

DOSSIÊ*Práticas de ensino de professores/as formadores/as das licenciaturas***Arte na Pedagogia: uma abordagem multimodal*****Art in Pedagogy: a multimodal approach*****Celio Roberto Eyn^a**

celio.eyng@unioeste.br

RESUMO

O texto apresenta procedimentos metodológicos implementados na disciplina “Arte e suas metodologias” do Curso de Pedagogia. A metáfora conceitual “estudar é uma viagem” foi utilizada para descrever um roteiro com a indicação do percurso percorrido no decorrer dos encontros. A partir de uma base teórica enacionista, argumentou-se que as experiências de fazer e fruir formas artísticas estão imbricadas por processos cognitivos corporificados. Ao embasar-se nessa perspectiva, foram relatadas três atividades de ensino desenvolvidas a partir de uma abordagem multimodal: a busca por correlações entre sons, gestos e grafismos na criação artística; a busca por continuidades entre a canção, a ilustração e a dramatização; a produção de releituras visuais, musicais e cênicas, a partir da leitura e contextualização de imagens.

Palavras-chave: Arte e Educação. Arte na Pedagogia. Enacionismo. Teoria da Metáfora Conceitual. Abordagem Multimodal.

ABSTRACT

The text presented methodological procedures implemented in the subject “Art and its methodologies” in the Pedagogy Degree. The conceptual metaphor “studying is a journey” was used to describe an itinerary indicating the route taken during the meetings. From an enactment theoretical basis, it was argued that the experiences of making and enjoying artistic forms are intertwined with embodied cognitive processes. Based on this perspective, three teaching activities developed from a multimodal approach were reported: the search for correlations between sounds, gestures, and graphics in artistic creation; the search for continuities between the song, the illustration, and the role-playing; the production of visual, musical and scenic reinterpretations based on the reading and contextualization of images.

Keywords: Art and Education. Art in Pedagogy. Enactionism. Conceptual Metaphor Theory. Multimodal Approach.

Arte na Pedagogia: breve relato de uma trajetória

Arte na Pedagogia como uma trilha com múltiplas bifurcações. Quais os caminhos trilhar? Ministrar a especificidade da minha área de formação ou sucumbir na polivalência: um pouco de cada

^a Doutor em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Professor, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, Paraná, Brasil.

área e, por conseguinte, nenhum aprofundamento nas especificidades? Como conciliar os conceitos e as práticas artísticas, as discussões teóricas e a experimentação com sons, gestos, grafismos, canções, imagens e cenas? De que maneira equilibrar as ações de falar e escrever sobre a arte com as ações de fazer e fruir as formas artísticas? E, quais abordagens metodológicas implementar? Leitura, contextualização e releitura de imagens? Sensibilização sonora? Musicalização infantil? Jogos teatrais? Exercícios de expressão paralela? Afinal: como inserir os saberes e as práticas artísticas na duração temporal da disciplina: 68 horas-aulas¹?

Diante das incontáveis inquietações que acompanham a trajetória de lecionar Arte no Curso de Pedagogia, talvez se tenha trilhado o “caminho do meio”: a busca por intercâmbios entre as áreas artísticas e as abordagens metodológicas distintas. Ao se enveredar por um tipo de ecletismo metodológico, ou seja, ao implementar a junção entre as abordagens provindas do ensino da Música, das Artes Visuais e das Artes Cênicas, assumiram-se os riscos de se lançar em um processo dinâmico e desafiador, o que está bem distante da elaboração de um método definitivo, mas se aproxima de uma estrutura denominada “abordagem multimodal”.

Considera-se que uma abordagem metodológica não é um método; não envolve um passo a passo rígido a ser seguido; não prescreve conteúdos e atividades em função de uma faixa etária. Uma abordagem metodológica apresenta pressupostos sobre os procedimentos. A abordagem multimodal diz respeito aos procedimentos de criar e fruir arte de uma maneira a estabelecer imbricações entre as diversas modalidades artísticas. Exemplos de modalidades artísticas: música, dança, teatro, literatura, cinema e artes visuais. Exemplos de três procedimentos multimodais que se utiliza nas aulas: a busca por correlações entre sons, gestos e grafismos na criação artística; a busca por continuidades entre a canção, a ilustração e a dramatização; a produção de releituras visuais, musicais e cênicas a partir da leitura e da contextualização de imagens. No decorrer do texto, serão descritos os procedimentos que são realizados. Por hora, contarei um pouco mais sobre o trajeto percorrido até aqui.

A abordagem multimodal surgiu a partir da necessidade de lidar com a polivalência. Por vezes, as imposições curriculares de boa parte dos sistemas educacionais levam os/as educadores/as a ministarem conteúdos bem distintos daqueles da sua área de formação. Isso é particularmente notável no ensino da arte, no qual educadores/as musicais, lecionam conteúdos de artes visuais, teatro ou dança, o que também ocorre com os profissionais das outras áreas. No caso de professores/as generalistas, como pedagogas/os, lidar com a polivalência é uma prática institucionalizada e recorrente: faz parte do processo de formação docente o trânsito por diversas áreas e o aprendizado de diferentes metodologias de ensino.

¹ Desde 2010 a disciplina sofreu mudanças na nomenclatura, conforme as alterações propostas no Plano Político Pedagógico (PPP) do Curso de Pedagogia da UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão. Assim, atualmente, o autor ministra a disciplina “Arte e suas metodologias”, mas, também ministrou “Arte e suas manifestações” e “Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da Arte”, todas no quarto ano da graduação. A partir de 2025, com a última alteração no PPP, a disciplina passou a ser ministrada nas turmas do terceiro ano, com o título “Arte no ensino escolar”.

Aos poucos, percebeu-se que a “insígnia” da polivalência foi marcando cada vez mais as práticas artísticas que se desenvolvia com acadêmicas/os do Curso de Pedagogia e em projetos de extensão. Desde 2010, realizam-se experimentações artístico-pedagógicas nas aulas e em cursos de formação continuada com professores/as. Todavia, os experimentos preliminares começaram bem antes, na Educação Básica. A partir de 2022, passou-se a registrar algumas das estratégias implementadas que, se tornaram “clássicas” no trabalho pedagógico. Essas estratégicas almejaram integrar os saberes das Artes Visuais, da Música e das Artes Cênicas. Obviamente, uma parte ínfima e modesta de áreas complexas e multifacetadas como essas.

As principais influências da abordagem multimodal são a abordagem triangular no ensino das artes e culturais visuais, sistematizada por Ana Mae Barbosa (2019), as abordagens de sensibilização sonora e musicalização infantil levadas a cabo por Murray Schafer (2011) e François Delalande (2017), os jogos teatrais propostos por Viola Spolin (2021) e os exercícios de expressão paralela descritos por Louis Porcher (1982) e seus colaboradores. Também, é mister destacar a influência dos estudos de Stanislavski (1983), Laban (1978), Ostrower (2014) e Zagonel (1992). A partir das ideias desses autores e de suas abordagens metodológicas foram feitas imitações, repetições, variações e, em alguns momentos, criações originais, mas que não pretendiam suplantar o ensino especializado de cada área artística. Em suma, a abordagem multimodal é um processo aberto à experimentação artística e pedagógica.

Na trajetória de construção da abordagem multimodal, um desafio considerável tem sido estabelecer uma base teórica que viabilize as aproximações entre os saberes artísticos. O ponto de partida é a ideia de que as experiências de fazer e fruir formas artísticas estão enraizadas em processos cognitivos corporificados. Assim, a partir de uma perspectiva enacionista, comprehende-se que a criação e a percepção artísticas envolvem a atuação dos corpos no espaço físico e cultural. Tal afirmação pode parecer óbvia, mas os desdobramentos dessa premissa ainda são pouco explorados nas intersecções entre a arte e a educação².

O enacionismo surgiu, no contexto das Ciências Cognitivas, como uma vertente teórica que se contrapunha ao modelo dominante: o cognitivismo. De uma maneira resumida, o cognitivismo entende a mente como um computador (Varela, 1990; Varela, Thompson e Rosch, 1991). Por essa via, o cérebro funcionaria como um processador de informações que opera a partir de entradas (*inputs*) e saídas (*outputs*). As representações mentais, entendidas como símbolos codificados, seriam os componentes desse sistema operacional. Em via contrária, o enacionismo tem questionado esses pressupostos e argumentado que os processos mentais estão assentados em uma base sensório-motora, ou seja, que os juízos, inferências, conceitos e categorias envolvem a ativação de regiões sensório-motoras do cérebro. Assim, contrapondo-se à ideia de uma “mente computacional”, o

² O primeiro contato do autor com teorias enacionistas foi na área da cognição musical, especialmente pela influência dos trabalhos de Nogueira (2014a; 2014b). A partir de então, encontrou-se em Johnson (1987; 2012) uma referência constante para embasar as ações artístico-pedagógicas na Pedagogia, haja vista sua teoria abordar processos cognitivos como a percepção, a imaginação, o pensamento e a linguagem. Por sua vez, observa-se que, embora o enacionismo tenha subsidiado as pesquisas nas áreas da dança, do teatro, das Artes Visuais e da Música, sua utilização ainda é bastante restrita em periódicos que promovem diálogos entre o campo da arte e o da educação.

enacionismo defende o modelo de uma “mente corpórea”, ou seja, entende que os processos cognitivos se constituem, em sua consciência, como imagens mentais visuais, sonoras, tátteis, olfativas, gustativas, cinestésicas e proprioceptivas (Damásio, 2000). E mais: que as abstrações da linguagem e o raciocínio lógico-verbal estão enraizados em sistemas sensório-motores (Gallese; Lakoff, 2005).

No contexto da Semântica Cognitiva, Lakoff e Johnson (2017) inauguraram uma abordagem inédita na compreensão das inter-relações entre a atividade humana e a linguagem verbal. Para esses autores, a atividade humana é corporificada e, por conseguinte, os processos cognitivos também o são. Nesse prisma, desenvolveu-se a Teoria da Metáfora Conceitual, a qual considera que a cognição é predominantemente metafórica. Com isso, entende-se que, seja na vida cotidiana, seja nos diferentes campos do conhecimento humano, como na Arte, Ciência, Política ou Religião, os significados das palavras são construídos a partir de metáforas conceituais, as quais permitem o mapeamento entre os domínios diversos. Um exemplo disso é a metáfora conceitual “estudar é uma viagem”, a qual opera a partir do domínio-base “viagem” e do domínio-alvo “estudo”. Assim, por meio dessa correlação entre os domínios, entende-se que, na organização do ensino, tem-se pontos de partida e de chegada na disciplina, pontos de parada para a realização de estudos teóricos e aplicados, um roteiro com a indicação de qual percurso será percorrido e sugestões de trilhas que poderão ser utilizadas. Ainda, docente e discentes são compreendidos como “aventureiros” que se defrontam com as incertezas do caminho.

A produção textual do roteiro, relatado a seguir, visou o estabelecimento de correlações entre as modalidades artísticas a partir de metáforas conceituais de amplo espectro semântico no vocabulário artístico. Assim, parte-se da ideia de que as noções de posição e de direção dos corpos e dos objetos no espaço estão na base dos processos cognitivos quando se percebe ou se produz sons, gestos, grafismos, cenas, imagens, canções, entre outros. Também, as noções de relação entre as forças (equilíbrio, desequilíbrio, contraste, simetria, assimetria, entre outros) subjazem a cognição no jogo da criação visual, musical e cênica. Por essa via, as elocuções verbais não são entendidas como abstrações independentes da experiência sensório-motora, mas como processos corporificados e com uma larga escala de aplicação semântica, como quando se usam os termos “ponto e linha”, os quais indicam as relações de localização e direção no espaço (geométrico), para pensar outros domínios, como as relações temporais – o anacrônico e o sincrônico na música – ou o deslocamento das personagens no espaço cênico.

O roteiro

Um roteiro para ser experimentado de corpo inteiro. As palavras indicam o trajeto a ser percorrido. Os pontos de parada são estratégicos: em cada momento, um convite à descoberta – os sons, os gestos, os grafismos; a canção, a ilustração, a dramatização; os encontros com obras e artistas, com leituras, contextualização e releituras integradas de imagens. Um roteiro para ser lido

em movimento: com acelerações e desacelerações, idas e vindas, repetições e variações. Em cada ponto uma temática; a partir de cada temática uma proposta de atuação performática – o corpo como plataforma na experimentação artística; o corpo do outro como comparsa no jogo da criação. Um roteiro para aventureiros. As encruzilhadas surgem no decorrer do caminho: tomam-se posições e direções na trajetória de aprendizados.

Ponto inicial (8 h/a) – Arte na escola, arte como conceito

No ponto inicial do trajeto os/as aventureiros/as encontram duas temáticas para o estudo: arte na escola e arte como conceito. O objetivo, aqui, é a construção de teias de significados entre as palavras a partir de um emaranhado de memórias afetivas e problematizações teóricas.

Arte na escola

O “objeto” arte está inserido no “lugar” escola. Os corpos estão inseridos em lugares. Os diferentes objetos (e os corpos) estão inseridos em lugares. Exemplos de outros recipientes para a arte: a família, a igreja, a comunidade, os museus, as praças, os espetáculos, os meios de comunicação e as plataformas digitais. Noções de lugares-escola: salas de aula, pátio, secretaria, cantina, auditório. Noções de tempos-escola: seriações; horários de entrada e saída; momentos de ensinar (preparar, implementar, avaliar); momentos de aprender (prestar atenção, memorizar, compreender; abstrair e generalizar; fazer, refazer e não fazer nada). Quais as especificidades da arte na escola? Arte na escola como uma disciplina específica, com objetivos, conteúdos e abordagens metodológicas específicas. Arte na escola como um rol de saberes e práticas que atravessam outros saberes e práticas. Arte na escola como uma agência promotora de interdisciplinaridades. E, parafraseando Nietzsche (2017), arte como aquilo que intensifica a vida escolar. Proposta de atividade – arte na escola como um emaranhado de memórias afetivas ou uma trama de significados compartilhados nas práticas sociais. Um rolo de barbante é desenrolado com a turma; cada pessoa segura um ponto do barbante, relata suas memórias afetivas sobre arte na escola e passa adiante; após o compartilhamento coletivo são propostas categorias – estudei música, fiz releitura de imagens, fiz teatro, dança, entre outros; as pessoas se aproximam e se distanciam a partir das categorias; no final, o emaranhado de fios é desfeito e as impressões são compartilhadas entre os participantes; mapas conceituais são produzidos para inscrever os “lugares da arte” na sociedade e os múltiplos usos da arte no ensino escolar.

Arte como conceito

Arte: algo difícil de definir. Para Jaider Esbell (2018b), arte é uma palavrinha pequena, mas poderosa. Arte pode significar “tantas coisas” que se torna inviável uma definição? Ou ainda vale a

pena buscar um consenso, ainda que provisório, para que as pessoas possam se entender quando estão falando ou escrevendo sobre arte? Quantas palavras podem ser utilizadas para significar “arte”? Criação, Expressão, Comunicação, Conhecimento, Técnica, Forma, Experiência, Linguagem. Cada uma delas diz algo sobre a arte, mas dizem de maneira idêntica? As palavras e “as coisas” da arte envolvem posições – posicionamentos em um campo. A arte como campo cultural e as lutas pelo poder simbólico. Os conceitos artísticos são armas (e armadilhas) nas lutas travadas nesse campo de batalha: as disputas pela legitimidade; as disputas pela originalidade – artistas, pesquisadores, educadores, críticos, curadores e instituições e as diferentes estratégias para entrar e sair dos sistemas – econômico, artístico, educacional. Proposta de atividade – problematizações são lançadas para serem debatidas em grupo: Qual arte adentra o sistema educacional? Quais concepções sobre a arte predominam na escola? De que maneira a arte se insere no sistema econômico capitalista? Quais sistemas da arte você consegue identificar na contemporaneidade nas áreas da música, das artes visuais e das artes cênicas? Uma roda de conversa é organizada com o objetivo de discutir as ideias apresentadas. Posições são defendidas: elas se modificarão no decorrer do trajeto?

Primeira parada (12 h/a) – Jogos pontuais e correlações multimodais

Na primeira parada os/as aventureiros/as encontram jogos pontuais e correlações multimodais. O objetivo, aqui, é a experimentação artística a partir de proposições verbais, as quais indicam possíveis caminhos no jogo da criação – as escolhas são dos/as transeuntes.

Jogos pontuais

Experimentação das noções de posição e direção no espaço a partir da utilização dos termos “ponto” e “linha” em múltiplas situações. Proposta de atividade – após o aquecimento corporal, frases são emitidas na condução dos jogos pontuais (outras tantas podem ser criadas): por cada ponto do meu corpo desliza uma linha; de um ponto a outro eu crio linhas no espaço (retilíneas, curvilíneas, contínuas, interrompidas); pontos de fuga (olhar em perspectiva – o corpo persegue aquele ponto); pontos de vista (olhares diversos – cada qual assume uma posição); pontos de parada em um trajeto – quando passamos no ponto “x” faz-se...; quando se passa no ponto “y” faz-se...; de pontinho em pontinho, muito lentinho, cria-se uma linha sinuosa; de um ponto a outro, muito afoito, cria-se uma linha reta; de nota em nota leva-se uma melodia para passear – desce e sobe por diferentes pontos; de frente para uma tela imaginária imaginam-se pontos de referência; uma linha contínua como um som que nunca termina (ou uma nota constante como a linha do horizonte); muitos pontinhos como sons bem curtinhas; pontos de convergência no espaço – todas as linhas seguem para lá ou partem de lá para outros pontos.

Correlações multimodais

Jogos de experimentação artística a partir da busca de correspondências entre sons, gestos e grafismos/desenhos. Proposta de atividade: estabelecer correlações multimodais entre planos de referência no espaço cênico (baixo, médio e alto), a altura sonora (grave, médio e agudo) e a representação gráfico-visual; entre a continuidade e a descontinuidade dos gestos, a duração sonora (sons mais ou menos longos, mais ou menos curtos) e a representação gráfico-visual; entre a amplitude e a força dos gestos, a intensidade sonora (muito forte; forte; meio forte; meio fraco; fraco; fraquíssimo) e a representação gráfico-visual; entre sons, gestos e grafismos: o corpo imita as linhas e formas do desenho; os desenhos imitam os gestos; os sons imitam os gestos e grafismos; entre a organização dos espaços cênico e visual em suas relações de equilíbrio/desequilíbrio e a criação de uma textura sonora mais ou menos densa. Para complementar essa atividade são propostas as correlações multimodais a partir de músicas gravadas. Tornaram-se “clássicas” na disciplina a criação de representações gráfico-visuais e de um repertório gestual para estabelecer as correspondências com as sonoridades das obras “O trenzinho do caipira” de Villa-Lobos (1934) e as “*Gymnopédies*” de Satie (1888). Assim, a turma é organizada em subgrupos que criam gestos e desenhos/grafismos correlacionados à mão esquerda e à mão direita do piano ou aos diferentes conjuntos de instrumentos no arranjo orquestral, procurando perceber/ corresponder as variações rítmicas, melódicas e de intensidade. Dessa maneira, procura-se realizar uma “apreciação musical enativa”, ou seja, atua-se com a música com o intuito de identificar tanto os aspectos que ocorrem de maneira simultânea – a textura sonora, – quanto os eventos musicais que se sucedem no tempo – a forma musical.

Segunda parada (20 h/a) – Canção, ilustração e dramatização

Chega-se à segunda parada. Aqui demora-se um pouco mais. O objetivo é estabelecer continuidades entre o fazer musical, visual e cênico. Momentos para o ensaio e apresentação serão necessários. Idas e vindas às paradas anteriores serão solicitadas para retroalimentar os processos criativos a partir de jogos pontuais e correlações multimodais.

A canção

A canção como uma junção entre a letra e a música. A música tolera a letra junto de si e intensifica os afetos com ritmo e melodia. A melodia como um passeio em um trajeto que explora variações de altura (para cima e para baixo), de intensidade (mais forte e mais fraco) e de duração (notas mais longas e notas mais curtas). O andamento como uma marcação constante em uma determinada velocidade. O ritmo se realiza no andamento e envolve as combinações de sons fortes e fracos, rápidos e lentos, com batidas nos tempos e contratemplos. A letra – seus versos, estrofes, refrões e/ou bordões – está imbricada com o ritmo e a linha melódica. Proposta de atividade –

arranjar uma canção. O objetivo é produzir arranjos com instrumentos musicais e vozes para as canções voltadas à infância. Nesse momento, a turma é subdividida em grupos. Cada grupo selecionará uma canção com temática sobre os animais para a realização da atividade (sapo, gato, caranguejo, aranha, barata, borboleta, entre outros). De início, uma das canções é utilizada como modelo de aprendizado com a turma. Outras trilhas podem ser exploradas pelos grupos.

Uma trilha possível...

O andamento organiza o compasso em tempos. Exemplo: tempo 1 – forte, tempo 2 – fraco (boa parte do cancionário folclórico infantil pode ser interpretada em compassos binários, ou seja, quando o ritmo é contado em dois tempos); em sintonia com o andamento são experimentadas ideias rítmicas idênticas, semelhantes ou contrastantes nos instrumentos; se o ritmo é brasileiro, que tal explorar os contratempos? Toca-se no contratempo quando se acentuam notas entre um tempo e outro como, por exemplo, entre o tempo 1 e o tempo 2 ou entre o 2 e o 1; de ponto a ponto (nota por nota), a melodia (linha melódica) leva a letra para passear – as sílabas tônicas preferem os tempos fortes e as sílabas átonas preferem os tempos fracos (prosódia musical); vai-se cuidar da densidade sonora? Excesso de sons pode poluir a canção. As vozes precisam ser ouvidas! Precisa-se aprender a importância das pausas! Uma ou mais vozes cantam a melodia principal; quando as vozes cantam a mesma melodia, tem-se uma monodia – todas as vozes seguem o mesmo desenho melódico; a música como um trajeto – naquele ponto do caminho faz-se silêncio, em outro ponto aumenta-se o volume, no final da música as notas fortes e curtíssimas encerram a canção. Isso é regra? Não!

A ilustração

A ilustração conta uma história na forma de imagens, que podem ou não ser acompanhadas pelo texto escrito. E são tantas as canções sobre animais que podem ser ilustradas! O sapo que não lava o pé e que tem chulé. O sapo cururu “cantor de lagoa”. O caranguejo e uma dúvida existencial: é ou não é peixe? A barata exibida e mentirosa. A borboletinha que faz chocolate na cozinha. O gato que merece ser respeitado. Proposta de atividade – produzir uma ilustração para a letra da canção que foi arranjada anteriormente.

Uma trilha possível...

O processo de criação não está isento de influências. Nesse sentido, é importante a busca por referências visuais. Conhecer a produção visual do Mahku (Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2023), um movimento de artistas *Huni Kuin* que, com suas pinturas, visam traduzir os significados dos cantos *huni meka*. Conhecer as ilustrações produzidas por Henry Matisse para

o livro “Jazz” (Matisse, 2017), publicado originalmente em 1947, as quais utilizam-se da técnica de recorte e colagem. Algumas questões-guia podem conduzir a percepção visual nesse contato com as obras: De que maneira os artistas distribuem as cores? Como estão distribuídos o amarelo, o vermelho, o azul, o verde, entre outros? Há equilíbrio nessa distribuição? E as formas: são simétricas ou assimétricas? Combinam figuração e abstração? São ricas em detalhes ou simplificam os objetos? Figura e fundo se harmonizam? O olhar vagueia pela imagem em quais direções? Na sequência, a partir da definição do suporte e dos materiais, que tal mixar Mahku com Matisse e criar uma obra original para ilustrar a canção?

A dramatização

A dramatização envolve encenar uma história. Os jogos de improvisação teatral contribuem na formulação do enredo. Segue-se um critério: as elocuções verbais precisam ser congruentes com as ações corporais. Algumas questões precisam ser respondidas corporalmente: Onde se desenlaça a cena? Quem está sendo representado? O que fazem as personagens? Nos improvisos, retomam-se os diferentes aspectos trabalhados no decorrer das aulas, como as relações de posição, direção e equilíbrio no espaço cênico, as variações de andamento (velocidade) das ações corporais, a busca por correspondências entre a música (sonoplastia) e a atuação cênica a partir dos planos, pontos e linhas que se quer destacar na construção das personagens. Proposta de atividade – dramatizar a canção arranjada e ilustrada anteriormente a partir dos jogos de improvisação teatral (Quem? Onde? O Quê?).

Uma trilha possível...

A dramatização pode enfatizar aspectos que, na letra original da canção, não foram tratados. Sugere-se que o enredo seja desenvolvido a partir dos jogos de improvisação e que, no decorrer desse processo, os personagens abordem temáticas como problemas socioambientais, hábitos de higiene ou relações interpessoais. Os jogos pontuais são retomados com o objetivo de contribuir na construção das ações corporais das personagens, que podem ser os animais, as plantas e/ou os seres inanimados como o vento e a chuva, lagoas e marés. É possível atribuir novos papéis para os personagens que não estavam incluídos na letra da canção: o sapo, a mulher do sapo e o tio “humano” que polui a lagoa com agrotóxicos; a dona aranha e a borboleta que chegou voando de outra canção para alertar sobre a chuva forte se aproximando. Seria uma chuva ácida ou uma enchente? Os personagens poderiam citar, em suas falas, versos das canções. Os arranjos vocais e instrumentais e as ilustrações produzidas anteriormente podiam ser amalgamados na montagem da dramatização. E, não se pode esquecer de outros aspectos que podem ser explorados a depender do tempo e dos recursos materiais disponíveis, como a maquiagem, o figurino, os adereços, o cenário, a iluminação e a sonorização.

Terceira parada (12 h/a) – Leituras, contextualização e releituras de imagem

Na terceira parada encontram-se os procedimentos típicos da abordagem triangular mescladas “com um leve toque” de abordagem multimodal. Não se fica muito tempo por aqui. Leva-se a experiência dessa terceira parada como um modelo para a realização de leituras, contextualização e releituras de imagens na última parada da disciplina, onde se tem um encontro mais demorado com a Arte Indígena Contemporânea e Afrobrasiliades³.

Leituras de imagem

A leitura de imagem envolve a observação de uma composição visual a partir da descrição e análise dos seus diferentes aspectos constitutivos. O principal objetivo da leitura de imagem é aprimorar a percepção artística. Não existe “fórmula mágica” para desencadear esse processo. Não se trabalha com “verdades únicas” sobre a “realidade artística”. Por isso, propõe-se diferentes maneiras de produzir leituras de imagem. Nas, enfatizam-se as relações de posição e direção no espaço em conjunto com as relações de força e equilíbrio entre os diferentes elementos (forma, cor, linha) e suas possíveis significações pessoais e socioculturais. Proposta de atividade – produzir leituras de imagem para “A noite estrelada” de Van Gogh (1889) e, na sequência, estudar a contextualização e realizar as releituras artísticas integradas.

Leitura de imagem 1

Descrição e análise das formas. As formas envolvem a delimitação dos corpos físicos, sejam objetos, fenômenos da natureza ou seres vivos, sejam figuras geométricas, manchas ou grafismos abstratos. No caso de “A noite estrelada”, reconhece-se a forma das casas, da igreja, da lua, das estrelas, do cipreste, da névoa, entre outros. Uma maneira de pensar a organização do espaço visual bidimensional – com largura e altura – envolve a descrição das posições em que as formas ocupam: o que se observa no lado esquerdo da tela? À direita? No canto direito superior? Na parte direita inferior? Na parte superior da tela? E os planos em perspectiva (a ilusão de óptica da profundidade): o que se observa no primeiro plano, no segundo plano, mais ao fundo?

³ O modelo de ensino, baseado na realização de leituras de imagem, contextualização e releituras integradas, diz respeito aos aspectos da organização didática, ou seja, aos procedimentos metodológicos que servem de referência para a continuidade do trabalho artístico-pedagógico. Dessa forma, as leituras, contextualização e releituras de “A noite estrelada” de Van Gogh (1889), como estratégias de ensino, são generalizadas para obras, artistas, conceitos e práticas diversas; o que se generaliza são os procedimentos metodológicos e não os significados das obras, práticas e conceitos, os quais exigem novas experiências e experimentações. Por seu turno, as paragens propostas no roteiro visam a produzir um conhecimento cumulativo, o qual contribui no aprimoramento das maneiras de fazer e fruir as formas artísticas. Por isso, os jogos pontuais e as correlações multimodais são tidos como procedimentos recorrentes, os quais fornecem subsídios aos diferentes momentos da disciplina, porque levam em conta as especificidades de cada atividade proposta, ou seja, as elocuções verbais são modificadas e adaptadas aos contextos de utilização.

Leitura de imagem 2

Descrição e análise das cores. As cores são sensações visuais captadas pelos olhos quando há presença de luz. Pode-se elencar quais são as cores predominantes na imagem, de que maneira as cores são combinadas pelo artista e, em quais partes há maior luminosidade. Também, pode-se fazer a leitura da imagem a partir das classificações das cores quanto ao tipo (primárias, secundárias e terciárias) ou à temperatura (quentes, frias e neutras), além de outras classificações usuais como cores complementares ou cores análogas. Há uma relação de forças entre as cores no espaço visual? De que maneira o artista distribui as cores em suas pinceladas?

Leitura de imagem 3

Descrição lírica da obra. Que tal fazer um poema ou uma poesia a partir da observação de “A noite estrelada”? Existem muitas maneiras de deixar transbordar, em palavras, o eu-lírico: um estilo mais intimista, mais concreto ou mais surrealista. Assim, pode-se descrever de que maneira a obra afeta ou explora os aspectos gráficos e sônicos das palavras.

Leitura de imagem 4

Ideias e sentimentos suscitados pela obra. Nesse quesito, pode-se concordar e discordar à vontade: é interessante perceber como as pessoas podem atribuir valores muito distintos para uma mesma obra. E você, quais ideias e sentimentos “A noite estrelada” lhe provoca?

Leitura de imagem 5

Descrição e análise das linhas. As linhas são traços visíveis ou imaginários que delimitam objetos e estabelecem o seu contorno ou diferenciam áreas específicas. Sabe-se que Van Gogh, no período em que trabalhava em “A noite estrelada” (1889), organizava o espaço visual por meio do equilíbrio entre uma linha vertical (o cipreste) e uma diagonal (a névoa por detrás das montanhas). Nessa estrutura, o artista explorou a noção de movimento, especialmente a ação do vento no ambiente, a qual se expressa por meio das linhas sinuosas do pintor. Assim, as linhas podem ser classificadas como contínuas ou descontínuas (quebradas), retilíneas ou curvilíneas (sinuosas) e, também, quanto à posição (vertical, horizontal, diagonal). Que tal descrever as principais linhas visíveis e imaginárias de “A noite estrelada”?

Contextualização

A obra “A noite estrelada”, criada em 1889 por Van Gogh, se encontra no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque. A textura táctil densa, com pinceladas carregadas de tinta, é menos

perceptível quando se observam as reproduções digitais. No contexto da reprodutividade técnica, conceito criado por Walter Benjamin (2018) para tratar da circulação de imagens em escala industrial, talvez se perca um pouco da “áurea” da obra – da experiência de se adentrar no museu para observar, por exemplo, as pinceladas densas da pintura original. Porém, com a difusão de imagens, ampliada indefinidamente pelos meios digitais, “A noite estrelada” se tornou conhecida mundialmente. E múltiplas são as perspectivas que ela pode ser analisada – a partir de suas propriedades formais (linhas, cores, formas, texturas), de sua simbologia, de sua importância na História da Arte ou, ainda, sobre o seu valor econômico ou sentimental.

As classificações usuais, produzidas na História da Arte, diz que Van Gogh foi um pintor pós-impressionista e um precursor da Arte Moderna. Mas o que significam esses termos? Partiu-se da ideia defendida por Bourdieu (1996) de que os conceitos artísticos funcionam como armas na disputa pelo poder simbólico. As nomenclaturas que chegaram até aqui foram motivadas, geralmente, por conflitos entre as posições diversas, ora mais transgressor, ora mais conservadoras, nas disputas pela legitimidade e pela originalidade no campo artístico.

Na obra “A noite estrelada” percebem-se as características muito diferentes das obras impressionistas de pintores como Monet. Os impressionistas, em uma atitude de transgressão e ruptura em relação às tradições acadêmicas, passaram a pintar ao ar livre e a priorizar o efeito da luz solar na percepção dos objetos. As cores, captadas com pinceladas soltas, tornaram-se mais importantes do que o traçado do desenho [um conjunto de reproduções das obras de Monet (s.d.) é apresentado como um exemplo protótipo do estilo impressionista na pintura em tela].

De início, o termo “impressionismo” foi utilizado a partir de uma conotação negativa: uma crítica contundente à ausência de contornos nítidos na representação pictórica. Com o tempo, “impressionismo” passou a significar um conjunto de características de uma maneira de fazer arte, especialmente de pintores franceses no último quartel do século XIX, mas que repercute até os dias atuais; ainda, se encontram artistas que pintam ao estilo “impressionista” e, para muitos historiadores, o impressionismo foi o primeiro movimento artístico tipicamente moderno, ou seja, o qual provocou o rompimento com a noção de que compete ao artista representar a realidade, a partir das convenções estabelecidas nas academias.

Embora Van Gogh, no início de sua trajetória artística, conhecesse o impressionismo e tivesse pintado quadros “ao estilo impressionista”, ele buscou algo bem diferente nos anos seguintes: sua obra enfatizou a expressão de sua interioridade em relação às pessoas e às paisagens que representava. Outros artistas do período também realizaram incursões pelo impressionismo e trilharam caminhos diversos, como Gauguin, Cézanne ou Seurat. São classificados como pós-impressionistas um conjunto de artistas que construíram estilos bastante pessoais no período entre a última exposição coletiva dos impressionistas em 1886 e o início das vanguardas modernas nos primeiros anos do século XX e que, cada um à sua maneira, romperam com o academicismo pictórico e exercearam uma importante influência na constituição da Arte Moderna.

Releituras de imagem

O que significa fazer uma releitura? De início, pensa-se que a releitura envolve a produção de uma obra autoral a partir do diálogo com outra obra de referência. Assim, ao selecionar uma imagem, como “A noite estrelada”, conserva-se os aspectos da sua organização formal, ao passo que se criam combinações, interpretações e/ou atualizações.

A releitura visual, procedimento bastante conhecido no contexto do ensino escolar, envolve a produção de uma imagem original que, em sua estrutura, apresenta as características de outra imagem. As releituras visuais podem ocorrer em suporte idêntico, no caso de se fazer uma pintura da obra “A noite estrelada”, ou em outros suportes como a fotografia, a escultura, a colagem ou a performance. Por sua vez, a releitura musical de uma imagem envolve a busca por correspondências entre a criação sonora a partir de uma ou mais imagens. Por essa via, pode-se criar paisagens sonoras para ambientar a imagem por meio de diversos recursos, como a gravação de sons/ruídos mesclada com sons “ao vivo” ou trechos de músicas gravadas. Já a releitura cênica pode englobar a releitura visual e musical, como quando se criam cenas em que o cenário, o figurino e a sonoplastia são produzidos a partir de uma imagem ou um conjunto de imagens. Na releitura cênica, os aspectos constituintes das artes cênicas, como o espaço cênico, as personagens e o enredo são amalgamados com elementos visuais, musicais e literários.

Proposta de atividade – produzir uma “tela viva” tendo como referência a obra “A noite estrelada” de Van Gogh (1889). Na primeira parada da disciplina foi trabalhado as correlações entre sons, gestos e grafismo/desenhos. Em seguida, foi o momento de retomar aquilo que foi desenvolvido e explorar as novas possibilidades criativas em conjunto com jogos de improvisação teatral com foco no Quem? Onde? e O quê? Assim, os diferentes elementos da tela tornaram-se personagens que interagiam entre si, a partir do foco proposto em cada momento: quem sou eu (o vento, o cipreste, a lua, o sino da igreja, entre outros), onde estou (a construção do lugar a partir das ações corporais e das relações de posição, direção e equilíbrio no espaço), e o que estou fazendo nesse lugar; a performance coletiva se desenvolve a partir da improvisação; trechos das leituras de imagem são declamados; desenhos de cada um dos elementos são produzidos e funcionam como uma partitura musical não-convencional para a criação de paisagens sonoras; músicas são selecionadas para ambientar a “tela viva” e fomentar a criação visual e cênica. Tornou-se um “clássico” na disciplina utilizaram-se das músicas “Noturno em Mi Bemol Maior op. 9 n. 2” de Chopin (1832) e “Clair de Lune” de Debussy (1905) para ambientar parte da performance coletiva.

Ponto final (16 h/a) – Festival de Releituras: Arte Indígena Contemporânea e Afrobrasiliidades

No ponto final do trajeto propôs-se um Festival de Releituras a partir de leituras e contextualização de imagens relacionadas à Arte Indígena Contemporânea e Afrobrasiliidades. Aqui, o objetivo foi a realização de releituras artísticas integradas que explorem os diferentes materiais

e suportes como construção de cenas, sonoplastia, cenário, videoarte, cenas performativas com projeção simultânea de audiovisuais, fotografia, entre outro. Também, buscou-se incentivar a discussão sobre os diferentes aspectos envolvidos na produção artística, como questões de gênero, classe e etnia. Para subsidiar os processos de leitura e contextualização das imagens e a construção das releituras são indicados dois textos: “Makunaima: o meu avô em mim” (Esbell, 2018c) e o capítulo “A retomada” do livro “Rever Debret” (Leenhardt, 2023).

Festival de Releituras

Proposta de atividade – produzir releituras artísticas integradas a partir da leitura e contextualização de “*It was Amazon*” de Jaider Esbell (2016), das ilustrações de Jaider Esbell para o livro “Makunaimã: o mito através do tempo” (Esbell, 2019), das obras “Re-antropofagia” (2019) e “Natureza Morta 1” (2016) de Denilson Baniwa; da obra “Sentem para jantar” de Gê Viana (2021), da obra “candomblé” de Djanira (1957) e de um conjunto de pinturas de Heitor dos Prazeres (2024) que retratam as cenas e personagens citadinos. Os/as acadêmicos/as selecionam as imagens que mais se identificam para a continuidade do trabalho. Conforme o desdobramento das ações, outras obras e/ou artistas são selecionados para a realização de leituras comparadas de imagem ou para trazer novas perspectivas ao processo de criação, como quando se enfatizou a inversão de valores, a carnavalização e/ou o anacronismo histórico nas releituras integradas.

Uma trilha possível...

Selecionar uma ou mais imagens de referência; produzir leituras de imagem para identificar os elementos da composição visual (cor, forma, linha, pontos de referência, simbologias); contextualizar aspectos histórico-culturais relacionados aos artistas e obras selecionadas a partir de um levantamento de informações em *sites* e artigos de revistas (as atividades de leitura de imagens e contextualização fornecem subsídios para a produção do roteiro, do figurino, da trilha sonora, entre outros); identificar os elementos das imagens que serão enfatizados nas releituras; discutir as possíveis atualizações, interpretações e novas combinações para as imagens; coletar/produzir um repertório sonoro-musical que ambienta as imagens; integrar saberes e práticas na forma de releituras artísticas integradas; apresentar os resultados.

Arte na Pedagogia: apontamentos finais

O caminho só se realiza ao caminhar. Dentre tantas bifurcações possíveis, as trilhas propostas no roteiro são pontos de referência, pontos de apoio, pontos de encontro e, por vezes, desencontros. As incertezas do trajeto desafiam os viajantes na aventura de fazer escolhas no jogo da criação. Nesse percurso, as palavras-guia, a partir de sua estrutura metafórica, indicam sentidos a seguir.

E, múltiplos são os sentidos da arte: posições, direções, relações de força e equilíbrio, têm sido os principais aspectos enfatizados na busca de correlações entre sons, gestos e grafismos, entre canção, ilustração, dramatização e na realização de releituras artísticas integradas a partir da leitura e da contextualização de imagens. Assim, diante das virtuais possibilidades do caminho, trilhou-se na Pedagogia uma abordagem multimodal. Não há garantia de que, em outros momentos, o trajeto será percorrido de maneira idêntica. Afinal, outras obras e artistas, conceitos e práticas, materiais e suportes podem surgir no decorrer da caminhada. A disciplina se encerra com 68 horas-aulas: seria o fim da trajetória ou o início de uma nova viagem – aquela em que os/as acadêmicos/as se tornam educadores/as e que as experiências artístico-pedagógicas se desenvolvem, a sua maneira, em outras paragens?

Referências

- BANIWA, Denilson. *Natureza Morta 1*. 2016. Fotografia digital, edição e impressão digital sobre papel. 146 x 103 cm. <https://masp.org.br/en/collections/works/natureza-mort-a-1-1>
- BANIWA, Denilson. *Re-Antropofagia*. 2019, mista, 100 x 120 cm.
<https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHOPIN, Frédéric. *Noturno em mi bemol maior. Op. 9 n. 2*. 1832.
<https://www.youtube.com/watch?v=9E6b3swbnWg>
- DAMÁSIO, António. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DEBUSSY, Claude. *Clair de lune*. 1905. <https://www.youtube.com/watch?v=JGJPVI7iQUM>
- DELALANDE, François. Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. *Orfeu*, v. 2, n. 2, p. 13-30, 2017.
- DJANIRA. *Candomblé*. 1957. Têmpera sobre madeira 250,00 x 242,80 cm.
<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66522/candomble>
- ESBELL, Jaider. *Jaider Esbell*. Rio de Janeiro: Azougue, 2018b (Coleção Tembetá).
- ESBELL, Jaider. Makunaima: o meu avô em mim! *Iluminuras*, v. 19, n. 46, p. 11-39, 2018c.
- ESBELL, Jaider. *Série It was Amazon*. 2016. <http://www.jaideresbell.com.br/site/2016/07/01/it-was-amazon/>
- ESBELL, Jaider (org.). *Makunaimã: o mito através do tempo*. São Paulo: Elefante, 2019.
- GALLESE, Vittorio; LAKOFF, George. The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, v. 22, n. 3/4, p. 455-479, 2005.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

JOHNSON, Mark. *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 2017.

LEENHARDT, Jacques. *Rever Debret*. São Paulo: Ed. 34, 2023.

MATISSE, Henry. *Jazz*. New York: George Braziller, 2017.

MONET, Claude. *Série de pinturas da Catedral de Rouen*. [s.d.]

<https://artsandculture.google.com/story/2gXhjhmKqfavLg?hl=pt-BR>

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND. MAHKU: mirações. In: PEDROSA, Adriano; GIUFRIDA, Guilherme (orgs.). São Paulo: MASP, 2023.

NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos, ou como se filosofa com o martelo*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

NOGUEIRA, Marcos Vinícius. Música na carne: o caminho para a experiência musical incorporada. *Música em Contexto*, n. 1, p. 92-119, 2014a.

NOGUEIRA, Marcos Vinícius. O ato da escuta e o entendimento da música como forma. *Percepta*, v. 2, n. 1, p. 85-108, 2014b.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* 7. ed. São Paulo: Summus, 1982.

PRAZERES, Heitor dos. Pinturas. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. (Verbete)

<https://encyclopedia.itaucultural.org.br/evento256229/heitor-dos-prazeres-pinturas>

SATIE, Erik. *Gymnopédies 1, 2 e 3*. 1888. <https://www.youtube.com/watch?v=aZmBiiYLMRE>

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SPOLIN, Viola. *Improvização para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

VARELA, Francisco. *Conhecer*: as ciências cognitivas tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente corpórea*: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

VAN GOGH, Vincent. *A noite estrelada*. 1889. Óleo sobre tela. 73,7 x 92,1 cm.

https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Noite_Estrelada

VIANA, Gê. *Sentem para jantar* (da série atualizações traumáticas de Debret). Impressão em jato de tinta com pigmento natural de colagem digital sobre papel Hahnemuhle Photo Rag 308 g/m2; 29,7 x 42 cm. 2021. <https://mam.rio/ge-viana/>

VILLA-LOBOS, Heitor. *O trenzinho do caipira* (Bachianas brasileiras n. 2). 1934.

https://www.youtube.com/watch?v=BB_Xas4C10A

ZAGONEL, Bernadete. *O que é gesto musical*. São Paulo: Brasiliense, 1992 (Coleção Primeiros Passos).

Apoio ou financiamento: Com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – campus de Francisco Beltrão.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editoras responsáveis – Editoras Associadas: Márcia de Souza Hobold e Isabel Maria Sabino de Farias; Editora-chefe: Angela Scalabrin Coutinho.

Revisora: Márcia Maria Palhares - @cervus.doc. Consultoria e Assessoria

Como citar este artigo:

EYNG, Celio Roberto. Arte na Pedagogia: uma abordagem multimodal. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e97119, 2025.

<https://doi.org/10.1590/1984-0411.97119>

Recebido: 30/09/2024

Aprovado: 26/05/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

