experiência e arte?

⁶¹ It is indifferent to the total esthetic quality, save that there are few intense esthetic experiences that are wholly. I have spoken of the esthetic quality that rounds out an experience into completeness and unity as emotional [...] In fact emotions are qualities, when they are significant, of a complex experience that moves and changes [...] Experience is emotional but there no separate things called emotions in it [...] (DEWEY, 2005, p. 43).

⁶² Estrutura: em se tratando de questões relacionadas à percepção e organização dos símbolos pelos elementos formais e expressivos, desencadeia assim o processo de criação. "O artista é, antes de tudo, um criador de modelos, de estruturas significantes como puras percepções objetivadas" (REALE, 2000, p. 307).

Para Dewey, a importância de uma experiência individual e completa aparece em disciplinas específicas, em que o imaginário, a criatividade e a expressão prevalecem. Ressalta-se também a existência do emocional, sempre contido na arte como experiência. Dessa forma, a expressão da experiência se constitui na principal qualidade do processo artístico, relativo à educação “[...] há uma unidade de experiência única que pode ser expressa somente como experiência [...] Na *experiência* repleta de tensão, os meios movimentam-se em direção a sua própria consumação através de uma série de incidentes variados e conectados ⁶³ [...]” (DEWEY, 2005, p. 44, tradução nossa).

São as emoções primárias de esperança ou de desespero, de aceitação ou de desapontamento que qualificam a experiência, por intermédio dos sentimentos que são únicos. Quanto mais o emocional se aproxima do exterior, mais completas e mais próximas se tornam as disposições entre as partes que formam o todo⁶⁴, principalmente porque a experiência também possui padrão e estrutura, por não ser apenas um mero fazer, mas um compor-se de elementos estruturais relacionados entre si. Assim se explica o que se segue “[...] As experiências da criança podem ser intensas, mas, por causa da falta de conhecimento pela experiência do passado, a relação entre o passado e os acontecimentos é malcompreendida, e a experiência não tem grande extensão ou profundidade⁶⁵ [...]” (DEWEY, 2005, p. 46, tradução nossa).

Portanto, as duas ações de movimentos, relativas aos sentimentos e as disposições pela experiência expressiva, interagem e constituem a experiência total adquirida. A percepção entre o que acontece e o que irá acontecer está muito relacionada, mas às vezes, devido ao exagero em agir ou pela falta de equilíbrio entre, passado e presente, a percepção é velada na relação existente, ao deixar a

⁶³ [...] because there is a unity of experience that can be expressed only as an experience. The *experience* is of material fraught with suspense and moving toward its own consummation through a connected series of varied incidents [...] (DEWEY, 2005, p. 44).

⁶⁴ O todo significa mais do que a soma de todas as partes. Uma das teorias da Gestalt cita que no século XIX, a arte não era apenas vista como técnica, mas também como algo vindo da personalidade. Para Kepes os princípios da Gestalt estão presentes na organização da imagem plástica, que tem todas as características de um organismo vivo, no qual forças estão atuando e atinge uma unidade dinâmica através do equilíbrio, ritmo e harmonia. Ele diz que transformamos os sinais visuais recebidos do mundo externo em entidades estruturadas e com significado. Perceber uma imagem quer dizer participar em um processo de formação e se constitui em um ato criativo. Então a Gestalt estuda a estrutura com grande precisão teórica [...], aquilo que é baseado na prática, ou seja, experiência e não no estudo [...] (ARNHEIM, 1989, p.31).

⁶⁵ [...] A child's experience may be intense, but because of lack of background from past experience, relations between undergoing and doing are slightly grasped, and the experience does not have great depth or breadth (DEWEY, 2005, p. 46).

experiência incompleta, com limitações e um significado pouco verdadeiro. Dewey dialoga sobre as forças opositoras em relação à capacidade de reflexão.

O que se chama experiência torna-se disperso e misturado, portanto difícil de merecer nome. A resistência é tratada como obstrução para ser derrubada e não num convite à reflexão. Um indivíduo vem para empenhar-se, inconscientemente até mais que por deliberada vontade na situação em que ele pode fazer muitas coisas em pouco tempo ⁶⁶ [...] (DEWEY, 2005, p. 46, tradução nossa.).

Assim como os excessos de receptividade impedem a experiência de ser bem desenvolvida, existe ainda a compensação à mera satisfação, sem resguardo de percepção e significação. Porém, a vivência se constitui em um acúmulo de percepções, embora nada enraíze, ou forme um bom repertório mental, se não houver uma boa relação entre a receptibilidade e a ação. Viver tem o sentido de acumular percepção a ser contida num bom repertório mental constituído. Isso se houver uma boa relação entre a recepção e a prática.

Dewey conceitua a formação da experiência pela retenção do *dado*, sem isso a experiência não acontece porque ela tem a ver com interação e continuidade, e sempre é para resolver uma situação problemática. Para cada caso há uma espécie de continuidade que afeta a atitude que irá contribuir para a qualidade da experiência (DEWEY, 1971).

Para o autor, a natureza da experiência é primeiramente tentativa de significação e manifesta-se tanto no experimento quanto na experimentação. Quando há uma atividade continuada acontece uma mudança no indivíduo pelo experimento podendo essa movimentação ser chamada de significação. Diante da experiência, atuam-se e sofrem-se as consequências ao se aprender alguma coisa pelo ato experienciado (DEWEY, 1959).

⁶⁶ [...] What is called experience becomes as dispersed and miscellaneous as hardly to deserve the name. Resistance is treated as an obstruction to be beaten down not as invitation to reflection. An individual comes to seek, unconsciously even more than by deliberate choice situations in which he can do the most things in the shortest time (DEWEY, 2005, p. 44).

Figura 2 – Animais com as pessoas



Fonte: Autora.

Figura 3 – Animal preso



Fonte: Autora.

Na figura 2, neste desenho em esferográfica, lápis de cor e giz de cera, o animal feroz aparece solto no alto e ao centro entre pessoas e outros tipos de animais, em forma de problema. O conteúdo reflexivo expressa na matéria um acontecimento, envolto de imaginação, e atividade de perceptiva, quando foi recebido pelos sentidos. A solução está no segundo desenho, na figura 3, em que o tigre foi caçado por um homem e está preso em um zoológico, porque é bravo. As manchas rabiscadas em azul são a sujeira do abrigo do animal. Assim, os significados acumulados revelam novas possibilidades e, pelo trabalho da criatividade, a resposta, revestida de um novo significado.

Na arte, o desenvolvimento se torna integrado entre as dúvidas que possam surgir para orientar a reflexão. Já, se não houver um problema a ser resolvido, as ideias fluem ao acaso. Na atividade artística, quando há o questionamento, o problema aponta para o que se pretende atingir com o pensamento, e este objeto artístico direcionará a ação do ato reflexivo (DEWEY, 1979). A princípio, entende-se que as coisas são desconhecidas, não por estarem dominadas por incertezas, sugestões e sentimentos, mas principalmente porque o conhecimento não tem com elas relação e, portanto, o ato educativo não acontece e por isso não há aprendizagem.

Contudo, devido ao fato de a experiência ser também o resultado de interação entre os seres humanos, estes também sofrem as influências do meio ambiente onde vivem. Porém, se a natureza for definida apenas pelas suas condições naturais ela envolve acontecimentos, que estarão apartados de reflexão e produção artística, pois ocorrem por acaso.

1.2.1 Experiência, arte e natureza: por onde o processo artístico principal

Para Dewey, o ambiente inclui dois elementos importantes: cultura e natureza e o seu pensamento não faz diferença entre o meio social e o desenvolvimento natural. “[...] Começaremos com a ideia de que a educação é um processo de desenvolvimento de acordo com a natureza, segundo afirma Rousseau [...] e, em seguida passar-se-à para a concepção contrária da eficiência social que com frequência, contrapõe o social ao natural” (DEWEY, 1959, p. 122).

A natureza⁶⁷ forma a base para o homem e também para a cultura, tornando-se o principal veículo para a movimentação dos acontecimentos e das vivências e também da continuidade da experiência e da arte. Isso se constitui um círculo de vida e, quando envolto em criação artística, resulta em uma vivência com plenitude e felicidade “[...] a natureza como o conjunto de nossas aptidões e tendências inatas, “do modo como elas existem antes da modificação trazida pelos hábitos constritores e pelo influxo da opinião das outras pessoas”. (DEWEY, 1959, p. 123). A cultura também caracteriza o homem não importando o seu lugar, e diferencia a sua natureza, como pessoa. Portanto, a natureza humana está tanto para a cultura quanto para a experiência. Por esse motivo, o cultural contém um complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, costumes e outras capacidades adquiridas pelo homem como membro de uma sociedade (DEWEY, 2008).

Além de tudo, a natureza na arte significa mais que uma necessidade, pois todas as artes partem do natural, de tudo aquilo que compõem a natureza, e também, dos sentidos, pela relação do homem com o meio. Em arte, a expressão dos valores que fazem parte de uma experiência integrada, em sua qualidade imediata, necessita de todo um complexo de materiais, sensibilidade e percepção. Significa que aquilo que se expressa é a relação do homem com o seu meio ambiente e social. Dessa forma, tanto os desejos quanto as esperanças, encontram as bases na vida com o natural; contudo, o ser humano projeta emoções nos objetos experienciados. Um aprofundamento de compreensão sobre os objetos da natureza e o homem resulta em experiência estética, o que levou filósofos da educação a considerar a arte como uma forma de conhecimento (DEWEY, 2005).

A palavra natureza pode ter vários significados em arte; aliás, na educação artística, ela está frequentemente vinculada a um interesse que se distingue e, quando não se refere a um tema, pode estar associado à vida de quem passa pela experiência. As necessidades presentes no cotidiano do indivíduo desencadeiam as experiências, e a natureza com todos os seus recursos apresenta a matéria, posicionando-se de acordo com as condições do momento e ainda

⁶⁷ As palavras de Rousseau exigem detido exame. Tanto encerram verdades fundamentais já expressas sobre educação, como, de mistura, um curioso equívoco. Impossível seria exprimir melhor o que ele disse nas primeiras sentenças. Os três fatores do desenvolvimento educativo são: a) a estrutura inata de nossos órgãos corporais e sua atividade funcional; b) a utilização do influxo desses órgãos pelo influxo de outras pessoas; c) a ação mútua, direta, entre eles e o ambiente [...] (DEWEY, 1959, p. 123).

suporta a ação desencadeada. Devido ao fato de os indivíduos serem predispostos às mudanças, são mais bem capacitados para passarem pelo ato experiencial e desenvolver as competências reflexivas e cognitivas, pela instrumentalidade voltada à natureza. Assim, a natureza colabora com o homem ao ser um instrumento para a ação e motivo pelo qual se transforma a experiência (DEWEY, 1925)

Portanto, a natureza está frequentemente associada a um interesse distinto, derivado da vida em associação com o homem, e as condições advindas do natural são para elevar a experiência do início ao fim.

Além de haver movimentações rítmicas de desejos, completudes e realizações impulsivas, há também alguns impedimentos na realização de alguns atos (DEWEY, 2005). Dessa maneira, o que diferencia o homem em sua ligação com o natural é a sua consciência e a sua relação com a natureza, já que por meio dessa capacidade ele converte a relação entre a existência das coisas encontradas na natureza e o produto resultante em causas com significados. Diante disso surge um questionamento sobre a posição da natureza em sua continuidade para formar o pensamento artístico; sabe-se, que os acontecimentos que não param ocasionam as diferenças. A experiência humana, voltada ao artístico, está intimamente ligada à natureza?

Para Dewey, a arte se eleva diante da natureza em razão de que ela não nos oferece apenas os objetivos externos da vontade de interpretação daquilo que é percebido, mas também se coloca diante de nós para a nossa contemplação. Isso pode ser definido como a própria vontade e o poder de criação de quem produz o objeto artístico. Entretanto, toda essa objetividade da vontade e ao mesmo tempo de poder, pelo desejo de conseguir dar forma através dos meios que constituem o natural, refere-se ao ato criativo e corresponde ao que foi definido primeiramente pela natureza (DEWEY, 2005).

Para a filosofia da arte, a natureza e a vida oferecem, na experiência completa, o significado que é capaz de apresentar-se de muitas maneiras pela imaginação. Entretanto, a natureza e a vida manifestam uma continuidade que envolve forças perduráveis através de mudanças graduais e constantes (DEWEY, 2005). Dessa forma, percebe-se que existe uma similaridade que se encontra em várias experiências, supondo-se que há impulsos comuns à humanidade.

A natureza, no entanto, envolve acontecimentos constantes, ocasionando uma movimentação e, pelas experiências advindas tanto do individual

quanto do coletivo, surgem possibilidades para a inteligência. Esses acontecimentos são definidos como: a) separados e comuns por serem incompletos e conterem a possibilidade de ser administrados; ou b) completos e dotados de reflexão, porque possuem sequência e significado; assim, intelectual. Os acontecimentos e a movimentação de mundo desencadeiam a capacidade mental do indivíduo.

O homem considera como normal que a natureza suporte a sua ação sobre si mesmo e como irreal que a continuação dessa ação se constitua um dever e esforço considerados severos. Isso relativamente a obrigação de ter de passar por uma experiência. Desse modo, as condições impostas constituem-se recursos para o fato que é primeiramente observado e depois impregnado da emoção própria de cada organismo. Logo, existem interesses individuais nos momentos em que o evento natural oferece as possibilidades e as escolhas, que levam à posterior reflexão. Os objetos captados pela visão são intuídos e reconstruídos no momento da criação artística. No instante dessa realização também acontece a significação, o que desencadeia o educar em arte. Entretanto, deve-se lembrar que, por volta dos onze anos, o educando passa a utilizar, com maior frequência, o pensamento reflexivo (DEWEY, 1925).

Em se tratando de aptidão, a arte se posiciona como a atividade impregnada de significados, predispostos a serem absorvidos e desfrutados. Essas significações estão contidas também na natureza, de forma a conduzir os acontecimentos a uma aprendizagem.

Quando se parte desses princípios, pode-se dizer que a natureza nos ensina? A natureza ensina a refletir?

A experiência compõe a natureza e se constitui um verdadeiro instrumento da educação, porém, para que se alcance o ato educativo, aquilo que é experienciado deve levar ao conhecimento. Assim, esse ato deve ser significativo, ao se alcançar uma conclusão. No entanto, o objeto classifica-se na atitude mental para posteriormente ser apoderado e conhecido e, mesmo quando há muitas finalidades para uma única coisa, o pensamento as reduz no intuito de apontar um significado para aquilo ao que o objeto se destina (DEWEY, 1979).

Apresenta-se o desenho sobre uma flor em um vaso, (Figura 4) para mostrar que uma criança, aos sete anos de idade, aprende a pensar e passa por um processo de sensibilização, através do ato perceptivo. A criança escolhe o essencial da cena observada no natural e indica o significado da flor na natureza, pelas cores

utilizadas e a textura do fundo, o que faz uma relação do objeto na paisagem e na cena criada, pelo aluno.

Figura 4—A flor no vaso



Fonte: Autora.

Na figura 4, há uma repetição de formas circulares que representam os outros elementos do jardim. A rosa é grande e centralizada.

John Dewey, em seu livro: *Experiência e Natureza*, refere-se a um método de educação vindo de uma reflexão analítica ou experiência cognitiva, “a ser traçado quando volta à sua origem na experiência primária com toda a sua heterogeneidade e plenitude” (DEWEY, 1925, p. 29). Posteriormente, Dewey afirma: “o método secundário e conclusivo conduz novamente às coisas da experiência comum, em todas as rusticidades e de forma bruta para a verificação” (DEWEY, 1925, p.31). Para o autor, esses são também os problemas da vida do ser humano, que compõem a coletividade da experiência e trazem a germinação para o pensamento reflexivo. O homem, depois de sua primeira e tímida experiência, consegue uma boa forma para o objeto experienciado e, na percepção subsequente,

acontece um bom entendimento, surgindo ao final, o início do desenvolvimento do pensamento reflexivo. O que causa o pensamento? O que é reflexão?

1.2.2 Experiência, Arte e Pensamento Reflexivo: a Terceira e Grande Importância na Condução do Processo Artístico

O pensamento surge de uma ação experimentada. Pensar é, ao mesmo tempo, movimento, poder e resultado, pois os acontecimentos do momento se apresentam à mente por menção ou associação dos fatos. “Um pensamento ou ideia se dá na representação mental de algo não realmente presente; porque pensar é algo que ocorre na sucessão de tais representações” (DEWEY, 1979, p.15). O ato de pensar não forma um processo mental separado, e, sim, a forma pela qual são empregados os numerosos objetos observados, pelo modo como são dispostos e administrados.

O pensamento comum se esforça para encontrar relação entre o que se faz e o resultado a ser obtido, de forma a existir continuidade entre o produzido no momento e o que virá posteriormente. Pensar enriquece as coisas, dando-lhes um sentido, porque o pensamento confere aos objetos um valor, diferente do que já existe, por meio do entendimento. “Para uma criança, as coisas que são, a princípio, meras amostras de cor e luz ou fontes de som, adquirem significado só quando se tornam sinal de experiências possíveis [...]” (DEWEY, 1979, p. 29).

O pensamento reflexivo compõe-se de uma sucessão de coisas pensadas, porém, não se constitui mera sequência de pensamentos dispostos ao acaso. Diz Dewey: “A reflexão não é simplesmente uma seqüência, mas uma conseqüência — uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere” (1979). Esse tipo de pensar se direciona para a descoberta de algo ainda não compreendido, ao qual será acrescentado um significado. Pensar reflexivamente corresponde a registrar, tornar claros e desenvolvidos os elementos captados pela inteligência no momento da experiência passando a significar também procedimentos direcionados a uma meta com objetivos. Dessa forma, o indivíduo observa os acontecimentos e seleciona, com cuidado, os fatores que conduzem as coisas que passam a ser realidade por meio da reflexão. Para o pensamento comum não existe esta responsabilidade, sempre presente no ato reflexivo.

[...] Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1979, p.14). A reflexão não nasce simplesmente da situação, mas remonta a esta. Sua finalidade e resultado são decididos pela situação de que surgiu [...] (DEWEY, 1979, p.104). A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosamente (DEWEY, 1979, p.105-106).

Para o desenho que se apresenta a seguir, o aluno observou as plantas do jardim da escola como parte da aula, com o detalhe, o professor não estabelece previamente a temática. Na figura 5, o desenho a lápis de cor torna a imagem possível. A criança desenha, e colore intencionalmente as pétalas das flores observadas no canteiro. O trabalho fala pela resposta do aluno, na nova configuração. Na experiência estética se estabelece a dialógica imaginação “[...] seria bom se a flor em um jardim fosse igual a esta que eu desenhei [...]”.

Esse diálogo que a criança estabelece com o seu desenho é de suma importância tanto para ela quanto para o entendimento do objeto observado na natureza. O processo de dialogar não origina apenas uma imagem bonita, mas tem outras consequências para a criança. Uma das consequências é a exploração do material para constituir a ideia e a forma de sensibilizar para descobrir os contornos da paisagem.

Figura 5 – A flor grande em um jardim



Fonte: Autora.

O exercício reflexivo para alguns se antecipa. Na figura 5, uma criança de sete anos de idade, em seu desenho colorido sobre uma paisagem, oferece uma resposta sobre uma flor em um jardim, a qual se destaca entre as outras. O foco especial de atenção é realizado, na forma de ver atentamente, nessa situação de experiência. O aluno dessa forma entende primeiramente sobre o objeto e aprende a pensar para a conseqüente aprendizagem, pela experiência completa em arte.

No reflexivo, o pensar é principalmente direcionado a constituir um significado ao que se produz com um fim educacional (DEWEY, 1925). São os significados que levam a compreender para aprender. A significação, como parte de um ato mental, são as associações, sendo, portanto, uma capacidade adquirida, de fazer alguma coisa, uma aptidão de formar sínteses mentais que se combinam em ideias, ou seja, em coisas com significados. Dessa forma, o uso característico que damos aos objetos, devido às suas qualidades, fornece a significação, indica a diferença entre o ato físico e o mental e corresponde a uma resposta que será oferecida pelo ato intelectualizado, em uma conclusão, ao final da experiência (DEWEY, 1959).

Meu procedimento tem um valor mental. Quando as coisas possuem para nós uma significação, temos consciência do que fazemos; se não a possuem, procedemos à cega, inconsciente, ininteligentemente. [...] Ter uma idéia da coisa não é, portanto, ter determinadas sensações com a sua presença. É ser capaz de reagir ao objeto tendo em vista seu lugar em seu plano de ação, em que ela é incluída; é prever as flutuações, a provável consequência da ação do objeto sobre nós e de nossa ação sobre ele (DEWEY, 1959, p.32).

Às vezes, a educação erra pela dissociação dos fatos, quando proporciona informações mecânicas, com ideias que se afastam dos objetos e do ato experiencial, e se torna em ideias vazias e sem meios para levar à compreensão. Porém, a capacidade de aprender pela experiência proporciona crescimento em um processo contínuo. Esse aspecto vem da pedagogia voltada às experiências cognitivas, o que leva a considerar os interesses, motivações, iniciativas e necessidades individuais do aluno. Aprender pela experiência para conhecer a si mesma, capacita a criança a atuar e cooperar em sociedade. Essa pedagogia prega a atividade, que suscita um determinado problema e leva à experimentação para confirmar.

Não basta apenas ter uma sequência de coisas pensadas, mas que a sucessão de ideias seja engendradora, apoiando-se umas nas outras, por um pensamento em profundidade. O pensamento reflexivo contém unidade e uma movimentação continuada, e é por isto que conduz a algum lugar e tende a uma conclusão (DEWEY, 1979). O ato de pensar reflexivamente, para o autor, pode classificar-se em “[...] um estado de dúvida e hesitação, perplexidade e dificuldade, pelo qual origina o ato de pensar e também por uma pesquisa que procura e inquire, para encontrar material que resolva a dúvida [...]” (DEWEY, 1979, p. 22). A necessidade de solução ou elucidação de uma dúvida torna-se o principal fator de toda a movimentação reflexiva.

A experiência, em sua forma ativa, leva à significação e, também, ao sofrimento, pois trata-se da relação de passar pelo objeto forçosamente e, na maioria das vezes, não há escolha para os acontecimentos. A união desses dois traços cria um valor consumatório e proporciona, ao final, todas as qualidades adequadas. Diante dessa questão, não é qualquer coisa que desencadeia a experiência reflexiva; o ato reflexivo acontece somente quando a significação está contida no resultado obtido e leva à aprendizagem pela reflexão, há um ato experiencial reflexivo.

Figura 6 – Animais bravos



Fonte: Autora.

Neste desenho criado na técnica, com caneta esferográfica, giz de cera e aquarela (figura 6). Sobre a cabeça da serpente pousa um pequeno pássaro. O sol reduzido em tamanho que se destaca em amarelo no céu escurecido e lilás, está acima do lobo.

Entretanto, o ato educativo que gera aprendizagem significa domínio de habilidades. Na investigação deste desenho percebe-se que certas crianças já trazem consigo a capacidade criativa. A criança autora deste desenho, aluno de uma escola pública já exercitava constantemente o seu desenho, em casa e, quando ingressou no Atelier Escola Expressão Livre⁶⁸, ingressou em vistas a aperfeiçoar e trabalhar a experiência, em temáticas e soluções de problemas. O aluno em exercícios para as experiências expressivas constantes desenhava à caneta esferográfica com precisão. A prática em desenho coloca-se para esta criança entre o visual e o pensar e indica-lhe a possibilidade de desenvolver a capacidade para pensar com reflexão.

O significado está também relacionado ao conceitual, pois ele se torna significação quando as coisas próximas são subordinadas ao que evidenciam e intencionam. Um sinal direcionado à aprendizagem denota que o objeto não é imediatamente tomado, ele é, sim, referente a algo que venha a existir, em consequência. Esse fato não altera a definição de instrumento, porque ele continua como um mediador para concluir um acontecimento. Dessa forma, instrumento para a experiência, segundo maiores explicações de Dewey, pode significar: “[...] A imediatez e a individualidade, traços que marcam a existência concreta, nascem da ocasião presente, de substância, significado e conteúdo, no que está envolvido do próprio passado⁶⁹” (DEWEY, 1981, p. 294, tradução nossa).

Apesar dos múltiplos e seguros fins, o conhecimento reduz o objeto com o fito de apontar um significado para ser utilizado, pois, pelo significado, cessa o incidente particular para ser algo instigante e dirigir a ação, tornando-se um valor no objeto percebido. Quando os objetivos são apreciados, sem serem conhecidos, e não se sabe de conexões objetivas entre os seus aspectos, percebe-se também que não existe certa consciência de continuidade dentro dos próprios fatos. Com isso

⁶⁸ Atelier escola de artes visuais, em Londrina, Paraná. Local para o ensino e pesquisa, desde 1992.

⁶⁹ Immediacy and individuality, the traits that mark concrete existence, come from the present occasion; meaning, substance, content, from what is embedded in the self from the past

pode existir crença, porém, se não houver um desenvolvimento de conceito, por parte do aluno, a crença torna-se empírica⁷⁰ (DEWEY, 1979).

[...] empíricos significavam os conhecimentos acumulados por numerosos exemplos passados, sem a inteligente compreensão dos princípios de qualquer deles. [...] Mas a abstração é um elemento indispensável para a direção reflexiva da atividade. Significa a transferência consciente de uma significação contida na experiência do passado para ser usada em uma nova experiência. Ela é a verdadeira “artéria” da inteligência, do ato de intenção de tornar-se uma experiência aproveitável para orientar outra [...] (DEWEY, 1959, p. 247-248).

O objetivo do pensamento depende da natureza do problema a ser resolvido e, de acordo com essa dependência, move o principal orientador do ato de pensar. Em arte, por exemplo, aparece o problema de descobrir-se a natureza da forma, o que constitui a expressão do conteúdo artístico. Trata-se de encontrar os meios para conduzir a experiência a uma realização. Somente quando segue essa técnica, o indivíduo que cria consegue entender a forma. Muito embora se saiba que a matéria *in natura* também possui a sua conformação, porém, com a mudança que se opera nesse material, o meio para a criação em arte se torna intimamente individual. Portanto, existe uma maneira de conduzir um tema até a sua conclusão. Somente quando acontece a realização, o ato perceptivo torna-se singular. Se existe a arte, como experiência completa, e se esta se vincula a um modo particular de pensar, como acontece a experiência, segundo o pensamento reflexivo?

1.3 A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO REFLEXIVO PARA A EXPERIÊNCIA COMPLETA EM ARTE

A experiência por si mesma tem vida e movimento e, por conseguinte, está sempre em crescimento e inclui, portanto, a reflexão. Além disto, a capacidade reflexiva causa a libertação de algumas influências envolventes do coletivo e ainda proporciona a capacitação para assimilar o que o pensamento capta

⁷⁰ [...] No acontecimento empírico, o mecânico avanço da ciência tem diversificado e multiplicado os fins, aumentado satisfações e desejos, e tem diversificado e multiplicado a obtenção de significados. Porque o problema? Há duas razões históricas para a teoria empírica responder. Em primeiro lugar a atualidade e a potencialidade da metafísica aristotélica, do processo natural e consumatório dos objetos (DEWEY, 1925, p.134. Tradução nossa).

[...] Empirical fact, the advance of mechanistic science has multiplied and diversified ends, has increased wants and satisfactions, and has multiplied and diversified the means of attaining them. Why the problem? There are two historical empirical reasons to be given in answer. In the first place the Aristotelian Metaphysics of potentiality and actuality, of objects consumatory of natural process [...] (DEWEY, 1925, p. 134).

em cada vivência. “O estágio inicial de desenvolvimento da experiência também chamado de pensamento é a experiência” ⁷¹ (DEWEY, 1966, p.153, tradução nossa).

Através da mente⁷² acontece o julgamento de ideias e percepções, em associações de coisas, visto que a ideia é para, primeiramente, julgar e, depois, desencadear o conhecimento. Por outro lado, se a ideia for apenas sugerida com uma percepção incompleta acontecerá também uma semimentalização. São as relações que desencadeiam a aprendizagem pela percepção clara e pelos sentidos, tornando-se também um ato intelectualizado. As relações citadas não aconteceriam sem a experiência porque, quando se parte de uma boa observação com o aparecimento de ideias, formadas por meio e através de uma experiência do tipo que requer o uso do pensamento para a mentalização, esta vivência se faz reflexiva. Até em uma ínfima vivência, se houver condição perceptiva da experiência originar-se-á um conteúdo teórico voltado à inteligência; porém, qualquer teoria que recuse ou minimize esta importância e, ainda, independa da experiência prática, proporciona uma aprendizagem comprometida e incompleta (DEWEY, 1959).

O pensamento reflexivo aumenta o valor da experiência?

Em experiências incertas, o elemento intelectual não se acentua devido à propensão ao erro; à medida que a experiência comporta inteligibilidade, aumenta proporcionalmente o seu valor, a sua qualidade, e o ato experiencial passa a ser reflexivo. Vejam-se as explicações de Dewey.

[...] — pensar é o esforço intencional para descobrir as *relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta de modo a haver continuidade entre ambas. [...] Pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência (DEWEY, 1959, p.159).

Outra oposição ao pensamento reflexivo acha-se no acontecimento rotineiro, sem pretensão de mudar as coisas, portanto, sem consequências e ação. Pela reflexão também se compreende que as coisas não podem permanecer como são encontradas, elas devem ser transformadas pelo entendimento adquirido, pois pensar significa respeitar a influência dos acontecimentos sobre o que está por vir, e

⁷¹ | — “The initial stage of that developing experience with is called thinking is experience” (DEWEY, 1966, p.153*

“| – O estágio inicial do ato de pensar é a experiência” [...] (DEWEY, 1959, p.168).

⁷² | — “Mente é o método de direção social. Porque uma mente socializada se constitui em uma grande força para o entendimento das coisas e como usá-las. O instrumento de direção não é pessoal e sim intelectual (DEWEY, 1959, p. 26).

a capacidade reflexiva advém de acontecimentos em que o pensamento pode também ser movimento. A reflexão traz à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação e o pensamento faz-nos “saber a quantas andamos ao agir. Ele converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (DEWEY, 1979, p. 26). No tocante à relação entre ação e pensamento, no caso de crianças pequenas, estas necessitam de longa prática para poder entender se um objeto pode ser-lhes acessível. Portanto, existe um esforço para o alcance do que elas desejam, tanto quanto no exercício visual por onde o aluno pode exercitar rapidamente, ainda que o êxito completo nas duas ações citadas exija observação e esforços nos movimentos e na coordenação, para atingir o objeto. Essas operações referentes à escolha e coordenação consciente do ato experiencial constituem o pensar, embora de natureza ainda simples. É por volta de quatro ou cinco anos de idade que se esboçam os traços da capacidade mental da criança (DEWEY, 1979).

Pensar também significa fazer descobertas experimentais e individuais, mesmo diante de uma ideia conhecida e propagada. Para John Dewey sem experiência não há pensamento.

Uma experiência claramente reflexiva está sujeita a modificar-se, no desencadear de novas experiências, visto que dela resulta o conhecimento e isto a distingue em meio a outras experiências comuns.

Assim como a mente pode apagar e suprimir as qualidades sensitivas relacionadas às cores, por exemplo, o conhecimento deve existir em termos de qualidade⁷³. Certas atitudes contribuem para as qualidades das experiências, aliás, proporcionam-lhes a continuidade, tais como: curiosidade, iniciativa, desejo, aspiração ao futuro que constituem o próprio ato de continuar, porém, voltado a um prosseguimento diverso, pois a experiência não fica apenas dentro da pessoa, mas influi na formação de atitudes, desejos e propósitos, voltados a uma comunidade.

Além das atitudes citadas, existem também outros fatores considerados muito importantes, entre os quais o meio em harmonia com as necessidades, desejos e propósitos da sociedade onde se insere a experiência. A

⁷³ “Descartes reserva o método para afirmar as formas sensoriais, como coisas a serem conhecidas, desafios para questionar problemas, e não formas de soluções ou soluções propriamente ditas” (DEWEY, 1925, p.132, tradução nossa).

vivência prossegue enquanto houver vida e individualidade, portanto a continuidade torna-se imprescindível, pelo motivo de avaliar o valor e a importância da experiência presente também para um grupo. As experiências são consideradas verdadeiras, quando os objetivos estão direcionados e submetidos ao que se passa no *insight* do indivíduo que passa pela experiência⁷⁴.

Dessa forma, os acontecimentos são para o bem-estar dos indivíduos e apontam também para uma luta constante pelo bem viver, em um mundo em que os acontecimentos sempre se renovam. Portanto, torna-se importante o questionamento: Por qual motivo os indivíduos se colocam em ação e prática em um mundo constante de movimentos.

Diante desse emaranhado de movimentação, continuidade, reflexão e perguntas, torna-se importante lembrar que a abordagem problemática normalmente destina-se a encontrar uma solução para o problema, porém em alguns casos reverte-se em perplexidades. A reflexão começa com a perplexidade, ou seja, um emaranhado de informações e também dúvidas que podem não progredir, excetuados os questionamentos dirigidos e trabalhados em matérias de estudo, específicas, como as artes visuais; em que por meio de desenhos chega-se a uma conclusão. Para o autor (DEWEY, 1971), pensar para a reprodução é também investigar, questionar ou perguntar, ações que se direcionam a aprendizagem; as perguntas devem ser para assegurar o desenvolvimento da matéria de estudo⁷⁵. Se a forma de disciplina em questão tiver o caráter apropriado ao tema de matérias que atuam em benefício próprio do indivíduo, o problema pode desaparecer. Sobre isso Dewey escreve “[...] Os assuntos da ciência, assim como os da arte, estão relacionados pela ordem e atuam como instrumento para surtir um imediato efeito e existir [...]”⁷⁶ (DEWEY, 1925, p. 136, tradução nossa).

Com a constituição da forma pela expressão artística e com os determinados fins, pode-se chegar ao final do processo artístico, quando se obtém

⁷⁴ Será que isto tem a ver com a união da filosofia com a psicologia?

Esta ideia torna-se presente no pensamento deweyano, a partir de 1886, quando o filósofo como parte do corpo docente da Universidade de Michigan, ensina filosofia e psicologia, publicando em 1886 os apontamentos *Psychology*, bem antes dos estudos de William James. Por estes estudos, Dewey passa a considerar o pensamento reflexivo como um todo integrado em estímulos, sensações, ideias e reação motora, ou seja, um reflexo, integrado. Não sendo, portanto, este ato separado em partes, por causa da função de adaptar o organismo ao meio onde o indivíduo vive, mas, sim, um ato reflexivo com uma integração contínua (GOODWIN, 2005, p. 231).

⁷⁵ Este assunto será abordado no Capítulo 3.

⁷⁶ “[...] The objects of science, like the direct objects of the arts, are on order of relations which serve as tools to effect immediately, having and being [...]” (DEWEY, 1925, p.136).

uma resposta, individual, pela experiência completa (DEWEY, 1979). Inferir e perceber são atos importantes, visto que, apenas pela abordagem empírica, não é possível mostrar as coisas como elas são, sem significado, não existe o reflexivo. “As coisas empíricas são somente o que elas sempre foram: histórias naturais concluídas [...] A base empírica para distinguir a aparência e a não aparência repousa na necessidade para a inferência [...] o *status* está subordinado às coisas imperceptíveis [...]”⁷⁷ (DEWEY, 1925, p.136-138, tradução nossa).

A forma de conhecer varia e, para tornar-se efetiva, depende de estágios, que diferem de acordo com o significado; assim, o conhecimento desencadeia tanto o erro quanto a diferença, e o processo de aprendizagem está vinculado a diferentes níveis de existência. Antigamente, aquilo que se apreciava, assim como os sentimentos, era a boa forma de aprendizagem. Na modernidade, o conhecimento deve estar vinculado à ciência (DEWEY, 1979). “Se o conhecimento é posse ou compreensão, então há dois tipos incompatíveis de conhecimento: um sensitivo e o outro racional [...] se dizemos que o conhecimento sensível é genuíno, então nós somos submetidos ao fenomenalismo”⁷⁸ (DEWEY, 1925, p.138, tradução nossa).

A sucessão da qualidade expressiva adquire, pela percepção, um mundo de começo e fim; constitui o tema constante e relaciona o significado ao que se refere, porque ao produzir um resultado, distingue e espalha uma resposta. Nisso o acontecimento junta-se e constitui uma história com qualidade e explica o que executa. A experiência muda, por causa do que acontece, e altera a qualidade do objeto. Entretanto, por outro lado, a instrumentalidade da arte constitui-se forma de atividade satisfatória. O conhecimento adquirido com satisfação e resultado da produção em arte possui qualidade estética e imbui-se também de imaginação na experiência expressiva em arte e experimentação, na experiência completa que a arte sustenta pelo seu valor consumatório. Isso faz o significado, pelos sentidos carregados dos sentimentos originados da compreensão.

⁷⁷ [...] empirical things are just what they always were: ending of natural histories [...] The empirical bases of this distinction between the apparent and no apparent thus lies in the need for inference [...] Its status is subordinate to that of unperceived things [...] (DEWEY, 1925, p. 136-138).

⁷⁸ [...] If knowledge is possession or grasp, then there are two incompatible kinds of knowledge, one sensitive the other rational. If we say sensible knowledge is then we are committed to phenomenalism [...] (DEWEY, 1925, p. 139).

CAPÍTULO 2

A QUALIDADE EXPRESSIVA DA ARTE E O SEU VALOR CONSUMATÓRIO

A arte como experiência do ser humano se origina e constitui-se por ele próprio e pela convivência em sociedade. Através do ato experiencial, o significado e a qualidade expressiva do desenho desenvolvem o pensamento cognitivamente e geram a aprendizagem.

A expressão da experiência constitui o cognitivo na arte por ela mesma. Pelas histórias, motivos e valores, a arte da criança envolve-se no ato perceptivo e se torna a parte essencial da experiência, algo que está entre o que se executa e o que já aconteceu, o que é muito importante para o estabelecimento da expressão artística. “[...] Por exemplo, o pintor aplica tinta na tela, ou a imagina ali sendo posta, e seus sentimentos e ideias são ordenados⁷⁹ [...]” (DEWEY, 2005, p. 78, tradução nossa). Nessa adaptação, surge a imaginação e é isso que torna o trabalho intelectual. Criar na mente a linguagem artística leva à imaginação. O imaginativo perdura e, ainda que a princípio seja estranho, posteriormente estabelece o conhecimento e torna-se duradouro com respeito à qualidade do objeto. Segundo Dewey a inteligência depende da presença do significado⁸⁰, o que mostra a individualidade e a relação com a percepção visual e a inteligência e isso não se separa da sensibilidade e também da percepção e criatividade em sua definição exterior “[...] De fato, a meu ver, a explicação da sensação de inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto que é experienciado com intensidade estética ⁸¹ [...]” (DEWEY, 2005, p. 202, tradução nossa). O ato artístico acentua essas qualidades de sentir e perceber para conceber a criação de um objeto de arte e isso constitui o todo. Se essas sensações não estiverem presentes, a atividade artística deixa de ser guiada para a reflexão, e o conhecimento não acontece, porque deixa de haver a conclusão.

⁷⁹ As the painter places pigment upon the canvas, or imagines it placed there, his ideas and feeling are also ordered (DEWEY, 2005, 78).

⁸⁰ Até [...] A Magna Carta, considerada o grande estabilizador político da civilização anglo-saxônica, ainda assim, ela mais funcionou pelo significado que lhe foi conferido na imaginação do que pelo seu conteúdo literal (DEWEY, 2005, p 338).

The Magna Carta is held up as the great political stabilizer of Anglo-Saxon civilization. Even so, it has operated in the meanings given it in imagination rather by its literal contents. (DEWEY, 2005, p.340).

⁸¹ The fact, I think, is the explanation of that feeling of exquisite intelligibility and clarity we have in the presence of an object that is experienced with esthetic intensity (DEWEY, 2005, p.202)

O emocional faz a criação ser significativa em conteúdo, fá-la ser, para os pequenos educandos, uma expressão mental espontânea e verdadeira pela caracterização da ideia, um significado individual e de alcance pela expressão artística. A emoção tende a absorver todo conteúdo criado na imaginação e, pelo aparato físico, recebe e dirige o que é simplesmente intelectual.

Na fase primária do desenvolvimento expressivo da criança, a arte torna-se um veículo muito importante para a representação do objeto pelo pensamento. Desde a visualização do objeto, na articulação das ideias pelo perceptivo, até a apresentação do produto em forma artística constituída, a arte, com a sua autonomia, passa por todas as fases do processo expressivo por si mesma e se constitui um valor consumatório.

2.1 A EXPRESSÃO DA EXPERIÊNCIA PELA ARTE, POR SI MESMA, NA CONSTITUIÇÃO DA COGNIÇÃO

De acordo com Dewey, a capacidade para a experiência parte inicialmente da necessidade e interesse do ato experiencial como quando ele contém algo atraente para o indivíduo. Porém, o experienciado em arte parte inicialmente da capacidade reflexiva, porque proporciona uma resposta à significação e destina-se a um fim. Esse sistema de significado conduz à compreensão pela conceituação para entender e torna-se muito importante para o desenvolvimento cognitivo.

A experiência se realiza quando se dá um significado à ação; é esse significado da ação que a distingue de uma ação mecânica. Com desejo, o indivíduo produz algo pela experiência como expressão artística, ou seja, entende e compreende a significação pela arte. Portanto, para Dewey, existem objetivos para isso, quais sejam: a) escolher a melhor alternativa na criação com a ação da inteligência; b) alterar a experiência e adaptá-la ao momento, de acordo com a plasticidade do indivíduo; c) enriquecer o acontecimento pelas transformações provenientes do emocional. O autor ainda cita um exemplo de desencorajamento à criança, qual seja, a falta de um cenário composto de uma experiência que seja pertinente e possa, assim, ser um estímulo à inteligência para converter a emoção em interesse no momento, para mais adiante torná-la em reflexão [...] Há uma filosofia que sustenta que a vida e a natureza oferecem, em sua plenitude, muitos

significados e são capazes de, pela imaginação, representá-los de muitas maneiras⁸² [...]” (DEWEY, 2005, p.334, tradução nossa).

Diante disto, o experimental posiciona-se como um fator importante porque há continuidade, à medida que a ação progride e representa um crescimento constante de liberdade para o desempenho da atividade que se direciona às capacidades cognitivas e individuais. (DEWEY, 1959, p.112). A existência da continuidade define o lugar da inteligência no desenvolvimento e consecução do objeto artístico, através da expressão artística como experiência em desenhos de crianças.

A pedagogia voltada à experimentação enfatiza a expressão individual, nos aspectos intelectuais, espontâneos e afetivos⁸³. Este método de educação foi bastante disseminado nas escolas experimentais priorizando a preocupação com o aprender, o interesse do aluno, sua espontaneidade e o processo de criação artística. No pensamento de John Dewey, em *Arte como Experiência*, ele se refere a arte como uma matéria de efusão emocional que luta por um ambiente que se volte à intelectualidade. Para este filósofo, um estudo que se baseia apenas em teoria produz conformidade, o oposto do ato criativo e expressivo, que desenvolve o movimento mental e individual⁸⁴.

Isso se torna compreensível, quando se observa a diferença entre um desenho feito no computador mecanicamente, em comparação à outra produção de criança, em um desenho sobre uma floresta; a cena imaginada pelos animais, os tipos de árvores, flores, uma mistura bastante complexa pelas várias formas e cores nesta porção de natureza. Torna-se necessário, em meio a essa profusão de coisas, uma estruturação com criatividade, para um todo, que sintetize a cena observada mentalmente em importâncias geradas pelo pensamento: sobre quais elementos expressar. Isto é percepção unida a inteligência, na experiência, para, ao final, terminar em entendimento sobre uma paisagem. Nos desenhos criados por crianças de sete anos de idade (Figura 7 e Figura 8).

⁸² There is a philosophy which holds that nature and life offer in their plenitude many meanings and are capable through imagination of many renderings

⁸³ “[...] o que caracteriza o pedagógico essencialmente experimental [...]” (FERRAZ, FUSARI, 1993, p.31).

⁸⁴ “Seu conceito de desenho como integração de corpo e mente experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio ambiente, sujeito e objeto, explicado metaforicamente nas primeiras 33 páginas do livro, é uma declaração autêntica do princípio de educação e a arte “pelo interesse de viver uma vida plena, rica e livre”. Dewey. *“Affective Thought”* (D’ARCHAMBAULT, Op.Cit 251. Apud. Barbosa, 1982, p.68).

Figura 7 – Cachoeira

Fonte: Autora

Figura 8 – Animal cansado

Fonte: Autora

Tanto a cachoeira adornada por duas flores, quanto o animal cansado em uma ilha na técnica a lápis de cor, são desenhos bem definidos, pelas pedras ao redor da queda d'água, assim também a postura do animal encurvado, sobre as pernas tremulas.

A criança converte as linhas e o colorido do desenho em expressão da experiência envolvida em significado e imaginação. A conexão do meio e a expressão artística tornam-se intrínsecas. O material da experiência, no ato expressivo, não se isola, antes se reconstrói, graças à experiência adquirida em convivência, uma nova estrutura composta de singularidade. O significado deriva da experiência e aparece na prática artística, quando se torna pensamento consciente circundado de emoção (DEWEY, 2005, p. 23, p. 68).

[...] A imaginação provém a via pela qual os significados podem chegar a uma interação atual, ou melhor, o ajuste entre o velho e o novo é a imaginação [...] (DEWEY, 2005, p.283) [...] o artista parte de um material pré-existente, quer seja, moral, filosófico ou histórico e o torna em linguagem ao adicionar imaginação e circundar de emoção [...] (2005, p.519) [...] A mudança no clima da imaginação é a precursora de mudanças que afetam mais do que os pormenores da vida⁸⁵ [...] (2005, p.360).

Entretanto, devido à individualidade existente nos trabalhos de arte, há um tipo de criação. Mas, o que move a emoção? Um dos caracteres da experiência considerado único diz respeito à evocação da emoção, no momento da expressão artística, quando o trabalho se torna seletivo e original, como algo completamente cuidado, que se alimenta por si próprio. Às vezes, a importância do material sobressai em lugar do emotivo devido à falta de uma emoção pessoal, que guie a produção. O emocional faz a criação ser significativa em conteúdo, quando o acontecimento se envolve em afeto (DEWEY, 2005, p. 70-71).

“Sucintamente, a arte em sua forma reunirá a mesma e verdadeira relação do que é ao ser executada em relação ao passado. As energias que saem e entram, fazem uma experiência ser uma experiência [...]”⁸⁶ (DEWEY, 2005, p.50, tradução nossa). Em se tratando de criança isso acontece de forma verdadeira na experiência cerceada de emoção.

Uma das características muito importante na atividade artística da criança é o fato de sempre existir sinceridade no desenho criado por ela, sendo isso

⁸⁵ [...] Imagination is the only gateway through the meanings can find their way into a present interaction; or rather, as we have just seen, the conscious adjustment of the new and the old *is* imagination [...] (DEWEY, 2005, p.283).

[...] the artist begins with material that has already a recognized status, moral, philosophic, historical or whatever, and then renders it more palatable by emotional seasoning and imaginative dressing (DEWEY, 2005, p. 331). Change in the climate of the imagination is the precursor of the changes that affect more than the details of life (DEWEY, 2005, p.360).

⁸⁶ In short, art, in its form, unites the very relation of doing and undergoing, outgoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience (DEWEY, 2005, p.50).

verdadeiro. A verdade se une ao afeto e busca emoção na criação com espontaneidade, envolvida da livre vontade de cada educando.

Desse processo constam o afeto, no aspecto emotivo, e a espontaneidade, na vivência da experiência individual. A espontaneidade se insere no resultado do processo artístico, mesmo que este seguimento seja longo, para ser um ato de expressão. Assim, a arte compõe a natureza transformada em uma nova relação, uma nova emoção evocada para uma resposta, um ato cognitivo.

A transformação do ato experiencial, em forma artística, torna-se conteúdo expressivo. Aquilo que contém o expressivo é uma propriedade do processo relativo ao caráter emocional que prevalece na criação em desenho. Portanto, a experiência tem qualidade emotiva, e o caráter expressivo compõe a qualidade da arte. Quer dizer, a expressão se torna o sujeito da transformação da experiência (EISNER, 2002, p. 86-87).

Ela não é apenas física ou mental, pois depende de outros fatores internos; dentre eles a sensibilidade e a emoção. Portanto, uma ação contínua, na forma pura e emocional constitui o trabalho artístico por meio da expressão. Para que se entenda a criação artística pelo seu significado, torna-se necessário avaliar recursos e forças que compõem a experiência. A atividade em arte pode identificar-se com uma construção estruturada que engendre uma experiência de vida, uma vez que, a experiência se constitui pela interação entre o indivíduo, o objeto observado e o meio ambiente; nisso inserem-se o orgânico⁸⁷ e o físico.

[...] Nestas operações, uma estimulação orgânica torna-se um portador de significado e respostas motoras são transformadas em instrumentos de expressão e comunicação; tão logo eles têm mero significado de reação e locomoção direta [...] o modelo para realizações intencionais do homem [...] com intensa consciência, adquire posteriormente o hábito de imitar sua própria expressão⁸⁸ [...] (DEWEY, 2005, p 25-26, tradução nossa).

Assim, a estética se envolve no processo de elaboração dos meios e fins para a expressão do conteúdo da imaginação na construção do cognitivo. A compreensão começa pelo visual na captura da cena através de sinais, e o estético

⁸⁷ O orgânico é a própria estrutura inata e adquirida, são consideradas as forças que desempenham um papel nessa interação do organismo com o meio que é tanto físico quanto social. (DEWEY, 2005, p. 429-43).

⁸⁸ In these operations, an organic stimulation becomes the bears of meanings, and motor responses are changed into instruments of expression and communication; no longer are they mere means of locomotion and direct reaction [...] the model for intentional achievements of man [...] (DEWEY, 2005, p. 25-28).

relativo à organização da forma na composição colabora para o entendimento do objeto que se observa e para o posterior ato expressivo.

Primeiramente, a apreensão do objeto inicia-se pelo olhar; sem esse ato primordial não é possível estabelecer uma qualidade expressiva. Por outro lado, a ausência da consciência leva à incapacidade de discernimento, ou seja, a capacidade de julgar as coisas, de forma clara e sensata em apreciação, análise e com inteligência. Segundo Dewey (2005), as sensações se tornam estímulos mecânicos e desprovidos de prazer, do senso da realidade e isso é relacionado ao órgão receptor, a mente, que reage tanto pelo estímulo recebido, quanto pelo que está por trás disso. Em muitas experiências, os sentimentos não formam uma unidade, para desencadear um enredo, que leve à consciência em significado e compreensão (DEWEY, 2005, p.21). Se não houver entendimento sobre o objeto pela conceituação, não há expressão.

Se, para John Dewey, a atividade inteligente e de qualidade tem sua função na experiência, a consciência deriva do consciente e é explicada pelo filósofo como a qualidade intencional. Assim prossegue “[...] saber aquilo que temos de fazer; conscientes são os traços da atividade em que se delibera, observa e planeja. Consciência não é uma coisa que possuímos para olhar ociosamente o cenário que nos cerca ou para que seja impressionada pelas coisas do mundo exterior; consciência é a denominação da qualidade intencional de uma linha de ação, da qualidade da atividade orientada por um objetivo [...]” (DEWEY, 1959, p. 112).

Por outro lado, se a experiência não for em primeiro lugar cognitiva, tende a ser orgânica, e a aprendizagem ocorre por acaso, sem um esforço do pensamento para converter-se em conhecimento. Qual a melhor maneira para constituir a cognição pela experiência expressiva? Pelo desenho?

Em se tratando de criança, desde os primeiros rabiscos, as garatujas, ela organiza o seu pensamento para constituir o símbolo, o que leva ao desenvolvimento da linguagem visual. Dessa forma, a experiência se relaciona à arte e sempre alcança resultado pelo conhecimento que se adquire, independente da fase do desenvolvimento expressivo da criança. Se o valor da arte na educação ainda se destina a promover a catarse⁸⁹, porque ocasiona a estrutura das emoções,

⁸⁹ Para Lowenfeld, a arte é o meio de descoberta dos transtornos e conflitos internos, presentes na experiência, o que influencia o desenvolvimento da criança. A criança sempre desenha os acontecimentos e problemas que causaram os conflitos em sua vida. A habilidade em expor isso no desenho em um contexto com outras partes do desenvolvimento da criança se chama catarse. (LOWENFELD, BRITAIN, 1970, p. 22-23).

isso se torna precioso para a psicologia, para entender o psíquico; a arte em bases filosóficas adquire amplitude, por ser desafiadora ao perceptivo e ao criativo. Outra grande importância da arte na cognição está no fato de que esta disciplina consegue completar toda a etapa do processo artístico por si mesma e ainda encontra a solução para os questionamentos.

Pois pode acontecer que não exerçamos suficiente *crítica* das idéias que nos ocorrem; que nos precipitemos para uma conclusão, sem pensar os argumentos em que se baseia [...] que adotemos a primeira “resposta” ou solução que nos venha a cabeça, por preguiça mental ou por impaciência de chegar ao fim [...] é tentar organizar algum plano ou projeto ou elaborar alguma teoria que explique as particularidades em questão, examinar alguma solução para o problema (DEWEY, 1979, p. 24-25).

O ato perceptivo, por onde se desenvolve o pensamento, projeta-se pela qualidade da experiência intelectual, pura e sem regras. A produção em arte ocorre na esfera perceptiva e forma conceitos; isso está além das generalidades, portanto, o pensamento começa quando termina a percepção. Entretanto, a consciência se constitui pela percepção e entende a ação e, assim, surge o conceito “[...] A aparência perceptiva é o campo que dá origem a toda concordância cognitiva [...]” (ARNHEIM, 1989, p. 249). Para Dewey, a partir da escola progressiva, a arte se relaciona à educação num veículo para a expressão com criatividade, e, também, desenvolve o conceito, quando trabalha a linguagem simbólica. (EISNER, 1972, p.49).

[...] Repetindo: quando afirmo ser impossível pensar sem recorrer a imagens perceptivas, refiro-me apenas ao tipo de processo para o qual devem ser reservados termos como “pensamento” ou “inteligência” [...] A percepção inteligente é o principal meio de que a criança dispõe para descobrir a ordem num mundo que a atordoa [...] (ARNHEIM, 1989, p.150, p. 152).

Portanto, a percepção artística se constitui algo muito importante para o estabelecimento da relação entre o que acontece e o que já aconteceu e se torna, dessa forma, um trabalho intelectual, pela qualidade da experiência. Por outro lado, a percepção se configura pela relação entre o que se executa e o que já existe; esta junção forma a experiência consciente e leva ao entendimento de que a arte é principalmente produção. Quando a criança cria um desenho necessita tanto do físico quanto dos instrumentos próprios da arte, para que o fazer artístico proporcione algo novo e a experiência se torna concreta, (DEWEY, 2005, p. 48).

Entretanto, a experiência se dá entre o que o aluno faz e o futuro e isso indica a grande aproximação de criação, arte e estética. “A diferença é feita em percepção apreciativa e de forma direta. A experiência estética—em seu sentido limitado—mostra desse modo ser conectada inerentemente com a experiência do fazer[...]”⁹⁰ (DEWEY, 2005, p.50, tradução nossa)

Entretanto, a arte como experiência têm uma estrutura como modelo e não são um mero faz de conta. Esta relação fornece o significado para a compreensão do principal objetivo do intelecto; o cognitivo.

Por outro lado, a capacidade mental controla a produção artística e a torna científica, porque “a arte reflete a mente” (ARNHEIM, 1989, p. 248).

A utilização da mente para organizar os significados, intelectualiza, e torna a arte uma atividade que executa com habilidade, ação, experiência, e com um sistema de regras e técnicas, o que a diferencia do trabalho meramente manual. Isso significa que o fazer em arte é concebido sob um argumento esteticamente definido como a personificação da ideia não importando a condição formal.

Para Dewey (2005), a arte transforma aquilo que é visto e intuído, e o indivíduo, por suas capacidades mentais, responde de forma intelectual, reconstruindo uma realidade própria, voltada ao emocional. Trata-se de uma resposta verdadeira, porque ela é dada com muita sinceridade. Percebe-se, assim, a uma diferença entre o caso do adulto que cria, ou artista e a criança com sua capacidade de criar, desde a fase da experiência até a consumação do produto final. Para a criança, existe muita sinceridade no que se refere ao criativo, ao passo que o cérebro de um adulto filtra aquilo que capta, por faltar-lhe a pureza e a ingenuidade infantil. Na figura 9, no desenho de uma criança de sete anos a casa reflete o pensamento durante o ato criativo e inclui janelas simbolizando olhos e a porta de entrada, uma boca clara e aberta, em uma atmosfera de diálogo. O desenho fala: sobre a proteção colorida e alegre da moradia, em técnica mista de giz pastel e aquarela.

⁹⁰ The esthetic experience in its limited sense—is thus seen to be inherently connected with the experience of making (DEWEY, 2005, p. 50).

Figura 9 – A casa que fala



Fonte: Autora

As intenções de uma criança, que cria, sem o compromisso de realizar uma obra de arte, acham-se principalmente no estruturar o que vem das forças físicas e orgânicas, com o propósito de expressar o que o olhar capta com verdade e significado. Seu desenho é, em primeiro lugar, representação que mostra o seu conceito de espaço relativo a ela mesma e a seu próprio corpo.

Como exemplo escolhem-se os artistas: Picasso, Paul Klee, Matisse e Juan Miro. Eles somente entenderam que deveriam criar com olhos de crianças depois de muito amadurecimento artístico. Paul Klee, ao ter o seu trabalho comparado a desenhos de crianças, quando seu desenvolvimento artístico encontrava-se no ápice, responde: “Brincadeiras de crianças! [...] Os quadros que meu filho Félix pinta são geralmente melhores do que os meus, porque os meus sempre foram filtrados pelo cérebro [...]”. (WIEDMANN, 1979, p. 224, apud BARBOSA, 2006, p. 88). Para Miro, quanto mais simples é um alfabeto, mais simples se torna a leitura. Entretanto, muitas vezes a imagem repetida pelo artista em estudos, que conduz à obra de arte, torna-se o hábito de imitar o próprio ato de expressão anterior, embora o estímulo orgânico busque significado.

Uma pintura perfeita, à óleo surge primeiramente da mente, e o artista tem a experiência por si mesmo. Portanto, para que exista artisticamente, o trabalho deve também ser estético, e, se ainda não for, ele contém a inspiração pelo

natural, caso contrário torna-se mecânico. (DEWEY, 2005, p. 49) Tudo se inicia, em primeiro lugar, pela mente, após, o que surge a ordenação dos materiais pela instrumentalidade da arte, dando-se a organização dos elementos através da expressão artística ou, ainda, completando-se este produto pelo olhar, afetado pelos acontecimentos. Segundo Eisner (2002), a arte colabora, e muito, para a constituição do elemento mais importante do corpo: a capacidade mental, por onde tudo começa. A mente mantém a continuidade e dá a direção, ainda que se mudem a experiência e a prática. Este sistema também inclui o intuitivo e o sensorial. A cultura⁹¹, quando aponta para o sensível, compartilha a vida, pelas experiências e crenças da comunidade e constitui-se um meio muito importante para a aprendizagem, para formar a mente das crianças.

Cultura e sociedade se articulam neste processo?

A arte é um dos principais instrumentos da cultura graças a ela transmitem-se valores espirituais e materiais, nas manifestações coletivas; quanto a isto não apenas pela arte, mas também pela ciência.

O artístico, em sua dimensão estética, relaciona-se à vida diária e reflete um interesse de vivência de uma pequena associação de pessoas, unidas para um fim comum. O que ocasiona o significado de um objeto é o que ele reflete das emoções e também das ideias associadas a um modo de vida que diz respeito a uma específica sociedade.

A cultura acumula pinturas, esculturas e outras artes em galerias ou museus. O valor e o significado do objeto artístico possuem uma posição de destaque, na sociedade onde é produzido. Porém, posteriormente acontece um isolamento se a obra de arte for deslocada de seu lugar de origem e de sua experiência comum. A produção individual e artística não segue o mesmo caminho, porque o produto artístico é peculiarmente estético e individual; ele contém um valor expressivo e único. Possui um significado, considerado à parte, de acordo com a sociedade em que é produzido, conforme Dewey acrescenta: “Meu objetivo, no entanto, não é envolver a história da arte em uma interpretação econômica, muito menos argumentar que as condições econômicas são ao mesmo tempo invariáveis ou diretamente relevante para a percepção e fruição ou, até mesmo para a

⁹¹ Em (BARBOSA, 2008) a educação como mediação cultural e social.

interpretação da individualidade no trabalho de arte⁹² (DEWEY, 2005, p. 9, tradução nossa).

Se experiência se ganha pela convivência social e o pensamento pela experiência, a sociedade se torna o fator primordial para a formação de um indivíduo. O principal motivo pelo qual se forma uma consciência é a criação de uma base que envolve também, o social, para assim proporcionar a aprendizagem aprofundada e refinada: o conhecimento.

Certas capacidades mentais se constituem naturalmente, outras são cultivadas, porém, tanto a mente quanto as condições que a formam, em expressão e arte tornam-se único, quando se comunicam por ações em sociedade, as manifestações do indivíduo, ou do grupo. Isso constitui, de certa forma, o fazer em arte. O grupo comunica, é ação social, o indivíduo participa, imagina, reflete e expressa a experiência com emoção, isso é trabalho de arte.

Tanto a experiência quanto a arte se originam e constituem pelo próprio indivíduo nas convivências em sociedade, ou no lar com as ocupações domésticas e, ainda, pelo repertório que a natureza apresenta (Dewey, 2005, p. 3), a começar pela atividade cotidiana que deve ser realizada com satisfação e afeição. Esses trabalhos diários provêm de instrumentos, como o da costura, da marcenaria, ou da forja, são enriquecidos e se tornam tipos de fazeres filiados ao artístico. A capacidade requerida para a realização do trabalho manual deve ampliar-se para a realização do trabalho artístico. Então, a arte é independente por ela mesma, em suas histórias, motivos e valores. Assim, a arte da criança, também não escapa à influência da vida em comunidade e, conforme o pensamento de Dewey

[...] Mesmo as cavernas, habitações do ser humano, eram adornadas com pinturas coloridas, mantendo vivo o senso de experiência com os animais, que eram muito próximos do tipo de vida destes humanos. [...] Mas, a arte dramática, música, pintura e arquitetura, como exemplificado não têm conexão peculiar com teatros, galerias e museus. Elas faziam parte da vida significativa de uma comunidade organizada⁹³ (DEWEY, 2005 p.5, tradução nossa).

⁹² My purpose, however, is not to engage in an economic interpretation of the history of the arts, much less to argue that economic conditions are either invariably or directly relevant to perception and enjoyment, or even to interpretation of individual works of art. (DEWEY, 2005, p. 9).

⁹³ [...] Even in the caves, human habitations were adorned with colored pictures that kept alive to the senses experiences with the animal that were so closely bound with the lives of humans [...] But the arts of the drama, music, painting, and architecture thus exemplified had no peculiar connection with theaters, galleries, museums. They were part of the significant life of an organized community (DEWEY, 2005, p. 5).

Existe, portanto uma generalidade para entender o que distingue a satisfação pessoal na criação artística. Para Dewey, a condição estética enriquece a experiência.

[...] Quanto mais reconhecemos este fato, mais nos vemos em frente a um problema, ao invés de uma solução final. Se a qualidade estética e artística está implícita em toda experiência comum, como explicar o motivo e por quê isto geralmente falha em ser explícito? Por quê isto é sobre várias pensamentos de a arte ser uma importação em experiência vinda de fora e a estética o sinônimo de alguma coisa artificial?⁹⁴ (DEWEY, 2005, p. 11, tradução nossa).

Conforme esse autor a resposta não pode ser adquirida a menos que se encontre a raiz no significado da experiência. Quando o indivíduo o faz também na construção da forma, se apropria desse tipo de descoberta, com um entendimento estético.

O indivíduo se apropria dessa especificidade da arte para o cognitivo e obtém uma formação completa como ser humano, constituindo-se ser humano com capacidades intelectuais e sensoriais. Quando se dá a experiência completa, a arte, em sua forma, reúne várias relações do que é executado pela prática, em uma composição, que se inicia com a experiência expressiva e passa por todos os aspectos que caracterizam o fazer artístico da criança. Assim, às experiências passadas se somam as energias em movimento e se torna uma nova experiência pelo produto artístico concluído, um desenho ou uma pintura entre outras formas de expressão através das artes visuais, na aprendizagem cognitiva.

2.2 NO IMPULSO CRIATIVO A CONCEITUAÇÃO GERA CONHECIMENTO

O processo de significação realizado pela criança encontra-se presente no desenho graças ao ato criativo. A criança, em fase inicial de expressão pelo desenho, dos grafismos primários até a constituição dos símbolos primitivos e instintivos, não utiliza o mesmo processo mental criativo para formar ideias, que a pessoa mais madura utiliza em virtude de sua experiência. Porém, na fase de desenvolvimento da criança pela experiência, para que o educativo aconteça, torna-

⁹⁴ [...]The more we recognize this fact, the more we shall find ourselves faced with a final solution. If artistic and esthetic quality is implicit in every normal experience, how shall we explain how and why it so generally fails to become explicit? Why is it that to multitudes art seems to be an importation into experience from a foreign country and the esthetic to be a synonym for something artificial? (DEWEY, 2005, p.11).

se necessário conduzi-la a certa dose de conceituação das percepções para a consequente geração de entendimento.

De certo, quando o assunto é conjugar expressão e arte: “A criança que aprende e executa um ato espontâneo tem incorporado em si este ato em intenção, um ato que é invisível”⁹⁵ (DEWEY, 2005, p. 65, tradução nossa). Neste caso, o resultado é sustentável porque a atividade incorpora no significado o que acontece, e a relação entre o que se faz e o que se fez proporciona a compreensão pelos sentidos. Isto é arte em sua origem, em atividade natural, espontânea e única – quer dizer, é arte que transforma a experiência com significado em um resultado com consciência e envolvimento (DEWEY, 2005, p. 65).

Esta compreensão pelo significado leva ao desenho, conforme se representa, na figura 10, feito por uma criança de quatro anos de idade. A representação do prédio onde ela reside se esboça pelas janelas em sequência. Os quadrados simbolizam e expressam os andares do edifício. Com os braços abertos exibe adornado de uma aliança o dedo mediano da mão esquerda, o qual aponta para a janela do andar onde ela mora.

Figura 10 – Criança na porta do prédio



Fonte: Autora

⁹⁵ [...] The child who has learned the effect his once spontaneous act has upon those around him performs “on purpose” an act that was blind [...] (DEWEY, 2005, p. 65).

A criança, em seu egocentrismo, quando produz em desenho, desenha-se grande, em relação ao edifício onde mora. As importâncias e os valores para as formas produzidas na composição criada por ela, resultam em entendimento, pela conceituação. Sem este julgamento, que promove a melhora intelectual, nada se acrescenta, em relação à compreensão da experiência atual, na melhora das percepções das experiências posteriores. Mas, o que a arte pode ensinar a respeito disso? O que a arte apresenta, como uma de suas importâncias, está no fato de não possuir o conceito já definido. O aluno por si mesmo realiza todo o processo artístico, começando pela experiência; assim ele percebe, gera ideias, entende e cria pela expressão artística. O processo se concretiza, quando o conceito, pela resposta única e individual, surge do pensamento de cada educando. Para esse fim, com o conceito próximo da compreensão e da experiência, a capacidade intelectual é melhorada. O pensamento gera e guarda a ideia e, desse modo, promove um verdadeiro e original crescimento intelectual através da atividade artística.

Tudo começa pela experiência, em alguma significação, e a criança realiza formulações com base no que observa, ouve, ou até pelas brincadeiras, pelo lúdico. Após experimentar o presente, passa a experimentar o subsequente, o resultado obtido; é isso que auxilia a compreensão, durante todo o processo de observação e de realizações artísticas. Dessa forma, as ideias tornam-se mais definidas e convertem-se em uma ordenação da ideia pela imagem criada. A caracterização do imaginado promove a representação significativa?

Um conceito torna-se geral, por causa do seu uso e aplicabilidade, ou quando uma significação se converte em um instrumento para a percepção e compreensão de outras coisas existentes na realidade, fato que amplia o seu significado, já que o trabalho de arte diz alguma coisa e a expressão se faz num ato pessoal, porque se constitui em um objetivo que é conectar a leitura (contemplação) com o ato expressivo, ato realizado pelo próprio indivíduo, quando observa a sua própria produção. A linguagem se coloca para revelar, aos observadores, a natureza da experiência que contém um mundo próprio de quem fez a experiência tornar-se nova e sustentável (DEWEY, 2005, p. 86-87). Sobre a linguagem artística, própria da infância, o pensamento deweyano explica: “Se uma criança reconhece à distância um cão, pelo modo com que o animal sacode o rabo, então esse sinal torna-se

distinto e particular, talvez, antes, nunca notado conscientemente: ele é analisado de sua vaga absorção do animal como um todo” (DEWEY, 1979, p. 150).

A significação individual possui extensão e sentido definidos, quando se alcança a expressão artística. Porém, é pelo significado que o objeto caracteriza-se, porque as coisas são separadas em grupos, quando se organizam e se representam, em desenho. Para Benedetto Croce, ao contrário, o indivíduo separa-se conscientemente da sequência de uma pintura, quando a percebe e a analisa reflexivamente. Dewey ainda sobre Croce comenta:

[...] um filósofo que acredita que a única existência real é a mente; que o objeto não existe a menos que seja conhecido, e não separa-se do espírito cognoscitivo [...] O que se admira em uma produção artística é a perfeita forma imaginativa de que um estado mental se reveste [...] As intuições são verdadeiras intuições, pois representam sentimentos. Portanto o estado mental que constitui uma obra de arte se faz expressão como manifestação de um estado mental⁹⁶ [...] (DEWEY, 2005, p. 306-307, tradução nossa).

Dewey usa esse pensamento de Croce para afirmar a sua própria teoria em relação à experiência estética, a que diz respeito ao pensamento reflexivo. Ele mostra a diferença entre imaginação, para o significado e apenas a intuição relacionada à mente. Para o pensamento deweyano

[...] somente o pano de fundo dos significados organizados é capaz de converter por si a nova situação levando-a do obscuro para o claro e luminoso [...] Este não é um ato de puro intelecto, na apreensão da verdade racional, nem uma apreensão das próprias imagens e estados pelo espírito à maneira Croceana (DEWEY, 2005, p. 277) [...] Como disse Croce, só temos consciência específica (ou separada) [...] da sequência temporal na arquitetura e na pintura quando passamos da percepção para a reflexão analítica⁹⁷ [...] (DEWEY, 2005, p. 333, tradução nossa).

A capacidade para a visão e o entendimento das cores, pela experiência, está intimamente relacionada a análise que se faz pelo pensamento reflexivo e também por meio de sensações individuais associadas às imagens (DEWEY, 2005, p.191). Croce ainda diz ser a arte concebida como palavra absoluta,

⁹⁶ Is a philosopher who believes that the only real existence is mind, that the objects does not exist unless it is known, that is not separable from the spirit [...] What we admire in a work of art is the perfect imaginative form with a state of mind has clothed itself [...] Intuitions are truly such because they represent feelings”. Hence the state of mind that constitutes a work of art is expression as a manifestation of a state of mind (DEWEY, 2005, p. 306-307).

⁹⁷ The background of organized meanings can alone convert the new situation from the obscure into the clear and luminous [...] This latter is thus neither an act of pure intellect in apprehending rational truth nor a Crocean grasp by spirit of its own images and states (DEWEY, 2005, p. 277) [...] As Croce has said, we are specifically (or separately) conscious [...] and of spatial co existence in architecture and painting, only when we pass from perception to analytic reflection (2005, p. 191).

porque ela possui um valor em si mesma, começa pela etapa da experiência até o trabalho concluído. Dessa forma, ela se configura uma expressão individuada, por uma consciência e com intenção, a partir de diferentes contextos que advêm de variadas histórias de vida. A criação em arte se constitui estruturada e possui significado que está sempre imbuído de uma experiência anterior, de modo que a consciência se torna importante, pois dá forma à ideia por intermédio da capacidade criativa na percepção objetiva, única e singular, de forma absoluta⁹⁸. Tanto a seleção quanto os valores e os objetivos, fazem uma experiência artística, reflexiva. Assim Dewey elucidada

[...] Toda experiência é qualitativa, e qualidade faz a experiência de vida por si mesma diretamente preciosa. Ainda que a *reflexão* aja imediatamente por trás das qualidades, por ser importante no grupo de qualidades em relações e omissões. [...] Em vista do fato que o trabalho de arte se constitui na impregnação do material sensorial e os valores imaginativos⁹⁹ (DEWEY, 2005, p. 305, tradução nossa).

Um trabalho de arte, certamente transporta o conteúdo de um grande número de experiências, de forma marcante, densa e surpreendente. Sempre há uma sintetização, pelo conteúdo do imagístico no momento da expressão, pois toda experiência artística e estética é imaginativa, e toda experiência consciente tem a necessidade de certa dose dessa qualidade. Portanto, a imaginação é o caminho perfeito pelo qual os significados são aplicados com interação. Toda vez que a consciência adapta-se ao velho e ao novo, a isso se chama imaginação (DEWEY, 2005). A imaginação é o único caminho pelo qual o significado encontra sua forma e existe de forma interativa, como se observa no ajuste entre o velho e o novo, em contato com o imaginário “[...] toda experiência consciente tem a necessidade de algum grau de qualidade imaginativa¹⁰⁰ [...]” (DEWEY, 2005, 283, tradução nossa).

A arte representa uma parte significativa da vida de muitas pessoas e diz respeito, também, a uma organização de pessoas com interesses culturais e comuns. Gera felicidade a lugares em que existe inclusive tragédia ou guerra,

⁹⁸ Assim, através de experiência e criatividade artística: “A arte dá-nos a outra face da natureza, o mundo concreto das absolutas unidades perceptivas” (REALE, 2000, p. 309).

⁹⁹ [...] All direct experience is qualitative, and qualities are what make life-experience itself directly precious. Yet reflection goes behind immediate qualities, for it is interested in relations and neglects qualitative setting [...] In view of the fact that the work of art is the impregnation of sensuous material with imaginative values [...] (DEWEY, 2005, p. 305).

¹⁰⁰ [...] that all conscious experience has of necessity some degree of imaginative quality [...] (DEWEY, 2005, p. 283).

portanto se constitui um veículo importante pelo qual o significado de pessoas pertencentes a uma comunidade ganha forma em pinturas, esculturas e outras artes. O produto artístico, ao ser consumido como cultura, interfere como objeto entendível, porque fala a linguagem onipresente, na qual a vida é parte integrante. A arte ainda reflete os sentimentos e as aspirações da vida social do grupo, onde a produção artística acontece. “[...] Ao menos, algumas pessoas agraciadas, sentem uma emoção que é originalmente estética, sendo a produção artística e de apreciação as manifestações dessas emoções¹⁰¹ [...]”. (DEWEY, 2005, p.81, tradução nossa). Quando a arte faz parte da vida de um grupo, em um rito ou cerimônia, pode-se dizer que o significado da vida desse grupo está consumado.

Para Dewey (2005), o que distingue a experiência simbólica e representativa daquilo que se aprecia é a atividade pessoal, que envolve a imaginação, em produções artísticas, tornando-se esta distinção em atividade expressiva envolta em sensibilidade e não apenas em mecanismos de informação dirigida apenas ao ato contemplativo. A atividade que envolve o imaginário proporciona melhor entendimento das coisas. Sem a atividade artística imaginativa não acontece a recompensa de passar da experiência artística para a cognoscitiva, ou seja, adquirir o conhecimento em arte. E para além, o pensamento deweyano salienta a seguir:

As histórias imaginárias contadas por crianças possuem todos os graus de coerência interna: algumas são desconexas; outras, articuladas [...] Essas elaborações imaginárias precedem, com freqüência [...] o pensamento ou idéia é a representação mental de algo não realmente presente; e pensar consiste na sucessão de tais representações (DEWEY, 1979, p. 15).

A criança é egocêntrica, fala dela mesma nos desenhos e insere-se como principal personagem de sua narrativa pelos grafismos, daí o fato de sua expressão ser também, ideia e parte importante do processo de significação artística. Ela necessita de um condutor que a coloque em contato com o mundo, pela imaginação. Conforme Dewey, a ideia necessita ser semântica, o que quer dizer, que ela deve ter significado e estar provida de emoção (2005). Em geral, a inteligência em arte existe para que se comunique a criação. Além de ser prazeroso para a criança, o uso da imaginação no pensamento reflexivo, leva a uma

¹⁰¹ [...] at least in some gifted persons, an emotion that is aboriginally esthetic, and that artistic production and appreciation are the manifestations of this emotion [...] (DEWEY, 2005, p. 81).

conclusão, uma substância para além das imagens. Quando desenha, a criança utiliza constantemente o imaginário e adiciona um sentimento; isso aparece em suas criações e ultrapassa o egocentrismo.

Acima se afirmou que as crianças são sinceras quando criam. Para que exista arte para elas, além de emoção, a verdade deve estar presente, tornando-se necessário que se crie uma composição, e se utilizem os símbolos em formas e cores sobre o objeto experienciado individualmente. As coisas que são concebidas separadas, juntam-se no momento da percepção e emoção, quando estruturados os elementos visuais e expressivos, constituindo-se um todo pela criação. Em arte, não existe distinção entre o ideal e o sentido, ou significado de agitação e calma, porque a atividade em arte acontece, no nível da experiência, fase em que estas distinções ainda não chegam ao pensamento reflexivo.

O pensamento adquire qualidade quando um indivíduo está para resolver um problema e encontra uma solução por seus próprios recursos intelectivos de forma significativa; que também significa criatividade e requer uma boa condição intelectual. A partir do momento em que a ideia perde sua qualidade em significado, ela termina e começa o símbolo, deixando de ser uma ideia para transformar-se em análise. Dessa forma, o símbolo representa um contexto, e o estímulo vem do ato perceptivo, executado na operação, sem a ajuda do ato de pensar. Alguns conjuntos de ideias existem, principalmente, por sua consumação e apresentam também beleza, porque possuem qualidades estéticas.

Ao se considerar a maneira como alguém reage aos estímulos exteriores e lhes opõe em resistência, percebem-se diferenças naquilo que se destina às habilidades físicas, à percepção e ao próprio ato de pensar reflexivamente. Neste caso, o termo beleza não se coloca para designar a total qualidade estética de uma experiência, pois, certamente, é melhor lidar, com o estímulo e a resistência, com a experiência em si e mostrar como a qualidade precede. “[...] A beleza tem a resposta para a reflexão no movimento consumado da matéria integrada, por suas relações internas para uma qualidade única e total¹⁰²” (DEWEY, 2005, 135, tradução nossa).

Como a arte trabalha com expressividade, ela oferece um significado aos objetos e se constitui linguagem. Cada arte diante de seu significado diz alguma

¹⁰² [...] beauty is the response to that with to reflection is the consummated movement of matter integrated through its inner relations into a single qualitative whole [...] (DEWEY, 2005, p.135).

coisa, que não pode ser expresso, bem ou completamente, em outra linguagem. Certamente, cada produto artístico e individual fala o idioma que lhe convém, e não pode ser falado em outra linguagem e continuar o mesmo. Um produto artístico torna-se completo, quando pode ser apreciado por outros, além de quem o produz. O objeto artístico envolve três pontos importantes: o criador, a criação, e o apreciador; este último estabelece a completude da criação. Quando se comunica pela arte, esta envolve, ainda, dois elementos muito importantes: a substância e a forma¹⁰³, como explica Dewey: “[...] Toda vez, que um material encontra um veículo que expressa seu valor na experiência—seu valor imaginativo e emocional, bem entendido—ele se torna substância de um trabalho de arte¹⁰⁴ [...]” (DEWEY, 2005, p. 237-238, tradução nossa). A substância é o conteúdo da experiência revestido do imaginário e do sentido, transmitido (expressado) por quem cria, através da forma artística.

[...] Ou é todo o esforço criativo do artista, um empenho em dar forma ao material e isto se torna em realidade uma autêntica substância do trabalho de arte? Há algum valor estético pertencente ao sentido do material e outro para a forma que os tornará expressão? [...] Se um produto é tomado para ser auto-expressão e o pessoal é resguardado como algo completo e autocontido em isolamento, então logicamente substância e forma perdem o autocontrole¹⁰⁵ (DEWEY, 2005, p.111, tradução nossa).

Segundo Dewey, na expressão artística não há separação entre o conteúdo (substância) e a forma, pois, independente da temática, sempre há emoção e, no momento em que a forma é constituída pelo fazer artístico, a matéria transforma-se em algo completamente novo, e assim nasce, pela criatividade um produto que vem de uma necessidade em um instante especial, o da experiência expressiva. A experiência completa em arte envolve principalmente ação. Este novo produto criado é original e individual por si mesmo, para o autor, é aí que está o principal ponto de aproximação entre a matéria e a forma. Existe uma variedade

¹⁰³ The manner in which the artist presents his subject matter or content in creating a work of art. Form is the product of his organization, design, composition, and manipulation of materials (MAYER, 1981, p. 152). O modo como o artista apresenta um tema ou conteúdo na criação de um trabalho de arte. A forma é o produto final de: organização, desenho, composição e manipulação de materiais (MAYER, 1981, p. 152, tradução nossa).

¹⁰⁴ [...] Whenever any material finds a medium that expresses its value in experience—that is, its imaginative and emotional value—it becomes the substance of a work of art [...] (DEWEY, 2005, p. 237-238).

¹⁰⁵ [...] Or is the whole creative effort of the artist an endeavor to form material so that it will be in actuality the authentic substance of a work of art? Is there one esthetic value belonging to sense materials and another to a form that renders them expressive? [...] If an art product is taken to be one of self-expression and the self is regarded as something complete and self-contained in isolation, then of course substance and form fall apart [...] (DEWEY, 2005, p.111).

quanto a forma para a substância no trabalho de arte, que lida com o mesmo tema, porque o objeto é experiência em culturas diferentes e por indivíduos. A experiência de construção da forma em um trabalho expressivo procede qualitativamente, já que uma propriedade particular e inerente a uma substância se torna um atributo essencial, um carácter natural com um grau de excelência (DEWEY, 2005, p. 42).

Tanto a qualidade do sentido quanto a do pensamento possuem as suas qualidades estéticas. Considera-se a qualidade da arte tanto na atividade produtiva, quanto no produto acabado; e somente em sua aparência exterior, a substância não está contida; isso na relação entre o observador e a obra. O ser humano faz o trabalho e envolve-se prazerosamente e com liberdade, lidando com as qualidades essenciais e peculiares convertidas ao final em estética e beleza. Como diz Dewey, "[...] O belo é convencionalmente assumido para ser um tema especial da estética e tem sido fortemente mencionado ao que precede. Isso é propriamente um termo emocional, ainda que a característica emocional seja uma denotação¹⁰⁶ [...]" (DEWEY, 2005, p.134, tradução nossa).

Uma experiência de pensamento e arte sempre traz uma conclusão e isso diz respeito à fase consumatória que toda experiência integral proporciona, porém, sempre direcionada a uma continuidade.

2.3 O VALOR CONSUMATÓRIO CONTIDO NO ATO EXPRESSIVO

Para Dewey, a arte se define em atividade em virtude da qual o concreto, envolto em verdade e emoção, se estrutura com o intuito de fazer transparecer, os efeitos da criação artística e distingue, dos seus valores, os artísticos. Sem a apreciação estética, esses valores não são reais e importantes no mundo. "Há alguma coisa entre os valores, geralmente sólidos dos na prática do homem, e os valores frágeis, meramente escolares. Ambos têm perdido alguma coisa [...] não há substituto para a percepção direta da realidade concreta de uma coisa em sua atualidade¹⁰⁷ [...]" (DEWEY, 1925, p.111, tradução nossa).

¹⁰⁶ [...] Beauty, conventionally assumed to be especial theme of esthetic, has hardly been mentioned in what precedes. It is properly an emotional term, though one denoting a characteristic emotion [...] (DEWEY, 2005, p. 134).

¹⁰⁷ "There is something between values usually specialized in the practice of man, and the fragile values merely academic. Both types have missed something [...] there is no substitute for the direct perception of the reality of a thing in its actuality [...]" (DEWEY, 1925, p. 111).

O afastamento entre a estética do fazer artístico e do olhar contemplativo é causa da perda de alguns valores. Portanto, a arte e a estética possuem qualidades que são consideradas importantes e específicas e, quando não aproveitadas, os seus valores originais e consumatórios passam despercebidos. A arte apresenta o caminho pelo qual qualquer atividade seletiva das coisas concretas é estruturada para dar atenção aos valores distintos dessa área de conhecimento. Melhor, a arte e a estética representam um único caminho pelo qual o elemento considerado individual, no mundo e na natureza do homem, pode ser compreendido (DEWEY, 2005, p. 112). Para esse fim, para que o envolvimento na atividade aconteça, a arte colabora, e muito, com sua especificidade.

Tanto o valor da qualidade voltada para a arte, quanto o valor vivo e passageiro das coisas, causam renovação. Esta nova força age por si mesma, apesar de ser momentânea, e pode organizar o íntimo do ser humano. Assim, a mente e o espírito são permanentemente estimulados para a atividade em arte, proporcionam compreensão e se configuram como algo importante na educação do indivíduo. A cultura, uma das principais formas de transmissão de valores, além de estar intimamente conectada com a arte, também diz respeito ao científico e industrial; e a estética inspirada pela arte, quando perdida, poderá ser resgatada pela conexão entre a arte e a educação. Qual a importância do currículo para a matéria de estudo? A experiência completa pela arte transforma-se na chave para a aprendizagem pela experiência?

Decisivo é a escola voltar a sua atenção para a importância da matéria de estudo quando preza o currículo, que se relaciona ao conteúdo da experiência individual da criança. Somente assim o ensino e a aprendizagem se mostram bastante amplos e completos e também se enchem de significado. Dessa forma, a matéria de estudo conduz a um fim determinado, que explica o conteúdo teórico e desencadeia um método. A criança madura simplifica e está aberta ao amadurecimento e apta a aprofundar o que se apresenta superficialmente e a expandir a experiência que a princípio é insignificante. Para que este aprimoramento aconteça, torna-se necessário que o estudo disponha de instrumentos e recurso que ajuda no crescimento mental, porque tanto a individualidade quanto o caráter são mais que a matéria de estudo.

Dewey se refere ao desenho como atividade e processo instrumental consumatório. Devido ao fato de ser verdadeira, a arte inclui o instrumental e o útil.

Entretanto, pelo mal-entendimento da filosofia progressiva, o desenho é colocado à disposição de outros conteúdos teóricos, estratégia que simplifica a instrumentalidade da arte e foge à afirmação de Dewey, que diz servir o desenho para a melhora da qualidade da experiência comum, tornando-a atrativa a ponto de ela ser assimilada totalmente (1959). Esta declaração é confundida em mal interpretação segundo o seu significado¹⁰⁸ (BARBOSA, 1982, p.109). Tanto o desenho quanto a gravura oferecem campo para a experiência e expressam primeiramente o que se projeta na mente, buscando a solução para o problema, pois integram a experiência em um todo, compreendendo e terminando por uma substância que transforma uma vivência em arte.

Além dessa instrumentalidade, disponível existe a procura do material, e o significado das linhas e cores repassa ao significado a experiência anterior, de forma natural. Nesse caso, o significado do objeto estético possui um sentido único, separa e representa todo o resto da experiência. O que distingue a matéria de estudo em arte aparece expresso no seu conteúdo único e exclusivo em arte (DEWEY, 2005, p. 3, 91-92).

[...] Quando não se pode encontrar em uma pintura a representação de algum objeto particular, o que ela representa pode ser as qualidades que *todos* os objetos particularmente compartilham, tais como: cor, ocupação de espaço, forma, movimento, ritmo, etc [...] Particularmente, todas as coisas possuem essas qualidades; conseqüentemente o que serve à linguagem, um paradigma da essência visível de todas as coisas que amparam as emoções¹⁰⁹ [...] (DEWEY, 2005, p. 97-98, tradução nossa).

A arte, matéria de estudo por ela mesma, é ampla e, às vezes, complexa, quando trata um objeto aplicando a inteligência para o conhecimento de um material que não vem pronto. O indivíduo entra na nova experiência e utiliza a criatividade, surge um novo produto, ao final identificado pelo que ele representa. “[...] Os títulos são para dizer, os assuntos e o social [...] Eles identificam os objetos para a referência afim de que se possa saber o que estão representando¹¹⁰ [...]” (DEWEY, 2005, p. 115, tradução nossa). O estudo, que se refere à experiência da

¹⁰⁸ O significado axiológico da arte é o principal centro de interesse dos pensamentos sobre a arte e a experiência humana. (BARBOSA, 1982, p.109).

¹⁰⁹ [...] When we cannot find in a picture representation of any particular object, what it represents may be the qualities which *all* particular objects share, such as color, extensity, solidity, movement, rhythm, etc [...] All particular things have these qualities, hence what serves, so to speak, as a paradigm of visible essence of all things may hold in solution the emotions [...] (DEWEY, 2005, p. 97-98).

¹¹⁰ [...] Titles are, so to say, social matters. They identify objects for easy reference, so that one knows what is meant [...] (DEWEY, 2005, p.115).

criança e do jovem, traz um conhecimento pela poderosa arte como experiência, principalmente o ato artístico, reforçado pela percepção, na experiência particular. Se possui ação através da prática e ao mesmo tempo concebe a verdade, autêntica e pura com espontaneidade, trata-se de arte infantil. A boa educação respeita a teoria e valoriza a prática. Na educação, é fundamental um relacionamento comum entre as suas duas partes: conteúdo teórico e ação, conhecimento em arte e atividade em um fim educativo.

O ato educativo não utiliza apenas a linguagem verbal, mas através de um processo permanente de construção pela prática educativa que deve ser permanente. Em certa concepção, existe a ideia de que a experiência a princípio, quer dizer prática, e, no caso da arte, destina-se a produzir conhecimento (DEWEY, 1959). Assim como Dewey explica, segundo o discurso de William James, sobre a reflexão inteligente, uma das condições primordiais para a criação em arte envolve a expressão com qualidade, circundada da estética.

O aluno pensa reflexivamente e é capaz de articular seu próprio mundo em um ato criativo e artístico, ao produzir significado com qualidade na experiência completa que a arte proporciona. A capacidade para vivenciar o próprio mundo é articulada no ato criativo e artístico, engendrado ao mesmo tempo em significado e qualidade na experiência completa que a arte proporciona. Se a habilidade para a arte se faz intelectual, então o pensamento de fato habilita e conduz a arte à intelectualidade e constitui a qualidade.

A matéria de estudo com qualidade é flexível e intencional, oferece a disciplina da melhor forma possível para o bom aproveitamento do material que se apresenta. A arte envolve especialmente a ação e a capacidade intelectual e atua pelos hemisférios do cérebro, o do lado direito, pertencente à inteligência emocional, quando a criação acontece (EISNER, 2002, p. 77).

Em *A Situação Educacional* (2008) Dewey ensina que a construção da experiência, pela criança, não resulta apenas da experiência que ela carrega consigo, mas também de sua interação na sociedade e dos recursos materiais disponibilizados pela escola. Em geral, refere-se à aproximação de aprendizagem e cultura. Assim, para Dewey, a comunidade é importante para a aprendizagem; ela traz a marca de qualidade da prática, uma das características da educação progressiva. O trabalho em grupo ajuda o indivíduo que encontra o significado em teoria e prática e aprende o que significa a vida democrática.

O homem convive com outros indivíduos e tem o social como base, e os problemas que ele enfrenta se somam nas experiências. Ele encontra solução para o problema, e o torna necessário em sua vivência, mas nem sempre existe essa possibilidade de resolução do problema. Porém, em artes visuais e desenho, a capacidade criativa e expressiva leva ao valor consumatório; através do artístico tem-se a resposta ao problema.

Nas fases primárias, o desenvolvimento motor e expressivo da criança na arte se torna um veículo muito importante, forma o conceito e desenvolve a autonomia, A criança passa por todas as fases desde o processo de criação até o produto pronto. A arte nasce de vários tipos de técnicas e materiais e possui um traço essencial, o único. O indivíduo faz uso da criatividade e consegue realizar algo novo e pessoal; que por sua capacidade mental e intelectual oferece a resposta em pensamento que é divergente; cada educando apresenta uma resposta.

A criança vê e articula as ideias, percebe e apresenta o produto; a arte, por sua autonomia, facilita ao aluno o estudo e conduz as fases do processo criativo; por si mesma, se constitui um valioso valor consumatório (DEWEY, 2005, p. 36, 142, 144).

A experiência acontece quando o material completa o seu trajeto por inteiro. Um trabalho termina de forma satisfatória; um problema recebe uma solução. Assim, brincar ou escrever uma estória são exemplos que se convertem em consumação e não em cessação. Consumação é a fase final de uma experiência completa que se destina a transformar o indivíduo pela educação artística. Quanto a isso refere Barbosa:

A palavra consumatória vem do latim *consumare* que em português recebeu o significado popular de: “completar, finalizar, terminar”. Contudo a identificação do conceito de consumatório não é apenas uma particularidade brasileira originada em razões semânticas. Segundo C.M Smith, foi Mathus quem, estudou Dewey e primeiro identificou consumatório com a fase final de uma experiência mobilizadora, uma identificação que orientou a introdução da arte na Escola Progressiva nos Estados Unidos. (BARBOSA, 1982, p.109)

Para Dewey, o conceito consumatório também se relaciona ao conceito de estética, permeando a experiência em seu todo. “O que distingue uma experiência como estética é a conversão de tensões e resistências em estímulos,

por eles mesmos; são evocações à apreciação, em um movimento que conduz a uma satisfação próxima e inclusiva” (DEWEY, 2005, p. 58, tradução nossa).

[...] Um objeto é predominantemente e peculiarmente estético pelas características de envolvimento com satisfação e estética perceptiva, quando os fatores que determinam alguma coisa que podem ser chamados de experiência, são levantados de um ponto inicial de percepção e manifestado em seu próprio favor¹¹¹ (DEWEY, 2005, p.58-59 tradução nossa),

A experiência artística envolve também um sofrimento e absorve antecipadamente, o que resta da experiência anterior pela ação; na atividade de rotina, cada feito carrega em si significado da experiência passada. O ato completo se torna presente no ser humano que passa pela experiência, realiza e consome a função com continuidade, e não como mero fim. O indivíduo se localiza em apenas um lugar, mas faz parte de uma sociedade. Assim, grava, pinta ou desenha, e está em processo completo quando está produzindo. (DEWEY, 2005). Quando a consumação não se aproxima de movimentos, existe apenas uma reunião de valores nos efeitos cumulativos e não um resultado, sem a importância da experiência do passado.

O processo de um objeto que passa da percepção ao seu término nem sempre o direciona para a construção de uma experiência consumatória. Ao invés de uma consumação torna um produto apenas acadêmico e mecânico. A fase final e consumatória de uma experiência sempre apresenta algo novo. “Não há beleza excelente que não crie alguma estranheza em proporção. O inesperado se torna alguma coisa para o artista não visto anteriormente, por ele mesmo; esta é a feliz condição da qualidade em arte que a salva de ser mecânica¹¹² [...]” (DEWEY, 2005, p.144).

A fase consumatória é recorrente em todo trabalho de arte, e a experiência, em uma criação aponta esta presença, pelas várias observações que se fazem em uma produção artística. Este fato mostra a diferença que existe entre o objeto criativo que a criança produz, e algo feito mecanicamente, sem o uso da

¹¹¹ [...] An object is peculiarly and dominantly esthetic yielding the enjoyment characteristic of esthetic perception, when the factors that determine anything which can be called an experience are lifted high above the threshold of perception and are made manifest for their own sake (DEWEY, 2005, p. 58-59).

¹¹² [...] There is no excellent beauty that hath note some strangeness in the proportion. The unexpected turn, something which the artist himself does not definitely foresee, is a condition of the felicitous quality of a work of art; it saves it from being mechanical (DEWEY, 2005, p.144).

estética e da criação perceptiva. Uma experiência anterior não termina até que se alcance o final.

Para a estética, a instrumentalidade da experiência possibilita a continuidade da experiência consumatória. Assim, a arte vem a ser o exercício de uma capacidade realizada com qualidade ou o resultado desse exercício, a experiência por si. A experiência estética é mais que a estética. E um corpo composto de materiais e significados não-estéticos por eles mesmos torna-se estético a partir do momento em que entra em movimentos rítmicos e ordenados, em direção à consumação.

Quando se fala de experiência estética, relativa ao fazer, vive-se o fim da experiência como a consumação de um processo. Isso se torna bastante visível na arte da criança, pura, sincera e realizada sem imposição. A arte dos pequenos envolve em verdade completa todas as etapas do início até o final. A criança se apropria de linhas, formas e cores e diz sobre os seus interesses e problemas do momento e o faz de forma mental. Ela se envolve no processo artístico consciente ou inconscientemente, mas sempre pelo imaginário, ainda composto de influências sociais. A experiência por si faz o percurso até um resultado; seu encerramento, quer dizer, o final da experiência, chama-se consumatório e não tem um término porque a experiência, uma vez consumada em entendimento, tem continuidade em experiências posteriores.

CAPÍTULO 3

O QUE É EDUCAÇÃO E ARTE-EDUCAÇÃO SEGUNDO AS CONCEPÇÕES DEWEYANAS

Dewey define a educação como algo bastante amplo, como um constante reorganizar e reconstruir da experiência, para, a obtenção de esclarecimento e sentido. No reconstruir da experiência está o social e o pessoal, e, assim, o ato educativo deve dotar o indivíduo da aptidão para saber conduzir as experiências que se acumulam. Há, portanto, uma conexão orgânica entre a educação e a experiência individual. Educação, para ele, quer dizer desenvolvimento de dentro para fora e o ato de viver somado ao perceptível deve contribuir para o enriquecimento de sua própria significação “Chegamos assim a uma definição técnica da educação: é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes” (DEWEY, 1959, p. 83).

Os principais valores da educação são: a cultura que envolve a percepção e o social e a capacidade mental, também, quando a educação se refere à arte “[...] Cultura significa, pelo menos, alguma coisa tratada, alguma coisa amadurecida [...] A cultura é também algo de pessoal: é o cultivo da apreciação das ideias da arte e dos interesses humanos mais gerais [...]” (DEWEY, 1959, p. 132). Ou, ainda, a expressão instrumentalizada da experiência.

Essa educação reconcilia a cultura e o social com a aptidão direcionada às atividades prazerosas em arte. Uma educação que se situa entre a cultura e a utilidade produz o significado como um guia para a atividade e o bem-estar do indivíduo.

Para que a educação aconteça, torna-se necessário, em primeiro lugar, a experiência, sendo o ato experiencial mediado por: prazer, percepção, inteligência, dor, qualidade expressiva e individualidade. Desse modo, a experiência também conterà as interações entre o indivíduo e o meio ambiente. Portanto, são as ações e reações referentes aos elementos especificados e relativos aos sentimentos e às capacidades mentais que compõem o ato educativo, cognitivamente destinado ao indivíduo.

Uma questão importante em experiência e educação diz respeito ao fato da tarefa tornar-se problemática e o problema precisar ser solucionado. Isso é

primordial a respeito de qualquer situação ou experiência educativa. Se a infância se constitui, por um lado, o período de desenvolvimento do pensamento para a posterior formulação de conceitos, por outro, a plasticidade presente nas ações cognitivas de uma criança mostra a sua potencialidade para aprender, e aprender está em algo que o organismo faz sobre si mesmo inclusive como adaptação ao meio. (DEWEY, 1959, 167-179).

Segundo a conceituação do autor, o processo educativo possui um fim em si mesmo, uma continuidade transformadora. Significa também suprir as condições que asseguram o crescimento ou desenvolvimento adequado à vida, independente da idade. Sendo assim, a educação está para os organismos, o substrato orgânico como base estimuladora, através do cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular, no plano da arte, também, como está para a natureza dos seres humanos. Se a educação não respeita o fato de que tudo começa pela natureza, relacionada ao ambiente e também à natureza do ser humano ela pode tornar-se comprometedora. Porque, de acordo com o pensamento de Dewey, a educação é a criação do ambiente para que a aprendizagem aconteça e ainda:

II – A aptidão especial de um imaturo para crescer constitui a sua plasticidade. Esta é coisa muito diversa do mastigue ou da cera. Não é a propriedade de mudar a forma de acordo com a pressão exterior. Parece-se mais com a elasticidade com que umas pessoas assumem a cor de seu ambiente, conservando, ao mesmo tempo, as próprias inclinações. Mas é algo mais profundo do que isto. Em sua essência, é a aptidão de aprender com a experiência, o poder de reter dos fatos alguma coisa aproveitável para solver as dificuldades de uma situação ulterior. Isto significa - poder modificar seus atos tendo em vista os resultados de fatos anteriores, o poder de *desenvolver atitudes mentais*. Sem isto seria impossível contrair hábitos (DEWEY, 1959, p. 47).

A educação, além de potencializar o crescimento, pode também ser definida como a aquisição dos hábitos para uma adaptação ao meio em que o indivíduo está inserido¹¹³. Dewey em *The School and Society* (Escola e Sociedade), refere-se à filosofia de Froebel estabelecida em três princípios educacionais voltados às atividades em: desenho, artesanato, jogos, dramatizações com atenção especial para as relações sociais da criança. Estes princípios consistem: a) na educação da criança para desenvolver o espírito de compartilhar e cooperar em sua vivência

¹¹³ Para Froebel, a importância das aptidões representa a contribuição individual mais eficaz e moderna na teoria educacional, mas pecou, ao dar mais importância ao resultado e produto que ao processo. Froebel ligou os fatos concretos da experiência e ideal transcendental do desenvolvimento, considerando os primeiros como símbolos do último (DEWEY, 1959 p.62)

comunitária; b) nas primeiras raízes da atividade educativa que estão no instintivo, nos impulsos e atividades voltados à infância e não na apresentação de ideias transmitidas por outros; c) em atividades e tendências que devem ser organizadas e dirigidas ao seu uso na sociedade para que esta, a criança, se torne forte, através de produção criativa para valorizar e assegurar o conhecimento (DEWEY, 2008, p.118-119). Os hábitos em arte e educação, dos alunos quando relacionados aos fatos e a solução de dificuldades, tornam-nos capazes de aprender com a experiência e transformam-se também em habilidade e aptidão para o seu crescimento levando-os a possuidores de atitude. Como a filosofia da arte e educação se coloca diante disto? A própria produção em arte pelos desenhos baseia-se nas condições sociais existentes nos locais onde o produto artístico é produzido. O cultivo das ideias da arte, da cultura e de outros interesses voltados ao humano se tornam especial, à medida que a cultura se torna a verdadeira significação do social, único e exclusivo de cada indivíduo.

O filósofo Dewey, ao referir-se à educação como formação para o indivíduo, foca o desenvolvimento moral deste em conjunto com a sociedade, na educação feita da experiência para a mente (DEWEY, 1959). Segundo conceitos deweyanos, a convivência social apresenta a “sociedade como o processo de se associar de modo tal que experiências, ideias, emoções e valores sejam transmitidos e tornados comuns¹¹⁴” (DEWEY, 1954, p. 161, apud NAZARÉ, 1990, p. 68).

3.1 A EDUCAÇÃO SEGUNDO AS PROPOSTAS DE JOHN DEWEY

Anterior à estrutura social, surge a educação como um processo de desenvolvimento de acordo com a natureza, na formação física, quanto nas aptidões adquiridas pelo entendimento dos objetos experienciados. Tanto o desenvolvimento físico quanto o cognitivo acontecem em primeiro lugar pela ordem natural, proporcionando assim a educação primária pelos instintos. E Dewey explica:

¹¹⁴ Dessa forma, nada mais esclarecedor que as próprias palavras de Dewey: “[...] A única garantia de uma investigação imparcial e desinteressada está na sensibilidade social do investigador para com as necessidades e os problemas daqueles com os quais está associado” (DEWEY, 1954, p.123, apud NAZARÉ, p. 67, 1990).

A natureza, portanto, proporciona material potencial para a encarnação de idéias. A natureza se me permite a expressão é idealizável. Presta-se para certas operações com as quais se aperfeiçoa. O processo não é passivo. Ou, melhor, a natureza proporciona não tanto gratuitamente quanto em resposta a uma busca, meios e materiais com os quais incorpora à existência os valores que a nosso juízo possuem uma qualidade suprema. Pela escolha o homem decide o emprego do que a natureza lhe fornece e estabelece seus fins (DEWEY, 1926, p. 302, apud NAZARÉ, 1990, p. 52).

A natureza¹¹⁵, além de impulsionar, também oferece forças ao homem, capacitando-o para o bom desenvolvimento de seus planos e oferecendo-lhe também os meios, para determinados fins. Nas vivências de valores pela prática, tornam-se evidentes alguns aspectos da realidade humana. Traços que só podem ser evidenciados quando referidos a outros ângulos são diversos, funcionais, ou contrapostos, mas, em síntese, se completam, combinando-se.

O ser humano faz parte integrante da natureza, sendo natural tudo aquilo que inclina à experimentação, o que acaba tornando-se continuidade entre o ser humano e a natureza, desencadeando, desta forma, a educação pelas leis naturais, com harmonia, mas também com as frequentes mudanças.

Para Dewey, não existe desenvolvimento da experiência nem o posterior ato educativo sem a convivência do indivíduo em comunidade. Dessa forma, para este filósofo a educação está intimamente vinculada à democracia (DEWEY, 1959). Conforme ele, adepto que é do humanismo, o ato democrático volta-se a restaurar e revitalizar os valores morais e espirituais indispensáveis à vida dos homens. Assim, a arte pela experiência partilhada não apenas se inteira das funções de outras mentes, mas de toda uma vivência, ao apresentar um mundo, em uma experiência única e aprofundada. A criação artística, em sua função moral, afasta o preconceito, foca o objeto e suprime certas barreiras presentes nos costumes ao desenvolver as capacidades visuais e perceptivas.

O ideal democrático advém de dois elementos propostos: em primeiro lugar, estão os pontos de participação do interesse comum e também dos interesses recíprocos relacionados a fatores do direcionamento social e cultural. Em segundo, a cooperação mais livre entre os grupos sociais, abrangendo as mudanças nos hábitos. Estes são traços que caracterizam a sociedade democrática. Dewey ainda diz que a sociedade democratizada repudia a autoridade externa e somente a educação pode criar a aceitação e interesses voluntários. Uma democracia é uma

¹¹⁵ “A natureza possui uma ordem inteligível no grau em que nós, graças às nossas operações externas, realizamos as possibilidades que contém” (DEWEY, p. 215, 1960, apud. Nazaré, p. 52, 1990).

forma de vida associada, de experiências conjuntas em mutua comunicação (DEWEY, 1959, p.93).

A comunidade deve tornar os indivíduos interessados em participar e habilitá-los intelectualmente, para que realizem mudanças na sociedade em que se inserem.

Democracy and Education, seu livro escrito em 1916, foi considerado pelo próprio autor como sua melhor obra¹¹⁶ (DEWEY, 1959, p.IX). Nesses escritos, a democracia está envolta em cultura e bases pedagógicas, principalmente pelo espírito investigativo¹¹⁷ do filósofo. Outras questões consideradas importantes na relação entre moral, sociedade e educação, são relativas ao *tradicionalismo* e ao *progressivismo*, dois lados também destacados pelo filósofo John Dewey em seu livro sobre *Democracia e Educação*. Esta organização existente é uma relação de ordem social, moral e democrática, porque trata a escola tradicional e a escola progressiva como matéria de constituição intelectual do indivíduo pela experiência direcionada à aprendizagem.

A democracia, para o autor, está também orientada pelo modo como os indivíduos vivem em grupo, pois as crenças que regem a vida dos homens são, ao mesmo tempo, morais e sociais. Morais, porque atuam como instrumento para um mundo em cuja ação coletiva e orientada para um fim coeso Dewey acredita. Em uma explicação mais precisa, seria a *expressão instrumentalizada* da percepção sobre os problemas; portanto, a democracia e a moral colocam-se como *solução* para os problemas do mundo em constante movimento.

Se o saber se faz instrumental para o enriquecimento da experiência, este (enriquecimento) pode ser mais bem proporcionado por aprendizagens específicas, através da educação artística, em especial pela experiência e diz respeito a uma vivência envolta em espontaneidade, afeto e verdade (DEWEY, 2005, p.301), a uma ação que se vincula a um material expressivo e ao mesmo tempo a um experimento pela experiência inteligente direcionada a uma utilidade democrática, porque a vida em sociedade também diz respeito à condição moral de

¹¹⁶ — com uma inestimável contribuição a cultura popular brasileira. Apresentação, de Anísio Teixeira (DEWEY, 1959, IX).

¹¹⁷ Para John Dewey compreender está em aprender a significação: “Uma vez que todo ato de conhecer incluindo toda investigação científica, tem em mira revestir coisas e acontecimentos com um sentido—isto é entendê-los—consiste sempre em tirar a coisa investigada do seu isolamento” (DEWEY, 1979, p. 135, p.140). Toda prática autocrítica e autocorretiva, isto quer dizer Comunidade de Investigação para Lipman. Para Pierce, a importância no processo de produção do conhecimento.

uma determinada comunidade, porém, a essa condição agrega-se a cultura presente na vida grupal (DEWEY, 1979, p. XIII).

A vida sempre renovada pela transmissão dos valores torna-se um dos quesitos do processo educativo, porque os valores são adquiridos principalmente pela convivência grupal. Portanto, dizem respeito ao ato educativo, gerador de conhecimento através da convivência social.

Segundo Dewey, há uma estreita relação entre educação e democracia, porque a democracia baseada em educação é a forma de vida mais apropriada ao enriquecimento humano. Somente em um contexto democrático torna-se possível ao homem recriar, problematizar e reinventar os diversos aspectos de sua experiência. O ato educativo, ao cumprir sua função democratizante, possibilita também a compreensão da sociedade com os seus benefícios e malefícios, que se refletem nos valores, principalmente nos referentes à moralidade.

O modo de ser e agir de um indivíduo está conectado com as relações sociais também denominadas “morais”, que envolvem afeto, verdade, hostilidade e cortesia os quais são traços importantes nesta relação. São morais porque estão muito próximos de condutas que, a princípio, não se apresentam de forma clara e é difícil de denominá-las *a priori*. Importante não é apenas o que o homem possui em consciência e pensamento, mas sim as ações que produzem os resultados. Porque a forma de agir são os esteios da moralidade e a formação do caráter um dos principais objetivos da educação (DEWEY, 1959, p. 392-393). Tanto o conhecimento quanto a conduta moral ocasionam a experiência participativa, em sociedade, que se acumula progressivamente, pela educação, que socializa e torna os indivíduos mais humanos.

Dewey reforça que democracia e moral estão intimamente ligadas com o social, porque a moralidade relaciona-se com o intelectual e também com a força grupal. Portanto, o ambiente social é o sustentáculo da formação de opiniões, em diferentes concepções, ao agregar inteligência e valores que podem ser adquiridos tanto no coletivo quanto nas experiências individuais.

No pensamento deweyano, a forma de vida completa volta-se ao social e à convivência grupal, e isso significa democracia; entretanto, depara-se neste ínterim com a flexibilidade de um mundo constituído pelos vários meios que se entrecruzam e envolvem a maleabilidade de ideias. Porém, nesse emaranhado de pensamentos ainda existe a possibilidade de criar um núcleo para a unidade na

sociedade, que compreende um todo amplo em diversidade. Dessa forma, o indivíduo se ancora na maleabilidade das ações chamadas sociais.

Entretanto, a capacidade mental se posiciona para a compreensão das coisas, considerando o uso que delas se faz. Porque, a compreensão social consiste tanto no entendimento dos objetos usados, quanto na compreensão correlacionada com as pessoas. Dewey considera a mente como um dos meios de direção social para a intelectualidade. Pois, uma mente socializada se constitui uma grande força para o entendimento das coisas e os seus fins, neste caso o instrumento de direção, não é pessoal e sim intelectual. Mas, o que significa direcionamento social?

Para Dewey, direcionamento social consiste nos hábitos de compreensão e na correlação de objetos com pessoas, sendo que a compreensão das coisas se dá pelo espírito e pelo uso constante dos referidos hábitos. A verdadeira direção social significa a formação da mente e o modo de compreender as coisas no sentido de tornar o indivíduo parte da atividade social. Como acontece a formação da mente na experiência partilhada? Torna-se ela um meio de interação social e a essência da direção social está na compreensão dos *meios*, na forma de fazer e nos *fins*¹¹⁸. Isso se deve ao fato de haver contraste entre a educação que prega a aprendizagem adquirida pela assimilação do conteúdo teórico exposto pelo professor e uma outra forma de educar que considera ser o conhecimento dotado de ação pela prática da experiência individual progressiva. A respeito disso, veja-se o que escreve Dewey:

Porque os estudos da escola tradicional consistiam de matéria selecionada e organizada na base do que julgaria o adulto ser útil ao jovem em algum tempo do futuro, a matéria a ser aprendida era estabelecida independente e fora da experiência de vida do aluno. Relacionava-se assim com o passado; [...] Considero que a idéia fundamental da filosofia da educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação. Se isto é verdade, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria idéia básica depende de se ter uma idéia correta da experiência. [...] O problema para a educação progressiva é o de saber qual é o lugar e significação de “matéria” e de “organização” dentro da experiência (DEWEY, 1971, p. 8, 78).

¹¹⁸ Meio, o que esta na mente e não foi expresso, ou seja, o que não foi exposto ou bem explicado. Fim coisa a ser feita e que diz respeito ao objeto

Dessa forma, para Dewey (1971), educar significa aprofundar a investigação do problema a fim de não limitá-lo diante às descobertas, ou seja, significa estudar a natureza do problema, levando em consideração o momento do acontecimento, as condições, os valores fundamentais e principalmente a significação. Enfim, a educação é entendida como um sistema que respeita todas as fontes de experiência. Por um lado, a educação tradicional, baseada em algo programado, é uma matéria, com um conteúdo pronto, que rejeita o princípio de organização, e despreza a aprendizagem pela experiência.

Assim, tem-se a organização da matéria de estudo para a aprendizagem, construída progressivamente pelos dois agentes importantes na educação, o professor e o aluno. A partir desse momento, a experiência com significado constitui-se algo importante para a educação.

Então¹¹⁹, a educação começa a valorizar os princípios da experiência pessoal e os contatos entre os indivíduos pelos fatores sociais, operantes na constituição da experiência. Problemas seriam levantados a respeito desse tipo de educação, devido ao fato de não se prezar a pré-organização da matéria. Porém, entende-se que nem sempre essa falta de organização, relativa a um plano a ser seguido, aparece na pedagogia orientada para a construção da experiência do aluno. Pois a escola, progressiva, baseia-se de certa forma, em uma filosofia que tem por princípios fundamentais a ideia de liberdade e o empenho em descobrir relações entre a experiência do passado e os problemas do presente. Dewey pergunta se uma educação voltada a essas propostas pode ser luz na sociedade e se ainda é possível unir a educação com a marcha geral dos acontecimentos.

[...] Quando a natureza e a sociedade podem conviver em sala de aula, quando as formas e instrumentos da aprendizagem são subordinadas ao conteúdo da experiência, então mostra-se nisto uma oportunidade a identificação, e cultura parece ser o canal para expressar democracia (DEWEY, 2008, p.62, tradução nossa) [...] nós descobrimos que a criança aprende através da constituição social e convivência em família¹²⁰ (2008, p. 34-35, tradução nossa).

¹¹⁹ [...] Em seu livro *The School and Society* no capítulo sobre "A escola e a vida da criança" [...] Parece-me que neste texto Dewey expõe de forma clara seu conceito de apreciação, que significa a reconstrução da experiência, isto é, um fazer e refazer relacionados. Esta claro que pretende usar a observação da criança para aprofundar e ampliar a própria capacidade [...] O objetivo de sua proposição me parece ser o de auxiliar a criança na organização de sua própria linguagem como meio de ampliar os significados da experiência (BARBOSA, 1982, p. 46-48).

¹²⁰ When nature and society can live in schoolroom, when the forms and tools of learning are subordinated to the substance of experience, then shall there be an opportunity for this identification, and culture shall be the democratic password (DEWEY, 2008, p. 62).

A educação enriquecida de informações e habilidades, adquiridas anteriormente na experiência passada, tem continuidade por sua importante tarefa de transmitir às gerações subsequentes conteúdos acumulados. Aquilo que já aconteceu torna-se também importante na constituição de regras e valores para a formação moral e desencadeia os procedimentos dos indivíduos de acordo com os costumes adquiridos.

A escola, como meio principal na organização dos princípios, considerando o passado, acaba em: submissão, obediência e aceitação por parte dos alunos, das matérias de estudo, tratadas em livros didáticos, como principal constituinte para a aprendizagem. Como o professor é o principal mediador do conhecimento e das habilidades ele se reveste de autoridade diante do aluno. E, assim, o pensamento deweyano elucida a questão, ao se referir mais detalhadamente aos aspectos da escola tradicional:

O esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição são tão grandes, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em sua idade. Estão além do alcance da experiência que então possui. Por conseguinte, há que impô-los. E isso se dá, mesmo quando bons professores façam uso de artifícios para mascarar a imposição e, deste modo diminuir-lhes os aspectos obviamente brutais (DEWEY, 1971, p. 5-6).

Esse aspecto da educação tradicional cria uma separação bastante profunda entre o saber já constituído do adulto e a experiência do jovem aprendiz, prejudicando o desenvolvimento intelectual deste. O ensino constitui-se, dessa forma, algo pronto, que consta em livros e, já está incorporado na mente das gerações anteriores, de maneira estática e sem perspectivas de mudanças. Algo já constituído é ensinado, sem que haja preocupação quanto a forma como este produto se originou, ou se haverá modificações no futuro. Nesse proceder, o futuro se assemelhará ao passado, em uma sociedade educada por regras e fechada a mudanças.

A educação tradicional, ao fazer comparações entre a imaturidade da criança e a maturidade do adulto em relação aos acontecimentos anteriores, considera o passado como algo a ser descartado, como um perigo para a educação adquirida posteriormente. Tanto o distanciamento da experiência madura, quanto o

sentimento de idealização, pelas atuações ingênuas e infantis, fazem a educação tradicional ignorar a qualidade dinâmica e a força presente na experiência da criança. Dessa forma, o professor direciona o material e colocando a criança em um determinado caminho compele-a a caminhar servindo-se desse material. Torna-se esse um procedimento formal e destituída de valor, o direcionamento está sendo dado, sem uma condição envolvente, considerada requisito para dar início e direção ao pensamento, ademais, nesse caso, espera-se que a criança recorrendo aos próprios recursos intelectuais dê uma resposta (Dewey, 2008, p. 15-18).

Esta ideia contraria os princípios da escola que considera as capacidades e interesses das crianças como alguma coisa desenvolvida por elas mesmas, pela experiência adquirida progressivamente. Para Dewey, as aprendizagens e realizações são movimentos fluidos, que mudam no dia-a-dia, porque desenvolver-se em educação não significa apenas adquirir alguma coisa fora da mente, é sim desenvolver experiência pela experiência. Portanto, trata-se de desenvolvimento da experiência e na experiência.

Neste caso, a educação deve ser o exercício e o treino das habilidades mediante o que oferece uma escola ativa, crítico-experimental, progressiva e socialmente democrática. Esta é a escola, que Dewey menciona em seus escritos e, segundo as suas diretrizes é a que preza a contínua reconstrução da experiência, como preparação para o futuro. Com liberdade se estabelece um espírito crítico, e por meio da experimentação o aluno aprende sobre os objetos e as suas possibilidades, em uma investigação constante: a busca por uma resposta. Neste sentido, a educação é também progressiva, quando adota o processo de adaptar o passado ao futuro.

[...] Assim, por exemplo, o desenvolvimento das aptidões naturais ou a cultura intelectual devem ser objetivos coordenados com o da eficiência social [...] donde resulta, enfim, a necessidade de reformar a fundo a escola tradicional, predominantemente, passiva, dogmática, conservadora e elitista, em [...], radicalmente ativa ou crítico-experimental, progressiva e socialmente democrática. (DEWEY, 1.979, XIII).

Devido a esses fatos, a educação baseada na necessidade pedagógica reformadora tende a ser progressiva. Nela as regras dão lugar à expressão, considerando-se a individualidade e, dessa forma, a disciplina imposta cede espaço à atividade livre. Aprender não apenas por livros e pela atuação do

professor, mas principalmente pelas vivências diárias. Portanto, as experiências prévias servem como guia às futuras experiências, dando-lhes os direcionamentos, facilitando-as e, ainda, apontando novos caminhos, em busca do resultado desejado. O treino das habilidades passa a ser um meio para atingir um fim correspondente às necessidades do educando, que deverá ser preparado pelos acontecimentos do presente para enfrentar um mundo em constante movimentação. Para John Dewey, se estes princípios permanecem abstratos e não se concretizam pelas conseqüentes aplicações, eles perdem tanto o alcance quanto a forma de interpretação pela prática, no ambiente escolar ou em família, sendo essa ação concreta e fundamental.

[...] A filosofia geral da educação [...] pode ser boa e certa, mas a diferença em princípios abstratos não é que irá decidir o modo pelo qual as vantagens morais e intelectuais neles contidos se irão concretizar na prática. Há sempre o perigo em um novo movimento de que, ao rejeitar os fins e métodos da situação que visa suplantá-la, desenvolva seus princípios negativamente e não de maneira positiva e construtiva. [...] (DEWEY, 1971, p. 7).

Compreende-se que, nesta nova filosofia, a experiência está intimamente ligada à educação, e a construção do conhecimento parte da ideia original e autêntica advinda da experiência. Para que isso aconteça, torna-se fundamental a organização da disciplina com significação, pela experiência, de forma progressiva. Portanto, exige-se ainda um sentido de organização para o ensino de arte, este, baseado na experiência pessoal e em contatos sociais, sem se infringir a liberdade para a aprendizagem. Ficariam resolvidos, com essa base pedagógica, os problemas de condução das disciplinas de forma progressiva?

As ideias da escola progressiva surgem do descontentamento e também da crítica à falta de cultivo da individualidade e da auto-expressão e, devido ao excesso de disciplina externa. Seu pensamento volta-se à aprendizagem por experiência, aproveitando as vivências do dia-a-dia. Há, dessa maneira, uma relação direta entre os processos da experiência e a educação. Ficam resolvidos, com essa base pedagógica, os problemas de condução das disciplinas de forma progressiva?

Os conteúdos teóricos seriam organizados progressivamente. Portanto, sendo isso inerente à experiência exige-se um esforço da mente para conseguir a organização na base da experiência. (DEWEY, 1959, p. 75-86).

A experiência envolve tanto a educação tradicional, quanto a progressiva, destacando-se ainda como verdadeira experiência e com afinidades para promover a conexão entre o que se aprende e o que se projeta para a futura aprendizagem. Quanto à experiência e educação progressiva, percebe-se a existência de um sistema que respeita a experiência no aspecto do individual. Desse modo, a educação progressiva configurando-se como o processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança ou do ser humano, foca, principalmente, a integração individual e social que deve ser também construtiva quando relacionada ao conhecimento e às aptidões e resultante de todo um processo de experiência. A questão do conhecimento, por onde todo segmento deve ir, está centralizada no sujeito, forma e conceito, e provém da junção de experiências anteriores com as do presente projetando-se para o futuro. Nesse ato experiencial existem concordâncias necessárias para torná-lo cognitivo. Quando o pensamento do indivíduo sobre um objeto, concorda com o que ele percebe, pode-se dizer que o conhecimento está acontecendo concordar entendendo no sentido de passar pelo ato experiencial, com prazer, e compreender pela conceituação.

O ato experiencial estabelece contatos com os acontecimentos, por meio das vivências individuais e em grupo, de maneira a não violar os princípios da aprendizagem. Portanto, a elaboração da matéria de estudo é muito importante, porque, através de um currículo específico que propicie a ação, são possíveis soluções de problemas pela experiência individual (DEWEY, 1959, p. 87, 97).

Porém, certos conteúdos de estudo acabam não resolvendo nenhum dos problemas práticos, antes levantam novos problemas que devem ser resolvidos com base na teoria da experiência. Essa pesquisa de Dewey reforça a importância da organização da matéria de estudo, baseada em uma teoria de experiência, ação e prática às potencialidades educativas. O autor diz que uma boa filosofia educacional tem por princípio a ideia de liberdade, direcionada a examinar criticamente os princípios geradores de uma boa educação. O repertório da experiência do passado relacionado com as vivências do presente pode tornar-se um grande arsenal para as vivências futuras. Para Dewey, a educação define-se como marcada pelas oposições entre: “[...] a idéia de que educação é desenvolvimento de dentro para fora e a de que é formação de fora para dentro [...]” (DEWEY, 1971, p. 3). Na segunda oposição, que diz respeito à educação tradicional, os mestres são os agentes de comunicação do conhecimento e das habilidades e

imposição de normas e condutas. Aprender significa adquirir o que os livros contêm e também, o que os mais velhos transmitem, sendo o produto final social composto de cultura, mas muito semelhante ao passado. Desse modo, a elaboração da matéria baseia-se em algo já organizado, pronto e acabado, ao rejeitar o princípio de organização disciplinar baseado na vida (DEWEY, 1971, p. 4, p.21).

Não fiz este breve sumário com o propósito de criticar a filosofia da escola tradicional. O surto do que se chama de educação nova e escola progressiva é ele próprio o resultado do descontentamento com a educação tradicional. Na realidade é implicitamente a sua crítica. Se tornarmos explícita tal crítica, teremos algo como se segue: — O esquema tradicional é em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade. A distância entre o que se impõe e os que sofrem a imposição é tão grande, que as matérias exigidas, os métodos de aprender e de comportamento são algo de estranho para a capacidade do jovem em idade. (DEWEY, 1971, p. 5-6).

Caberá ao educador proporcionar um ambiente de intercâmbio, dando a chave para a compreensão da matéria e assegurando a formação de atitudes, voltadas tanto à inteligência quanto aos sentidos. Uma compreensão que objetive a aprendizagem, e o desenvolvimento da criança com liberdade.

Um ensino apenas pela linha tradicional separa-se da experiência, atuando por imposições; isto existe e acontece mesmo quando bons professores se utilizam de alguns adereços, para diminuir a distância entre o que eles professor ensinam e aquilo que o aluno traz consigo, de suas vivências individuais ou grupais.

3.1.1 A Educação Continuada pela Convivência Grupal e os Fins Educativos da Experiência que deve ser Geradora De hábitos

A sociedade, para Dewey, baseia-se na continuidade do mundo sempre em movimento e em processos mentais voltados ao pensamento e à prática. O ato de aprender e acreditar naquilo que está entre a experiência do indivíduo, que é a verdade como prática, e o que a natureza apresenta, ressaltando-se ainda o conhecimento teórico da verdade, vindo depois da prática e contido do bem moral, adquirido pela convivência com liberdade e trocas de conhecimento nas vivências grupais.

Segundo Dewey, no pragmatismo, a afeição essencial do conhecimento está em manter a continuidade do ato de conhecer, com a atividade

que modifica o ambiente (DEWEY, 1959, p. 377-378). Este tema é abordado várias vezes pelo autor e se constitui em uma das principais temáticas sobre educação e continuidade.

Para o autor, a educação, que tem por base o direito de todos, visa a realidade e os valores, o princípio de continuidade e a prática advinda dos acontecimentos diários, porque para ele a filosofia¹²¹ é a teoria geral da educação¹²², existindo assim uma unicidade nas dualidades apresentadas pelo filósofo.

Uma educação autêntica sustentada em bases democráticas está direcionada à continuidade e à renovação; por isso, na visão de Dewey, ela deve dar-se de forma progressiva. O ato de ensinar e aprender deve significar vida e crescimento permanente; em processo de reconstrução da experiência em sociedade, o ato educativo será progressivo e acessível a todos. Portanto, existem objetivos específicos para uma educação que busca a democracia com liberdade e em continuidade com os acontecimentos.

Algumas características importantes da educação nova e progressiva dão ênfase à experiência, experimentação e aprendizagem, motivadas pela liberdade (DEWEY, 1959, p. 142). O indivíduo, agindo pela própria determinação, terá favorecido as verdadeiras condições do processo de aprendizagem. A valorização da individualidade vem da noção da verdadeira experiência, aquela que se torna verdadeira porque parte do que ocorre dentro do indivíduo. Sendo assim, essa educação, em sua totalidade, pode ser denominada progressiva. Pode-se, ainda, fazer um paralelo entre a educação tradicional, que se apoia na matéria e na herança cultural, e a escola inspirada na educação progressiva apoiada no impulso e interesse dos alunos e nos problemas de uma sociedade em constante mudança. A verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. Conforme afirma John Dewey:

¹²¹ Filosofia é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte —qual a atitude de *cor + respondência* que ele exige. É uma idéia do que é possível e não um registro de fatos consumados. [...] Seu valor não está em proporcionar soluções [...] e sim em analisar as dificuldades e sugerir métodos para nos avirmos com elas [...] Pode-se quase definir a filosofia como o pensamento que se tornou consciente de si mesmo—que generalizou seu lugar função e valor na experiência (DEWEY, 1959, p. 359). (Expressão do autor: *cor + respondência*).

¹²² [...] o princípio de continuidade constitui a chave que une a filosofia de John Dewey. A nosso ver este princípio nada mais é do que o reflexo da racionalização da fé deweyana na unidade democrática do mundo, esta sim o verdadeiro fundamento de sua filosofia (DELEDALLE, 1965, p. 31, apud NAZARE, 1990, p. 25).

[...] Dêse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes [...] Há em cada caso *alguma* espécie de continuidade [...] Posso ilustrar o que desejo dizer com a objeção que se tem feito contra idéia que outrora expus, ou seja que o processo educativo é idêntico a crescimento, compreendido como o gerúndio, crescendo (DEWEY, 1971, p. 26).

Conceber a possibilidade da atividade de um indivíduo sustentar-se em atos isolados seria o mesmo que tentar imaginar um comerciante comprando e vendendo isoladamente dos demais homens. Portanto, é o meio social que cria a atitude mental e emocional e a forma de procedimento dos indivíduos, fazendo-os integrar-se às atividades que despertam impulsos e têm objetivos direcionados às conseqüências. O ambiente social exerce uma influência formativa, sendo que, nas sociedades, ele próprio fornece o suprimento fundamental para a experiência e a constituição do ser, que se faz, ao mesmo tempo, indivíduo e também sujeito social.

A constante movimentação dos ciclos sociais em relação ao educando no que diz respeito à transmissão, recepção teórica e prática, constitui-se um constante ato experiencial e educativo, de grande importância na formação mental. A mente forma-se pelos direcionamentos sociais, que ocorrem pela adição ou transferência de conhecimento, devendo, portanto, ser continuada, principalmente na convivência em comunidade.

Tanto a liberdade como a investigação e o ato de pensar surgem do contexto democrático, pois, somente por meio dele, pode o homem entender o seu lugar e a sua participação na vida em grupo. Os indivíduos passam e as experiências ficam armazenadas, mas a vida do grupo continua. A isso se aplica o princípio da continuidade pela renovação ou pela continuidade da experiência na convivência em grupo.

Ainda que existam diferentes pensamentos e ações em um grupo, a educação se posiciona como o principal instrumento para que a continuidade aconteça. Toda vida verdadeiramente social torna-se educativa, e absorver um conhecimento comunicado significa adquirir experiências diversificadas. A educação é um processo permanente que habilita os indivíduos a aprender, isto é adquirir uma ampla variedade de significados, aprofundando-os em tempo. A educação também deve trazer a diversidade e o aprofundamento dos conhecimentos que se adquirem se vão acumulando através da história.

No entender de Dewey, a educação é o veículo principal de intercâmbio de conhecimento entre os homens. Porém, educar permanentemente, tendo-se em vista a continuidade, em um mundo em constante transformação, em que surgem novos contextos e diferenças culturais, e são agregados novos valores e experiências, não é tarefa fácil.

Pragmaticamente definido, conhecimento, em sua essência, é algo adquirido de recursos existentes somado à inteligência. Somente aquilo que se acha organizado e disposto possibilita adaptar-se ao meio, às necessidades e também às intenções e objetivos, principalmente quando foca uma situação em que o indivíduo se encontra; e isso significa conhecimento. O ato de conhecer não é apenas aquilo que se tem consciência, é também todo o esforço mental para entender o que acontece.

[...] Mas a obra da educação é construtora e não, crítica. Ela não supõe existentes anteriormente velhas crenças a serem eliminadas ou revistas, mas a necessidade de organizar, desde o começo, as novas experiências, em hábitos intelectuais o mais correto possível. [...] E significação só existe quando referente a um plano de ação em que o conhecimento não seja identificado com uma combinação de impressões sensoriais [...]. Até as “experiências” de um infante não consistem em receber passivamente as impressões das qualidades de um objeto e sim nos efeitos que os atos de segurar, atirar, pisar e rasgar, etc., produzem num objeto e o efeito conseqüente dêsse objeto na direção de sua atividade [...] O esquecimento dos profundos elementos ativos e motores da experiência é um defeito fatal dessa filosofia empírica, já hoje tradicional. Nada mais é desinteressante e mecânico do que planos de lições de coisas que ignoram e desprezam, o mais possível, a propensão natural de aprender as qualidades das coisas por meio do emprêgo destas para se tentar fazer alguma coisa com elas (DEWEY, 1959, p. 296-297).

Um dos objetivos da educação, que visa a progressão, é dotar-se de experiência em vista da continuidade (DEWEY, 1959, p. 379). Portanto, a educação progressiva, somada a experimentação, fornece o instrumento intelectual para a formulação de uma teoria pedagógica voltada à aquisição de conhecimento, pelas habilidades e intercâmbio de experiências em comunidade. Até os desenhos de crianças, na figura 11, em estória, por exemplo, de um menino de onze anos de idade, trazem a experiência acrescida dos primeiros contatos sociais com os funcionários do campo e da pequena fábrica de seus pais, experiência esta acrescida de imaginação. Esse aluno ingressou, por duas vezes, no atelier-escola, primeiramente aos sete anos, quando já apresentava o desenho em estágio bastante adiantado para a idade. Aos onze anos, retorna e comprova, em seu

amadurecimento, o pensar reflexivo e a capacidade de juntar as experiências em como acréscimo da capacidade cognitiva. Esse conhecimento adquirido pelas habilidades e pela vivência que se complementa em experiências completas, pela arte, conduz a continuidade.

Figura 11 – O Jardineiro e esposa, cuidando do jardim



Fonte: Autora

Na figura 11. O jardineiro e a esposa, nos cuidados do jardim da escola. Desenho a grafite e nanquim, por aluno de onze anos. De uma observação acrescida da imaginação, o aluno desenvolve este desenho que se mescla da experiência social com a visualização da cena do momento, em experimentação na proposição da aula. A história desenvolve-se livremente pela criança em pensamento reflexivo na cena imaginada, em preto e branco, tem principio, conclusão, mas não cessa. O diálogo dos personagens é simulado nos balões em branco, que estabelece a história, mas não a verbaliza, indica que continuará em outra experiência com representação pelo desenho.

Se, em um clima de liberdade, é possível a construção da forma pelo desenho em arte como experiência, ainda existem falhas quanto à utilização da matéria por parte do educador, para conduzir à aprendizagem, muitas vezes, pelo temor excessivo de invadir a individualidade do aluno. Nesse caso, a aprendizagem torna-se um tanto desprovida de importância para o professor e para o aluno.

As coisas são feitas de forma indireta e não pessoal, e as práticas, assim como as atividades em conjunto, nas quais os educandos tomam parte, levam à compreensão do sentido social, das habilidades e dos materiais na convivência social. Entretanto, existem fins educativos para a experiência, e a educação, em seu exercício, deve ser geradora de hábitos.

Os hábitos são fatores importantes para tornar o fazer intelectualizado. O que é ordenado mentalmente capacita o indivíduo a integrar-se no seu meio de convivência, de acordo com as suas necessidades, em sua vivência. O processo de constituição do pensamento se volta à repetição de atos em conformidade com a comunidade onde o indivíduo vive. Se os recursos intelectuais são disponibilizados em cada ser humano, o ato intelectual pode ser denominado de aprendizagem, principalmente porque existem fins educativos na experiência. Mas, o que é experiência educativa experimental, para Dewey?

A experiência e a experimentação, quando definidas como portadoras de significado, levam à aprendizagem, tornando-se, portanto educativas. Adicionando-se a essas qualidades características da continuidade, a educação pode ser denominada progressiva. Para John Dewey, a experiência com fins educativos é também chamada de método científico, pelo qual o homem estuda o mundo através da apreensão da natureza e adquire o conhecimento de significados e valores, de forma permanente, ou seja, desenvolvendo capacidades de autocrítica. O método experimental, também chamado de científico, guia e aprofunda o experienciado, apoiando-se sobre a continuidade do apreendido e modificando a atitude e a habilidade do aluno.

O crescimento intelectual da criança deve ser permanente, na educação; quando isso não acontece pelo ato experiencial, a experiência pode ser chamada de deseducativa¹²³, porque produz o efeito inverso, barrando o crescimento que torna o indivíduo aberto a experiências posteriores, e não proporciona a articulação cumulativa que toda aprendizagem advinda da experiência deve buscar. A criança, educada dessa forma, pode tornar-se, no futuro, incapaz de juntar as experiências para uma capacitação mental direcionada à cognição. (DEWEY, 1959, p.325).

¹²³ “[...] se forem guiadas por uma clara conceituação do que é experiência e de como se distingue a experiência educativa da experiência não-educativa e, mesmo, deseducativa [...]” (DEWEY, 1971, p. 45).

Uma das principais características da experiência está na qualidade, o que pode revelar-se em dois aspectos: primeiro na aceitação imediata, da atividade e segundo na fluência para experiências subsequentes. Isso às vezes, de difícil entendimento. O segundo fator importante faz a experiência continuar viva e se prolongar em experiências subsequentes. A educação progressiva deve apoiar-se tanto em disciplina como em herança cultural e decidir como serão tratados fatores condizentes com o tradicionalismo educacional, presente também em uma educação que caminha para a frente.

A educação, quando permanente, planeja e possui uma filosofia, baseada nos princípios da experiência, e compreende o que significa a experiência educativa, com métodos direcionados a materiais e a meios e princípios direcionados a formular uma teoria sólida. Parte-se de fundamentos humanos e democráticos, voltados aos valores, que sempre estão presentes, por serem inerentes aos diversos tipos de experiência. Desse modo, os valores estão no princípio da continuidade da experiência e isto pode acarretar uma modificação que afetaria a experiência posterior, significando que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica, de algum modo, as experiências subsequentes.

Se a experiência educativa está para a escola progressiva, como se posiciona a educação tradicional diante deste embate? O erro do tradicionalismo, na educação, não está na responsabilidade do educador em dirigir a sala de aula, e sim em não considerar as capacidades e interesses dos educandos, em suas individualidades quanto à experiência. Aquilo que foi aprendido pela, experiência mantém-se encoberto e reaparecerá, quando as condições forem as mesmas daquelas que existiam quando a experiência se iniciou, assim também existem condições para que a vivência prossiga no futuro. A educação, como crescimento, deve ser um processo contínuo e permanente.

Para Dewey, um dos importantes aspectos da educação progressiva se encontra no controle social, sendo encontrada principalmente no trabalho organizado, do qual todos os indivíduos têm a oportunidade de participar com responsabilidade e onde vivem, movem-se e manifestam o que produzem tornando-se agentes que movimentam e orientam a prática. Compreender as coisas, tendo em vista o seu uso, significa ter um espírito socializado. Aprender com consciência social significa incluir-se no social, porque se o indivíduo vive isolado não pode

aprender a significação da vida da qual faz parte. Na atividade conjunta, o uso de materiais se relaciona com o aproveitamento que outras pessoas fazem deles, de acordo com as suas aptidões (DEWEY, 1959, p. 28-42).

Caberá, portanto, ao educador apresentar as condições, para que as atividades destinadas à comunidade sejam organizadas de forma a controlar os impulsos individuais, principalmente pelo fato de todos estarem envolvidos no projeto.

Há que se estudar as necessidades e as capacidades a fim de que se disponham e se ordenem as condições da disciplina e para que as habilidades sejam desenvolvidas e tenham continuidade. A educação fundamentada na experiência é vista como um processo social, pela importância de preservar-se o humano e o organizacional da experiência.

Se há experiência e por meio dela se chega ao conhecimento, existe vida, experimentação e aprendizagem, sendo a educação o grande laboratório para o exercício. (DEWEY, 1979). O conhecimento deve advir principalmente da teoria e da prática, dois polos importantes que não devem ser separados. Assim, o ensino escolar pode, no máximo, libertar as aptidões formadas para um amplo desenvolvimento, e fornecendo meios que influirão na formação do aluno.

Se o valor de qualquer tipo de instituição educacional está na capacidade de ampliar e aperfeiçoar a experiência, para não criar indivíduos especialistas, o peso e a mediação dos elementos presentes no meio educativo fornecem as condições necessárias para a participação dos educandos também em atividades conjuntas (DEWEY, 1959, p. 47). Com isso se estabelece uma progressão que conduz aos elementos adquiridos pelos sentidos e dotados de significado, proporcionando a compreensão das coisas mais complexas, visto que a interação com o meio ambiente modifica progressivamente as atividades.

Além disso, o ambiente onde o indivíduo é criado e educado tem grande importância, porque reforça-lhe a predisposição na liberdade ou, formá-lo quando ele ainda não tem esta predisposição para o pensamento e para a prática voltados à distribuição equitativa e à liberdade. Em tal concepção, os seres humanos são concebidos para cumprir, por meio de uma organização social, uma função, com liberdade, na qual distribuem-se os afazeres com igualdade e independência.

O próprio Dewey convive em família como se fosse em uma comunidade, o que influencia todo seu pensamento posterior. As responsabilidades eram passadas pelos pais em pequenas tarefas, para o despertar da responsabilidade individual, tornando-se isso, posteriormente, fundamental para o surgimento de seu pensamento filosófico¹²⁴.

Não podemos olhar por cima os fatores de disciplina e as características de formação, envolvidas neste tipo de vida: hábitos de treinamento e ordem [...], e a idéia de responsabilidade, de obrigação de fazer alguma coisa, produzir alguma coisa no mundo. Há sempre alguma coisa, que realmente necessita ser feita, e a real necessidade de que cada membro da casa deve fazer a sua própria parte, lealmente e em cooperação com os outros¹²⁵ (DEWEY, 2008, p.10-11, tradução nossa).

O modo como Dewey concebe a vida em sociedade inspira-se tanto nos ideais democráticos quanto em uma certa forma para entender os acontecimentos na vida em um mundo inspirado no darwinismo¹²⁶. (DEWEY, 1930). Os dizeres do filósofo esclarecem esta questão.

Sabemos que em Darwin a adaptação biológica aparece concebida simplesmente como condição de sobrevivência. Porém, sobrevivência significa nada mais que a continuação da existência. E, assim podemos perguntar: Para que continuar a existir? Qual o significado da existência? A nosso ver é justamente aqui que entra em ação a fundamentação social que Dewey pôde atribuir a esse modelo biológico de adaptação, como tal é neutro e se presta aos mais diferentes propósitos [...] Além disso, fazendo da inteligência o verdadeiro e único instrumento para resolver as situações problemas do homem, sua interação com o meio, coloca todos em plano de igualdade [...] (MILLS, 1966, apud, NAZARÉ, 1990, p.64-65).

Se para Dewey, a educação é a criação do ambiente para que a experiência aconteça, no entanto, uma experiência pode tornar-se problemática e o problema necessitar solução, isso, pela inteligência que se posiciona no mundo para resolver os problemas que possam aparecer. Entretanto, o pensamento de Dewey foi também constituído e ordenado pelas vivências sociais dos pioneiros americanos, o

¹²⁴ “[...] o sentimento de responsabilidade individual que mais tarde iria constituir um dos ingredientes mais importantes de sua “receita” de como viver democraticamente. Declara Jane Dewey: “Apesar do prestígio especial das poucas primeiras famílias, a vida era democrática – não conscientemente, mas naquele sentido profundo em que igualdade e ausência de distinção de classes são tomadas por certo” (SCHILPP, p. 3, 1971, apud, NAZARÉ, 1990, p.31-32).

¹²⁵ We cannot overlook the factors of discipline and of character building involved in this kind of life: training in habits of order [...] the idea of responsibility, of obligation to do something, to produce something, in the world. There was always something which really to be done, and a real necessity that each member of the household should do his own part faithfully and in co-operation with others (DEWEY, 2008, p. 10-11).

¹²⁶ Além da influência darwinista, recebeu também inspiração de Comte e Hegel, quando cursava a Universidade Johns Hopkins (NAZARÉ, p. 41, 1990).

que constitui-se a base da democracia presente na época “[...] Interesses e problemas sociais desde muito cedo, constituíram para mim um apelo intelectual e forneceram o material que muitos parecem encontrar principalmente em questões religiosas [...]” (DEWEY, 1930, p.20, apud Nazaré, 1990, p. 37).

Para o pensamento deweyano a vida em si deve ser regrada pela educação e ter seu direcionamento ordenado pela democracia e moral, pois diz respeito à liberdade, costumes e a direitos comuns. Se a educação é uma forma de construção cultural do indivíduo, o ato educativo deve direcioná-lo a viver como ser livre, e, sendo livre, poderá ser autossuficiente, se capacitar e constituir-se em membro da sociedade.

Cabe salientar que a educação, tanto em sociedade quanto no meio familiar, não deve esquecer de levar em consideração que o prematuro exercício forçado de alguns instintos, postergados em outros, pode ocasionar futuros bloqueios à formação intelectual (DEWEY, 1959, p.125), ao passo que a vivência, que leva em consideração a ordem natural e reconhece as aptidões e as diferenças, ocasionará a revelação de certas tendências, mais prontamente pelas atividades espontâneas¹²⁷, que diferem de indivíduo para indivíduo, pois cada mente é única e pode gerar uma resposta singular.

Para desenvolver as aptidões naturais, a experiência direciona-se pelo método da inteligência¹²⁸ comumente chamada experimental, com reflexão e coerência cognitiva “[...] a humanidade tem agora em seu poder um novo método, o da ciência experimental e cooperativa que constitui o método da inteligência” (DEWEY, 1935, p. 83, apud, NAZARÉ, 1990, p. 92) A inteligência útil à sociedade não separa o individual e o lúdico; ela torna a tarefa interessante e artística, sem imposições; se é assim instrumentada, a inteligência, a ocupação torna-se intelectualizada visando fins técnicos, estéticos e sociais.

[...] a função do conhecimento é tornar a experiência livremente aproveitável em outras experiências. O hábito significa que um indivíduo sofre uma modificação por meio da experiência, modificação que cria uma predisposição para uma ação mais eficaz na mesma direção no futuro. Assim tem ele também a função de tornar uma experiência aproveitável em experiências subsequentes [...] (DEWEY, 1959, p.373).

¹²⁷ As atividades relacionadas à Arte e à Educação, por exemplo, a arte trabalha o individual. (BARBOSA, 2006).

¹²⁸ “Em suas obras o autor refere-se indiferentemente à investigação, ora como pensamento reflexivo, ora como método da inteligência ou reflexão, ora como inteligência, simplesmente, e ora como ciência ou método científico” (NAZARÉ, 1990, p.92).

A qualidade e o valor da instrução agregados aos hábitos e às aspirações da comunidade formam a sociedade. São extraídos os traços desejáveis das formas de vida existente sendo utilizado para criticar o indesejável e ao mesmo tempo sugerir a continuação. De uma recepção e doação de valores advindos da vida resulta a educação e quanto mais se conhece o que significa a vida e a sua finalidade, mais organizada fica a sociedade.

Como que os organismos vivos se readaptam constantemente a novas necessidades, a continuidade da existência implica em renovação para a vida, e para toda a extensão da experiência do indivíduo. Assim, a educação é instrumento de continuidade social da vida, experiência com continuidade. Dewey complementa:

Empregamos a palavra “experiência” com a mesma riqueza de sentido. E a isto, assim como a vida em sua mera significação fisiológica, se aplica o princípio da continuidade por obra da renovação. Com o renovar da existência física, também se renovam, no caso de seres humanos, as crenças, ideais, esperanças, venturas, sofrimentos e hábitos. Assim se explica, com efeito, a continuidade de toda a experiência, por efeito da inovação do agrupamento social. [...] Todos os elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna, como em uma tribo selvagem, nascem imaturos, inexperientes, sem saber falar, sem crenças, idéias, ou ideais sociais. Passam com o tempo os indivíduos, passam, com eles, os depositários da experiência da vida de seu grupo, mas a vida do grupo continua. (DEWEY, 1959, p.2).

Tanto a realidade como os valores e o princípio de continuidade são os alicerces teóricos da fé deweyana na unidade de mundo. Deriva de bases democráticas a substituição da busca da certeza absoluta pela busca da segurança prática e suas consequências para o reino dos valores sociais; o mesmo se dá quando se utiliza o método da inteligência junto à ciência, à filosofia e à educação (DEWEY, 1959, 1966).

Existe, para Dewey, uma unicidade entre educação e filosofia, porque a filosofia é para ele a teoria geral da educação. Como explica:

Se quisermos conceber a educação como o processo de formar disposições fundamentais, intelectuais e emocionais com respeito à natureza e aos homens, a filosofia pode ainda ser definida como a teoria geral da educação. A menos que uma filosofia permaneça simbólica ou verbal, ou um deleite sentimental para alguns, ou simples dogma arbitrário, seu exame da experiência passada e seu programa de valores, devem trazer consequência à conduta (DEWEY, 1959, p.383).

Uma educação será geral a partir do momento em que leva em conta as relações; o principal obstáculo consiste em associar a matéria do ensino ao contexto social. Por outro lado, a literatura, a religião e a arte, se dissociadas são-nos motivos técnicos ou porque o educador apresenta um pensamento em que pode haver alguma oposição. (DEWEY, 1959, p. 73). Quando a educação se torna extensiva é porque implica a coordenação de variadas substâncias. Inclina-se a definir ou caracterizar quando intensifica algo, porém se isto acontecer em constantes mudanças de direção, resultará uma educação geral, com amplitude e plasticidade.

A vida em sociedade leva à comunicação que é educativa; receber o conhecimento transferido é ampliar a experiência. Com a nova experiência assimilada, o indivíduo estará inteirado da percepção do outro e em condição de modificar a própria atitude, aquele que comunica também sofre modificações. Dewey, a respeito tanto da evolução do ser humano quanto da continuidade, comenta:

Totalidade significa continuidade—o prosseguimento de um primeiro ato de agir com a readaptação necessária para conservá-lo vivo e em evolução. Ao revés de significar um completo plano de ação apriorístico, significa a manutenção do equilíbrio em uma multidão de atos diversos, de modo que cada um tome a significação de outro ato e dê também significação a outro. [...] não significa contudo que a experiência esteja finda e esgotada e sim a disposição de atingir níveis mais profundos de significação [...] (DEWEY, 1959, p. 358-359).

Ter atitude total significa interagir com os outros, seja em interesses seja em conflitos de vivências. Quando o interesse científico se contrapõe ao religioso e ao estético, e o tradicional entra em conflito com o progressivo que visa à liberdade e à descoberta de novas formas de pensar, há prosseguimento da experiência, sem se esquecer que a educação cria hábitos.

Portanto, a disposição duradoura adquirida pela repetição de um ato, uso ou costume leva ao hábito, que, quando unido ao imaginativo, leva a mente a buscar e acolher o que é novo na percepção, duradouro nas possibilidades da natureza do indivíduo e da condição cultural. Com a oportunidade da arte e da educação disponibilizadas a mais indivíduos, também a cultura é disponibilizada a mais pessoas, o mesmo ocorre com a recompensa estética e artística. Se, por um lado, a fixação exagerada pelo presente e pelo futuro negligencia a experiência do

passado comprometendo a aprendizagem, por outro, a ideia de liberdade e sua efetivação está em descobrir a real existência entre os acontecimentos do passado e os problemas do presente para as soluções voltadas à educação no futuro.

Nesse caso, a matéria de estudo voltada à arte seria uma solução conveniente, posicionando-se as teorias pedagógicas de Dewey e também as progressivas, no aspecto que diz respeito à arte como experiência.

John Dewey foi quem realmente compreendeu o alto valor educativo da linguagem gráfica das crianças”. Em seu livro *The School and Society*, no capítulo sobre “A escola e a vida da criança”, referindo-se aos vários interesses e instintos da criança, abordou a questão do desenho com tal clareza que o caminho pedagógico ficou nitidamente traçado” (BARBOSA, 1982, p.46, apud SAMPAIO, 1929, p. 12-13).

De acordo com Barbosa (1982), Dewey refere-se a um tipo de metodologia, que envolve tanto a evolução mental da criança quanto as formas de disciplinar as impulsões dos infantes pelo pensamento reflexivo e pelo sentido direcionado ao visual¹²⁹, por onde tudo começa. Quanto a organização que a criança faz em relação suas percepções, se constitui em uma linguagem própria, uma forma de dar significado àquilo que foi observado, em uma interpretação pelo indivíduo sobre o objeto, esta uma das bases para o ensino de arte. Entender o significado e traduzi-lo em comunicação pelo desenho através da representação, a experiência. Seria a arte, um veículo importante para que o ensino não seja apenas técnico?

3.1.2 A Educação Voltada à Arte se Diferencia

O educativo na arte tem como principal objetivo o desenvolvimento da habilidade da criança, assim, o desenvolvimento mental pela experiência em percepção e criação na forma expressiva, o que se amplia em outras possibilidades. Encontra-se, nesse processo de educação através da arte o aprender pelo indivíduo a tornar-se o próprio condutor da experiência individual e também do seu próprio ser. O mesmo se dá no que se refere às capacidades imaginativas.

Embora, no espaço escolar, nem sempre seja possível a aplicação desta técnica de ensino, esse importante método tem sido implantado gradualmente

¹²⁹ Cognição através de processos de campo perceptivos [...] indispensável do intelecto [...] As representações visuais não são manipulações da natureza, mas equivalentes criados pelas possibilidades que o meio de expressão proporciona (ARNHEIM, 1969, X-XI).

nas escolas. Sobre o que se deve programar em relação ao aluno e a aula de arte e sobre o que se consegue, diante do ambiente, recursos materiais e costumes.

A partir de 1958, as aulas de arte adquiriram um aspecto experimental. O período compreendido entre 1958 e 1963 tornou-se muito importante para o entendimento da arte e educação, principalmente em nosso país. Surge nessa época a Licenciatura Plena em Arte, chamada a princípio Desenho e Plástica. Atualmente, com as mudanças relativas às diretrizes do PCNs, o nome da matéria de estudo correspondente nas escolas se denomina Artes Visuais.

O ensino de artes plásticas chega ao Brasil por Artus Perrelet¹³⁰, sob o pensamento de John Dewey. Tanto a reflexão, envolvida no ensino de arte, quanto o desenho de observação foram herdados do pensamento deweyano (BARBOSA, 1982).

[...] Artus Perrelet desenvolvia seu método de ensino de desenho segundo a concepção de Dewey acerca de apreciação e integração. Buscava uma integração tanto epistemológica quanto fenomenológica. Seu trabalho *O desenho a serviço da educação* pode ser visto como uma das primeiras tentativas de construir um método orgânico de ensino de arte para crianças. (BARBOSA, 1982, p. 68. Apud Claparède, 1925, p.95) [...] Seu conceito de desenho como integração de corpo e mente, experiência e raciocínio, gesto e visão, vida e símbolo, indivíduo e meio ambiente, sujeito e objeto, explicado metaforicamente nas primeiras 33 páginas do livro, é uma declaração autêntica do princípio de educação e a arte “pelo interesse de viver uma vida plena, rica e livre” [...] (BARBOSA, 1982, p.68, apud, ARCHAMBAULT Op. Cit., p.17).

A pesquisadora Ana Mae Barbosa classifica a pedagogia experimentalista seguindo filosoficamente John Dewey, psicologicamente Claparède e metodologicamente Decroly¹³¹. Para ela, o programa de ensino das escolas primárias de São Paulo, em 1935, pode ser considerado uma síntese das propostas deweyanas. As ideias de Dewey, apesar de serem às vezes mal-entendidas, estiveram presentes no ensino de arte no Brasil, até por volta de 1948, com o surgimento do ensino artístico renovado, este, ainda um tanto quanto associado ao pensamento de Dewey.

Claparède, num outro texto—uma apresentação para uma exposição de desenhos infantis em Berna—novamente reivindica para o estudo da arte infantil a utilização de todos os métodos usados na psicologia [...] Enfatiza a necessidade de uma investigação contínua do desenho infantil: do ponto de vista da genética, com o estudo das fases de desenvolvimento; do ponto de vista da patologia [...] (BARBOSA, 1982, p.64).

¹³⁰ Professora e Filósofa da Arte. Veio ao Brasil com um grupo de professores do Instituto Jean Jacques Rousseau, para organizar a educação no Estado de Minas Gerais.

¹³¹ Este assunto será abordado no Capítulo 4.

Claparède e Decroly tratam a teoria experimental do conhecimento e a teoria dos interesses significativos. Decroly criou um método em que o interesse era o princípio exploratório das várias possibilidades da experiência. Para ele, o interesse é fator determinante para transformar uma experiência, a princípio comum, em algo de valor cognitivo para levar à aprendizagem. Decroly criou uma terminologia para definir a sua pesquisa:

O slogan de Decroly, “organizar o meio ambiente para garantir estímulo adequado às tendências favoráveis ao desenvolvimento”, possui um relacionamento evidente com a idéia de Dewey de que o “papel do educador na empresa da educação é proporcionar o meio ambiente que provoque estímulos e respostas e dirija o curso do educando” (BARBOSA, 1982, p.42).

Para Dewey, a arte têm a facilidade pela qual as coisas concretas são estruturadas, com o intuito de deixar transparecer, pelas condições dos materiais, os efeitos da criação artística, distinguindo dos seus valores, os artísticos. Sem a apreciação estética, pela imaginação estes valores deixam de ser reais e importantes no mundo. A imaginação, meio de apreciação impede que o objeto artístico seja mecânico.

Apesar de haver bastante diversidade técnica no campo da arte e da educação, consideram-se o valor e o resultado do produto, não apenas na visão mental, mas nas forças sociais, que criam condições para tornar certos objetivos apropriados com o tempo. O que distingue a arte e o seu valor na educação são os vários aspectos visíveis do mundo, por suas qualidades expressivas. Isso se distingue pela habilidade de ver o mundo com significado e qualidade experiencial, porque a capacidade para a produção não diz respeito apenas a talento, mas também à intelectualidade. John Dewey mostra-o pelas palestras destinadas a William James, proferidas em Harvard, em 1932. O pensamento reflexivo é uma condição fundamental em arte e educação. A educação pela arte tem como uma das missões principais, desenvolver a inteligência artística. Este é um dos conceitos da teoria deweyana de arte e pensamento com qualidade. A arte, quando se direciona à educação, deve ajudar os alunos a aprender como experienciar e criar pelo imaginativo com estética. Pelas características da imagem artística criada se entende a relação do contexto social com a cultura, na qual ela, a criações artística faz parte. (DEWEY, 2005, p. 42).

A educação artística deve ajudar os alunos, tornando-os conhecedores de sua individualidade. Aquilo que se torna entendido pela criação artística permite uma visão especial. A criança expressa a si própria em formas e nuances, mas somente poderá entender a sutileza das formas quando tiver habilidade para isso. Um programa para arte e educação deve ter por princípio habilitar o aluno a visualizar a forma estética presente na experiência diária, a aprender como criar, a perceber e ver os objetos que povoam o cotidiano e os que fazem parte de museus e galerias.

Para Dewey, os bens culturais que o homem adquire são o cerne que proporciona a *continuidade* do ser humano e da natureza, pois que a ordem natural somada à cultura humanizada dá-se pela continuidade (DEWEY, 1930, p.144). Esta humanização pode ser completa pela vivência em vida comunitária e socializada pelos princípios e direitos gerados.

Algo muito típico no movimento da escola moderna foi chamado também de habilidade manual¹³². Para Dewey, é mais importante manter viva a criatividade e a atitude de construir, em contraposição a um trabalho perfeito e dirigido do aluno engajado em situações rápidas e reguladas (DEWEY, 1966, p.197). Dewey ainda salienta que quanto mais humana for a experiência e se aproximar dos interesses da criança, na educação infantil, mais verdadeiro será o conhecimento, caso contrário, a aprendizagem se torna muito especializada, passando a ser inadequada no início do processo cognitivo.

Tosquear a lã e preparar o fio para engendrar em tear são as bases técnicas para a tecelagem de tecidos e confecção de roupas. Assim se dá também com a fabricação de farinhas; os alimentos, os materiais para construção, os móveis para a casa e utensílios de metal, agrupamentos artesanais produzidos na redondeza ou na comunidade, chamada também de vizinhança. Praticamente todos os integrantes da casa devem possuir as suas participações no trabalho.

¹³² “O problema do educador é fazer que os alunos se dediquem de tal modo a essas atividades que, ao mesmo tempo em que adquiram habilidade manual e eficiência técnica e encontrem satisfação imediata nesses seus atos, e juntamente se preparem para a habilitação ulterior, sejam essas atividades subordinadas à educação — isto é, à obtenção de resultados intelectuais e à formação de tendências sociáveis”. Estas atividades são consideradas proveitosas para John Dewey, que ainda complementa: “[...] Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever — como trabalhos ativos com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) [...]” (DEWEY, 1959, p.216).

As atividades que uma escola proporciona podem indicar ao que ela se predispõe assim também o seu campo de riqueza. Trabalhos com argila, papel, barbante, areia, papelão, metais e outros, são atividades ocupacionais, e, também educativas. O educador deve fazer com que os alunos, se dediquem a estas atividades não apenas por serem prazerosas pela ação ou para adquirir habilidades para a destreza manual, mas que sejam estas atividades subordinadas também à educação (DEWEY, 1966, p.196).

“[...] As crianças assim que progrediam em altura e capacidade, eram gradualmente iniciadas no mistério dos diferentes processos [...]”¹³³ (DEWEY, 2008, p.10, tradução nossa). Em razão das atividades da casa formarem uma indústria diversificada, torna-se possível aprender sobre os diferentes processos. Tanto a disciplina quanto o caráter de construção, envolvidos com o tipo de vida, favorecem o aprendizado pelos hábitos adquiridos com ordem, para o comércio e a indústria¹³⁴, contanto que haja a ideia de responsabilidade para fazer ou produzir o produto necessário.

[...] Sempre há alguma coisa a ser feita e a real necessidade de cada indivíduo da casa. Cada um pode fazer a sua parte em cooperação com os outros [...] (DEWEY, 2008, p.11, tradução nossa) [...] Todos nós que estamos aqui hoje precisamos voltar atrás, uma, duas ou três gerações, para encontrar o tempo quando a casa era praticamente o centro em que era ocupada, ou onde era agrupado, todos os tipos e formas de ocupação industrial [...] ¹³⁵ (DEWEY, 2008, p. 9, tradução nossa).

Novamente não podemos passar por cima da importância dos propósitos educacionais, que, de perto e muito intimamente se situam em relação à natureza, sendo, em primeiro lugar, a experiência com coisas materiais, depois com o processo de manipulação e ainda o conhecimento do uso (utilidade) e das necessidades sociais. E, para John Dewey: “Em tudo pode haver um treinamento contínuo de observação, pureza, construção do imaginário, do lógico e senso de

¹³³ The children as they gained in strength and capacity were gradually initiated into the mysteries of several processes [...] (DEWEY, 2008, p.10).

¹³⁴ Goethe, em *Anos de Aprendizado de Wilhem Meister*, cita as observações das obras de arte contidas no ambiente doméstico, levando à educação pela estética do olhar. Assim também o fato do avô ser do comércio, significa estar lidando com duas atividades diferentes: a coleção de obras de arte, e o comércio, na aplicabilidade do industrial. Assim também como a construção do bom gosto. (GOETHE, 2006).

¹³⁵ There was always something which really needed to be done, and a real necessity that each member of the household should do his own part faithfully and in co-operation with others [...] (DEWEY, 2008, p.11) [...] Those of us who are here today need go back only one, two, or at most three generations, to find a time when the household was practically the center in which were carried on, or about which were clustered, all the typical forms of industrial occupation (DEWEY, 2008, p.10).

realidade adquirido em primeiro lugar através e pelo contato com a atualidade”¹³⁶ (DEWEY, 2008, p.11, tradução nossa).

A cultura familiar tem força educativa doméstica, que é continuamente operativa, através da tecelagem, trabalhos em marcenaria, em moagem, na compra de cobre, na serralheria e forja, consideradas forças contínuas de operação. Pois, nenhum treinamento dos órgãos dos sentidos em escola, no que diz respeito ao desenvolvimento da habilidade, pode começar por completo e de forma plena, ainda que a visão de senso de vida venha diariamente da intensidade e do interesse da ocupação familiar.

Dewey diz, que a memória verbal pode ser adquirida em lições de ciências e matemática. Há, além disso, alguma coisa de valor maior comparada com a capacidade de observação e julgamento que é adquirido por se dever fazer alguma coisa com um motivo verdadeiro e real compensação com o resultado que deve ser satisfatório;

Seria por intermédio da arte e da educação que se podem reter certas vantagens e ainda introduzir alguma coisa que represente outros entendimentos? O desenvolvimento de habilidades criativas para uma outra realidade física da vivência, chamado por Dewey, a princípio, de treino manual as habilidades tanto artística quanto dos trabalhos manuais ditos, às vezes, artesanais, podem, além de ser ocupacionais, contribuir para o desenvolvimento motor e visual (DEWEY, 1966, p. 197-198).

No mundo das ocupações, independente de sermos subordinados ou livres, há algo muito importante; a saber, cada um deve ter a educação que faculta entender as tarefas diárias ricas em amplitude, de significados e de humanidade. Esse aspecto é importante para o desenvolvimento da imaginação, segundo Dewey.

A criação artística não é apenas fruto da imaginação e sim escolha de concentração e ampliação de experiência. Este fato é, na singularidade estética, um desafio ao pensamento. Entretanto, os significados atribuídos pela imaginação são reunidos integrados e incorporados e, por meio da expressão artística, fazem surgir o produto artístico. (DEWEY, 2005, p.471-472).

¹³⁶ [...] In all this there was continual training of observation, of ingenuity, constructive imagination, of logical thought, and of the sense of reality acquired through first-hand contact with actualities [...] (DEWEY, 2008, p. 11).

[...] instinto de construção e produção fica sistematicamente deixado de lado na infância e juventude, até que eles sejam treinados em direção social, enriquecida por interpretação histórica, controlada e iluminada por método científico [...] Se voltarmos alguns centenários encontraremos um monopólio para a aprendizagem. [...] Conhecimento está longe de ser um sólido imóvel, ele deve ser liquidificado¹³⁷ (DEWEY, 2008 p. 24-25, tradução nossa).

A arte tem uma regra de ordenação muito importante para trabalhar o sistema sensorial e cultivar as habilidades voltadas ao imaginário, ela possui este específico; e isso possibilita a experiência com qualidade e expressividade, em desenho; possibilita também construir pela criatividade, o que o processo imaginativo apresenta. Para a criação, o mundo sensorial se torna um recurso satisfatório; a imaginação forma o pensamento para criar imagens possíveis, ela tem uma função importante cognitiva e crítica para a criação de linguagens, e movimenta a experiência. Sensibilidade e imaginação podem fazer muitas relações assim como o conteúdo de uma vida imaginativa pode manter o indivíduo.

Certos trabalhos ditos manuais são de rotina. Outras produções, tais como as destinadas a cortar, dobrar, furar, modelar, pintar e desenhar, cantar e dramatizar, são consideradas ocupações que envolvem ação e arte, muito embora algumas vezes se ouça dizer que são atividades destinadas a produzir especialista.

O ponto de objeção deveria ser um absurdo, se isto não fosse frequentemente tão efetivo para fazer isto trágico. Esta é a nossa educação amplamente especializada por um lado, e estreita por outro. Esta, a educação dominada quase que inteiramente por uma concepção medieval de aprendizagem. Isto se torna alguma coisa que se mostra para a maioria das partes simples e para o aspecto intelectual de nossa natureza, de desejo de aprender, para acumular informação, ter controle sobre os símbolos da aprendizagem, não para nossos impulsos e tendências, mas para elaborar, criar, produzir, quer na forma de utilidade ou de arte. O grande fato está nas tarefas manuais, arte e ciência, designadas às técnicas que tendem ao encontro de meros especialismos e está fora disto a boa declaração que possa ser oferecida para o ponto especializado que controle a educação corrente¹³⁸ [...] (DEWEY, 2008, p.26-27, tradução nossa).

¹³⁷ Instincts of construction and production are systematically laid hold in the years of childhood and youth, until they are trained in social directions, enriched by historical interpretation, controlled and illuminated by scientific methods [...] If we go back a few centuries, we find a practical monopoly of learning [...] Knowledge is no longer an immobile solid; it has been liquefied [...] (DEWEY, 2005, p. 24-25).

¹³⁸ [...] The point of this objection would be ludicrous if it were not often so effective as to make it tragic. It is our present education which is highly specialized, one sided, and narrow. It is an education dominated almost entirely by the medieval conception of learning. It is something which appeals for the most part simply to the intellectual aspect of our natures, our desire to learn, to accumulate information, and to get control of the symbols of learning; not to our impulses and tendencies to make to do, to create, to produce, whether in the form of utility or of art [...] (DEWEY, 2008, p. 26).

Este ponto de vista provoca uma divisão entre pessoas cultas e pessoas com pouca ou nenhuma instrução, semelhante à que existe entre teoria e prática. Introduzir arte, assim como ciência, significa introduzir também mais atividade, expressão e fatores de alta direção, necessários para uma evolução social mais consistente. Significa que cada aluno que frequente a escola pode ser um agente de comunicação cultural. Esse educando, ao estar relacionado com tipos de ocupações que refletem tanto a vida individual quanto a convivência em comunidade, torna tais ocupações específicas a partir do momento em que as complementa com o espírito da arte (DEWEY, 2008, p. 29). Instrumentalizar e, ao mesmo tempo, dar direcionamentos significa também dar segurança, harmonia e dedicação à experiência.

Assim, os sentidos requerem objetos significativos ao visual para estimulá-los, pela ação imediata da aprendizagem por aquilo que é visto e assimilado, para estética do fazer artístico. A capacidade de observar, recordar e imaginar não funciona espontaneamente, mas são movidas pelas convivências sociais. A disposição de espírito se forma pela referida influência (DEWEY, 2005).

O ensino consciente¹³⁹ (EISNER, 2002, p.1-2) e formal pode libertar as aptidões para um amplo desenvolvimento do ser humano, depurando-o de suas rusticidades, ao fornecer elementos que tornem a atividade mais rica de significações, pela arte e educação. A capacidade de aprender pela convivência e o poder de reter, dos fatos, alguma coisa aproveitável para resolver as dificuldades de uma situação anterior com outra do presente significa adquirir uma formação mais completa. Principalmente porque o desenvolvimento do bom gosto acontece pela estética, relacionada a objetos harmoniosos, revestidos de símbolos, formas e cores. Esses elementos visuais em um contexto desenvolvem naturalmente o sentimento do fazer com satisfação. Em contrapartida, a degeneração deste aspecto produz mentes formadas em quinquilharias, aniquilando o direito à arte.

¹³⁹ Em Barbosa “[...] Eisner estabelece uma taxonomia das visões de Arte/Educação que persistem na contemporaneidade. Suas conceituações de arte e educação o aproximam de John Dewey e de Paulo Freire. Conceitua educação como um processo de aprender como inventar a nós mesmos. Paulo Freire, menos confiante em nossas invenções pessoais, ensinou que a educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo à volta de nós. Enquanto Eisner enfatiza a imaginação, Paulo Freire valoriza-a mas sugere diálogos com a conscientização social. [...] É na valorização da experiência que os três filósofos ou epistemólogos se encontram. Se para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar conhecimento. Já Eisner destaca da experiência do mundo empírico sua dependência de nosso sistema sensorial biológico, que é a extensão de nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de “órgão da mente”. (BARBOSA, 2006, p 11-12).

3.2 A EXPERIÊNCIA SENSORIAL, LEVADA PARA A ESCOLA AJUDA NO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO: A ARTE E A PLASTICIDADE DO INDIVÍDUO

Quanto ao que se refere ao sensorial e à emoção, o valor está no significado, visto que o emocional subjuga e dirige tudo o que é intelectual em arte. Nada é percebido a não ser quando os diferentes sentidos trabalham relacionados uns com os outros em respostas motoras que instigam novas atividades sensoriais (DEWEY, 2005, p. 321). Quando uma situação é interpretada como constituinte de um problema, colocam-se de um lado os fatos fornecidos pela percepção e de outro os seus possíveis significados, isso porque os sentidos alimentam as ideias.

A impressão sensorial associa-se a uma faculdade, que sintetiza mentalmente e combina a ideia, direcionando-a a uma significação pelo desenho, entre outras técnicas artísticas. O uso característico que damos às coisas, devido às suas qualidades particulares, fornece a significação. A criança tem de praticar e saber do que se trata para entender o significado dos objetos. A própria criança quando observa o procedimento de outrem mostra estar socialmente orientada e dirigida à atividade.

Os modos de pensar de outras pessoas, os quais aceitamos como certos sem os examinarmos ou entendê-los, são os que determinam nosso pensamento consciente e nossas conclusões. São os hábitos que adquirimos irrefletidamente em nossas relações com outras pessoas os quais podem representar conhecimentos primários, se não for também focado o pensamento reflexivo, envolto em imaginação (DEWEY, 1979). Dewey complementa:

[...] O princípio não é aquilo que justifica uma atividade, e sim, é apenas outro nome para a continuação da atividade. Se a atividade pelas consequências que acarretar, for indesejável, proceder de acordo com um princípio abstrato será agravar o mal. E o homem que se orgulha de proceder obedecendo a princípios, assemelhar-se-á, muito provavelmente, àqueles que insistem em agir de “seu próprio modo”, sem aprender com a experiência qual o melhor modo de agir. Ele imagina que alguns princípios abstratos justificam seu modo de proceder sem reconhecer que esses princípios (no caso concreto) precisam de justificação (DEWEY, 1959, p.388).

Em arte, pela educação dos sentidos e pela ação para a aplicação imediata da experiência do passado, esta matéria específica proporciona o ato reflexivo. Desta maneira, justifica-se uma aprendizagem em arte pela significação

dos objetos. O ato reflexivo tem sua função na expressão artística e proporciona a aprendizagem pelo entendimento, constituído pela percepção e expressão por linhas e cores. A realização artística é intelectual, e a expressão do objeto observado com significado é a expressão sobre o que está contido na mente. Expressar o que está armazenado na bagagem mental por disciplinas específicas, como a arte, leva a um melhor entendimento, devido à articulação da experiência com o ato inteligível e concreto da expressão, a educação através da arte, já que o pouco inteligível tende à imitação que foca os atos exteriores e não o significado.

As atividades realizadas em conjunto numa comunidade exercem grande influência sobre o desenvolvimento intelectual dos membros dessa sociedade. Nessa união há compartilhamento; esse comportamento define-se por imitação.

A imitação, é um dos meios (mas há outros, como já foi exposto) graças aos quais a atividade do adulto provê estímulos tão interessantes, variados, complexos e novos que o pensamento progride rapidamente. Só a imitação não bastaria para isso, entretanto. Se pudéssemos aprender ao modo dos papagaios, arremedando, simplesmente, os atos exteriores dos outros, jamais nos daríamos ao trabalho de pensar; nem saberíamos, depois de aprendida a imitação, qual o significado do que fizéramos (DEWEY, 1979, p.206).

Os hábitos mentais alheios atuam e têm força, porém a metodologia específica, tecnicamente formulada para a disciplina de arte, pode inspirar e desenvolver a individualidade cognitiva. Pois, toda situação requer que cada qual adapte seus atos à ação do outro, através da arte e educação direcionada a uma melhor capacitação mental.

O indivíduo observa o modo com que a outra pessoa lida com o objeto para aperfeiçoar seus próprios atos; nesse caso, imitados são os meios e não os fins, embora o modo de executar uma prática artística se apresente como ato intelectual e subentenda a observação e a seleção daquilo para o que se tem mais habilidade.

A imitação é o principal condutor da direção social, com o intelectual apresenta a compreensão pela imitação dos meios, do que foi observado e selecionado, em um processo mental. Portanto, o que está na mente e não foi expresso necessita de meios para ser expressado intelectualmente. Para Dewey, a mente desenvolve-se pela organização dos conhecimentos adquiridos, e o

pensamento não é como uma máquina processadora que reduz itens processados a uma massa única, mas, sim, algo com o poder de coordenar e unir as ideias (sugestões) despertadas por coisas específicas, rumo à conclusão com a força intelectual (1979, p.54). A esse respeito o pensamento deweyano esclarece: “[...] Há elementos transitórios e aqueles que se mantêm em uma civilização. As forças mantidas não são separadas, são funções de uma grande quantidade de acontecimentos, que mais tarde são organizados em significados que formam a mente ¹⁴⁰” (DEWEY, 2005 p. 340, tradução nossa).

Os estímulos apurados são adquiridos de instrumentos de ação ou meios encontrados na natureza e são utilizados para atingir os fins. A atividade social pode restringir o objeto da atenção e, também, o interesse, e os estímulos ficam limitados para o desenvolvimento mental. A própria capacidade de modificar o ato do presente tem como referência o resultado anterior e torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma mente criativa. A modificação configura-se uma das metas para uma boa educação voltada ao sensorial.

Porém, o acúmulo de ações direciona a capacidade de tornar-se algo diferente pelo influxo de condições exteriores e pelas aptidões voltadas às habilidades manuais. Em fase de formação ou de imaturidade, duas características principais são apontadas por Dewey: a dependência acompanhada de habilidades e do fator que gera a força de construção pela imaginação, com criatividade. A segunda é a aptidão sensível da criança que desperta o seu interesse e atenção para os fazeres de outros indivíduos. Esta sensibilidade gerada pela capacidade de desenvolver-se constitui a plasticidade do pequeno educando.

Certas crianças se destacam em relação a outras de mesma idade por possuírem o desenvolvimento do traço do desenho artístico adiantado para a idade, e surpreendem. Devido ao fato de serem mais sensíveis e predispostos à expressão, também possuem uma aptidão mais desenvolvida, com possibilidade de articular o problema para a temática artística (Figura12). Uma criança que tenha uma produção intensa em desenhos, expressivos de suas experiências, ao iniciar-se no Atelier de Expressão Livre, mostra-se apta em técnica de desenho a esferográfica. Uma experimentação que se torna uma linguagem visual Acolhida com liberdade e

¹⁴⁰ [...] There are transient and there are enduring elements in a civilization. The enduring forces are not separate; they are functions of a multitude of passing incidents as the latter are organized into the meanings that form mind [...] (DEWEY, 2005, p.400).

afeto essa criança exibe as possibilidades de entendimento, pela arte, para uma solução de um problema.

Figura 12 – Animais perto de casa.



Fonte: Autora

O desenho pintado, a lápis de cor, apresenta o traço em esferográfica bastante adiantado para a idade; entretanto, a pintura, a lápis de cor, identifica-se com as características da idade. A figura 12 apresenta os animais espreitando a casa onde mora a criança de sete anos que produziu este desenho. Este aluno revela uma experiência marcante. Devido a certos acontecimentos em sua vida, ele foi impulsionado a desenhar frequentemente, já em sua casa. Em continuidade e sob a orientação artística pedagógica no atelier-escola, as contradições passam a ser impulso gerador, e no sentido de desembaraçá-las, o ato criativo se faz operante. A criança traz consigo o problema, e a solução acontece pela manipulação dos materiais, através de símbolos expressivos que contêm o objeto de medo, de angústia e insegurança; na forma inventada, a experiência produz nesta criança algo novo e original.

Por outro lado, a educação artística pode ser também a capacidade de desenvolver atitudes mentais. Pela aprendizagem, mediante um ato espontâneo, acontece o processo cognitivo; o educando adquire assim o hábito de aprender, pela

articulação da experiência e pela expressão artística. A educação artística atua no intelecto para levá-lo reconhecer e ordenar o entorno, e arte-educar é encontrar em cada indivíduo as habilidades para o desempenho das funções, ou seja, cada indivíduo com seu trabalho¹⁴¹.

Dewey, ao escrever sobre o adestramento das faculdades, cita Locke e suas ideias que se juntam ao dualismo de seu tempo. De um lado, o mundo exterior apresenta o material ou conteúdo para o conhecimento, por meio de sensações percebidas; do outro, na mente, já existem certas faculdades inerentes, como a atenção, a observação e ainda as capacidades de reter, comparar e abstrair, tudo em combinação. Estas percepções resultarão em conhecimento se a capacidade mental e intelectual discriminar ou combinar as coisas segundo o modo como elas estão unidas ou separadas na natureza (na natureza, as coisas são separadas).

Não se duvida que a organização social presume o adequado exercício da capacidade individual. Cada ser humano, como organismo vivo, possui papel e função limitados, que necessitam ser completados com os papéis dos outros.

A própria faculdade de pensar pode ser aperfeiçoada e convertida em exercício, mesmo havendo uma movimentação em relação aos acontecimentos, que são direcionados a determinados modos e mudanças do meio. Em teoria de disciplina formal, torna-se importante que uma pessoa observe e retrabalhe, em seu repertório mental, as coisas que a tornarão um cidadão competente e eficiente em sua comunidade que é também geradora de cultura.

Decerto, a educação forma a mente, mas dependerá do material educativo apropriado; é tarefa do educador selecionar esse instrumento. Sendo assim, a formação da capacidade mental acontece por associação de conteúdos e também pelo agravante social. Não se deve esquecer que conhecimento é o modo do novo conteúdo se apresentar e reagir sobre a matéria já assimilada pela consciência. O primeiro passo consiste em preparar a mente com o seu velho conhecimento para absorver o novo conteúdo pelo processo de interação.

¹⁴¹ Ninguém melhor que Platão para dizer: “que uma sociedade se acha organizada estavelmente, quando cada indivíduo faz aquilo para o que tem especial aptidão, de modo a ser útil aos outros (ou a contribuir em benefício do todo a que pertence) e que a tarefa da educação se limita a descobrir estas aptidões e a exercitá-las progressivamente para seu uso social (DEWEY, 1959, p. 94-98).

O conhecimento do passado e sua herança são de grande importância quando esse acontecimento se incorpora ao presente, mas não por outro motivo [...] O aumento ou enriquecimento do sentido ou significação da experiência corresponde a mais aguda percepção e das continuidades existentes no que estivermos aprendendo [...] Uma atividade que acarreta educação ou instrução faz a pessoa conhecer algumas das relações ou conexões que não eram antes percebidas (DEWEY, 1959, p. 82-83).

Dessa forma, a educação deve acolher o indivíduo como ele é, em suas características físicas e mentais, e assim dos caracteres físicos e morais do ser humano provém o limite da educação. Há uma esclarecedora passagem na obra *Sobre a Pedagogia* que merece ser citada, pois ilumina o ponto tratado na argumentação. Diz o autor:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas assim guie toda a humana espécie a seu destino. Entre as descobertas humanas há duas difíceis, e são: a arte de governar os homens e a arte de educar. (Kant, [1787] 1996 [446], 19).

A educação é o constante reorganizar e reconstruir da experiência, a principal função da vida está em fazer com que a ação de viver contribua para o enriquecimento da percepção com significado que condiz com a definição técnica do ato educativo.

Além da hereditariedade, existe outra variante relativa à qualidade de vida predominante em um grupo, porque, se uma sociedade fizer das mudanças um ideal ela não poderá perpetuar os costumes¹⁴², já que a educação em comunidade é propensa a socializar os integrantes do grupo, porém, a qualidade e o apreço da convivência em grupo dependem, e muito, dos fazeres e desejos de seus integrantes (DEWEY, 1959, p. 88).

A qualidade e o valor da instrução se somam à cultura da comunidade, ainda que uma educação seja dirigida por um grupo e se incline a socializar seus integrantes. A sociedade ideal é aquela que não se limita a reproduzir os pontos já existentes, antes procura explorar o melhor das vivências sociais

¹⁴² Sociedade e Comunidade têm dois sentidos: o normativo e descritivo. Pela unidade, a comunhão de bons propósitos e bem estar de fidelidade aos interesses públicos. Quando direcionado ao descritivo não existe unidade e sim pluralidade de associações, boas ou ruins.

presentes, apropriando-se disto para censurar as marcas indesejáveis e propor melhorias.

Numa comunidade, há reciprocidade de interesses de troca de valores, advindos das vivências de uma sociedade específica de que resulta algo parcial ou distorcido. Para que valores comuns afluam, é necessário que os membros da sociedade tenham oportunidades iguais; assim todos participam socialmente, porque a experiência de cada parte perde em significação quando não existe o entrelaçamento das atividades relacionadas às vivências de um grupo, caso em que a cultura torna-se estéril, a arte ostentação e os conhecimentos se superespecializam, em hábitos e modos que se tornam artificiais. Dewey complementa:

[...] a cultura é o produto não de esforços empreendidos pelo homem no vazio, ou apenas com eles mesmos, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio. A profundidade das reações provocadas pelas obras de arte mostra a continuidade que há entre *elas* e as operações dessa experiência duradoura. Os trabalhos e as respostas que isto evoca são contínuos em vários processos¹⁴³ (DEWEY, 2005, p. 28, tradução nossa).

A filosofia platônica já explicava a sociedade organizada e estável, ao dizer que cada indivíduo deve oferecer o que de melhor sabe no intuito de ser útil à sociedade à qual pertence (DEWEY, 1959, p 95). Porém, a tarefa importante da educação está em descobrir estas aptidões e exercitá-las progressivamente para o seu uso social. Uma sociedade desorganizada estabelece diversos modelos e ideais; somente uma totalidade é coesa. Através da prática; o homem pode compreender teoricamente o bem (DEWEY, 1959, p. 98-99). Todavia não é qualquer prática que explica esta questão. A prática deve ser inteligente, envolver o aluno e terminar impregnada de significados, através de desenhos, em artes visuais.

Ainda que não tenha muitas oportunidades para a educação, uma criança construirá por si mesma, pela arte e cultura, um caráter orgânico e livre do isolamento. Porém, um desenvolvimento completo depende das inspirações; para isso requer-se a vivência em sociedade.

¹⁴³ [...] so culture is the product not of efforts of men put forth in avoid or just upon themselves, but of prolonged and cumulative interaction with environment. The depth of responses stirred by works of art shows their continuity with the operations of this enduring experience The works and the responses they evoke are continuous with the very processes [...] (DEWEY, 2005, p.28).

Se opera de modo circunstancial e sem método, a educação não formará o indivíduo, porém, a educação progressiva e pela arte se diferencia porque desenvolve a cultura. Assim, oferece as possibilidades, para que o indivíduo possa comunicar com liberdade o seu entendimento sobre o contexto, história e valores do meio em que vive¹⁴⁴. Através da arte e educação o aluno age em busca de um significado. Portanto, nessas bases, o educando atua em um meio natural e social, em busca de uma resposta individual e coerente para sua experiência e os questionamentos que possam aparecer em um ato educativo.

A experiência para arte e educação apoiada em método define a qualidade inteligível e apresenta as variações, porque o indivíduo é único. Em arte, experiência e educação através de desenho, a criança passa pela experimentação ao escolher as cores e as melhores formas, pelas linhas traçadas, para expressar os seus sentimentos em relação às ideias. Busca a sugestão na movimentação do dia-dia e isso gera o imaginário que movimenta o desafio perceptivo no ato de criação.

Em grupo ou individualmente, a criança atua pela interação contínua na resolução de problemas e sua capacidade para julgar amplia a ideia. A arte traz vantagens porque gera a discussão, e a experiência adquire uma densidade cultural, com significado.

¹⁴⁴ “A formação do cidadão é a mais elevada e que indica que sua tentativa de reforma contida no *“Emille”*, era o melhor remédio que a corrupção daqueles tempos lhe permitia aconselhar” (DEWEY, 1959, p. 92). Rousseau (ROUSSEAU, 1992). também escreve sobre a educação de fora para dentro em busca da perfectibilidade, prezando o indivíduo, à encontrar na natureza o meio para o desenvolvimento intelectual.

CAPÍTULO 4

A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY NA METODOLOGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTES VISUAIS

As fases mencionadas e estudadas nos três capítulos anteriores constituem-se chave desencadeadora de todo processo artístico e educativo que tem por objetivo levar a aprendizagem a um percurso de liberdade e reflexão na arte como experiência. A disciplina de arte, quando amparada por uma metodologia que se torna significativa pela utilização de métodos adequados ao seguimento, adquire ganhos incomparáveis em qualidade. A expressão das vivências individuais e coletivas é a característica que qualifica as Artes Visuais nas criações pelas técnicas em desenho. A arte e a educação envolvidas nesses propósitos capacitam o aluno para o reflexivo levando-o a uma aprendizagem significativa volvida à cognição.

Diante das qualidades mencionadas, a inteligibilidade e a efusão emocional constroem o conhecimento subsequente à ação. Porém, em quase todas as matérias, o professor apresenta o problema para o aluno resolver, mas em arte, no desenho o problema é apresentado pelo aluno. Desse modo, haveria possibilidade de organizar a experiência por esse método? Que problemas surgem disso? É importante que a criança aprenda pela experiência, embora, na maioria das disciplinas, seja o educador que dá a resposta, vindo isso a ser o desenvolvimento do pensamento convergente. A arte, como matéria de estudo, atua com o imaginário, para transformar a experiência direta em experiência representativa, e nisso está a divergência: várias respostas a um problema. A imaginação transforma os símbolos em significado. Porém, se a imaginação for subordinada ao trabalho de arte, o exercício artístico se transforma em algo mecânico.

A disciplina de arte visual, por sua especificidade, torna-se apta a dar a conceituação dirigida à busca da solução, porque a arte, como experiência, atua com a aplicação imediata dos materiais na prática e com o pensamento direcionado aos interesses individuais. Entretanto, apenas ofertar à criança os materiais não é suficiente. Para Dewey, a experiência deve ser dirigida em um processo contínuo de expressão, com liberdade e construção “[...] A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar [...]” (DEWEY, 1979, p. 24).

Um dos conceitos que Dewey cita sobre a apreciação diz respeito à reconstrução da experiência, fazer e refazer relacionados. A representação não existe para mostrar a realidade, mas para ampliar a capacidade expressiva. Por meio do desenho, a criança organiza a sua linguagem visual e amplia os significados da experiência imediata para a experiência subsequente, considerada simbólica.

A arte voltada ao educativo tem o instrumental e o consumatório englobados na experiência. Conforme abordado no capítulo sobre a expressão e o valor consumatório da arte, a percepção é estruturada nas atividades desenvolvidas com criatividade, na experiência completa do início ao fim, para o significado.

As concepções em desenho são instrumentos intelectuais utilizados no material da percepção, dos sentidos e da memória, para organizar o pensamento e pôr ordem no conflito. Quem reflete precisa decidir, escolher, formar um conceito para interpretar a perplexidade. Perplexidade porque a produção gráfica inicial corresponde primeiramente à instintividade, porém, aos poucos a comunicação toma forma mais clara nas experiências que se sucedem

Pelas linhas feitas no desenho, nas artes visuais, consegue-se elaborar um problema e chegar a um resultado através do valor conclusivo da arte. Desta forma, a pesquisadora investiga a produção artística em desenho pelo Método de Projetos e Solução de Problemas, com a arte por si mesma. A aproximação através de métodos de controle de observação e coleta de dados é considerada de bom auxílio nas pesquisas científicas. O percurso de um verdadeiro raciocínio está na atitude de projetar e experimentar, para apresentar uma solução. E assim forma-se uma análise que salienta um verdadeiro elemento como especialmente significativo. A atividade planejada e construtiva pelo desenho é conhecida como projeto, que deve ser agradável e, ao mesmo tempo, representar algo que valha por si mesmo. A experiência separada dos conflitos e das realizações seria desprovida de projeto (DEWEY, 2005, p.93). O projeto em desenho acontece por um esquema preliminar, que consiste em estruturar, em uma composição, os elementos por meio dos quais se forma uma unidade expressiva na percepção, uma relação organizada dos elementos plásticos constitutivos. A principal característica do projeto artístico é a particularidade das relações que reúnem os elementos formais. O que importa é o modo como as coisas se relacionam e essas relações podem ser distinguidas daquilo que se vinculam em uma reflexão posterior.

As dificuldades a serem superadas para promover a adaptação recíproca das partes, que constituem o desenho no trabalho artístico intelectualizado, são os problemas. O material que constitui um problema tem de ser convertido em meio para a sua solução, que acontece pela adequação dos meios existentes. Tal qual o investigador científico, a criança permite que o objeto de sua percepção ligado aos problemas que se apresentam, determine o resultado (DEWEY, 2005, p.265).

Tomam-se, dessa maneira, para estudo desenhos temáticos, elaborados, no Atelier Escola Expressão Livre, por crianças, pertencentes a várias escolas. Essas produções informam as questões, as intenções, as proposições e apresentam a solução do problema “[...] Dada uma dificuldade, a fase imediata é a sugestão de algum meio de sair dela—é tentar organizar algum plano ou projeto, ou elaborar alguma teoria que explique as particularidades em questão, examinar alguma solução para o problema [...]” (DEWEY, 1979, p. 24-25).

Nesse caminhar para o significado, aparecem resistências, e a metodologia adequada conduz o imaginário ao investigativo, com propósitos de solução de problemas. Como quem cria “[...] se importa de modo peculiar com a fase da experiência em que a união (reflexão e objeto) é alcançada, ele não evita os momentos de resistência e tensão [...] A emoção é o sinal consciente de ruptura real ou iminente. A discórdia é o ensejo que induz à reflexão¹⁴⁵ [...]” (DEWEY, 2005, p. 14, tradução nossa).

O professor de artes visuais se diferencia em planejamento, na forma de conduzir a disciplina; nessa etapa metodológica, ele torna-se muito importante. O educador deve, em primeiro lugar, ensinar o aluno a pensar reflexivamente em arte para conseguir uma resposta individual. Os entendimentos perceptivos e visuais que ocorrem, a princípio, no desenvolvimento educacional da arte em desenho, podem ser estendidos para outras áreas, para solução dos problemas que sempre aparecem em todas as matérias.

Se a arte como experiência é, por um lado, reflexiva em busca de uma solução por desenho com significado, por outro lado, aparecem, no processo artístico, momentos de resistência e tensão; o equilíbrio atingido na experiência

¹⁴⁵ [...] cares in a peculiar way for the phase of experience in which union is achieved, he does not shun moments of resistance and tension. [...] Emotion is the conscious sign of a break, actual or impending. The discord is the occasion that induces reflection [...] (DEWEY, 2005, p. 14, op.cit, p.14).

artística não é estático nem mecânico. A tensão conduz ao equilíbrio e, com a realização de todas as etapas, a arte chega por si mesma à conclusão; o material da reflexão é incorporado pelos objetos artísticos, como o significado.

4.1 O CAMINHO PARA CHEGAR AO SIGNIFICADO E O PROBLEMA EM ARTE COMO EXPERIÊNCIA: ENCONTRA-SE RESISTÊNCIA NESTE PROCESSO ARTE EDUCATIVO

A verdade e a prática que, para Dewey, são as ideias com significados, para o significado em arte são o trabalho da criatividade em resposta ao imaginário. Pelo artístico não se faz uma cópia literal de objetos, mas sim uma reflexão sobre emoções e ideias associadas à experiência de vida. As ideias são também entendidas como hipóteses para solução de problemas, e podem ser consideradas ferramenta de ação e, também, material experimental para solucionar uma questão. Nesse caso, a verdade fica relacionada à sugestão, também chamada de ideia, que se torna significativa, pela eficiência experimental, e recebe o nome de instrumentalismo, conforme menciona esta pesquisa no capítulo sobre educação.

A preocupação de Dewey não se reduz ao âmbito epistemológico, mas questiona como a inteligência está no mundo para resolver os problemas de modo a capacitar o indivíduo, que passa pela experiência, a aprender por ela. Sua filosofia apoia-se na contingência do mundo, no próprio risco e na aventura da mudança; nisso surge o homem, o seu meio e a própria insegurança quanto a mudar, considerando-se que há uma movimentação constante com repetições e fatos incompletos, de onde viriam os instrumentos para a experiência que resultará em aprendizagem.

A dependência de um caminho, para chegar a um determinado significado, vem de um processo de técnica de ensino e aprendizagem, que permita alcançar um resultado. Esta metodologia pode subdividir-se em três fases: a) a experimentação de um fato ou acontecimento adaptado ao método, pelo desenho, com o uso das linhas para expressar a intenção; b) a absorvência da recompensa pela produção da forma; c) as características da percepção individual transformada e o reconhecimento de que um certo método pode ser um importante aliado para expressar melhor o que se tem a dizer (DEWEY, 2005, p.147-148).

No processo criativo, os novos materiais da experiência pedem para ser expressos e por isso envolvem, em sua expressividade, novas formas e técnicas

para que isso aconteça. Levar em consideração certos aspectos do método faz concentrar a atenção sobre o significado, porque as mudanças, que querem dizer alguma coisa, afetam a expressividade e o sentido dos traços do desenho da criança. A metodologia se torna muito importante quando o novo instrumento aparece, como sinal de uma mudança, no material a expressar o que deve estar impregnado de interesse e individualidade. Apenas a habilidade em si não produz arte e deve ser acrescentada da referência da qualidade do método para que a criança possa expressar um tema experimentado (DEWEY, 2005, p. 272).

Existe uma reação, por parte de quem cria artisticamente, quer dizer, uma resposta compensatória por causa de um envolvimento com a solução de problemas em busca de uma consumação. Nesse sentido, a arte com todas as suas propriedades se constitui o contexto educacional, em um conjunto de meios e fins planejados e dispostos com vistas à experimentação. Portanto, a experimentação não é exclusiva dos laboratórios porque todos aqueles que criam em arte possuem traços naturais de um experimentador. Para Dewey, a arte ainda transforma o ambiente e por este modo exerce um papel social, à medida que interfere nos lugares onde se insere.

Embora se mostre singular e intensa para o indivíduo, expressão de uma experiência diz respeito também à coletividade, quando se considera que os materiais e meios advêm do contexto comum em que o indivíduo está inserido e com o qual compartilha muitos dos seus significados.

Entretanto, a solução de um problema em arte não é definitiva, ela aparecerá em cada novo trabalho de arte como experiência. É exatamente por trabalhar experimentalmente que novas visões na esfera das vivências acontecem, revelando novas aparências e qualidades para as cenas retratadas em desenhos criativos. A insatisfação, que as vezes se reflete nos sentimentos do indivíduo, provoca o ato criativo e, em decorrência do crescimento que impele para novas experiências, faz do trabalho experimental algo explorador também denominado de ato investigativo. No processo criativo existe um ritmo de entrega e investigação. Além dessa fase primária de intenção, surge o novo pelo ato imaginado com criatividade e isso resulta em descoberta.

O ato investigativo situa-se em uma das fases do pensar. São características do trabalho investigativo tanto a resistência quanto o conflito, os quais também são fatores que fazem parte do conceber artisticamente. Porém, no

pensamento reflexivo, o estágio inicial abrange um estado de incertezas a respeito da realidade de um fato. Acerca da verdade, que o pensamento visual apresenta, surge uma dúvida e perplexidade, fato que se constitui indecisão ou estado hesitante em uma oscilação de acontecimentos, à semelhança do indivíduo que se mantém por um determinado tempo em um estado de espanto ou assombro, nas primeiras articulações do pensamento. A continuação disso provoca e constitui o ato investigativo, que começa com o pensamento reflexivo, mas se estende na busca investigativa de algo e inquirir para encontrar material que desfaça a incerteza, a perplexidade, estado de confusão mental, espécie de um caos pré-criação artística a ser organizado. Por perplexidade entende-se também a experiência voltada para si mesma, que tem como fim aprofundar e intensificar a qualidade expressiva voltada para a imaginação; é isso que ajuda a aceitar as incertezas. (DEWEY, 1979, 23-24) Em arte, a criação organiza o perplexo (assombro), estruturando os elementos visuais, na experiência artística por si mesma em todos os processos, do perceptivo e imaginado, investigativo expressivo, até a fase conclusiva ou consumatória.

A emoção e a imaginação se unem para a resolução da situação em que existe incerteza e suspense, pois que uma certeza não desperta emocionalmente, mas uma agitação fornece o despertar emocional e o imaginário. Isso acontece no mundo flexível, onde a tensão existe, e se faz necessária. Certo sentimento descrito pela criança causa incerteza e atrapalha a verdade sobre o fato; como, por exemplo, quando ela diz sentir medo; isso se configura um problema, um desafio de tal modo que faz surgir a incerteza. A incerteza nasce do que se acredita, para gerar um questionamento, como verdadeiro problema.

O desenho de uma criança, aos sete anos, na figura 13, apresenta um animal selvagem e uma figura humana emaranhada de linhas, manchas e sombras; traz também em contraste uma cena clara e azul. São ações de um processo criativo que pode responder a uma questão levantada pelo súbito sentimento expressado, porém, não apresenta ainda uma resposta, ficando o assombro, ou a perplexidade, perplexidade porque a produção gráfica inicial corresponde primeiramente à instintividade, uma mistura de experiências, emoções, sentimentos e ideias que surgem de enfrentamentos e conflitos da vida, e, às vezes, por serem elementos complexos da experiência, são difíceis de serem expressados.

A figura, a princípio, produz perplexidade¹⁴⁶ e mostra a expressão de medo e indagação, mas sugere principalmente que uma experiência forte e marcante acontece. O estado de indecisão desaparece em criações que se sucedem em experiências posteriores em um novo desenho e em uma nova solução do problema (DEWEY, 2005, p.144). O significado é atribuído pela representação daquilo que constitui o objeto do medo.

Figura 13 – Animal Bravo. Giz de cera, lápis de cor e aquarela



Fonte: Autora

Em Artes Visuais, a experiência expressiva é para verificar a experiência individual, e esta tanto se afirma, quanto se revela nas histórias graficamente contadas nos desenhos. Às vezes considerar o ato de construir e reconstruir a mesma temática composta de agressividade ou de incertezas sobre a experiência; quando a vivência ainda é encoberta por sombras e linhas entrecruzadas e em matizes a lápis de cor, como uma averiguação, parece duvidoso aceitar esse processo como um ato investigativo, ou uma pesquisa. Quem pensa ser a arte apenas um mero prazer que consiste em produzir mecanicamente desenhos, terá dificuldade de aceitar a ação de desenhar como um ato investigativo ou de pesquisa. Porém, como Dewey diz, existe busca e pesquisa no ato reflexivo, conforme se se vê a seguir.

¹⁴⁶ Perplexo porque a reflexão começa com a perplexidade relacionada com a realidade, como diria o filósofo Gerd Bornheim (DEWEY, 1959, p.152-158)

Mas, ainda uma vez, se quisermos generalizar nossa concepção sobre as operações mentais, incluindo nela o trivial e ordinário bem como o técnico e o oculto, não há razão alguma para recusar-se esse título ao ato de olhar. Pois, o objetivo deste ato investigador era obter que viessem à mente fatos que a tornasse capaz de alcançar uma conclusão com base na evidência. Na medida em que o ato de olhar foi deliberado, isto é, executado com a intenção de atingir uma base externa em que se apoiasse uma crença; esse exemplo ilustra, de maneira elementar, a operação de busca de pesquisa, de investigação abrangida em qualquer pensamento reflexivo (DEWEY, 1979, p. 22-23).

No pensamento deweyano, a concepção sobre as operações, inclui o comum e o dia-a-dia visual das coisas, geralmente, o ato de ver é muito importante e vem em primeiro lugar. Sabe-se que a região do cérebro relacionada à visão é a mais primitiva e nunca deteriora “[...] Pois, o objetivo desse ato investigativo consiste em fazer que venha à mente o fato que a torne capaz de alcançar uma conclusão com base na evidência [...]” (DEWEY, 1979, p.22-23). Já, o método apresenta aquilo que não foi manifestado.

Começa-se pelo olhar, com liberdade e com intenção de atingir uma estrutura apoiada no acreditar, porque pensar reflexivamente envolve: busca, pesquisa e investigação. Escolher entre tantas mensagens vindas ao cérebro através do olhar, não se constitui algo comum e pode causar hesitação e suspense; a isso se chama perplexidade. Perplexidade, porque, no emaranhado de informações, torna-se necessário escolher o caminho verdadeiro e nesse momento aparece, muitas vezes a indecisão. Assim o incerto ou inesperado salva a produção artística de ser mecânica e confere a ela satisfação o que é próprio de quem cria. Nesse processo criativo está o prazer da descoberta imbuído de uma certa espontaneidade (DEWEY, 2005).

A solução é encontrada pelo pensamento reflexivo porque aquele que passa pela experiência e, por ela, envolve-se em dúvidas investiga o que a visão capta para a memória. Esses são os fundamentos para acreditar no significado. Por esse modo busca-se o melhor caminho para confirmar as ideias. Qual o caminho metodológico que acaba com a dúvida na expressividade artística? Percorre-se o caminho metodológico pelas linhas do desenho e depois outro pelas formas nas expressões artísticas que se sucedem, e com as matizes de cores. Quem cria procura encontrar algo que guie a reflexão, visando a descobrir os fatos. “Procurará alguma coisa que lhe sirva de guia; e sua reflexão tem em mira descobrir fatos que sirvam a este propósito” (DEWEY, 1979, p.23). Isto condiz com o fato de

descobrir; que no ato de pensar, sempre há mais que um caminho, uma situação em que se pode escolher mais de um sentido e apresentar duas ou mais saídas difíceis e ao mesmo tempo sofridas. O pensamento propõe opção entre essas duas coisas. “Não existe reflexão quando consentimos que nossa atividade mental passe insensivelmente de um assunto para outro ou nossa imaginação se entregue livremente aos seus caprichos” (DEWEY, 1979, p.23) Para que se possa, diante de uma dificuldade, alcançar uma conclusão é necessário cessar ou interromper, por um instante, o processo de criação, deixar a imaginação repousar, e, ao retomar a expressão pelos traços do desenho, alcançar uma consumação. Dessa forma, desfaz-se a incerteza, uma vez que a situação se desvela pelas formas criadas, passando, assim, a existir uma melhor compreensão dos fatos que acompanham a experiência. Os acontecimentos estão envolvidos na forma artística e expressiva. Qual disciplina, dirigida à busca de solução para um problema seria mais apta a dar a conceituação?

O indivíduo que faz uso da sensibilidade é também o que cria em um mundo cheio de coisas, oposições e conflitos, energizados pela arte, de forma a se tornarem significativos. O indivíduo vive neste mundo ameaçado pela desordem, e como criatura viva, para continuar a existir neste universo, necessita tirar proveito do que existe ao seu redor. A arte organiza energias? Pela sensibilidade pode-se estabelecer uma ordem e, pelo processo criativo em desenho, faz-se surgir uma resposta com sentimento, e a ordem estabelecida é compartilhada pelo traço artístico. Esta ordenação do meio, em que o indivíduo vive, aflora pela visão artística.

Os desenhos de crianças, apresentados nesta pesquisa, são os dados que, na arte expressiva, são os significados, porque a significação vem do reflexivo e do indivíduo (DEWEY, 2005). Isso acontece porque a expressividade se dá no próprio relato daquilo que se experiencia sendo a atividade perceptiva introduzida pelos sentidos.

As expressões em desenhos mostram, primeiramente, a grande necessidade de compartilhamento da forma artística que surge da condição mental e imaginária e sempre há uma fase de perturbação, fase esta também chamada de experiência marcante. Através do desenho acontece a experiência expressiva, do início ao fim, embora, nessa fase, possa também existir certa resistência.

A condição está no material artístico, a partir do qual a criança cria o seu projeto com uma intenção. Assim como a sensibilidade rompe com o real, os conflitos induzem à reflexão. O aluno trabalha interessado e converte a sensibilidade em objeto de arte realizado pela expressividade. Nisso consiste o aprender pela experiência expressiva, e o material reflexivo termina em um objeto significativo. No ato criativo sempre há momentos conflituosos e tensos, e tais situações são trabalhadas pelas potencialidades do aluno. Há uma reconstrução do objeto absorvido pelo olhar, mente e imaginário para constituir-se um novo produto artístico. A ligação da criança com a forma produzida e os materiais disponíveis no momento, como lápis e papel, é intrínseca, e não imposta, porque as temáticas (que significam o conteúdo teórico) marcam o fazer artístico para conduzir uma experiência destinada a uma conclusão.

A resistência atua no ato expressivo como força opositora dificultando, ao mesmo tempo, a sua existência; é essa resistência que define o lugar que a inteligência ocupa na produção do objeto artístico. Já, a tensão apresenta um aspecto importante no ato criativo, pois constitui um impulso para iniciar o trabalho artístico, desenvolver e alcançar um resultado pelo ato consequente. Dessa forma, existem dificuldades, adaptações e adequações nas etapas do processo artístico e infantil.

Se aquilo que deve ser superado são os problemas, segundo Dewey, [...] “o material que constitui o problema deve converter-se um meio para a sua solução [...] em arte, as oposições entram no trabalho de forma imediata, mais que na ciência [...]” (DEWEY, 2005, p.145, tradução nossa). Entretanto os conflitos são o fio condutor da criatividade na expressão artística. Quem cria percebe, enfrenta e supera os problemas, refaz as experiências passadas reconstruindo-as em novas soluções. As experiências passadas não são descartadas e tampouco são exatamente tais como eram na situação anterior, porque existe, a continuidade, pela adaptação da experiência do passado, à do presente, e às aspirações futuras.

Para quem cria artisticamente, o resultado final se mostra como um acabamento do que veio antes e o resultado fica em razão da adequação dos meios existentes que devem ser apropriados. A investigação na arte, como no científico, permite que o objeto percebido se vincule ao problema existente, defina a consumação pela resposta, porque não há uma conclusão decidida antecipadamente. A consumação da experiência é também o final, diz respeito ao

novo e isso inclui certa estranheza pelo inesperado que sempre aparece no trabalho artístico concluído. Esse acontecimento contém também a espontaneidade, obstando que o produto artístico seja mecânico ou preexistente. Sempre há um prazer na construção pelas descobertas e realização de experiências. De certa forma, a consumação se torna recorrente porque se retorna ao ponto inicial, noutra experiência em um novo ato criativo e, ao longo de todo o processo artístico, modifica-se em alguns pontos do acontecimento, tornando-se significativo pelo próprio olhar de quem produz o desenho. Acontece que alguns traços que não eram importantes tornam-se parte da expressão artística, isto é, parte integrante da experiência e constitui o trabalho produzido.

Na experimentação em arte, no momento de resistência e tensão, percebe-se a relação da arte com o científico. Porém, encontra-se diferença no fato de que o cientista, diante da resolução de problemas, procede por um degrau para propor novas perguntas, ao passo que o indivíduo que cria possui o seu problema, mas pensa nele enquanto trabalha e incorpora seu pensamento ao que produz.

A investigação científica, embora respeite a experiência imediatamente vivenciada, submete-a ao tratamento metodológico adequado para ultrapassar a imediatividade apreendida, empírica e ingenuamente, pelos sentidos. Entretanto, enquanto o científico está para julgar as coisas naturais, a arte coloca-se em posição importante com as suas peculiaridades, mesmo em situações conflituosas. O método científico tem por princípio a concepção de natureza e abole as causas finais que dizem respeito ao natural, ao pensar as conclusões com qualidade (DEWEY, 2005).

Conquanto o ser humano deixe de acreditar, quando em situações de conflito, ainda há o poder da imaginação que, em arte, é um grande aliado, quando utilizado com o inteligível. Decerto, a descoberta pelo científico mais a força opositora que o meio ambiente oferece ao indivíduo, que faz uso da criatividade, fornecerão também um material à arte. O científico, no que concerne à arte diversifica o material e a forma ao invés de criar apenas uma operação mental, que procede do simples para o complexo. Aliás, a arte retém o poder de sentir e isso valoriza uma multiplicidade de coisas antes inatingíveis, além de ser compensatório em meio à mistura de coisas diversas, quando acontecem as produções artísticas.

As coisas que pertencem à natureza são as que compõem a imaginação, constituindo-se criações pelos desenhos das crianças. Além do que,

são muito mais que meras coisas separadas e desconectadas, dado que são geradas pela visão única de cada aluno. A arte amplia-se quando relacionada à educação e essa ligação diz respeito à inclusão de materiais comuns, mas reconhecidos como artísticos, o que significa um ganho. Existem métodos para esta situação? A metodologia a seguir inclui de métodos que melhor se adaptam às especificidades da arte, para colaborar no campo da prática em arte e educação e, no que concerne ao que o processo de criação artística, busca, dar significado e, pela solução ao problema, apresentar um produto artístico conclusivo.

4.2 A METODOLOGIA PARA CONDUZIR O IMAGINÁRIO NA INVESTIGAÇÃO: MÉTODOS DE PROJETOS E SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A metodologia para a aquisição do conhecimento pela ação, denominada pragmática, mantém a continuidade do ato de conhecer com o fazer com o intuito de adequar a ação inteligente ao meio social. Sabe-se que há relação do método experimental com as vivências individuais e em grupo, nos processos de arte e educação, isso ocorre também em relação à teoria do conhecimento que Dewey defende, em arte como experiência, sobre a importância do desenvolvimento da linguagem simbólica, também em bases artísticas e sobre o uso da imaginação.

Dewey propõe e analisa mudanças no processo educativo. Esses dois aspectos, de prática e conhecimento, são considerados células importantes para a sociedade porque trata principalmente do desenvolvimento democrático e de sua relação com o método experimental¹⁴⁷. Este filósofo ainda complementa:

O método científico experimental é, ao contrário, uma experimentação, de ideias; por isso mesmo quando praticamente—ou imediatamente—não dá resultado, é intelectual, frutífero, pois aprendemos com os nossos maus êxitos quando nossos esforços são profundamente refletidos—como meio sistematizado de adquirir conhecimento, embora velho como a vida em seu caráter de artifício prático (DEWEY, 1959, p. 372).

Tal método funciona como um recurso, ou meio, para a aquisição de conhecimento e tem a finalidade de direcionar a prática. A atividade é dirigida pela reflexão de acordo com a teoria do conhecimento adquirido pela prática. O homem,

¹⁴⁷ O Experimentalismo é a experiência em um entendimento geral, “as experiências humanas”. As vivências conscientes e a experimentação, dirigida ao científico ou social. São próprias de cada indivíduo. (DEWEY, 1959, p. 298-293). Consta no capítulo 3, mais detalhadamente.

ao fazer parte do mundo, adquire conhecimento graças ao que ele pode tornar-se participativo, pois o ato de conhecer possibilita modificações nas coisas.

Contrariamente, no empirismo parte-se do objeto concreto; nesse caso, procede-se da natureza e reconhece-se que a reflexão distingue um novo componente dentro dela. O ato de ver faz o componente da natureza diferente, um objeto, e, então, utiliza este novo objeto como uma resposta orgânica, esclarecendo e provocando posteriormente as experiências do objeto, que estará contido presentemente na experiência primária (DEWEY, 1930).

A metodologia, relacionada à arte, para conduzir o imaginário na investigação atua estimulando as capacidades emocionais e mentais, as quais quando transformadas em condições, contribuem para um resultado dotado de significação, tornando-se na expressão artística, a principal qualidade das artes visuais.

A metodologia para desenho não se isenta da forma e, muito menos, independe dela, porquê, sem a constituição do produto artístico, a arte não existe. A habilidade para a elaboração dos elementos da linguagem visual termina em algo constituído pela criação, o objeto artístico. Caso contrário, a metodologia para a construção com criatividade perde a sua função na expressão artística.

Portanto, quem cria empenha-se em fazer surgir a forma e solucionar problemas; a expressão artística sempre surge da necessidade de novas experiências. Este método que diz respeito também à técnica da expressão pela forma constituída e relativa à experiência possui três etapas: a) primeiramente, a experimentação por parte de quem cria em uma sintetização geral da intenção, tudo isso relativamente também ao tema proposto; b) após, estabelecem novas metas com os resultados, pelo método da experiência; c) surge, posteriormente, uma definição que se constitui em uma característica especial do fazer artístico: o de transformar-se em um fim em si mesmo. Porém, se o ato criativo for idealizado apenas em relação à técnica, para transformar o material não voltado à experiência, nesse caso, os meios tornam-se separados dos fins (DEWEY, 2005).

A criação artística, no contexto educacional, não está orientada para fins meramente materiais, mas a uma verificação de meios e fins pelas condições que se apresentam e as possíveis consequências do ato experiencial. Isso condiz com um dos pensamentos de Dewey sobre uma filosofia não apenas da ação, mas também do pensamento e sentimento. Nisso o pensamento relaciona-se ao fato de

dirigir e orientar a ação, direcionando-se os sentimentos para identificar as consumações visadas, pela ação, ao mesmo que dá significação ao ato da arte como experiência. Porque, a sensibilidade se faz um veículo e está na própria essência da percepção e criação artística, quando certas condições são atendidas, para promover um resultado. Pelo lado orgânico e através dos meios, a sensibilidade que conduz o ato expressivo, define e mostra como resolver o problema da individualidade em arte (DEWEY, 2005). Portanto, para Dewey, a individualidade expressiva e estética relaciona-se à educação e isto é mais do que uma simples poética, é a capacidade de expressão de um problema com vistas a uma solução, pela forma criada.

Os sentimentos produzidos pelo visual e aflorados das vivências, através da técnica do desenho com os seus valores específicos, provocam interações orgânicas e particulares na experiência do aluno. Portanto, uma das características da filosofia deweyana são as díades compostas do organismo, dos meios e fins. Porém, na díade teoria e prática, Dewey menciona que há uma distinção na forma de certas práticas. De um lado, temos os fazeres imediatos e com pouca intelectualidade e, de outro, a forma de prática que Dewey considera certa, aquela repleta de significados e direcionada à satisfação própria. Nas atividades em artes visuais, através de traços, cria-se uma imagem pensada e imaginada. A prática direcionada a soluções de problema pelo Método de Projeto é uma metodologia adequada às artes visuais; assim se seguem as explicações sobre esses dois métodos que compõem a metodologia muito adequada aos processos artísticos. O Método de Solução de Problema e Projeto¹⁴⁸ que constitui a Metodologia em Artes Visuais é condizente primeiramente com o que o pensamento deweyano expressa..

No entender de Dewey, a solução para o problema está na ciência, porém, os valores humanos estão presentes na vida cotidiana e constituem verdades, porque estão presentes nas coisas em si (DEWEY, 1930) Assim, o propósito e objetivo da arte e educação é empenhar-se na utilização desses métodos necessários, os quais, porém, devem conter um currículo com intenção para a realização de um propósito destinado a fornecer uma base ao problema e projeto, com uma solução.

¹⁴⁸ “[...] enquanto Dewey e Kilpatrick viam no projeto um modo de reestruturar a educação, Hernández (2001) ultrapassa o viés metodológico ao compreender os projetos como uma concepção político-educativa [...]” (TINOCO, 2008, p.173).

Problemas e projetos caminham juntos. A criança menor apresenta solução de forma mais natural. Entretanto, pelo fato de consumir-se pela solução de um problema, um projeto envolve um ato físico, alguma coisa mental, perceptiva e satisfatória. Desse modo, o pragmatismo também defende o completo e livre desenvolvimento da individualidade, valoriza o método de projetos porque ele se direciona à prática e experimentação e tem por objetivo desenvolver a habilidade e capacidade pessoal, para solucionar um problema.

Em arte, o professor deve saber como estabelecer o problema a fim de que haja espaço para a interpretação pessoal e clareza no foco. Nesse caso, o aluno deve saber não apenas o que ele tem que fazer, mas saber também por quê; então, a interpretação pessoal aflora. Outro fator bastante importante está na conexão entre a descoberta pela aprendizagem em sala de aula e a vida fora da escola. O núcleo do problema, em artes visuais, reside na relação entre ver e expressar. O visual se faz necessário para criar o conteúdo expressivo porque a expressão existe para externar o conteúdo da consciência e, então, o que temos é uma transformação imaginativa do acontecimento e o que foi intuído em percepção e com sentido. O aspecto e o caráter do significado o aluno transforma em linguagem capaz de desenvolver o sentido que ele traz consigo. (EISNER, 2002).

O problema apresenta-se pelo aspecto do que acontece na movimentação e significação; o aluno empreende e ampara, a tempo; uma noção, depois de memorizar o fato entendido, o significado e sua importância. Dessa forma, a solução, de problemas é um método em que a dificuldade sentida em um ato ou em uma situação, resolve-se através de um material e quando então se faz um esforço, se planeja conscientemente e de maneira propositada para encontrar a solução. A solução de problema é definida como um plano de ataque, sobre uma dificuldade ou complicação, com o propósito de encontrar uma solução satisfatória. É um método em que a criança usa de sua habilidade para resolver o problema que a afronta. Essa técnica de ensino e aprendizagem ainda habilita o aluno a exercer controle sobre sua atividade e sobre seu meio ambiente. Sem essa possibilidade, o educando fica à mercê da natureza e deixa de progredir.

Se, em desenho, o trabalho se inicia-se pelo ato de ver e o problema tem o seu encaminhamento nessa prática, o aluno também faz comentários sobre o que o incomoda, quando se expressa por linhas. Ele estabelece um diálogo com a forma artística que produz. As crianças, enquanto desenhavam,

contam histórias e isso leva as desenvolver a sensibilidade, refina-lhes a percepção e a atenção para os detalhes, significando também o desenvolvimento da percepção estética no fazer artístico. Para que essa questão aflore, certos meios podem ser adotados para chegar à consumação. Então, o problema torna-se útil e educativo, e o método, que pertence a essa solução, serve como um propósito valioso, porém, isso acontece, se o problema está de acordo com a base da realidade e entendimento. O problema e o projeto se relacionam e esta combinação, em teoria e prática, não é atividade apenas em sua movimentação, mas pela solução do problema e pela maneira natural de conduzir a atividade.

O método de projetos é uma extensão do método de solução de problemas, um dos resultados da filosofia de Dewey, metodologia que é também a união dos pensamentos de Dewey e William Kilpatrick¹⁴⁹. Para Kilpatrick, a solução de problemas é um dos tipos de projeto, ou seja, um dos métodos de projetos. A base desse método é o experimentalismo que nasce do pragmatismo de William James e do instrumentalismo¹⁵⁰ de John Dewey. Esse método não impõe incumbência externa e seu objetivo não é fazer da criança um depósito de conhecimento e sim envolvê-la em investigação e busca de resposta com a intenção voltada ao tema e à solução de questões. Através da manipulação do material e com perspectiva de conclusão define-se esse modo como o aprender fazendo, pela experiência. Um dos objetivos é desenvolver a personalidade em uma atividade centrada, porque a arte, durante o processo de criação, provoca o intuir de uma realidade, para fazer surgir outra, completamente nova.

Conforme se menciona, o engajamento nessa prática acontece pelo planejamento curricular preparado para que o envolvimento social aconteça. A atividade, em forma de projeto, é envolvida por um problema a ser resolvido e atua em relação a cada aluno, em estímulo. Assim cada criança, com a sua resposta, fornece uma produção diferente, e, portanto é isso que define o recurso para pensar, resolver o problema e completar o projeto¹⁵¹. Na figura 14, sobre o tema: “O Terceiro

¹⁴⁹ William Kilpatrick, um dos seguidores de John Dewey, considerado um grande teórico da educação baseada em projetos (GREGÓIRE & LEFÉRIÉRE, 2001). Seus cursos e palestras foram publicados em um livro (KILPATRICK, 1971). John Dewey em Métodos de Projetos e Solução para problemas pesquisou mais aprofundadamente. Dewey desenvolveu a metodologia a nível experimental (DEWEY, 1979, 2005).

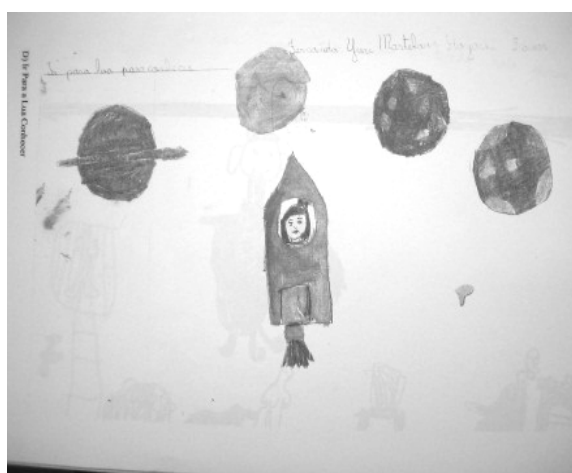
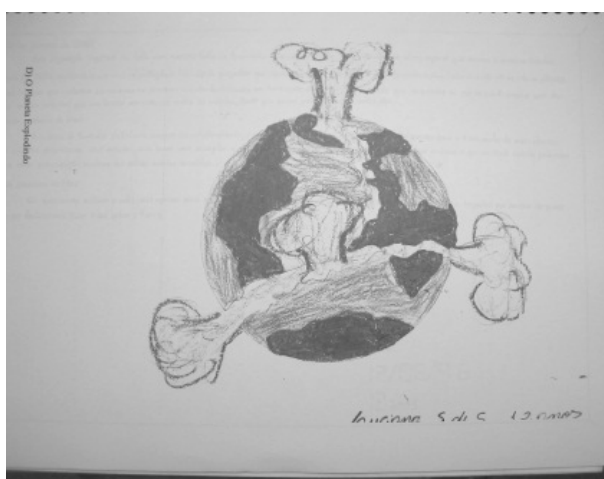
¹⁵⁰ Instrumentalismo: cujo traço característico é a admissão de que toda teoria é um instrumento para a ação e transformação da experiência “Donde, a verdade da ideia não passa da sua eficiência experimental ou cognitiva e, em última análise, da sua provada utilidade social ou moral” (DEWEY, 1979, XIII).

¹⁵¹ Tinoco (2008, p. 173) nos explica que “enquanto Dewey e Kilpatrick viam no projeto um modo de reestruturar a educação, Hernández ultrapassa o viés metodológico ao compreender os projetos como uma concepção político-educativa”. (HERNANDES, VENTURA, 1998, HERNANDES, 2007).

Milênio”, tem-se como meta uma reflexão sobre a passagem de século. Para tanto, parte-se das diferentes expressões de cada participante e consegue-se estruturar as preocupações lançadas pela mídia. Como estratégia, as reflexões são pintadas uma ao lado da outra em repasse e intercâmbio das experiências que se juntam em harmonia, sem interferir em demasia no trabalho do outro. Na segunda etapa, pela pintura dos desenhos, as cores de matizes variadas simbolizam as informações que o aluno traz consigo (Figura 15, 16, 17). A tática é traçada em um intercâmbio de ideias, entre os participantes, através de histórias e projetos. A reflexão é escrita (Figura 15) e projetada, primeiramente em desenho (Figura 14). Acontece um aproveitamento na decodificação da intenção e propósito de cada aluno. A tensão existe, porém, no compartilhamento estabelece-se um diálogo.

Figura 14 – Desenhos em forma de projeto para a criação de três painéis sobre o terceiro milênio

Projetos para a criação do trabalho em grupo.



Fonte: Autora

Na figura 14, os projetos apresentam tanto os problemas quanto as soluções. Os alunos estavam muito preocupados com a chegada do ano 2000, pois ouvia-se dizer que o mundo acabaria. Para amenizar essa ansiedade e sofrimento trabalhou-se essa temática primeiramente em forma de projetos em textos e desenhos. Cada aluno esboçou a sua preocupação em forma de problema e solução. A solução para o problema do planeta que explodiria com a chegada do terceiro milênio consiste em tornar-se um super-homem, voar e impedir a catástrofe. Para evitar a decadência da terra que sofre e chora com a poluição e maus tratos, propõem-se a paz e o amor, ou, pilotar uma espaçonave e ir para a lua (na resolução do problema). No foguete lacrado imagina-se a proteção, da nova moradia, em outro planeta.

A solução dos problemas, através de projetos trabalhados em desenho, em uma concepção de educação que se abre para os conhecimentos, vai além do currículo básico formulado para entender que não se trata apenas de uma metodologia didática, e sim de uma técnica que propicia tanto o entendimento, quanto o sentido da arte-educação, baseada no ensino reflexivo, voltado para a compreensão¹⁵².

Em Método de Projetos e Solução de Problemas em Artes Visuais, nas figuras apresentadas, estão alguns dos desenhos esboçados em forma de projetos por crianças, alunos do Atelier de Expressão Livre. Esses desenhos dotados de expressões individualizadas é resultado de um trabalho coletivo sobre o terceiro milênio e a produção se efetuou direcionando-se à solução de um problema. Como seria o terceiro milênio que iniciaria¹⁵³?

Texto Integrante do Projeto.

I. 12 anos completou muito bem a pintura do painel sobre o 3º. Milênio escrevendo: “[...] Uma expedição espacial foi feita com sucesso. Todos os tripulantes retornaram ilesos, mas trouxeram um vírus especial que dizimou a espécie humana. Fortificado por testes nucleares, esse vírus se multiplicou tão rápido que, antes que alguém percebesse o que estava acontecendo, o vírus tinha

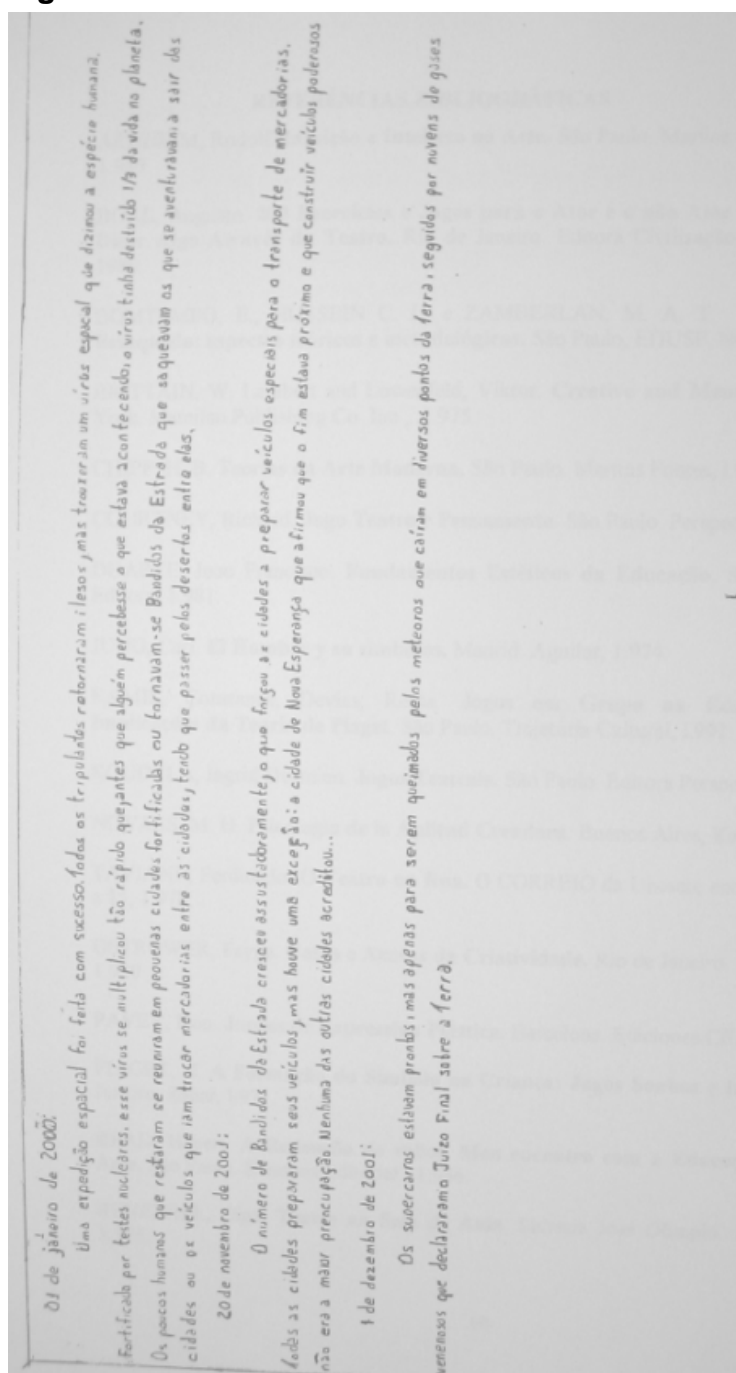
¹⁵² (HERNANDES, VENTURA, 1998, 1996, 2007).

Os educadores Fernando Hernandez e Montserrat Ventura reorganizam os currículos por projetos (2007)

¹⁵³ Os desenhos foram produzidos próximo ao ano 2000.

destruído 1/3 da vida no planeta. Os poucos humanos que restaram se reuniram em pequenas cidades fortificadas ou tornavam-se bandidos da estrada, que saqueavam os que se aventuravam a sair das cidades, ou os veículos que iam trocar mercadorias entre as cidades, tendo de passar pelos desertos entre elas [...] O número de bandidos cresceu assustadoramente, o que forçou as cidades a preparar veículos especiais [...]. (Figura 15).

Figura 15 – História sobre o terceiro milênio.



Fonte: Autora

Os desenhos em forma de projetos por crianças originaram a produção em tinta acrílica sobre lona. Na figura 16, percebe-se que a criança menor, dos três aos seis anos de idade, ao utilizar tinta e pincel, apresenta a sua expressão gráfica com as possibilidades da garatuja; as criatividade se individualizam quando se harmonizam no todo integrado. Para as crianças dos sete aos nove anos, tudo se alinha em uma base e interagindo nas figuras esboçadas e distribuídas em cores fortes e com sentimentos (figura 17). Por volta de doze anos, a capacidade reflexiva do indivíduo mais desenvolvida colabora para a distribuição dos elementos plásticos em vários planos que se integram na temática analisada minuciosamente em cada parte deste painel pelos alunos (figura 18).

Método de solução de problemas.

O visual é uma qualidade muito importante para a experiência. As qualidades visuais são chamadas conscientemente de centrais e são sucedidas por outros elementos. Estes ainda são considerados, também, como estímulo para a posterior emoção, o desenvolvimento do imaginário e a intelectualização, conforme se apresenta nos painéis temáticos pintados (figuras 16, 17, 18).

Figura 16 – O terceiro milênio



Fonte: Autora

Figura 17 – O terceiro milênio



Fonte: Autora

Figura 18 – O terceiro milênio



Fonte: Autora

Cabe ressaltar que o desenho do projeto muitas vezes, se modifica, na nova experiência, em pintura, em razão de misturarem-se experiências, emoções, sentimentos e ideias. Nesta etapa, o conflito torna-se explícito e organizado na conclusão pela pintura, em consumação.

Neste momento reflexivo, tanto o anatômico quanto o psicológico atuam na investigação realizada pela criança, ao escolher a cor e a melhor forma, ajudando a condicionar a experiência, principalmente, porque o cérebro envolve-se naquilo que o olhar capta, e, ainda, como Dewey explica: “mas somente com o treinamento neurológico entende-se alguma coisa sobre algo” (DEWEY, 2005, p.128, tradução nossa). A percepção e o pensamento estão lado a lado, na figura 17, alinhando-se os interesses, uma vez que perceber torna-se inútil sem o pensamento, o mesmo em relação ao pensamento sem a percepção, porque sem perceber, não há o que pensar, Chamado por Rudolph Arnheim¹⁵⁴ de Pensamento

¹⁵⁴ Arnheim no livro, *Intuição e Intelecto na Arte*, no capítulo em Defesa do Pensamento Visual : A percepção e o pensamento precisam um do outro. Completam mutuamente as suas funções. Supõe-se que a tarefa da percepção se limite a reunir a matéria-prima necessária ao conhecimento. Uma vez que o material tenha sido agrupado, o pensamento entra em cena, num nível cognitivo supostamente superior, e faz o processamento. A percepção seria inútil sem o pensamento; este, sem a percepção, não teria nada sobre o que pensar (ARNHEIM, 1989, p. 141) [...] todo pensamento verdadeiramente produtivo tem que ocorrer na esfera da percepção. Na minha afirmação estava implícito que o pensamento perceptivo tende a ser visual, e, de fato, a

Visual; acrescenta ainda o autor que, para a formação do pensamento, opera-se com o visual, primeiramente, e assim a mente humana atua quando necessita resolver um problema. O problema referente ao abstrato ou perceptivo pode ser solucionado através de operação perceptiva, assim como o pensamento produtivo e concreto também deve recorrer ao perceptivo, para solucionar qualquer tipo de problema. A percepção tende a ser visual e a visão é o sentido pelo qual as estruturas espaciais podem ser representadas. Dessa forma, confirma-se que o pensamento é “[...] principalmente pensamento visual [...] porque não há nenhuma outra esfera de ação onde o verdadeiro pensamento possa ocorrer [...]” (ARNHEIM, 1989, 149).

Outro método de projeto¹⁵⁵ e solução de problema, também desenvolvido no Atelier Expressão Livre, aborda: “A Mosca”. Como meta, surge uma interpretação da natureza e da ocorrência, por acaso, através de um agrupamento de características específicas e de processos mentais de criação. Em estratégia, utiliza-se a intuição de cada participante, em um mecanismo que tanto separa quanto une, em cada cor usada com a sua própria força. Consegue-se uma unidade dentro da diversidade de pensamentos. Para a tática, há um bom intercâmbio de informações entre os participantes sobre as experiências, na divisão do espaço. Aproveita-se o raciocínio de todos e recorre-se à memória para a obtenção do simbólico. O mental e o imaginário esforçam-se, por causa da interferência de cada sujeito, procurando fazer algo que combine com o desenho do colega (Figura 19).

O projeto “A Mosca” surgiu de uma manifestação da natureza. As crianças desejavam pintar em um painel de madeira; para tanto preparou-se a base para a execução do projeto, fazendo-se uma pintura em branco para a base. Em razão do gramado ter sido aparado, este fato suscitou a agitação de pequenas moscas que voaram e assentaram na base recém-pintada, passando a fazer parte de um cenário artístico ainda não iniciado. Esse fato movimentou ainda mais o

visão é a única modalidade dos sentidos em que as relações espaciais podem ser representadas com precisão e complexidade suficientes (op. cit. p.149).

¹⁵⁵ O método de projetos difundiu-se no Brasil, através de Anísio Teixeira e Lourenço Filho (AMARAL, 2000). Um olhar sobre os projetos de trabalho. Salto para o futuro, um olhar sobre a escola. Secretaria de educação à distância. Brasília. Ministério da Educação. Seed. 2000.

Para (NOGUEIRA, 2004) “[...] pedagogia de projetos ampliando o conceito de projetos temáticos usados pela escola como forma de investigar e criar passando por processo de pesquisa, aprofundamento, análise, depuração e criação de nova hipótese”. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Erica. 2001.

AMARAL, Ana L. *Um olhar sobre os projetos de trabalho. Salto para o futuro, um olhar sobre a escola*. Secretaria de educação à distância, Brasília. Ministério da Educação. Seed. 2000.

projeto, dando-se início à solução de um problema, o que fez com que cada criança esboçasse o seu sentimento sobre o pequeno inseto de forma significativa e imaginativa. Com criatividade, cada criança entre seis e oito anos, pintou uma parte do trabalho: *Sobre a Mosca*: O inseto na fruta, namora, voa, morre, no lixo e na flor. Neste caso, o tema não foi sugerido pelo professor, sugeriram-no no decorrer do processo investigativo e de criação, os alunos (figura 20).

Percebe-se a divisão em seis espaços, com o vermelho posicionado de forma sábia ancorando as extremidades em transversal e o amarelo como cor-luz acima e centralizado. No emaranhado de informações apontadas pelas crianças, entre seis e oito anos, as moscas voam aleatoriamente e se encontram nas histórias contadas individualmente (figura 19).

Figura 19 – A mosca em seis interpretações

Na flor



Na fruta



Voando



Namorando



Morrendo



No lixo



Fonte: Autora

Figura 20 – A Mosca . Na técnica tinta acrílica sobre madeira



Fonte : Autora

Na arte do desenho, parte-se do princípio de que cada substância possui sua qualidade e que cada material requer o desenvolvimento de sensibilidade distinta e de habilidade para o método em questão. A criação sobre a figura do

inseto em paisagens ou cenas ajuda na aprendizagem e na centralização, proporção e detalhes, relacionados a cena . Para a percepção que se descreve apenas ver não resolve o problema do produto artístico; assim, a temática torna-se muito importante (figuras 19, 20). Adaptar o ato de ver a um propósito ou intenção não diz respeito apenas ao ato visual, mas também a conhecimento que se soma. A criança que sintoniza com a sua produção torna-se capaz de realizar mudanças na imagem criada e baseada no que é emocionalmente experimentado (EISNER, 2002, p.77).

Algo bastante presente está na flexibilidade de intenção por parte de quem cria; para Dewey, essa flexibilidade intencional pertence ao lado da inteligência dedicada à criação e ao emocional. Explicado por habilidade para escolher e mudar o direcionamento, até como forma de definição do objetivo ou foco, quando uma opção melhor surge no trajeto do fazer artístico. Isso proporciona o significado e guia poderosamente um resultado não antecipado, como em outras áreas.

A criança, o jovem e o adulto aprendem quando têm um projeto de vida voltado ao educativo, e o conteúdo do ensino torna-se significativo para eles no interior desse projeto. Aprende-se quando se envolve com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento. A biografia do aluno se constitui, portanto, na base do seu projeto de vida e de aquisição do conhecimento e de novas atitudes.

4.3 ENSINAR A PENSAR COM REFLEXÃO É UMA DAS FUNÇÕES DO PROFESSOR EM ARTES VISUAIS PARA A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO: POR QUE AS CRIANÇAS NECESSITAM DESENHAR

No ensino de artes visuais não existe uma fórmula específica para o ensino desta matéria, mas a qualidade de um currículo é indispensável para dar suporte e fornecer materiais com o que trabalhar, e, então, o aluno, em sua individualidade, faz a sua exploração. O papel do professor está em ensinar o aluno a pensar para desenvolver-se intelectualmente e em competências destinadas ao fazer. Dessa maneira, o educador é como um investigador no ambiente; não meramente um transmissor de teorias, mas alguém que projeta uma situação construída em cima dos valores e conhecimento do aluno. A posição do professor

em artes visuais, está relacionada às condições da experiência dos alunos e ao modo como eles agem em relação a isso. Se o objetivo do educador consiste em levar o aluno a entender a forma com que as cores atuam para a criação de um desenho colorido, por exemplo, a lápis de cor, o professor deve planejar a forma como o aluno irá entender, isto é, ele deve conduzir o educando a aprender. O ambiente deve ser estimulador e devem sê-lo também os materiais para envolver e despertar o gosto pela aprendizagem.

Ensinar com o caráter artístico significa, acima de tudo, transferir ao aluno o conteúdo teórico e prático, sobre um controle inteligente, sensível e apropriado ao aluno, individualmente ou em classe. E assim especifica-se: “[...] Por artístico eu menciono uma forma de prática informada pela imaginação e que emprega técnicas para selecionar e organizar as qualidades expressivas, conseguindo resultados que são satisfatórios esteticamente¹⁵⁶ [...]” (EISNER, 2002, p. 49, tradução nossa).

Outro importante pensamento sobre o ensino de arte é que o maior resultado do ensino encontra-se na apresentação pelo aluno em comentário sobre o seu desenho em sua apreciação; e essa etapa também se constitui aprendizado. O conteúdo de elementos é a base para a solução do problema e está relacionado com uma temática sugerida ou um traçado livre, que estabelece a criação pelo imaginário. Devido ao fato do significado estar localizado na interação entre o aluno e o resto da situação, e cada indivíduo trazer consigo uma história única e relativa a cada situação, o sentido estabelecido por cada criança é diferente. Muitas vezes, de forma bastante significativa.

O professor deve providenciar uma lista, anexando-a a um local de destaque para que cada aluno sugira e empreenda um projeto para o semestre. A qualidade da atividade deve direcionar a expressão artística em cada sugestão na arte por si mesma. Dessa forma, o papel do professor é também providenciar com afetividade um suporte que percorra a classe e forneça uma atenção individual, porque o estudante pode ter a propensão para concentrar-se, ou não, no projeto. Aquele que dirige a classe deve trabalhar com questionamentos que incitem as crianças a procurar por qualidades visuais necessárias a fim de responder aos problemas que enfrentam. Quem ensina a disciplina de arte deve promover o

¹⁵⁶ [...] By artistry I mean a form of practice informed by the imagination that employs technique to select and organize expressive qualities to achieve ends that are aesthetically satisfying [...] (EISNER, 2002, p. 49)

interesse do educando ao inquirir e provocar a estranheza visual que, a princípio, possa se instalar no trabalho, deve oferecer a oportunidade ao aluno que cria suas próprias imagens para concretizar a experiência. Portanto, o professor é quem promove a investigação do propósito visual no trabalho.

O professor pode propor tarefas que leve o aluno a prestar atenção nas qualidades visuais daquilo que ele produz no desenho, de forma especial (EISNER, 2002).

Dewey chama a isso de reconhecimento ou, melhor, reconhecimento com valores perceptivos. Ver e perceber significa mais que reconhecer, porque esse ato não desconecta as coisas do presente das do passado. Este fato leva a utilizar aquilo que é reconhecido como um meio de percepção para outras coisas. Quando uma criança retorna pelo desenho a uma cena passada e marcante, esse retorno também significa liberalidade, lembrança e esperanças em movimento (DEWEY, 2005). A figura 13 mostra que a criança dirigiu a atenção à ferocidade do animal sobre a figura humana, reconhecendo a experiência de susto ou espanto pelo desenho¹⁵⁷. Quando se observam desenhos desse tipo, passa-se a perceber o quanto a arte pode ensinar e isso ocasiona um diferencial pela autonomia desta disciplina. Talvez, a educação aprenda, com a arte, sobre uma questão central que envolve esta matéria de estudo sobre a diversidade e a variedade, além de que, conteúdo e forma são inseparáveis nesta matéria. Portanto, este é um dos princípios fundamentais que a arte revela. (EISNER, 2002). Elliot W. Eisner, um grande estudioso de Dewey, ainda complementa:

Outra lição que a arte pode ensinar a educação é a importância da imaginação, e isto se inclui cedo, para enriquecer o uso da sensibilidade. A arte fornece asas a imaginação. Em alguns—talvez em quase todos—campos acadêmicos, na realidade, este aspecto fica somente na fala. Pouca atenção e tempo são fornecidos ao assunto imaginação [...]¹⁵⁸ (EISNER, 2002, p.198, tradução nossa).

A arte ensinada por diferentes maneiras, como nas outras matérias, não se define apenas como matéria de estudo, mas também pelo modo do fazer

¹⁵⁷ A fase de consumação da experiência—que tanto é interveniente quanto final—sempre apresenta algo novo. A admiração sempre inclui um elemento de espanto [...] (DEWEY, 2005, p. 144).

The consummatory phase of experience—which is intervening as well as final—always presents something new. Admiration always includes an element of wonder (DEWEY, 2005, p.144)

¹⁵⁸ Another lesson that the arts can teach education is the importance of imagination and, as intimated earlier, of refining and using the sensibilities. In the arts, imagination is given license to fly.in many—perhaps most—academic fields, reality, so to speak, imposes its factual face little time and attention are given of imagination (EISNER, 2002, p. 198).

artístico. Cabe ao professor decidir o que é mais importante, identificando as formas como pelas quais a arte influencia a experiência e como o aluno deve trabalhar com isso. Deve focar também a habilidade cognitiva que ele espera desenvolver. Uma forma de dirigir adequadamente a disciplina de arte é reconhecer que aprendizagem em arte visual envolve atividade com produção pelo aluno. Os materiais com que ele trabalha na prática constitui a estrutura; porém, a sugestão que o professor dá para ajudar o aluno a atuar com espontaneidade leva a indagar sobre o que e como aprender pelas artes visuais. Se os fatores enumerados são indispensáveis ao ensino, a forma de aprender em arte deve vincular-se a questões que dizem respeito tanto ao físico quanto ao emocional.

Por outro lado, a aprendizagem em artes visuais acontece pela aptidão e capacidade para participar da atividade, imbuída de uma experiência, e isso, ocorre pelo exercício relacionado ao material, que são os meios, de forma direta. Assim, pelo significado se reproduz o sentido das coisas. Além da utilização dos sentidos, a capacidade emocional se torna também um fator que gera ideia, porque a arte e a educação abrem caminhos para a expressão da experiência, pelo desenho.

Na matéria de artes visuais, o aluno aprende por causa do sentido pessoal que ele acrescenta ao que lhe é ensinado. Devido ao fato do significado estar localizado na interação entre o aluno e o resto da situação, acontece que cada indivíduo traz consigo uma história, que é única em cada situação, o que gera um diferencial. A sensibilidade de cada criança difere de uma para outra e, às vezes, de forma bastante significativa.

Diante de vários depoimentos de alunos sobre as suas experiências em artes visuais, especificamente em desenho, tais como, o de uma criança de sete anos, “[...] Já pensou se existisse uma imagem igual a esta, uma flor bem grande que eu desenhei, em um jardim [...]” (Figura 5). Esta frase e outras mostram o quanto o imaginário pode atuar em um indivíduo desde a sua primeira infância até sempre, para a constituição da forma que materializa a arte como experiência através do desenho.

A intenção relativa ao tema não é fixa, e este é o ponto de flexibilidade, quando a criança participa da atividade de um projeto, muito embora a intenção seja flexível, a prática se guia pelo projeto, com atenção ao fato de que isso é uma característica presente na prática artística (EISNER, 2005, p.51). As

qualidades do material com que a criança trabalha se torna experienciado, no sentido de perceber o significado de cada temática. Define um momento do passado que ficara isolado e marca este espaço de tempo silenciado, como um simples enriquecimento da experiência (DEWEY, 2005, p.24).

Certas vezes, a percepção diminui instintivamente como modo de explorar e desfrutar a qualidade visual da forma. Além do que, no processo perceptivo, tudo o que compreende a forma é apreendido, e as qualidades referentes à vivência são arquitetadas pelo ato vivenciado, em termos de experiência. Com esse método, o aluno aprende a ser participativo no mundo e a emoldurar um mundo visual, tratado instrumentalmente. A percepção de mundo, pela criança, é importante como possibilidade cognitiva e ativa pelo imaginário, e acontece pelo uso da habilidade técnica em transformar o que a imaginação traz consigo, dentro das possibilidades do material disponível. Até a própria atividade transforma-se, para adquirir ganho em criatividade, como, por exemplo, transformar desenhos prontos em histórias, ou trabalhar as duas expressões ao mesmo tempo.

O trabalho em desenho começa pelo visual e termina pela forma constituída; desta maneira, a área de arte permite ao aluno uma oportunidade para desenvolver-se pela persistência e exploração, na individualidade e, também para compartilhar em aprendizagem uns com os outros. Apesar de possuir visão individual, a criança ainda conta com uma variedade de instrumentos que a área de artes visuais possui e faz parte do coletivo. Dessa forma, acontece um engajamento pelo currículo, preparado para que o envolvimento social aconteça.

O aluno também aprende a ver e essa relação requer o uso de uma nova forma de visão, na atividade perceptual. Aprender em arte concerne ao aprender a ver para compreender a interação entre a qualidade direcionada à expressão artística, sentimento, emoção, percepção e expressão com criatividade. Estes são polos que compõem o todo como a principal qualidade do processo artístico, a qualidade expressiva, conforme já foi mencionado: De certo, a expressividade é a lição principal que a criança pode aprender sobre os princípios da arte, quando relacionada ao desenho em sala de aula (EISNER, 2002, p. 76).

Os maiores resultados em educação não se localizam na escola, mas fora dela. O grande objetivo do processo educacional na escola não está em terminar algo e sim em começar. Portanto, a escola deve despertar o interesse em uma força interessada e suficiente, a ponto de motivar a possuir interesse também

fora do ambiente escolar. Como acontecem as outras formas de aprendizagem em arte? Aquilo que o aluno aprende a ver em artes visuais, com a ajuda de um bom professor, amplia o seu campo mental e visual e direciona-o a prestar atenção também em outras coisas para entender e conseguir criar conhecimento. O aprender a construir pelos projetos relativos a objetos e temas tende a se expandir a outras disciplinas, também, além da arte.

A aprendizagem apenas em sala de aula torna-se pequena. Aquilo que o aluno observa dentro da sala de aula deve ter sequência na apreciação da natureza e em suas riquezas, para compor o visual de forma completa. Qual o interesse das crianças em artes visuais? Eles se envolvem? Os alunos procuram no meio ambiente a qualidade para acrescentar à sua experiência estética, pelo acesso direto à experiência, ou, por um agente autorizado e substituto. A criança usa substitutos para a experiência, e um agente eficaz é a linguagem visual.

[...] Este realce das qualidades que tornam qualquer experiência ordinária atraente, apropriável (capaz de ser plenamente assimilada) e proporcionadora de prazer, constitui a função primária da literatura, da música, do desenho, da pintura, etc., na educação [...] Como poderemos conseguir alargamento de perspectiva ou horizontes sem sacrifício da eficiência da execução? (DEWEY, 1959, p.261, 272).

O desenho que a criança cria é um agente substituto para a sua habilidade de pensar com a disposição e as vezes restrição do material e, ao empregar a habilidade imaginativa e a habilidade prática, termina dessa maneira por usar as várias formas de pensamento. O resultado de uma produção artística em desenho torna-se a expressão que representa o desenvolvimento de sua habilidade de inteligentemente perceber e criar em artes visuais. Faz surgir por sobre as coisas criadas uma opinião formada, diante do envolvimento e da expressão que significa a qualidade representada pelo produto artístico constituído (EISNER, 2002, p.92).

O crescimento do aluno em aprendizagem é notado quando o professor compara um trabalho anterior com outro recente e isso se constitui uma forma de avaliação. Se esse desenvolvimento relacionado ao fazer artístico não for apenas vinculado ao individual, mas também ao social, torna-se aparente que o que as crianças aprendem, quando desenharam, não é tão básico como aprender a lidar com tintas, grafite ou lápis de cor. Trata-se de aprender paralelamente uma função, através de outras pessoas, e ser membro de uma sociedade. Entretanto, pertencer a

uma comunidade e adquirir aprendizagem significa também ter uma intenção temática.

Dewey fala sobre a importância das comunidades de aprendizagem porque, assim, as crianças podem aprender umas com as outras e aí está um ponto importantíssimo na prática da educação artística que busca progresso. Portanto, o trabalho em grupo relaciona-se à incumbência comum e constitui o modo de ajudar o aluno a encontrar um significado prático para as suas ideias, em arte e educação. Assim, a aprendizagem se conduz de maneira mais natural, e uma das virtudes desse tipo de cognição está na capacitação do aluno para aplicar o conhecimento adquirido em expressões posteriores, pelo desenho. Além da intenção temática e do problema, esse ponto de vista social, relativo à aprendizagem em arte, torna-se uma condição importantíssima a ser considerada para entender como as crianças aprendem em educação artística. Se a aprendizagem em artes visuais vai além de criar, por que as crianças desenham?

A cena captada pelo olhar se candidata à expressão artística, quando interpretada pelo traço contido no desenho. As experiências podem ser significativas e importantes, mas não suficientes para fazer um trabalho de criação artística expressivo. Algo muito importante para o aluno está no aprender a elaborar para poder dizer algo que seja substancial para ele. Expressar um sentimento com emoção pela linguagem visual contém o próprio processo de criação, e os desenhos são esforços para comunicar um entendimento de mundo, porquanto existe um significado especial nas imagens imaginadas e criadas.

A expressão artística da criança acontece através dos materiais disponíveis e este é o meio para a enunciação do pensamento em um ato criativo e representativo dos sentimentos e das percepções. Em artes visuais, os desenhos das crianças falam, porque são formas de representação que possuem conteúdo emocional; com esse recurso as crianças tentam comunicar e dizer alguma coisa pela ação referente às imagens que eles criam.

As coisas reagem e agem na mente para a construção de um novo objeto, Como força que movimenta, solidifica e seleciona aquilo que é coerente e proporciona uma combinação diversificada num todo, com caráter estético. Os elementos das experiências passadas contidas na mente, ao serem organizados em forma de desenho, não possuem uma solidez, por causa das mudanças de hábitos e métodos para a expressão visual. Da mesma forma que o hábito limita, também a

arte pode passar a fazer parte da constituição do indivíduo e tornar-se um importante componente da sua mente criadora. A sensibilidade, por ser individual de quem cria se transforma, por meio disto, em uma grande força (DEWEY, 2005, p. 276).

Ademais, algo que a arte pode ensinar à educação é a importância da imaginação, que intimamente refina o uso da sensibilidade. Em arte, a imaginação tem uma conotação diferente em relação às outras áreas de atuação do indivíduo. Os objetos de arte tomam forma por essas possibilidades que não se apresentam em outros fazeres. Este tipo de constituição pelo material é a melhor prova que se possui da importância da imaginação para o processo criativo. A condição interna e a visão objetiva constituem as duas modalidades que formam a imaginação (2005, p. 280).

As crianças não podem conhecer o que não veem e também não podem ver sem conhecimento, portanto para elas conhecer é o mesmo que ver. (EISNER, 2002, p.113). Nessa conciliação situa-se o fato de que a criança desenha não apenas o que vê ou sabe, mas também o que imagina. Ela faz surgir pela generalização, a imagem, coisas novas e possíveis ao imaginário; ao mesmo tempo que desenha e conta histórias. Vê e sente, conhece e imagina, e, através da linguagem visual em desenho, fala tudo sobre as pessoas, os objetos e as cenas, com propósitos com se verifica nas figuras, 14, 15, 16.

Quando há intenção, para criar, e possibilidades para a representação de um repertório constituído naturalmente, os desenhos são as expressões e o material uma espécie de palco onde acontece o desfecho (Figuras, 12, 13). Desse modo, os locais onde se desenvolvem as atividades são verdadeiros laboratórios para a experimentação. Linhas são transformadas em desenhos que ampliam as possibilidades visuais da criança.

Para Dewey, o imaginativo perdura porquê, apesar de estar tomado de perplexidade, é duradouro como resposta às coisas vistas, conhecidas e interpretadas por uma mente única cuja revelação acontece pelo produto artístico; é a “expansão intensificada da experiência” (2005)., algo compreensível e admirável pela aprendizagem adquirida através da arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nas obras de John Dewey foi de suma importância para adquirir ciência a respeito da experiência completa em arte. Para a experiência, diante da substantividade do artístico, não basta o inteirar-se e compreender apenas o experiencial; mas há nos escritos do autor outros focos primordiais para o entendimento de *Arte como Experiência* quando embuída do educativo. Estudar as obras mais importantes de Dewey, a maioria ainda não traduzida para o português, configurou-se como uma grande riqueza. Em *Como Pensamos*, a formação da mente e do pensamento é, no ato reflexivo, como constitutiva da experiência, o que posiciona a arte no científico.

A arte também rompe barreiras, pela sua capacidade de desvelar as veladuras do preconceito ao se dispor a todos que queiram usufruir de seus benefícios, de suas técnicas mais simples e acessíveis. Para isso basta apenas um papel e um lápis para um ato mental, sensível, profundo e duradouro pelos benefícios que oferece, em desenho. Nessa simplicidade do gesto de construção pelo desenho, na linha que caminha continuamente em busca da forma e que se estenderá em experiências posteriores em novas criações, está um grande exemplo de educação democrática. A arte, por sua complexidade é austera e, em sua simplicidade e acessibilidade, torna-se um grande exemplo de democracia.

O visual conduz o pensamento; sem o sentido da visão por onde tudo começa, não há pensamento, em sua totalidade, nem mesmo o pensar inteligentemente; a arte leva a uma grande reflexão quando o ato criativo e artístico parte do pensamento reflexivo.

Se a experiência se origina pelo ser humano, o mesmo se dá também com a arte, própria e inerente a cada indivíduo. Para a formação de uma mente criativa, reconhece-se a grande importância do convívio em sociedade. O meio em que o indivíduo vive, move-se e manifesta a sua atividade em experiência; e entende-se que compreender as coisas, tendo em vista o uso feito delas, significa ter um espírito socializado.

Aprender com consciência social significa adquirir educação completa; porque se o indivíduo for isolado não poderá inteirar-se da significação da vida que faz parte. O mesmo ocorre também, na atividade conjunta no que concerne

a utilização de materiais relacionados com o uso dos meios aos quais outras pessoas recorrem ao fazerem uso de suas aptidões, que são únicas.

Definiu-se que o visual, por onde tudo começa para o desenvolvimento cognitivo, requer que haja percepção para criar bagagem mental e, posteriormente processar a informação recebida. Envolve também percepção sensorial, a mente, o pensamento e a aprendizagem. Junto ao cognitivo está a percepção, voltada principalmente para o pensamento; nenhum pensamento inicia-se sem antes que se veja para perceber e entender. A arte, nesse aspecto, apresenta uma percepção dirigida, em especial, à cognição e está no perceber os objetos para constituir ideias, e o posterior ato de conhecer. Quando é capaz de restabelecer no plano do significado, uma flor em um jardim, como a mais importante entre todas, através de um desenho, a criança torna essa atividade uma realização intelectual (Figura 5).

Compreende-se, com base no que ensina Dewey, que a arte é o empenho para a execução com criatividade e perfeição. A criação perfeita, realizada por completo, concluída. Criar na mente a linguagem artística é o que leva à conclusão e ao entendimento.

As crianças para desenharem o que elas sabem, prestam atenção, não apenas no aspecto visual do objeto, mas também em como ele se constitui pelas características e detalhes. Esses pormenores estarão presentes nos desenhos que os educandos criam, porque, eles representam, pela criação expressiva, os aspectos do mundo que é bastante visual. Quando desenha o que sabe, a criança está representando. Por outro lado, se desenhasse apenas o que vê e não sabe as suas percepções tenderiam a ser menos detalhadas e genéricas, como se a percepção saísse do desenho quando pronto. Os educandos tenderiam a ver o mundo com menos possibilidades para fazê-lo diferente ou, até melhor, pela produção em arte. No desenho referente à figura seis, o objeto e a cena percebidos são permeados emocionalmente, conferindo ao pensamento um sentimento.

Porém, se a criança não pode saber o que não vê e, ao mesmo tempo, não pode ver sem entender, presume-se que ela não desenha apenas o que sabe ou vê, mas também o imaginável, o imaginário composto não somente da realidade do mundo, mas de suas possibilidades. Isso se vê na figura seis: um pássaro pousa na cabeça de uma serpente. Criar na mente a boa linguagem artística é o que leva à imaginação. As crianças também usam a sensibilidade,

sentindo aquilo que é importante; algo que ganha maiores proporções na representação e se coloca em destaque visual, algo que também confere uma significação à expressão pelos traços do desenho em artes visuais.

A forma com que o educando trata o material para a criação da imagem ocasiona uma relação de reciprocidade nesses dois aspectos, porém não se trata apenas disso, devido ao fato de existirem as intenções, que são moldadas pela imaginação, considerada fundamental ao ato criativo. Muitas vezes as crianças simplificam a representação pelo desenho ao uni-lo às histórias que contam enquanto representam graficamente, mas sem perder o interesse de expressão e comunicação de um sentimento sobre o que aconteceu. Em uma nova experiência ela irá o expressar novamente, o desejo de representar com sensibilidade. A intenção temática torna-se muito importante como também os propósitos que ajudam na qualidade expressiva. Percebeu-se ser igualmente necessária a técnica metodológica para que o repertório mental em conjunto com o imaginário possibilite a representação pelos materiais disponíveis. Nos projetos (figuras 14, 15), os alunos criam sobre as suas experiências, sendo as ideias ordenadas nos elementos plásticos em um conjunto e em sua forma e detalhes nas pinturas dos painéis (figuras 16, 17, 18). A mente delimitou e enquadrou o interesse de cada integrante no momento para a solução do problema e tudo condensou-se em um todo.

Na experimentação, a criança entra em contato com o científico, sendo o grande laboratório para a arte e educação; é, na própria vida, processo contínuo de movimentação, por onde o educando pode entender graças a descobertas e escolhas. Ao escolher com liberdade uma coisa ao invés de outra e produzir ao transformar linhas e sombras em um objeto artístico e único, o aluno estará criando com substantividade. O objeto artístico produzido também se constitui com verdade em expressão e sentimentos porque estes são individuais. São também constituídos unicamente pelas possibilidades da arte, do princípio ao fim, rumo à consumação. Assim, o desenvolvimento dos educandos em arte e educação pode ser apreciado pelo repertório rico e diversificado e ao mesmo tempo amplo em possibilidades visuais.

A casa desenhada por uma criança de sete anos, assim como os animais, nas figuras doze e treze, foram criados por um ponto de vista e uma conceituação, ao invés de revelar apenas os aspectos visuais e os detalhes. Tanto na ação, quanto nas imagens que surgem no processo de expressão e criação

compreende-se estarem os objetos relacionados à satisfação de manipular os materiais, percebendo-se também as consequências visuais desta movimentação. Entende-se, entretanto, que o crescimento em artes visuais está relacionado a um aumento da capacidade para ampliar os conteúdos da imaginação e conseguir dar-lhes significado, além do que, isso também é parte da vida e da convivência social.

Conclui-se que os projetos em artes visuais levam os alunos a pensar, conceituando seus próprios objetivos em forma de projetos que estruturaram e constroem pela criatividade em seus desenhos. Um bom currículo deve apresentar métodos de projetos que levem à solução de problemas. O aluno torna-se equipado para no futuro lidar com os projetos ou problemas que aparecerão em sua vida, no decorrer do desempenho de sua função como profissional e detentor de vários tipos de habilidades.

O educando estabelece um diálogo¹⁵⁹ imaginário, porque ele age e o trabalho fala. Ele também reconstrói, por uma nova experiência, e a imagem adquire uma nova configuração: assim o desenho é uma linguagem. Percebe-se também como importante seu envolvimento emocional pela ênfase que dá às importâncias refletidas nas imagens que cria. Desde que o sentimento e o significado para as crianças, principalmente as menores sempre inspiram a criação de um objeto visual verdadeiro. Outro elemento importante é a capacidade do aluno, que cria pelas artes visuais, para estabelecer um foco, relacionado à produção do momento; isso acontece porque os objetos em arte são reunidos, mas ao mesmo tempo ocupam seu próprio espaço. Por fim, outro benefício da arte-educação que é bastante extensivo é o aumento da sensibilidade à forma expressiva e, ainda, da habilidade para discutir e descrever a expressividade, assim como para levar o aluno a entender o contexto social, no desenho da casa que traz as interações entre o social, a família e a emoção da criança à figura dois.

Então, um programa em arte e educação deve dar oportunidade ao aluno para aprender a linguagem visual, captar e transcrever o que não pode ser dito pela linguagem verbal. Conclui-se dessa forma, que a linguagem em

¹⁵⁹ Como John Dewey Paulo Freire insiste no conhecimento da vida e da comunidade local. Porém podemos encontrar uma diferença na noção de cultura. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno. O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a ideia de "aprender fazendo", o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos (BARBOSA, 2006, p. 12).

aprendizagem pela arte é importante em razão do modo como capacita o aluno a usar a forma simbolicamente pela expressão. A arte, ao ser amparada por um currículo apropriado, acaba por encorajar a criança a buscar o significado em sua produção pelo desenho. O professor, como dirigente da sala de aula, deve esclarecer as questões e apontar soluções a fim de que o aluno aprenda a julgar para perceber as diferenças existentes.

A experiência com trabalhos de arte é valiosa quando o estudante entende o contexto em que o trabalho foi produzido. Em a *Mosca* (painel), as linhas dão ênfase à expressividade e cada sentimento foi incorporado, dando sentido às formas com muita movimentação na cena composta. O entendimento, por esta visão ampla pode enriquecer a própria experiência e também a produção do produto artístico. Assim, um programa em arte e educação não deve apenas valorizar o pensamento reflexivo, que faz o imaginativo e o sensorial se transformar em imagens possíveis, deve também ser amplo em propostas pedagógicas e direcionado ao cognitivo. Um bom planejamento para arte e educação não deve apenas cultivar a percepção para a forma, deve também levar o aluno a adquirir habilidade para outras áreas.

Conclui-se que os problemas existem, e os trabalhos são uma maneira de confrontar as formas de ver e desafiar o pensamento para avaliar como os aspectos da vida devem ser experienciados, em relação à arte. São também, a princípio, uma maneira de mostrar que as coisas podem ser desconhecidas, não por estarem envoltas em incertezas, sugestões, sentimentos, mas principalmente porque o conhecimento não tem com elas relação. Em se tratando desses aspectos, o ato educativo pode não acontecer e deixar de proporcionar a aprendizagem. Por outro lado, pela arte e educação, isso pode ampliar-se devido ao fato desta matéria lidar com as causas específicas, advindas da experiência.

Aquilo que o aluno aprende a ver em artes visuais, com a ajuda de um bom professor, amplia o seu campo mental e visual, direcionando-o a prestar atenção também em outras coisas para entender e conseguir criar e, assim, ampliar o conhecimento. Algo muito importante é aprender a ver para entender como aprender a criar pela experiência expressiva. O fato das práticas em artes visuais ensinarem a perceber para compreender gera aprendizagem e possibilita a significação, algo muito importante na área cognitiva, e se constitui algo específico sobre o que se pode aprender com a arte.

O ensino adequado de arte na escola pública é possível, embora, ainda exista a indisponibilidade de materiais ou a falta de compreensão de outros professores para a aceitação da bagunça ou barulho próprio do trabalho de arte. Mesmo assim, acredita-se que o ensino de arte tem progredido nas séries finais do ensino fundamental, em razão da rede pública contar, na atualidade, com professores realmente habilitados em arte. Entretanto, nas séries iniciais das escolas municipais, a realidade não condiz com o que deveria ser. Principalmente pelo fato de ser a educação infantil a fase mais importante do desenvolvimento da criança, o momento de alfabetização, que deve ser verbal e visual. Isso, porém ainda não acontece, mas apenas no que se refere à linguagem verbal. Há apenas uma professora para ensinar todos os conteúdos teóricos, inclusive os relacionados à disciplina de arte.

Embora, ainda se lute contra a falta de incentivo, de disponibilidade de material, de espaço físico e compreensão por parte de outros professores para que se entenda que a aula de arte se diferencia no aspecto da liberdade e relação com a aprendizagem, diante de todos os fatores abordados, ainda se acredita que o ensino de arte tem melhorado.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana L. **Um olhar sobre os projetos de trabalho. Salto para o futuro, um olhar sobre a escola.** Brasília. Ministério da Educação-Seed, 2000.

ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org). Jhon Dewey as Aesthetician. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 12, p. 145-168, dez. 1953.

ARNHEIM, Rudolph. **Visual thinking.** Bekerley (CA): The University of California Press, 1969.

_____. **Intuição e intelcto na arte.** Tradução de Jeferson Luis Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARTUS, Perrelet, Louise. **O desenho a serviço da educação.** Tradução de: Genésio Murta. Rio de Janeiro: Ed. Vilas Boas, 1930.

BARBOSA, Ana Mãe. **Ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Recorte e Colagem. **Influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Arte e educação contemporânea. In: _____ (Org.). **Consonâncias Internacionais.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2008. **Coleção Arte e Educação**

BORNHEIM, Gerd. Introdução a leitura de Winchelman. In WINCHELMANN, Johann Joachim. **Reflexões sobre a arte antiga.** Tradução de Hebert Caro e Leonardo Tochtrop. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1975.

CLAPARÈDE, E. The psychology of the child at Geneva. **Pedagogical Seminar and Journal of Genetic Psychology**, v. 22, p. 92-103, 1925.

CROCE, Benedetto. Deweys Aesthetics and theory of Knowledge. **Journal of Aesthetic and Art Criticism**, v. 2, p. 1-6, 1952.

_____. **On the Aesthetics of Dewey.** urnal of Aesthetic and Art Criticism, v. 6, p. 203-207, mar 1948.

_____. **Reconstruction in Philosophy.** New York, Henry Holt & Co. 1920. New York: The New American Library, 1954.

DEWEY, John. **James William: the principles of psycology.** Toronto: York University, 1890.

_____. **Experience and nature.** Chicago: London Open Court Publishing, 1925.

- _____. **Individualism, old and new.** New York: Milton Balch & Co, 1930.
- _____. From absolutism to experimentalism. In: ADAMS, G. P.; MONTAGNE, W. P. **Contemporary American Philosophy.** New York: The Macmillan, 1930. v. 2
- _____. **Freedom and Culture.** New York: G.P. Putnam's Sons, 1939.
- _____. **The reconstruction in philosophy.** New York: Henry Holt & Co., 1920/1954.
- _____. Democracia e educação. In: _____. **Introdução a filosofia da Educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1959.
- _____. The Quest for Certainty. In: _____. **A study of the Relation of Knowledge and Action.** 1. ed., New York, Milton Balch Co. 1929. 12. ed., New York : G. P. Putman's Sons, 1960.
- _____. **Democracy and education.** Canadá: Collier Macmillan Ltd, 1966 .
- _____. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- _____. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1979.
- _____. **The later works of John Dewey, 1925-1953.** 9. ed. Jo Ann Boydston. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1981.
- _____. Experience and Nature in the Collected Works of John Dewey. **The Later Works.** 1925-1953. v.1, ed. Jo. Ann Boydston., by Southern Illinois University Press. Copyright, 1981.
- _____. **Art as experience.** 1. ed. 1934. New York: The Bekerly Publishing Group, 2005.
- _____. **The child and the curriculum.** Originally published em 1902. NY: Cosimo Inc, 2008.
- _____. **The school and society.** Nova York: Cosimo Classics, 2008. (Originally published em 1902)
- _____. **The later works, 1925-1953, v. 2, 1925-1927.** Copyright, 1984, by Board of Trustges, Southern Illinois University. The Collected Works of John Dewey, 2008.
- _____. The Middle Works of John Dewey. v. 1, 1899-1924. **Books Reviews and Miscellany Published in the 1899-1901.** Illinois: Sull Press, 2008.
- DELEDALLE, Gerard. **La pedagogie de John Dewey, Philosophie de la Continiáte.** Paris, Éd. du Scarabée, 1965.

EAMS, S. Moris, **Experience and values: essays on John Dewey and Pragmatic Naturalism**. In: EAMS, S. Morris (Ed.). Illinois: Board of Trustees, Southern University, 2003. (First edition Copr.1916)

EISNER, Elliot W. **The arts and the creation of mind**. Macmillan: Yale College, 2002.

_____. **Education artistic vision**. New York: Macmillan. 1972.

FERRAZ, M. Heloisa; FUSARI, M. T. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméia Semeghini Prospero. **Arte-Educação: vivencia, experiência ou livro didático** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FROEBEL, Friedrich. **Autobiography of Friedrich Froebel**. Teddington: Echo Library, 2007.

FROEBEL, Friedrich; LILLEY, Irene M. **A selection from his writing**. New York: Cambridge University Press. 2010. (First edition in 1967)

GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GERARD, Deledalle. **La Pedagogie de John Dewey: philosophie de la continuité**. Paris: Edu du Scarabée, 1965.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GRÉGOIRE, R.; LAFERRIÈRE, T. **Project-based collaborative learning with network computers: teacher's guide**. Canada's Schoolnet, 2001. Disponível: <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/ang/html/projectg.html#anchor387673>>

GOMBRICH, E.H. In Search of Cultural History. In: _____. **Search of Cultural History**. London: Oxford University., 1968.

HERNANDES, Fernando, VENTURA Montessori. **A organização do currículo por projeto de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Art Méd, 2007.

_____. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Art Méd., 1998. 2001.

JOHN DEWEY ON EDUCATION (Org.). **Affective Thought**. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

NOGUEIRA, Roberto Martínez. **Los proyectos sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico**. Santiago de Chile: Cepal, 1998.

KANT, Emanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1966.

KILPATRICK, William Heard. **A filosofia da educação de Dewey**. Michigan: Universidade de Michigan, 2011. (1. impr.1971)

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. **Creative and mental growth**. New York: Macmilan Publishing, 1973.

LANGER, Suzane. **Feeling and Form, a theory of art developed from philosophy in New Key**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LIPIMAN, Matthew. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MAYER, Ralph. **A dictionary of arts terms and techniques**. New York: Thomas Y. Crowell Company, 1981.

MILLS, John S. **Collected Works of John Stuart Mill**. Londres: Routledge, 1991.

NAZARÉ, M.de C. Pacheco Amaral. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva,1990.

NOGUEIRA, Roberto Martínez. **Los proyectos sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico**. Santiago de Chile: Cepal, 2004. (1. ed. 1998)

PEIRCE, Charles S., **Educativa: revista do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás**, v. 3-4, 2000.

PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico**, 1996.

REALE, Miguel. **Experiência e cultura**. Para a Fundação de Uma Teoria Geral da Experiência. 2. ed. Campinas: Bookseller, 2000.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emilio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A. 1992.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **The Emile of**. Translated by William Boyd. Columbia: Bureau of Publications, Columbia University, 1956.

RUTH, Benedict, **El hombre y la cultura**, Tradução de de Leon Bujovne. Buenos Aires, 1939.

SAMPAIO, Nereu. **Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia**. Rio de Janeiro: s.1,1929.

SCHILPP, P. A, **The philosophy of Bertrand Russell** . 4. ed. Illinois: La Salle, Open Court, 1971.

The Oxford Dictionary. Oxford: University Press, 1994.

TINOCO, Glicia M. Azevedo. **Projetos de letramento**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.

WAGLEY, C. **An introduction to Brazil**. New York: Columbia University Press, 1963.

WIEDMANN, A. **Romantic roots in modern art**. England: Suney, Gresham Books, 1979.

WRIGHT C. MILLS. **Sociology and pragmatism**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 1966.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CONSULTADA

AZEVEDO, Fernando. **Novos Caminhos e Novos Fins** – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

ARCHAMBAULT, Reginald The need for a Philosophy of Education In: **John Dewey on Education**. Selected Writings, The University of Chicago, Londres, 1992

BARBOSA, Ana Mãe. **Arte e Educação**: um estudo comparativo de métodos e fins Arte e Educação 12 (jul 1972): 9-11

_____. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Arte-Educação** no Brasil. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1978.

_____. **Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. COUTINHO, Rejane Galvão **A imagem no ensino da arte**, 2008.

CATANIU, A. C. **Aprendizagem: comportamento linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CUNHA, V. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEWEY, John. **My Pedagogic Creed**. In Education Today. Edited and with a foreword by Ratner. New York: G.Putnam's Sons, 1940 (1. ed., New York, E.L. Kellogg & Co.,1897).

DEWEY, John. **Interest and Effort in Education**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1913.

_____. **Human Nature and Conduct**. 1. ed., New York: Henry Holt & Co., 1922 Na Introduction to Social Psychology. New York: The Modern Library, 1930.

_____. **Individualism Old and New**. New York: Milton Balch & Co, 1930.

_____. **The Influence of Darwin on Philosophy and other Essays in Contemporary Thought**. 1. ed. New York: Henry Holt & Co., 1910). Bloomington, Indiana: University Press, 1965.

_____. **Logic. The Theory of Inquiry**. 1. ed., 1930. New York: Henry Holt and Company, 1939.

_____. **Vida e Educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Nacional.

_____. **Education Today**. Edited by Joseph Ratner. New York: G. P. Putnam's Sons, 1940.

_____. **Problems of Men**. New York: Philosophical Library, 1946.

_____. **Art and Education**. 3. ed. Pa. Barnes. Foundation Press, 1954.

_____. **Philosophy and Civilization**. Massachusetts: Peter Smith Gloucester, 1968

_____. Liberalismo a Ação Social. In: **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. 1. ed., New York: G. P. Putnam's Sons, 1935. Tradução de: Anísio S.Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970

_____. Experienc, Knowledge and Value: 1. ed. 1939. A Rejoinder. In: **The Philosophy of John Dewey**. Edited by Paul Arthur Schilpp, Illinois, Open Court. 1971.

DWORKIN, Martin S. **Dewey on Education**. 3. ed., New York: Columbia University, 1961.

EISNER, Elliot W. **Human Development and Cognitive Process**. New York:Holt, Pinehart and Winston, 1971.

FILHO, Lourenço. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 10. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1969.

FOULQUIÈ, P. **As Escolas Novas**. São Paulo: Companhia Nacional, 1952.

HOOK, Sidney. **John Dewey, Philosopher of Science and Freedom**. A Symposium. Edited by Sidney Hook, New York: Dial Press Inc., 1950.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

_____. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: 1997.

LAKOFF, G. Women, **Fire and dangerous things: what categories reveal about mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.Johnson, **Methaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

JOHNSON, M .**The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason**. Chicago: Chicago University Press, 1987

LOURENÇO, Filho. **Tendências da Educação Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1940.

LUZURIAGA, L. **La Educación Nueva**. 6 ed. Buenos Aires: Losada S.A, 1961.

MANOEL, Bergstrom; FILHO, Lourenço, MONARCHA, Carlos; PENNA, Antonio Gomes. São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

MEREDIEW, Florence .**O Desenho Infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, Benedito. **Introdução à Filosofia da Arte**. São Paulo: Ática, 1989.

OKLAND, Violet. **Descobrendo Crianças**. São Paulo: Summus, Ltda, 1978.

OSTROWER, Fayga. **Casos e Acasos da Criatividade**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

SUCUPIRA, Newton. **John Dewey: uma filosofia da experiência**. Prefácio de Gilberto Freyre, Recife: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, INEP-MEC, 1960.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **La Pédagogie et les Grands-Courants Philosophiques**, Paris: Les Éditions du Scarabée, 1960.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. São Paulo: Nacional, 1969.

Educação Progressiva – São Paulo; Companhia Nacional, 1954.

_____. A pedagogia de Dewey (Esboço da Teoria de John Dewey). In: **Dewey, John**. Vida e Educação. Tradução de: Henry Suzzallo, 4 ed., São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Volume cinco. Cia. São Paulo: Nacional, 1971.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de: De M. Resende. Antídoto,1979.

ANEXOS

A) Super-homem



B) A guerra



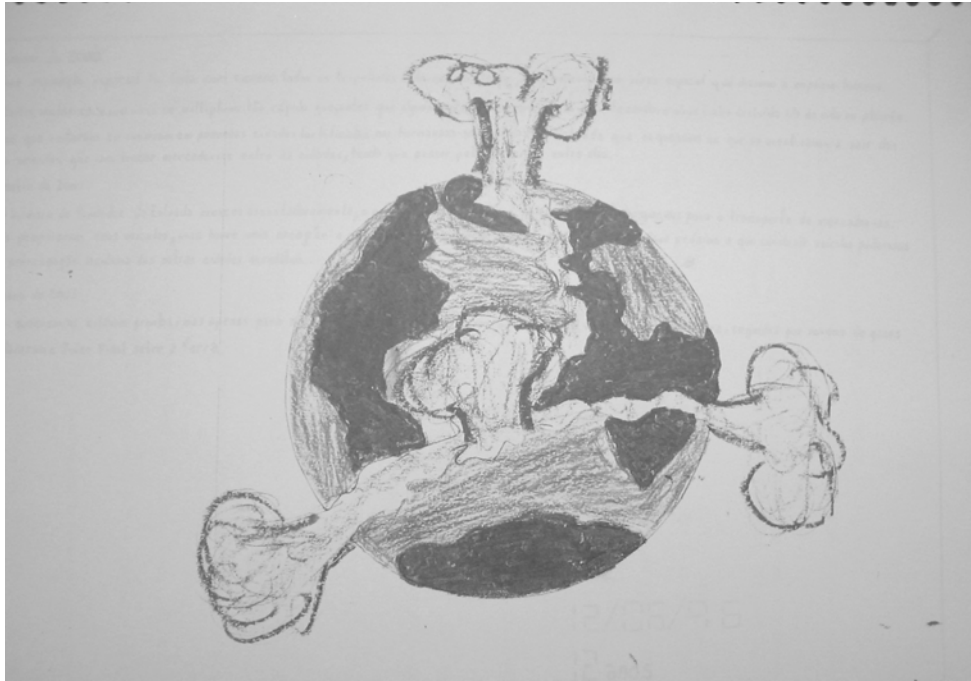
c) Paz e amor



D) A terra em decadência.



E) Planeta explotando



F) Ir para a Lua

