

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

REINALDO GOMES DE ARRUDA

**O PENSAMENTO DE MERLEAU-PONTY NA PINTURA
CONTEMPORÂNEA:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE**

Goiânia

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

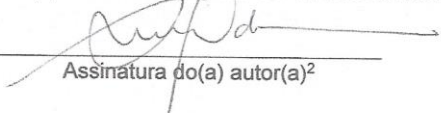
Nome completo do autor: Reinaldo Gomes de Arruda

Título do trabalho: O pensamento de Merleau-Ponty na pintura contemporânea: reflexões sobre o ensino da arte.

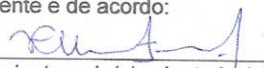
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 10/12/2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

REINALDO GOMES DE ARRUDA

**O PENSAMENTO DE MERLEAU-PONTY NA PINTURA
CONTEMPORÂNEA:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Rita Márcia Magalhães Furtado.

**Goiânia
2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

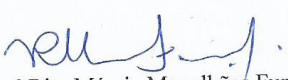
Arruda, Reinaldo Gomes de
[manuscrito] / Reinaldo Gomes de Arruda. - 2017.
CX, 110 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Rita Márcia Magalhães Furtado.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2017.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras.


1. Ensino de arte. 2. Fenomenologia. 3. Pintura. 4. Estética. I.
Furtado, Rita Márcia Magalhães, orient. II. Título.

CDU 37


ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE REINALDO GOMES DE ARRUDA– Aos vinte e um dias do mês de novembro do ano de dois mil e dezessete (21/11//2017), às 13h30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Rita Márcia Magalhães Furtado**, orientadora, doutora em **Educação** pela UNICAMP, Prof.^a Dr.^a **Luciana Esmeralda Ostetto**, doutora em **Educação** pela UNICAMP; Prof.^a Dr.^a **Anna Rita Ferreira de Araújo**, doutora em **Artes** pela USP e Prof. Dr. **Márcio Penna Corte Real**, doutor em **Educação** pela UFSC, para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“O pensamento de Merleau-Ponty na pintura contemporânea: reflexões sobre o ensino da arte”*, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Reinaldo Gomes de Arruda** discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.^a Dr.^a Rita Márcia Magalhães Furtado
Presidente – PPGE/FE/UFMG



Prof.^a Dr.^a Luciana Esmeralda Ostetto
Membro - UFF



Prof.^a Dr.^a Anna Rita Ferreira de Araújo
Membro - UFG



Prof. Dr. Márcio Penna Corte Real
Membro – PPGE/FE/UFMG

Dedico este curso de Mestrado à minha família, essencialmente à minha esposa Maria Auxiliadora de Almeida pelo apoio incondicional e estímulo constante para concluir este processo de formação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores, colegas, coordenadores das instituições UFG e IFMT responsáveis pelo MINTER/2015. Também sou grato aos membros da banca examinadora da qualificação e da defesa do curso de Mestrado e a todos aqueles que, de forma direta e indireta, fizeram parte desta difícil e profícua trajetória.

Também devo gratidão ao IFMT e à FAPEMAT por financiarem as viagens para estudos e orientações na UFG, em Goiânia-GO.

Em especial, agradeço à minha incansável orientadora, Professora e Doutora Rita Márcia Furtado pelas orientações, ensinamentos e incentivos transmitidos com muita sabedoria e sensibilidade, as quais foram tão importantes para a minha formação pessoal e profissional.

RESUMO

A abordagem ontológica é uma necessidade fundamental para a compreensão da arte e da linguagem. O ensino da arte como cultura e linguagem no contexto escolar propicia a formação estética e artística, importante para a percepção das coisas do mundo. Considerando que, este trabalho, de cunho teórico e bibliográfico se propõe a pensar - a partir da concepção da fenomenologia ontológica de Maurice Merleau-Ponty, presente nas seguintes obras: O olho e o espírito A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne -, as implicações da pintura contemporânea no contexto escolar, suscitamos um questionamento norteador: Em que medida o pensamento desse teórico contribui para ressignificar o olhar sobre a pintura contemporânea no ambiente escolar? Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa teórica, de cunho bibliográfico com ênfase no estudo e na análise do pensamento de Merleau-Ponty acerca da pintura. Foram agregados nesta pesquisa alguns estudiosos da filosofia, especificamente da estética, bem como teóricos específicos da educação para articular as possíveis contribuições da experiência artística no contexto escolar. Nesse sentido, compreende-se que a arte necessita ser democratizada, ou seja, ensinada a todos com o compromisso de ampliar os domínios estéticos e artísticos.

Palavras-chave: Ensino da arte. Fenomenologia. Pintura. Estética.

ABSTRACT

The ontological approach is a fundamental need for the understanding of art and language. The teaching of art as culture and language in the school context provides the aesthetic and artistic formation, important for the perception of the things of the world. Considering that this theoretical and bibliographical work proposes to think - from the conception of the ontological phenomenology of Maurice Merleau-Ponty, present in the following works: *The eye and the spirit*; *The indirect language and the voices of silence* and *Cézanne's doubt* - the implications of contemporary painting in the school context, we raise a guiding question: To what extent does the thought of this theorist contribute to re-signify the view on contemporary painting in the school environment? For this, a theoretical research, of bibliographical character was developed with emphasis in the study and the analysis of the thought of Merleau-Ponty on the painting. Some scholars of philosophy, specifically aesthetics, as well as specific education theorists have been added in this research to articulate the possible contributions of the artistic experience in the school context. In this sense, it is understood that art needs to be democratized, that is, taught to all with the commitment to broaden the aesthetic and artistic domains.

Keywords: Teaching of art. Phenomenology. Painting. Aesthetics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem pantaneira de Reinaldo Gomes de Arruda, pintura parietal produzida em 2011 Dimensão 8m x 1.80m.....	7
Figura 2 - Marcel Duchamp, Fonte , 1917	13
Figura 3 - Schwitters, tinta invisível de 1948.....	14
Figura 4 - Mateus Dutra, grafite no setor sul de Goiânia- GO	16
Figura 5 - Pintura Pesca de Jean Michel Basquiat, de 1981	18
Figura 6 - Pintura de 1966 do pintor norte-americano Willem De Kooning.....	19
Figura 7 - Pintura abstrato-expressionista de Jackson Pollock, de 1950.....	20
Figura 8 - Figura Francis Bacon, Três estudos de um autorretrato, 1974	21
Figura 9 - Pintura hiper-realista de Alyssa Monks	23
Figura 10 - Bisão da caverna de Altamira, Espanha. Pintura rupestre do período Paleolítico Superior	29
Figura 11 - Um vaso grego, 540 a.C.....	30
Figura 12 - Pintura do período Medieval produzido por volta de 1310-40. Representa Margrave Otto IV de Brandeburgo jogando xadrez com uma mulher	31
Figura 13 - Leonardo da Vinci, Mona Lisa, Pintura do Renascimento do início do século XVI.....	32
Figura 14 - Vincent Van Gogh, O par de sapatos, 1886.....	33
Figura 15 - Cézanne, A montanha de Santa Vitória, 1902-1904.....	36
Figura 16 - Paul Cézanne, O lago de Annecy, 1896.....	38
Figura 17 - Pablo Picasso, Mulher chorando, 1937.....	43
Figura 18 - Paul Cézanne, Natureza-morta, 1839-1906	59
Figura 19 - Desenho estereotipado de um aluno do ensino médio	74
Figura 20 - exemplo de uma experiência pictórica criativa.....	75
Figura 21 - Matisse, Natureza-Morta com peixes vermelhos de 1935	85
Figura 22 - Paul Klee, O balão vermelho de 1922	92
Figura 23 - Pablo Picasso, Violino e uvas de 1922	95
Figura 24 - Grafites nas paredes do beco da codorna no centro de Goiânia-GO	99
Figura 25 - Pintura hiper-realista da americana Alyssa Monks.....	100
Figura 26 - Pintura em tela, Piraputangas de Reinaldo Gomes de Arruda, de 2017. Dimensão: 1.50m x 1.0 m.....	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1 INQUIETAÇÃO NO UNIVERSO DA ARTE: MODERNA OU CONTEMPORÂNEA?	11
1.1 O contemporâneo: implicações do arcaico no tempo presente.....	25
1.2 A arte e a pintura como experiência humana: contextualização e abordagens pictóricas sobre diferentes olhares.....	26
1.3 A Filosofia da Fenomenologia Ontológica: o olhar perceptivo do pintor	39
2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E O SENTIDO ONTOLÓGICO DE MERLEAU-PONTY PARA O ENSINO DA ARTE.....	49
2.1 Tendências pedagógicas e o ensino da arte no Brasil.....	49
2.2 Pensar a pintura contemporânea na escola	58
3 A PINTURA CONTEMPORÂNEA COMO POSSIBILIDADE FORMADORA.....	70
3.1 Concepção do Ser-no-mundo: o aluno como sujeito	70
3.2 Formação estética pela imagem pictórica	76
3.3 Educação do olhar corpóreo e a apreensão do mundo pela arte pictórica	82
3.4 Arte pictórica: filosofia da visibilidade?.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Apresentar os propósitos que me levaram a pesquisar a pintura contemporânea é expor uma das motivações da minha existência como Ser-no-mundo, que tem como necessidade perceber e apreender a visibilidade das coisas e seres da natureza, em especial, da paisagem pantaneira na qual convivi desde a minha infância. A minha experiência com a manifestação pictórica teve início muito cedo, aos 13 anos de idade, quando comecei a trabalhar como ajudante de pintor publicitário (letreiros, faixas, placas etc.) não remunerado, pois a arte de plasmar tintas coloridas me fascinava e de forma voluntária eu ajudava os pintores experientes, somente para observar e praticar a manipulação dos pincéis. Então, foi assim que me tornei pintor de letreiros e de painéis, profissão autônoma que me deu sustentação financeira e que me ajudou a aprimorar tecnicamente a pintura artística em paredes e muros na minha cidade pantaneira Barão de Melgaço-MT e, posteriormente, na capital de Mato Grosso – Cuiabá, onde morei e trabalhei como pintor por uns tempos.

Aos 25 anos de idade, aproveitei mais uma das poucas oportunidades que tive e fui aprovado no vestibular da Universidade de Cuiabá para estudar Artes Plásticas. E nesse processo de formação, conheci os princípios artísticos e estéticos dos movimentos e manifestações da arte. Embora conhecendo os pressupostos da arte de vanguarda e as rupturas estéticas das pinturas realistas, eu continuei a produzir as pinturas com técnicas clássicas, ou seja, copiando a natureza para satisfazer o gosto e a concepção de beleza dos clientes comerciantes que pagavam por painéis realistas, e, penso que, eu também não desapeguei da arte clássica porque era assim o meu olhar, isto é, um olhar constituído pelo pensamento racional cartesiano que estava incorporado na cultura e na ciência racionalista.

Para exemplificar, trago uma de muitas pinturas (sobre parede) de imagem pantaneira realizada por mim em 2011 (Figura 1), na sala de Ciências Biológicas de uma Escola Estadual de Mato Grosso, para demonstrar como eram as características de meus trabalhos pictóricos antes deste processo investigativo.

**Figura 1 - Imagem pantaneira de Reinaldo Gomes de Arruda, pintura parietal produzida em 2011
Dimensão 8m x 1.80m**



Foto: acervo particular de Reinaldo Gomes de Arruda

Quando completei 30 anos, deixei a profissão de pintor autônomo publicitário e artístico e ingressei na educação formal, como professor concursado na área de arte pela rede municipal (por oito anos) e estadual (por três anos) e, hoje aos 44 anos, estou vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, lotado no *Campus Avançado Diamantino*. Neste último, inicia-se uma nova experiência com novos questionamentos, muito além da parte prática e dos preceitos da história da arte, pois o maior desafio era compreender os fundamentos conceituais do olhar sensível da arte contemporânea, em especial, da pintura do nosso tempo. Há muitos anos essa é a minha grande inquietação.

A experiência com o ensino da arte na escola me ajudou a aprimorar tecnicamente a plasticidade da diversidade estética e a aprofundar-me nos preceitos da história da arte, assim como a distinguir os estereótipos das produções criativas da arte das vanguardas europeias que se originaram no final do século XIX, a saber: impressionismo, expressionismo, cubismo, surrealismo, abstracionismo, dadaísmo, dentre outros que valorizam a originalidade e a expressão. Porém, eu ainda não conhecia os fundamentos da percepção estética e da consciência corpórea, elementos de que trata esta pesquisa. Por isso, reconheço que cometi equívocos ao tentar analisar com os meus alunos os conteúdos imagéticos da pintura, pois tentava fazer a leitura de imagem somente com o olhar inteligível sobre a obra, emitindo julgamentos do intelecto como se fosse um código de escrita que se decodifica objetivamente. Nisso residia meu grande erro, porque ao analisar uma obra de arte faz-se necessário também o olhar sensível.

Entretanto, em todos esses anos de docência, apesar da dificuldade de ressignificar e abordar os fundamentos conceituais da arte e da pintura contemporânea, sempre me esforcei em desenvolver um trabalho significativo do ensino da arte, desde a graduação sempre tive como referência de trabalho a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa difundida no Brasil

a partir dos anos 1990 e, que está baseada em três eixos norteadores, a saber: Fazer (estudo da prática), contextualizar (estudo da história da arte) e ler imagens (estudo de leitura de imagens).

Desse modo, isso explica a minha intenção neste trabalho de investigação bibliográfica, com ênfase no estudo e análise da filosofia de Merleau-Ponty acerca da pintura. Foram agregados neste estudo alguns teóricos da educação, da filosofia e da estética para articular as possíveis contribuições da experiência artística no ambiente escolar. Dessa maneira, esta pesquisa de abordagem qualitativa com dimensão bibliográfica tem como foco principal a pintura contemporânea e como questão central: em que medida o pensamento de Merleau-Ponty contribui para ressignificar o olhar sobre a pintura contemporânea no ambiente escolar?

Assim, para compreender o pensamento de Maurice Merleau-Ponty sobre a pintura, foram estudadas as seguintes obras estéticas: *O olho e o espírito* (2004); *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* (2004) e *A dúvida de Cézanne* (2004). Para auxiliar na compreensão da fenomenologia ontológica de Maurice Merleau-Ponty, foram estudados alguns teóricos que investigaram com profundidade seu pensamento, tais como: Marilena Chauí (2002); Paulo Sérgio Carmo (2002) e Eric Matthews (2011). Para compreender os preceitos da arte contemporânea e o conceito do tempo contemporâneo buscaram-se contribuições de Anne Cauquelin (2005) e Giorgio Agamben (2009). Para articular a experiência da estética contemporânea no campo educacional com a fenomenologia ontológica utilizaram-se as contribuições dos estudos de Rita Márcia Furtado (2009), Anna Rita Araújo (2007) e o próprio Mikel Dufrenne (1998) que é considerado a maior referência da estética contemporânea. Para estabelecer uma analogia entre Cézanne e Bacon (pintores de tempos e temáticas diferentes) recorreu-se a Gilles Deleuze (2007) com propósito de constatar a coerência da visibilidade corpórea transcendental de Cézanne. Como intento de discutir a complexa definição da arte e as análises de diferentes olhares da representação pictórica através dos tempos, buscou-se auxílio em Maureen Cox (2007) e Maria Heloísa Ferraz e Maria Resende Fusari (1993). Com o objetivo de perceber na experiência da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty uma compreensão satisfatória da imagem pictórica do nosso tempo, fez-se necessário também agregar nesta discussão alguns teóricos específicos da educação para articular as possíveis contribuições da experiência estética no contexto escolar, a saber: Ana Mae Barbosa (2008a; 2008b); Maria Heloísa Ferraz, Maria Resende Fusari (2009); Dermeval Saviani (2007); José Carlos Libâneo (1994); Anamélia Bueno Buoro (1996) e outros.

Desse modo, esta pesquisa, ao colocar em foco a pintura contemporânea no ambiente escolar sob um novo olhar filosófico voltado para a experiência ontológica de Maurice Merleau-Ponty, teve por pretensão contribuir com a ressignificação do olhar sensível no ensino da arte

e da pintura no ambiente escolar. Esse modo de pensar nos levou ao seguinte questionamento: que implicações nossas visões e conceitos de arte, em especial a pintura tem para as nossas práticas educativas, bem como para nossas relações em sociedade? Assim, acredita-se que esse estudo venha a contribuir no sentido de questionar a relação do pensamento racional cartesiano com a pintura clássica e, através do pensamento da fenomenologia ontológica de Maurice Merleau-Ponty, possibilitar reflexões e ressignificações no que diz respeito às implicações da pintura contemporânea no ambiente escolar, que é o objetivo desta pesquisa. Torna-se pertinente, sobretudo, para que os envolvidos com a arte especificamente possam questionar e ressignificar o ensino em sua plenitude, sendo que este tem sido historicamente relegado a uma posição marginal na educação.

No primeiro capítulo, busca-se fazer, inicialmente, uma possível compreensão que envolve a complexidade conceitual, estética e expressiva da pintura moderna e da pintura contemporânea, que segundo Cauquelin (2005), devido à proximidade temporal, estão imbricadas. Apresenta-se também, a necessidade de uma abordagem conceitual do tempo contemporâneo na perspectiva de Giorgio Agamben (2009) e, posteriormente, uma contextualização do percurso pictórico sobre diferentes olhares, foi articulada uma discussão sobre a afirmação de Merleau-Ponty de que não há uma evolução pictórica linear entre o passado e o presente. Para ele, tanto a pintura clássica, quanto a moderna pertencem ao mesmo universo. Em seguida, analisa-se a pintura de Paul Cézanne, pintor por excelência para Merleau-Ponty, que apresenta como possibilidade de reflexão o pensamento da fenomenologia ontológica quanto à apreensão pictórica pela percepção pré-reflexiva que emana do corpo e não do pensamento operatório. Discorre-se ainda, acerca do conceito de fenomenologia de Merleau-Ponty e também se analisa a capacidade do pintor de perceber e apreender as coisas do mundo e da existência humana.

O segundo capítulo visa contextualizar os apontamentos históricos e pedagógicos do ensino da arte contemplando as tendências pedagógicas do ensino formal, procedendo uma análise das concepções e práticas pedagógicas de ensino da arte em nosso país, permeadas pelos equívocos, acertos e desacertos das referidas tendências pedagógicas, a saber, pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova, pedagogia tecnicista e pedagogia progressista, com propósito de fazer conhecer o processo histórico do ensino da arte e, conseqüentemente, ressignificar o pensamento ontológico de Merleau-Ponty na pintura contemporânea e no contexto educacional, pois pensamos que a pintura contemporânea na escola é importante para que os leitores possam ampliar o sentido da arte e se compromissarem com a diversidade

cultural, estética e expressiva da manifestação pictórica, enfim, para que possa pensar um ensino da arte mais inclusivo e significativo.

No terceiro capítulo aborda-se a pintura contemporânea como possibilidade formadora. Neste capítulo retomam-se algumas passagens pontuais do primeiro e do segundo capítulo a fim de elaborar as constatações bibliográficas desta pesquisa para possíveis ressignificações da experiência pictórica a partir da concepção ontológica da fenomenologia de Merleau-Ponty para a pintura contemporânea no contexto escolar, abordada no capítulo anterior. Na sequência, discute-se a concepção do Ser-no-mundo¹ da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty com propósito de repensar a relação do professor com o aluno no processo de ensino-aprendizagem da arte. No subitem “A formação estética pela imagem pictórica” há um chamamento para a possibilidade de buscar o desenvolvimento humano pelos pressupostos filosóficos da percepção estética atribuído ao conteúdo imagético da pintura. Assim, enfatiza-se a necessidade de introduzir-se no ambiente escolar a educação do olhar na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty considerando a capacidade de apreensão do mundo através da pintura. Discute-se a afirmação de Merleau-Ponty sobre a proximidade da pintura e com a filosofia ontológica, pois segundo ele, a pintura é uma verdadeira filosofia da visibilidade, ou seja, uma concepção que possibilita uma explicação coerente também para a pintura de nosso tempo.

¹ Pode-se dizer que o filósofo alemão Martin Heidegger foi o idealizador do termo do conceito de ser humano como ser-no-mundo, o que tradicionalmente ficou conhecido em filosofia como “ontologia”, que das raízes gregas significa estudo do ser. Para este autor, a fenomenologia tem valor apenas como meio para finalidade ontológica. Nesse sentido, a ontologia fenomenológica consiste, em deixar o significado do Ser revelar-se, por meio do exame da realidade concreta dos seres que encontramos em nossa experiência. Como tal a visão heideggeriana, Merleau-Ponty segue a maior parte da concepção original de Heidegger, porém, com forte insistência na implicação íntima do ser-no-mundo com as percepções corpóreas, que não é absolutamente enfatizado pelo filósofo alemão. (MATTEWS, 2011)

1 INQUIETAÇÃO NO UNIVERSO DA ARTE: MODERNA OU CONTEMPORÂNEA?

Mesmo daqui a milhões de anos, o mundo, para os pintores, se os houver, ainda estará por pintar, ele findará sem ter sido acabado.
Merleau-Ponty (2004, p. 05)

A discussão deste capítulo concentra-se no processo pictórico com propósito de fazer uma reflexão no sentido de entender se há atualmente uma ruptura ou continuidade da pintura moderna com a pintura contemporânea e, também, compreender o tempo contemporâneo a partir da visão de Agamben (2009). A arte que se manifestou em todos os tempos, culturas e espaços, em especial a pintura, está fundamentada nesta discussão como experiência de conhecimento da visibilidade, importante para a existência humana, visto que o pintor tem a capacidade de ver, pensar e apreender o mundo através da pintura.

A filosofia, especificamente a fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty, permeia a discussão deste capítulo, bem como de toda a pesquisa, com foco nas implicações do olhar perceptivo do pintor e sua capacidade de apreensão da visibilidade corpórea das coisas do mundo através da pintura de uma maneira renovada. Com efeito, um artista contemporâneo pensa e apreende o mundo vivido por meio da pintura, pois seu olhar não é fixo, mas dinâmico.

Cauquelin (2005) explica que o conceito de arte contemporânea não é de conhecimento público, pois ela é ainda mal apreendida devido à fusão de vários tipos de práticas, elementos expressivos e tendências artísticas existentes. Contudo, é pertinente considerá-la como um componente indispensável para a existência humana. Hoje, a sociedade é um espaço abundante de manifestações artísticas presentes em todos lugares, e em muitas as áreas da capacidade humana. Com isso, se instalou no mundo artístico uma grande confusão, assim como uma inquietação nas pessoas que buscam apreendê-la. Ademais, é possível perceber que na arte contemporânea, mais especificamente, na pintura, não houve um único pensamento de representação linear ao longo do tempo, pois o percurso pictórico foi permeado por diversas práticas, funções e concepções.

A mesma autora enfatiza que a arte contemporânea não se analisa no sentido literal da palavra. Logo, a produção artística da atualidade, aquela que se manifesta no momento em que o público a observa, é tão somente arte moderna, se levarmos em consideração o período moderno como sendo todo o século XX. Por outro lado, a arte contemporânea “não dispõe de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada e, portanto, de reconhecimento” (CAUQUELIN, 2005, p. 11).

Nesse sentido, apreender a concepção da arte como contemporânea necessita estabelecer critérios para discernir as produções denominadas contemporâneas das demais manifestações da arte. Porém, esses critérios não podem ser analisados somente pelo conteúdo das obras, por suas formas, pelas composições, pelos materiais aplicados, ou pelos movimentos artísticos, seja da vanguarda artística ou não, compreendendo como movimentos de vanguarda aqueles que surgiram no final do século XIX e começo do século XX e que romperam com a arte tradicional. Além disso, necessita considerar a dispersão e a pluralidade do que há de mais recente no campo da arte. (CAUQUELIN, 2005)

Desse modo, certos artistas denominados contemporâneos que visam uma justificativa de comunicação e reconhecimento para as suas obras, são levados a procurar fundamentos fora dos domínios artísticos e do antigo sistema. Para a autora, existe um sistema da arte e o reconhecimento desse sistema possibilita a compreensão do conteúdo das obras. É um sistema em seu estado contemporâneo.

Estado contemporâneo significa que esse sistema não é mais o sistema que prevaleceu até recentemente; ele é o produto de uma alteração de estrutura de tal ordem que não se podem mais julgar nem as obras nem a produção delas de acordo com o antigo sistema. (CAUQUELIN, 2005, p. 15)

Assim, conforme a mesma autora, no contexto de protesto e renovação da arte, surge em Zurique em 1916 o movimento modernista Dadaísmo, que se autodenominou antiarte e teve como seu principal precursor o francês Marcel Duchamp, que também influenciou a arte contemporânea, ao idealizar os *ready-made*, que são objetos prontos industrializados, utilizados na vida cotidiana e expostos como obra de arte, como por exemplo a obra “Fonte de 1917” (Figura 2), exposta em Nova York no contexto da primeira grande guerra mundial. Nesta concepção, nega-se o vínculo da estética com a arte, a habilidade artística, o estilo artístico, a originalidade, a expressão e valoriza somente os signos, ou seja, a obra de arte e o artista para Duchamp deixam de ter conteúdo intencional. Assim, tal movimento influenciou o surgimento de algumas tendências da atualidade, tal como o minimalismo, conceitual, *pop-art* e outras. Neste viés, a autora ainda enfatiza: “[...] a arte para Duchamp não tinha mais conteúdo intencional, ela só existia em relação ao local onde estava sendo exibida a obra, esta por si só um objeto banal, já presente no mundo, já fabricado” (CAUQUELIN, 2005, p. 118).

Proença (2006) explica que o movimento da antiarte em questão, denominado Dadaísmo, está ligado a uma manifestação de protesto, revolta e insatisfação com os horrores da primeira grande guerra mundial e como resposta, os artistas ridicularizam a arte intencionalmente ao apresentar coisas em forma de sátiras, absurdas e incoerentes. Em síntese, tira-se os valores da arte no contexto da violência e estupidez da guerra.

Figura 2 - Marcel Duchamp, Fonte , 1917



Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=o+mictório+de+duchamp&so>>

Para Merleau-Ponty (2004), qualquer percepção, ou seja, qualquer ação proveniente da consciência corpórea é uma expressão primordial – “não esse trabalho derivado que substitui o expresso por signos dados por outras vias com sentido e regra de emprego próprios [...]” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 99). Vale lembrar que os antiartistas do movimento dadaísta negaram com veemência não só as técnicas e preceitos da arte tradicional, mas da pintura em geral e teve como propósito exterminar os valores que associavam ao processo pictórico, como comenta Gombrich (1988) ao explicar acerca do pintor alemão Schwitters, que recusa os materiais habituais pictóricos, tais como pincéis, tinta, tela etc., e passa a utilizar materiais não convencionais, como bilhetes de ônibus inutilizados, recortes de jornais e trapos, e, assim, cola-os em um suporte que serve de base para a sua arte, conforme se vê na Figura 3 o mesmo autor ainda emite um juízo crítico. Quando diz:

Não é difícil entender esses sentimentos, mas sempre me pareceu um tanto incongruente registrar, analisar e ensinar tais gestos da antiarte com a mesma solenidade, para não dizer a mesma pomposidade, que eles se empenham em ridicularizar e abolir. (GOMBRICH, 1988, p. 476-477)

Figura 3 - Schwitters, tinta invisível de 1948



Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=colagem>>

Portanto, diante do exposto, Cauquelin (2005) explica que seria ingênuo e irreal acreditar que a arte e a pintura contemporânea seguem com fidelidade essas determinações de Duchamp que acabamos de conhecer. Isso porque o campo da arte contemporânea é muito mais amplo do que os conceitos e preceitos dadaístas, que tinham o propósito de acabar com a manifestação pictórica, mas atualmente, o que se encontra no campo artístico são elementos da arte moderna entrelaçados com os elementos da arte contemporânea, sem estarem em conflitos. Pelo contrário, estão em harmonia, trocam suas fórmulas e estão em transformação constituindo dispositivos estéticos e artísticos complexos, enfim, a arte contemporânea, em especial a pintura vai além dos pressupostos duchampianos.

Porém, Merleau-Ponty (2004, p. 33) acredita que enquanto a humanidade existir, daqui a milhões de anos, a pintura existirá, ou seja, a pintura faz parte da existência humana desde os primórdios e, se renova através dos tempos pela visibilidade corpórea do pintor que “pensa por meio da pintura”, porque a pintura não é uma representação do mundo, é o próprio mundo, a pintura é a visibilidade das coisas do mundo proveniente da percepção sensível transformado em gesto e movimento corpóreo do artista, o qual com seu estilo tem a capacidade de apreender a visão real da natureza.

Segundo Cauquelin (2005), numerosos teóricos estão preocupados ao tomar como ponto de referência da contemporaneidade a arte duchampiana, uma vez que os novos rumos ameaçam as noções consagradas de desenvolvimento, influências, autenticidade, intencionalidade, e até mesmo, o autor. “Efetivamente, certo número de artistas – seguindo Duchamp, mas também conveniente com a crítica filosófica e social das últimas décadas – recusa o autor como sujeito, exige o seu apagamento, indo até a reivindicação do anonimato” (CAUQUELIN, 2005, p. 131).

Entretanto, houve uma reação de oposição por parte de muitos artistas aos princípios duchampianos, pela qual não aceitaram grande parte das proposições da antiarte. E, assim, estabeleceram preceitos para a nova arte contemporânea contrapondo tais ideias. De acordo com Cauquelin (2005), esta segunda série de movimentos artísticos que se manifestaram em várias tendências da arte pictórica, tais como: pintura de livre figuração, de *action painting*, de *funk art*, de grafite e outras. Estas são consideradas mais intelectualizadas que a primeira manifestação artística dadaísta. As novas manifestações artísticas que surgiram nos Estados Unidos são movimentos artísticos da contemporaneidade que valoriza a espontaneidade, a expressão individual, a cultura popular, o retorno a figuração e ao primitivo, o estilo e a técnica do artista, a relação da estética com a arte etc.

Nesse contexto, como exemplo de contraposição as ideias duchampianas, está inserido a manifestação da pintura de rua denominada grafite, nesse contexto, Gans (1999) explica que o termo grafite não é contemporâneo para os profissionais da arte urbana, conseqüentemente muitos artistas de rua preferem denominar o seu trabalho como pós-grafite, neo-grafite ou arte urbana com propósito de diferenciar seus preceitos pictóricos do tradicional grafite americano que pintava somente nomes. O mesmo autor, ainda explica que a lata de *spray* é a ferramenta essencial do artista de rua em todo o mundo, mas devido a diversidade de materiais disponíveis no mercado hoje, eles utilizam também tintas acrílica ou a óleo, pincéis, aerógrafo, giz pastel oleoso, pôsteres, etiquetas e dentre outros materiais e técnicas que possibilitam ampliar o poder dos estilos expressivos das pinturas de urbanas. Os artistas de rua contemporâneos utilizam-se diversas técnicas dentre elas a técnica do estêncil, que consistem em pintar letras ou figuras com pinceis ou *spray* sobre um gabarito moldado com letras ou figuras.

Contudo, Cauquelin (2005) diz que nem todas as ideias de Duchamp são descartadas. Alguns conceitos são mantidos, como por exemplo: a improvisação dos espaços e dos materiais da arte, simultaneidade das práticas artísticas e a exploração das redes de comunicação. Apesar das mudanças significativas, a arte contemporânea continua sendo de difícil compreensão devido à sua diversidade estética e possibilidade expressiva que se misturam.

E nesse retorno de valorização da expressão, do estilo do artista, da individualidade e de outros valores que advém das tendências citadas que se opuseram aos conceitos e preceitos da antiarte, reforça a ideia da democratização da arte ao expressar seus anseios nos espaços públicos, pois é uma reação direta do homem no espaço em que vive e, esse ambiente, que serve de mediação cultural da visualidade pictórica como, ônibus, trens, muros, paredes de prédios, colunas de viadutos, enfim, qualquer lugar no espaço público é propício para produzir pintura. E, ainda atinente à importância da comunicação da pintura de rua, a que reflete os problemas sociais da política e da existência humana do nosso tempo. Cauquelin (2005) lembra que, “O corpo na cidade contemporânea é negado, rejeitado, neutralizado, funcionalizado ao exagero. É apenas uma peça de um jogo abstrato, dentro de uma enorme máquina que devora a energia” (CAUQUELIN, 2005, p. 148).

Figura 4 - Mateus Dutra, grafite no setor sul de Goiânia- GO



Disponível em: <<http://www.curtamais.com.br/goiania/33-grafites-de-muro>>

É pertinente salientar que as pinturas produzidas nas várias ambiências urbanas ou não, podem ser lidas e compreendidas criticamente, também, a partir de uma leitura baseada nas etapas organizadas por Edmund Burke Feldman, citado por Barbosa (2008b), a saber: descrição, análise, interpretação e julgamento. Estas etapas, foram consideradas na leitura e compreensão da pintura contemporânea do artista goiano Mateus Dutra (Figura 4), da seguinte maneira:

Descrição: neste primeiro momento foi feita uma observação e descrição dos elementos notórios da obra pictórica do artista goiano, tais como: Um Ser humano com deformação proposital, com muitos narizes, bocas, olhos espalhados pelo corpo e até fora dele. Nota-se também, colares, brincos e cabelos encarapinhados.

Análise: neste segundo momento foi elaborado relações entre os elementos observados, como por exemplo, a deformação proposital é uma característica do movimento expressionista, nota-se também, pelos cabelos encarapinhados, brincos e colares que estes são característicos da cultura afrodescendente.

Interpretação: neste terceiro momento, foram buscados os sentidos a serem dados aos elementos observados tentando identificar sensações, sentimentos etc., como: tristeza nos olhos, um corpo que comunica intensamente, descaracterização cultural da cor negra, os olhos azuis, sinto que são os olhos das pessoas brancas que estão no seu entorno.

Julgamento: neste último momento buscou-se emitir um juízo de valor sobre a qualidade expressiva da imagem. Lembrando oportunamente, que o julgamento é subjetivo. Então, pode-se pensar que esta pintura traz uma linguagem tácita e silenciosa, mas eloquente e perturbadora que tem a sua importância devido um forte apelo social, econômico, político e cultural de um país desigual e injusto. Pode-se também, perceber a visão corpórea da filosofia ontológica da qual fala Merleau-Ponty no ensaio estético “O olho e o espírito”. Nesta pintura de rua, em especial, denota-se uma revelação de um Ser vivo invisível na sociedade capitalista, porém, dotado de capacidades subjetivas da visibilidade do corpo que, através dos órgãos sensitivos movimenta-se pela metrópole e ecoa a sua indignação pela carne viva do corpo senciente.

Há muito tempo os pintores de ruas estão conseguindo apropriar-se de todos os espaços públicos, inclusive as exposições restritas a elite intelectualizada que são dos museus e das galerias que tradicionalmente reflete a erudição da cultura da arte europeia. Um dos grandes artistas que abriu caminho para tal valorização foi o pintor norte-americano Jean Michel Basquiat que passou por essa transição de pintor transgressor das ruas para as reconhecidas exposições da arte mundial. A pintura sobre tela, “Pesca” de 1981 (Figura 5) constata o sucesso e reconhecimento do pintor originário das ruas de Nova York.

Figura 5 - Pintura Pesca de Jean Michel Basquiat, de 1981



Disponível em: <www.google.com.br/search?q=basquiat+fishing&source>

Segundo Rosenberg (2014), o movimento artístico Action Painting que surgiu em Nova York durante os anos de 1940 contribuiu para a inovação da linguagem pictórica, hoje denominada de pintura contemporânea, seus mais notórios pintores são Jackson Pollock e Willem De Kooning. O que caracterizam os trabalhos pictóricos desses artistas é o fato de pintarem telas de grandes formatos, utilizando no caso de Pollock modos não usuais na manipulação dos materiais expressivos e, não pintarem com a imagem em mente, pois eles buscavam a constituição da imagem no percurso pictórico através da sensação do movimento frenético do corpo. A justificativa dessa ação pictórica é que o esboço desperta a suspeita que o pintor ainda considera a tela como um espaço onde é materializado o conteúdo da mente, pois para estes pintores a tela é o próprio mundo do pintor. Rosenberg (2004), precursor e defensor deste movimento artístico como inovador, comenta: “Que se chame a esta pintura de “abstrata”, “expressionista” ou “abstrato-expressionista”, o que consta é o seu motivo especial para

eliminar o objeto, que não é o mesmo de outras fases abstratas ou expressionistas da arte moderna” (ROSENBERG, 2014, p. 73).

A pintura de Willem De Kooning (Figura 6) que também é referência de renovação pictórica, se caracteriza pela instabilidade dos preceitos das categorias artísticas da história da arte, pois o pintor transitou ao mesmo tempo pelas imagens abstratas e também pelas imagens figurativas para exprimir os conteúdos de suas obras. Kooning (2014) não esboçava previamente a tela, ele desenhava com o pincel e a imagem era plasmada no processo pictórico através da sensação do movimento corpóreo. Numa entrevista, em certa ocasião, ele diz: “ O conteúdo, já que entramos aí, é uma visão fugaz de alguma coisa, um encontro fortuito, sabe, como um relâmpago. O conteúdo é algo muito, muito sutil” (KOONING, 2014, p. 84).

Figura 6 - Pintura de 1966 do pintor norte-americano Willem De Kooning



Disponível em: <www.google.com.br/search?q=willem+kooning+mulher>

Nesse contexto, Kaprow (2014) enfatiza que é notório que o ato de pintar sofreu transformações profundas no que se refere aos espaços, o valor da originalidade expressiva do pintor que passou a gerar sua própria forma ou sentido, as grandes dimensões das escalas pictóricas, a diversidade de materiais e elementos expressivos, enfim, as inovações foram bem-vindas ao público, pois constata-se a aceitação das inovações pictóricas nas muitas publicações de pesquisas teóricas sobre o assunto. Nesse viés, o autor exalta o trabalho do pintor norte-americano Jackson Pollock que proporciona ao público uma sensação sublime através de suas pinturas de grandes formatos.

Pois o pintor, dessa forma, provoca o surgimento de uma nova concepção pictórica, porque as grandes telas deixam de ser pinturas na acepção da palavra e, passam a ser ambientes. Assim, as enormes telas pintadas fazem com que o fruidor seja absorvido pelas obras, mas, não compare tais pinturas com os grandes murais renascentistas que cuja função era exaltar um mundo ideal de beleza, totalmente familiar ao público que a observa como uma extensão do ambiente. A pintura de Pollock (Figura 7) é diferente por ela não apresentar tal familiaridade, por isso, ele nos proporciona uma experiência única de espacialidade e visibilidade do mundo jamais vista, pois para Merleau-Ponty (2004), esta seria a visão subjetiva das coisas invisíveis do mundo que o pintor apreende através da pintura. Assim, o público que a olha deixa de ser observador passivo e passa a ser participante da obra, ou seja, a obra pictórica e o fruidor se constituem em uma relação mútua.

Figura 7 - Pintura abstrato-expressionista de Jackson Pollock, de 1950

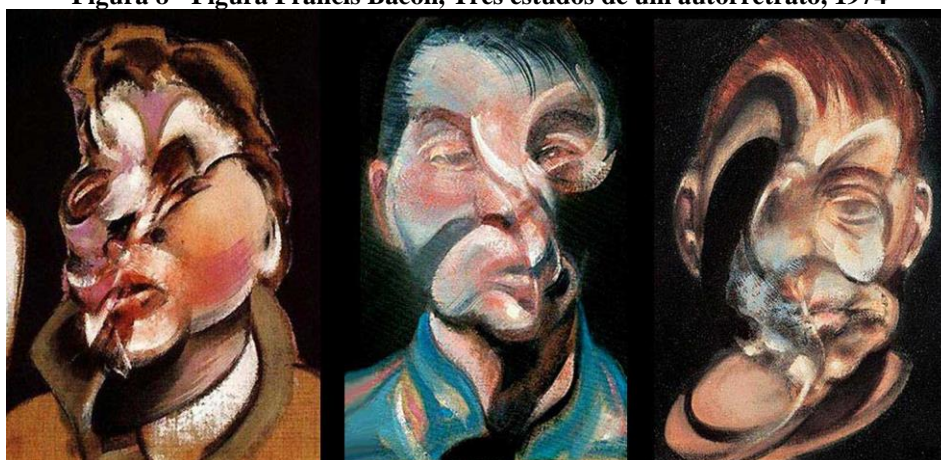


Disponível em: <www.google.com.br/search?q=jackson+pollock&source=lnms&>

Nesse viés, em relação aos preceitos pictóricos da imagem da percepção sensível, existem duas maneiras de transcender a imagem em direção à forma abstrata ou figurativa; Cézanne denominou esse fenômeno de sensação. A figura é a forma sensível referida à sensação, enquanto que a forma abstrata se dirige ao cérebro e chega ao sistema nervoso, que é carne, e, por intermédio desse órgão, se aproxima do osso. Essa via de sensação na pintura certamente não foi uma invenção do pintor. Decerto, os estudos de Cézanne contribuíram para esse estatuto inovador da concepção artística. A sensação tem um lado voltado para o sujeito que está ligado aos aspectos do sistema nervoso, movimento vital, o instinto, temperamento, dentre outros, e outro lado voltado para o objeto que está vinculado aos aspectos de lugar, fato e acontecimento. Enfim, não possui lados, pois transitam por ambos.

Assim, segundo o mesmo autor, quando nos referimos a uma nova concepção de arte, além das proposições inovadoras de Cézanne para a pintura, podemos destacar, também, Francis Bacon no século XX com seus autorretratos baseados em um simbolismo de deformações propositais, conforme mostra a Figura 8. Pois, o que torna a semelhança entre esses dois pintores de contexto histórico, cultura e tempo diferente, é o fato de os dois se interessarem por estudar e pintar a imagem-sensação. Francis Bacon fala de sensação, que é o contrário do fácil e do lugar-comum, do clichê, mas também do “sensacional”, do espontâneo. Por fim, nega o intelecto e o pensamento no processo pictórico. A sensação é o Ser-no-mundo, como dizem os fenomenólogos. Em outras palavras, é o mesmo corpo que dá e recebe a sensação, que é tanto objeto, quanto sujeito. O público só conhece a sensação em um diálogo com o quadro.

Figura 8 - Figura Francis Bacon, Três estudos de um autorretrato, 1974



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

Por fim, o pintor ao começar a sua pintura, comete um grande equívoco ao pensar que a tela branca (ou qualquer outra superfície) está vazia. Isso não significa que ele poderia pintar nela qualquer coisa exterior, pois o pintor já possui vários estereótipos imaginários decorrentes das experiências vividas, que de certa forma, já estão presentes na tela sob a forma de imagens virtuais e atuais, antes que o pintor comece o processo pictórico. Portanto, o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas, fazer uma desconstrução de imagens para não se apropriar de modelos prontos. A originalidade consiste em pintar sobre imagens que já estão lá, para produzir uma pintura cujo funcionamento subverta as relações do modelo com a cópia. (DELEUZE, 2007)

No entanto, ao contrário da pintura moderna que procura se afastar radicalmente da pintura clássica, a pintura contemporânea insiste em olhar também em direção ao passado, e é justamente isso que caracteriza a renovada pintura, pois ela não é excludente, ela pode ser a mistura de todas as pinturas da existência humana. Assim, é preciso discernir a pintura contemporânea das produções pictóricas que conhecemos através da história da arte. Segundo Cauquelin (2005), são consideradas as manifestações artísticas atuais aquelas que são produzidas totalmente desprovidas de regras de movimentos artísticos ou sem declaração de pertencimento a nenhuma tendência. E, ainda, no que diz respeito à arte da atualidade, não se deve definir como arte contemporânea só no campo comunicacional, mas também no campo da estética.

Nesse sentido, no momento atual, a situação pictórica é mais obscura, devido à heterogeneidade de estéticas pictóricas de diversos movimentos artísticos que se misturam. Contudo, na fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty tem-se uma possibilidade de descortinar a fumaça que impede de ver a arte contemporânea já que esta sinaliza um caminho de possível resignificação da pintura da contemporânea. Basta fazer a analogia para perceber a similaridade entre os princípios da fenomenologia ontológica com as concepções pictóricas das tendências artísticas que se opuseram as ideias de Duchamp e, que influenciaram a renovada pintura que se vislumbra. Dentre os valores do processo pictóricos refletidos por Merleau-Ponty, podemos destacar: além do rompimento com a objetividade da arte clássica, a valorização da originalidade, da técnica e do estilo do artista; da deformação proposital dos elementos expressivos; da interlocução da arte com o público; da valorização da cultura popular; dos gestos, movimentos e percepções do corpo; das experiências vividas no mundo pelo pintor; da relação da estética com a arte; da relação do visível e o invisível etc.

Porém, é bom ter muito cuidado para não interpretar erroneamente as críticas que Merleau-Ponty (2004) faz ao pensamento racionalista e à pintura clássica renascentista, e pensar

equivocadamente que na contemporaneidade essa mesma pintura não possa ser ressignificada e transfigurada para o nosso tempo. Entendemos que ela pode ressignificar pois ela também pertence ao universo da pintura. A contemporaneidade está implicada na essência do passado, um artista contemporâneo não mantém fixo seu olhar somente no presente. O que Merleau-Ponty contestou foi a ilusão e a falsa ideia de que os pintores clássicos estabeleceriam um fim para a investigação da visibilidade pictórica, como se a pintura objetiva fosse a imagem exata do mundo e o pensamento racional cartesiano o mais verdadeiro.

Então, Merleau-Ponty (2004) não condenou as técnicas da pintura realista, pelo contrário, achou que suas técnicas são relevantes para que os pintores possam desenvolver livremente as experiências das perspectivas da natureza e do homem. É por isso que o seu pensamento é atual, pois o movimento artístico contemporâneo norte-americano hiper-realismo, por exemplo, olha para o passado e retoma as técnicas características do arcaico realismo, porém, com um olhar renovado da visibilidade sensível do nosso tempo. Como comprova o trabalho da renomada pintora contemporânea de Nova York, Alyssa Monks (Figura 9) que exprime em suas obras uma tensão sob a visibilidade do hiper-realismo e a invisibilidade do abstracionismo e, assim, certamente, provoca no fruidor percepções profundas da subjetividade humana.

Figura 9 - Pintura hiper-realista de Alyssa Monks



Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=alyssa+Monks&source>>

No que tange aos fenômenos invisíveis e secretos da pintura, seja quanto à prefiguração ou transfiguração temporal, que de certa forma mistura e confunde as categorias

pictóricas, estes dificultam cada vez mais as interpretações conceituais da pintura de hoje. Nesse sentido, Merleau-Ponty (2004) comenta sobre possíveis reverberações da pintura moderna nas futuras pinturas, a qual denominamos de pintura contemporânea, que ainda está em processo a sua constituição definitiva:

O esforço da pintura moderna não constituiu tanto em escolher entre a linha e a cor, ou mesmo entre a figuração das coisas e a criação de signos, quanto em multiplicar os sistemas de equivalências, em romper sua aderência ao envoltório das coisas, o que pode exigir que se criem novos materiais ou novos meios de expressão, mas algumas vezes se faz por reexame e reinvestimento dos que já existiam. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 38)

Para Didi-Huberman (2010), os artistas clássicos tiveram a intenção de salvar as aparências imediatas da natureza, ou senão, colocar tais imagens numa condição de preservação atemporal. Porém, as imagens são portadoras de autonomia, pois elas se formam e se deformam interminavelmente para procurar sua própria desapareição estética. Nesse viés, chega um dado momento que as imagens se separaram das aparências e semelhanças, das pacificações e ameaças, das belezas estéticas habituais e as belezas estéticas mais complexas.

Assim, a grande confusão que se instaurou no mundo da arte provocada pela diversidade de conceitos e preceitos artísticos e estéticos que se originou a partir da ruptura da arte clássica com a arte moderna no final do século XIX, a qual gera até hoje no público inquietação e estranheza pela constante transformação renovadora da arte através dos tempos, a qual Didi-Huberman (2010) denominou de desorientação do olhar, quando diz que é uma experiência na qual não sabemos mais exatamente o que está diante de nós e o que não está, ou neste caso, o autor explica que a estranheza do olhar não é algo negativo e ineficaz, pois, para o autor, quanto mais um Ser se localiza e se identifica com o seu espaço social, estará fadado a estagnações de reflexão, percepção e vivências. Sendo assim, a desorientação provoca uma reação do Ser que teme ser destruído pelo desconhecido ou pela própria ignorância, enfim, atualmente somos constantemente ameaçados pela ausência de familiaridade do que vemos e por não conhecer o que nos olha.

Por fim, é necessário entender que a arte pictórica não tem regra, ela fala a seu modo, na sua autonomia, ela tem a capacidade de apreender as coisas visíveis e invisíveis do mundo, talvez por isso, precisa passar por transformações fundamentais da visibilidade, hoje vivemos um período de transição, é perceptível notar timidamente algumas concepções e práticas pictóricas estruturada numa produção jamais vista em toda a história da arte. Por isso, é fundamental refletirmos sobre o nosso tempo e, também sobre o olhar do pintor contemporâneo.

1.1 O contemporâneo: implicações do arcaico no tempo presente

A contemporaneidade é uma relação do homem com o próprio tempo, que os une e os separa simultaneamente. Agamben (2009), de modo preciso, explica que se trata de uma relação singular, pois ela ocorre através de períodos e épocas diferentes cronologicamente. Aquelas pessoas que coincidem, concordam e se harmonizam em muitos aspectos com sua época, não são contemporâneas porque, justamente por isso, não conseguem vê-la, e assim não podem manter fixo o olhar em seu tempo. Embora o homem também saiba que, irrevogavelmente, não se pode fugir do seu tempo.

Conforme Agamben (2009, p. 63), o contemporâneo é aquele que tem o olhar fixo no seu tempo, não para perceber as luzes, e, sim, a escuridão, pois para quem experimenta a contemporaneidade, todos os tempos são obscuros. Nesse viés, ser contemporâneo é saber ver na obscuridade, isto é, ter a capacidade de apreender as coisas do presente nas trevas. Para entender, faz-se necessário questionar o significado de “trevas” neste contexto. Assim, ele procura resposta na neurofisiologia da visão, que explica o que acontece quando estamos em completa escuridão, a ausência de luz inibe uma série de células periféricas da retina, conhecidas como *off-cells* que entram em atividade e produzem uma espécie de partículas de visão que é denominada de escuro.

Sendo assim, o escuro não é um termo específico da simples ausência de luz ou da cegueira, mas é o resultado proveniente da atividade produzida pela retina humana. Neste contexto, o escuro não é uma forma de inércia, e muito menos de passividade, mas uma atividade corpórea com uma habilidade particular, que neste caso, é capaz de neutralizar as luzes que provêm de épocas passadas para descobrir as trevas subjetivas e especiais do ser humano. Com isso, o contemporâneo é aquele que conhece o escuro do seu tempo como algo que lhe constitui. O autor ainda diz: “Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo” (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Nesta perspectiva, o autor faz uma reflexão a respeito das trevas do universo que são repletas de corpos celestes resplandecentes, que anunciam um número infinito de galáxias. Enfim, a escuridão que vemos no céu à noite é um mistério que necessita de explicação. Assim sendo, o autor diz que, principalmente, os astrofísicos contemporâneos têm uma resposta à escuridão em questão. No universo em expansão, as galáxias mais antigas se distanciam da humanidade a uma velocidade tamanha que a sua luz não consegue anacronismo, isto é, um alinhamento de época que não permite a apreensão do tempo na aqui na terra. Entretanto, reconhece nas trevas do presente a luz, que, mesmo sem poder chegar ao homem, está

eternamente viajando em sua direção. A contemporaneidade está implicada com o arcaico, e somente quem percebe no mais moderno a essência do arcaico pode ser contemporâneo. O autor explica que o arcaico, na sua etimologia, significa origem. Porém, ele ressalta que a origem não está situada somente no passado remoto, e diz:

Ela é contemporânea ao devir histórico e não cessa de operar neste, como o embrião continua a agir nos tecidos do organismo moderno e a criança na vida psíquica do adulto. A distância – e, ao mesmo tempo, proximidade – que define a contemporaneidade tem o seu fundamento nessa proximidade com a origem, que em nenhum ponto pulsa com mais força do que no presente. (AGAMBEN, 2009, p. 69)

Nesse viés, Agamben (2009) sublinha que é por isso que o mundo caminha de volta às suas origens selvagens e a vanguarda perdida no tempo, busca as coisas arcaicas e primitivas. Então, ser contemporâneo é retornar às origens de um presente que jamais foi vivido. Entretanto, o contemporâneo não é somente receber a luz da escuridão do presente, é também aquele que sabe dividir e extrapolar o tempo, aquele que tem a capacidade de transformação e acesso em outros tempos, com a possibilidade de apreender o modo inaugural da história da humanidade, e de expressá-la de uma maneira que foge do seu arbítrio, seguindo exigências que ele não pode responder. Por fim, explica que luz invisível é a escuridão do presente, que projeta sua sombra sobre as coisas do passado, para que essas coisas tocadas por esse fecho de sombra, adquiram a capacidade de responder às trevas atuais.

1.2 A arte e a pintura como experiência humana: contextualização e abordagens pictóricas sobre diferentes olhares

A arte é, essencialmente, uma necessidade da existência humana, pois desde os primórdios até hoje, em diferentes tempos, culturas e espaços o homem produziu arte. Em virtude disso, uma conceituação de arte sempre precisa levar em consideração o tempo, o lugar e o contexto cultural. As manifestações artísticas, em suas variadas estéticas, expressões, movimentos e sentidos são incorporados pela cultura através dos tempos por toda existência humana, e estão intimamente ligadas às experiências de quem as produziu, visto que a arte não teve e não tem o mesmo conteúdo e a mesma função em todos os lugares. Desse modo, muitos autores são cuidadosos no que se refere à conceituação e definição dessa criação sublime, eloquente, fascinante, misteriosa, inquietante e atemporal que é a arte.

Ferraz e Fusari (1993) consideram a arte como uma das invenções da humanidade que mais provoca inquietude no homem ao longo dos tempos. Arte como ludicidade, derivativo existencial, técnica, intuição, genialidade, linguagem, expressão, são multiplicidades do

conhecimento artístico que pertencem ao nosso contexto conceitual, completamente ligado às experiências sensíveis do ser humano. Por essa razão, não é fácil encontrar um conceito plausível para arte, uma vez que ela não possui um único sentido ou função. Assim, é importante considerar o tempo histórico e o contexto social em que ela foi produzida, senão pode-se elaborar ideias equivocadas que foram integrados pela cultura humana.

Neste contexto, Buoro (1996) salienta que, embora a questão básica do conhecimento seja a mesma desde os primórdios, suas manifestações expressivas se modificam ao longo do tempo. Essas mudanças que interferem na arte são produtos das transformações da realidade social que se refletem nos meios de produções artísticas. Dessa maneira, a arte é um produto histórico e cultural dos diferentes momentos da humanidade, seja como produto do embate homem/mundo, como interpretação da sua própria natureza ou construção de formas ao mesmo tempo em que descobre, inventa e conhece.

Frage (2008), por sua vez, sublinha que, para não incidir em equívocos de posicionamentos precipitados, é necessário aprofundar pesquisas e reflexões, que nos levem ao entendimento da arte, com suas estéticas diversas, tanto em nosso tempo, como também em diferentes períodos históricos. Ademais, fazer reflexões a respeito dos sentidos, funções, e dos significados da arte, é conduzir necessariamente ao conhecimento de todo processo artístico, no qual inclui-se o artista, a obra, assim como suas implicações no meio social. A autora contribui ao dizer que as definições de arte são inúmeras em diversificados movimentos e conforme estejam ligados a concepções artísticas, estéticas e/ou educacionais, geram outras problemáticas e estados de complexidade.

Nessa conjuntura, Ferraz e Fusari (1993), ao pensarem a arte no contexto educacional buscam auxílio em Pareyson, no livro “Os problemas de estética” e destacam que essa obra apresenta três definições da arte, que podem ser ordenadas basicamente em três categorias: arte entendida como fazer, arte entendida como conhecer e arte entendida como expressar. São definições que possuem concepções distintas, que ora se confrontam e se ora combinam uma com as outras, e, em muitas ocasiões, essas concepções juntam-se e se articulam entre si, apontando para contextos históricos bastante distintos. Contudo, permanecem ainda as três principais definições, que de forma sucinta, serão abordadas a seguir com propósito de destacar a difícil tarefa de definição ou conceituação da arte.

Conforme as autoras mencionadas, na primeira concepção, Pareyson enfatiza que os povos da antiguidade tinham um interesse de conhecimento voltado apenas para a prática do trabalho artístico, para o fazer, pois pouco se preocupou em estudar as teorias da arte com propósito de determinar diferenças entre a arte propriamente dita e as técnicas do artesanato.

Assim, limitavam-se apenas ao fazer artístico, isto é, ao trabalho meramente manual. Entretanto, a arte não está relacionada tão somente com o mundo da técnica e do ofício, visto que ela é uma ação de produção independente, autônoma e de realização sublime do ser humano, e é por isso que há que se considerar também o processo de criação.

Na segunda concepção, a arte é compreendida por Pareyson como conhecimento, junção da visão e contemplação, no qual o fazer artístico e as representações da natureza são consideradas insignificantes, isto é, a arte é concebida em um determinado momento como a forma superior, e, em outro momento, como a forma profunda do conhecimento. Porém, mesmo assim, como visão da realidade imediata ou da realidade sensível em sua plenitude, ou de uma realidade metafísica elevada, ou ainda como algo pertencente a uma realidade espiritual mais íntima e superior.

Para alguns artistas, sua produção é o seu modo de conhecer e interpretar o mundo. Por isso, faz parte do domínio da arte que, na personalidade objetiva e específica do artista, ocupar o lugar ou ocupar as funções de outras atividades do espírito humano, como por exemplo, da ciência ou da filosofia, sem deixar de ser arte. Aquilo que alguns falam da arte, no sentido de que ela é reveladora da verdadeira realidade do mundo, poderia dizer das outras atividades do ser humano, já que cada uma delas, na sua respectiva função, permite, de certa forma, a constituição da realidade, enquanto exhibe princípios, leis, estruturas sobre as quais a filosofia, com conveniente interpretação, constrói seus conceitos. Portanto, a arte não possui uma função reveladora ou cognoscitiva, e, muito menos, se restringe a conhecimento, principalmente, quando se refere a um caráter contemplativo do conhecimento.

Já na terceira concepção, Pareyson mostra que o Romantismo estabelece a beleza da arte como expressão, negando o objetivismo do Renascimento que consistia na imitação da natureza e dos modelos clássicos. A arte como expressão parte da relação coerente das figuras artísticas com o sentimento. Nesse viés, a arte tem um caráter expressivo. Porém, não é o que a caracteriza na sua essência, de forma que se não tivesse expressão nem seria arte, porque lhe faltaria essa característica primordial do ser humano, que é condição essencial para o sucesso de toda obra humana. Sendo assim, ao tomar a expressão em um sentido específico e determinado, é necessário ter muito cuidado ao determinar relações de igualdade ou de identidade entre arte e expressão, pois pode ser importante no campo da poética, mas não se pode afirmar com convicção no campo da estética (PAREYSON, 1984, apud FERRAZ; FUSARI, 1993).

Pode-se dizer que Pareyson, grande esteta italiano, discorda da ideia de desenvolvimento de um pensamento linear a respeito da arte, como se a representação do

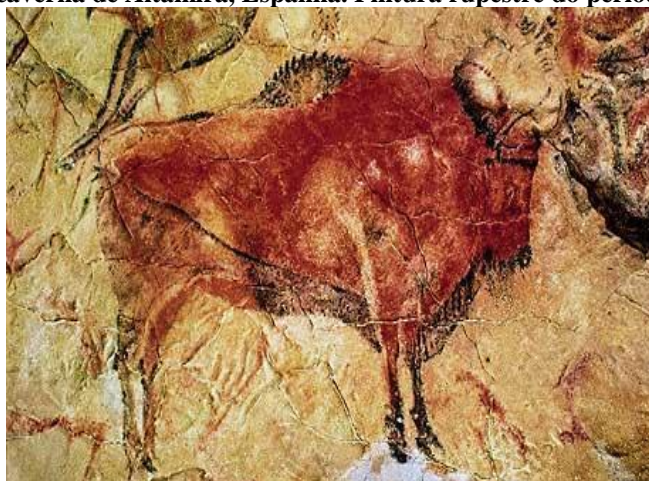
mundo ocorresse por meio de uma evolução histórica, bem como se a arte trouxesse em seu bojo a construção de um pensamento linear da representação. Merleau-Ponty (2004) também destaca o pensamento não linear da arte ao dizer que

O clássico e o moderno pertencem ao mesmo universo da pintura, concebido como uma única tarefa desde os primeiros desenhos na parede das cavernas até a nossa pintura 'consciente'. Se esta encontra meios de adotar algo das artes que estão ligadas a uma experiência muito diferente da nossa, é decerto porque as transfigura, mas é também porque elas a prefiguram, porque pelo menos têm algo a lhe dizer, e porque seus artistas, julgando continuar terrores primitivos ou os da Ásia e do Egito, inauguravam secretamente uma outra história que é ainda a nossa e que no-los torna presentes, ao passo que os impérios e as crenças a que pensavam pertencer há muito tempo desapareceram. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 91)

Nesse sentido, os estudos de Cox (2007) também trazem contribuições, mostrando que ao se fazer comparações de similaridades entre os desenhos de crianças e das pinturas da arte rupestre, como as registradas nas paredes das cavernas do período paleolítico superior (30.000 a.C. a 15.000 a.C.), conclui-se, de forma precipitada, que as pinturas rupestres seriam produções infantis e de mentes infantis. E, com isso, acreditou-se, de forma equivocada, que tivesse havido uma evolução histórica na maneira de representar o mundo, sendo umas mais e outras menos sofisticadas.

Além do mais, é necessário considerar que as pinturas de animais de manadas encontradas nas cavernas de Lascaux, na França e de Altamira, na Espanha (Figura 10) foram produzidas tecnicamente pelos nossos ancestrais com extraordinária técnica de representação mimética há pelo menos 15.000 anos, nas quais os animais são vistos de perfis com as pernas mais próximas, encobrindo parcialmente as que estão mais afastadas. O pintor adotou um ponto de vista determinado e não aparece o estilo desdobrado que é muito comum nos desenhos de muitas outras culturas, e mesmos nos desenhos infantis.

Figura 10 - Bisão da caverna de Altamira, Espanha. Pintura rupestre do período Paleolítico Superior



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

Além disso, Cox (2007) destaca outro exemplo semelhante na pintura de uma cerâmica grega de aproximadamente 540 a.C. (Figura 11), na qual é possível ver de perfil Aquiles e Ajax jogando tabuleiro de xadrez. Então, percebe-se que o pintor não representou o tabuleiro em pé, como era de costume nas pinturas do medievo ou mesmo nos desenhos infantis. Sendo assim, de forma intencional, o artista da época privou a visualização do jogo ou mesmo a visualização total do que estava acontecendo.

Figura 11 - Um vaso grego, 540 a.C.



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

Por conseguinte, de acordo com Cox (2007), a Figura 11 evidencia a concepção de que não houve uma evolução linear de representação figurativa ao longo da história da humanidade, pois ao fazer uma analogia com uma outra pintura do período medieval do século XII (Figura 12), já aparece o tabuleiro de xadrez em uma outra perspectiva, totalmente distinta da antiguidade. Portanto, nessa pintura já é possível a visualização do jogo, e, mais ainda, oferece uma superfície maior para todas as coisas a serem mostradas, uma vez que os objetos são expostos na totalidade sem que nenhum se sobreponha ao outro.

Figura 12 - Pintura do período Medieval produzido por volta de 1310-40. Representa Margrave Otto IV de Brandeburgo jogando xadrez com uma mulher



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

A Mona Lisa de Leonardo da Vinci é o grande exemplo da arte clássica racionalista (linear), e refere-se ao retrato da dama florentina que se chamava Lisa, “Mona Lisa” (Figura 13). Esta é considerada a pintura mais famosa e emblemática do Renascimento e símbolo maior da arte clássica de todos os tempos por apresentar estudos extraordinários de perspectiva linear, sombreamento de claro-escuro e de reflexo de luz e sombra para se chegar a “imitação” pictórica da natureza. Imbuído de um pensamento tradicional da pintura, Gombrich (1988, p. 26), em relação à pintura de Mona Lisa, diz: “O que logo impressiona é o grau surpreendente com que Lisa parece viva. Ela parece realmente olhar para nós e possuir um espírito próprio”.

Figura 13 - Leonardo da Vinci, Monalisa, Pintura do Renascimento do início do século XVI



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

Do mesmo modo, segundo Cox (2007), até mesmo nas pinturas modernas do ocidente, os artistas não se limitaram às regras do mesmo ponto de vista. Com tudo isso, embora não tenha acontecido nenhum avanço histórico em direção a um único pensamento artístico, ainda existe o pensamento, principalmente nos países da Europa, de que a pintura clássica é a mais perfeita da cultura humana, por causa dos princípios técnicos de “copiar a natureza” pela consciência imediata (como se fosse uma fotografia). O domínio desse sistema de representação foi um legado dos pintores renascentistas, tais como Leonardo da Vinci, que elaboraram os princípios matemáticos da perspectiva linear, proporção, simetria, luz, sombras, reflexos etc. Esse modo de desenhar e pintar perdurou por pelo menos uns 500 anos. Portanto, não é por acaso que as pinturas de artistas de vanguarda, tais como Cézanne, Van Gogh, Gauguin, Picasso e outros da contemporaneidade causam ainda estranheza e rejeição.

Outrossim, pode-se perceber na pintura de Van Gogh, do final do século XIX (Figura 14), outro exemplo de visibilidade subjetiva das coisas da natureza. O piso do chão é pintado com uma perspectiva bem mais elevada do que a das botas, com pinceladas de tintas grossas e com matizes plasmadas diretamente na tela, propiciando mais uma variação de visibilidade estética do universo da arte. É pertinente destacar aqui alguns questionamentos de Merleau-

Ponty acerca da pintura de Van Gogh: “Qual é, pois, essa ciência secreta que ele possui ou que ele busca? Essa dimensão segundo a qual Van Gogh quer ir ‘mais longe?’ Esse fundamental da pintura, e talvez de toda cultura?” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 15).

Figura 14 - Vincent Van Gogh, O par de sapatos, 1886



Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=montanha+de+santa+vitória>>

Por certo, Merleau-Ponty (2004) comenta que Van Gogh sempre buscou mostrar o encontro do olhar com as coisas, que, de alguma maneira, necessitava de sua apreensão artística, como em um encontro de interlocução entre o que tem de ser e o que é. Essa relação de familiaridade não é daquelas que o pintor copia a natureza. E o autor, lembra Sartre, que diz: “Como sempre na arte, mentir para ser verdadeiro” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 88). Percebe-se que Van Gogh não estava interessado em representar a natureza, pois exagerava nos elementos expressivos e até mudava a aparência das coisas. Ele trilhou um caminho diferente da pintura clássica, como fez Cézanne.

Gombrich (1988) faz uma comparação entre Van Gogh e Cézanne, dentro do ponto de vista pictórico:

Ambos deram um passo importante de abandonar deliberadamente a finalidade da pintura como ‘imitação da natureza’. Suas razões, é claro, foram diferentes. Quando Cézanne pintava uma natureza-morta, queria explorar as relações de formas e cores, e só aproveitava da “perspectiva correta” aquela parcela de que por ventura necessitasse para uma experiência. Van Gogh queria, que a sua pintura expressasse o

que ele sentia, e, se a distorção o ajudasse a realizar esse objetivo, utilizaria a distorção. (GOMBRICH, 1988, p. 438)

Merleau-Ponty não acredita que houve um desenvolvimento pictórico linear entre o passado e o presente, pois se fosse desse modo, os problemas gerados pela primeira pintura plasmada nas paredes da caverna de Lascaux na França, posteriormente retomado pelos artistas dos períodos históricos seguintes, certamente, já teriam sido resolvidos e os artistas já teriam tido tempo suficiente para aperfeiçoarem um meio de chegarem à verdadeira visão das coisas do mundo. Nesse sentido, não houve uma evolução linear das representações pictóricas, uma vez que o artista está sempre renovando, recomeçando o seu trabalho com um olhar neófito, isto é, inaugural, como se fosse a primeira vez.

Se nem em pintura nem em alhures podemos estabelecer uma hierarquia das civilizações ou falar de progresso, não é que algum destino nos retenha atrás, é antes que, em certo sentido, a primeira das pinturas ia até o fundo do futuro. Se nenhuma pintura completa a pintura, se nem mesmo nenhuma obra se completa absolutamente, cada criação modifica, altera, esclarece, aprofunda, confirma, exalta, recria ou cria antecipadamente todas as outras. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 46)

Para Merleau-Ponty (2004), os pintores com suas experiências sabiam muito bem que a técnica da perspectiva não bastava para ser a lei fundamental da pintura, isto é, a perspectiva linear não é um ponto de chegada. Mas, ao contrário, abre um leque de possibilidades pictóricas. O autor lembra também, que a pintura não é criada pela natureza, e que está em constante transformação. Assim sendo, a perspectiva renascentista é tão somente um momento pictórico de cunho poético no mundo em constante transformação. Desse modo, o pintor não exprime opinião sobre o mundo, mas, quando a sua visão se faz gesto, como diz Cézanne, o artista pensa por intermédio da pintura.

A pintura não é obrigada a representar o real, e isso fica notório nos movimentos da arte moderna e da arte contemporânea que rompem de vez com as regras da mimese, isto é, da estética clássica que valoriza a “imitação” da natureza. Nesse viés, o que se entende hoje por obra de arte é muito amplo e complexo como se constata na diversidade de movimentos artísticos existentes que apresentam produções artísticas que são consideradas conquistas que incluem ideias e ações inovadoras do seu tempo. Os artistas contemporâneos estão propondo o novo por meio da sensibilidade para representar as experiências do mundo interior e suas implicações com a natureza e o universo cultural. Com isso, idealiza-se uma nova realidade. Nesse caso, ao fazer e produzir arte o indivíduo também desenvolve ideias mobilizadas por percepções, sensações, sentimentos e emoções (FERRAZ; FUSARI, 2009). Nesse sentido, diz Merleau-Ponty (2004):

Mas não se pode definir a pintura clássica pela representação da natureza ou pela referência aos ‘nossos sentidos’, nem, portanto a pintura moderna pela referência ao subjetivo. Já a percepção dos clássicos se prendia à cultura deles, a nossa cultura ainda pode informar a nossa percepção do visível; não se deve abandonar o mundo visível às receitas clássicas, nem encerrar a pintura moderna no reduto do indivíduo, não se tem de escolher entre o mundo e a arte, entre os ‘nossos sentidos’ e a pintura absoluta: Estão todos entrelaçados. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 78)

O pensamento filosófico de Merleau-Ponty é inovador, radical e transcendental, porque quando ele se propõe a refletir a respeito da pintura e da vocação de Cézanne (nas primeiras décadas do século XX), compreende uma nova linguagem filosófica, a pictórica, que está bem próxima da linguagem literária e da poética. A pintura de Cézanne foi denominada por Merleau-Ponty de moderna por compor um caráter diferente da pintura clássica, em voga há séculos. A pintura contemporânea possui princípios e valores inclusivos, culturais, estéticos, subjetivos e complexos.

Para Merleau-Ponty (2004), Cézanne se recusou a ter de escolher entre as dicotomias dualistas sujeito/objeto, pensamento/sensação, alma/corpo, caos/ordem. Ele preferiu um outro caminho, isto é, o caminho que não foi humanizado, onde as coisas não são ainda familiares. Ele acredita que não precisa separar as coisas fixas que aparecem ao nosso olhar e sua maneira fugaz de aparecer, pois, só queria pintar, não modelando as formas da natureza, mas modulando-as em uma organização espontânea. Cézanne, com toda certeza, não determina um corte entre os sentidos e a inteligência, mas entre a ordem espontânea das coisas percebidas e a ordem humana das ideias e das ciências.

Ainda conforme Merleau-Ponty, o pintor percebe as coisas invisíveis do mundo, coisas enraizadas na existência humana, e é em relação a essa base de natureza que construímos ciências. Foi justamente esse mundo primordial e pré-espacial que Cézanne pintou. E, é por isso, que o conteúdo estético de suas pinturas possui uma impressão da natureza germinando como se enxergasse a imagem das coisas do mundo pela raiz. Cézanne nunca pintou como um bruto. Pelo contrário, ele era um exímio pesquisador da arte, pois colocara a inteligência, as ideias, as ciências e a perspectiva ordinária. Enfim, ele almeja a natureza primordial em sua obra.

Esta pintura “A montanha de Santa Vitória” (Figura 15) (montanha localizada França) é uma de muitas outras versões pictóricas que Cézanne pesquisou por horas antes de pintar em busca da imagem primordial da natureza. Nessa tela, certamente, um de seus últimos trabalhos, percebe-se que o arranjo das cores é disposto e entrelaçado entre si em uma relação de familiaridade que se mescla em uma unidade imperiosa. Pois, como nota-se pelos sinais das pinceladas, Cézanne aplica freneticamente as cores dos minerais com a cor verde dos arbustos,

matizando no azul e no branco do céu e da montanha, provocando sensações de movimentos e vibrações, isto é, como se a natureza estivesse na origem, e, em estado de germinação, que só é possível ser apreendida pela percepção sensível do corpo. Merleau-Ponty (2004, p. 131) diz: “O espírito se vê e se lê nos olhares, que, no entanto, são apenas conjuntos coloridos”.

Figura 15 - Cézanne, A montanha de Santa Vitória, 1902-1904



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

Do mesmo modo, Cézanne realizou por toda sua vida estudos precisos das aparências e das essências da natureza, não como os impressionistas que queriam exprimir impressão da natureza pela incidência da luz do sol nos objetos captados ao ar livre e com colorismo intenso de rápidas pinceladas pastosas e sem contornos nítidos. Em suma, para conseguir esse involucro luminoso, era preciso excluir também algumas cores como as terrosas, os ocre, os pretos e utilizar somente as sete cores do prisma.

Porém, Cézanne não utiliza somente sete cores do prisma, mas dezoito cores, seis vermelhos, cinco amarelos, três azuis, três verdes e um preto. O uso das cores quentes e da cor preta mostra que Cézanne quer apreender o objeto e reencontrá-lo por trás da atmosfera. Do mesmo modo, ele refuta a divisão da tonalidade e a substitui por misturas cromáticas, por uma sucessão de matizes sobre o objeto, por uma modulação de cores que acompanham a forma e a

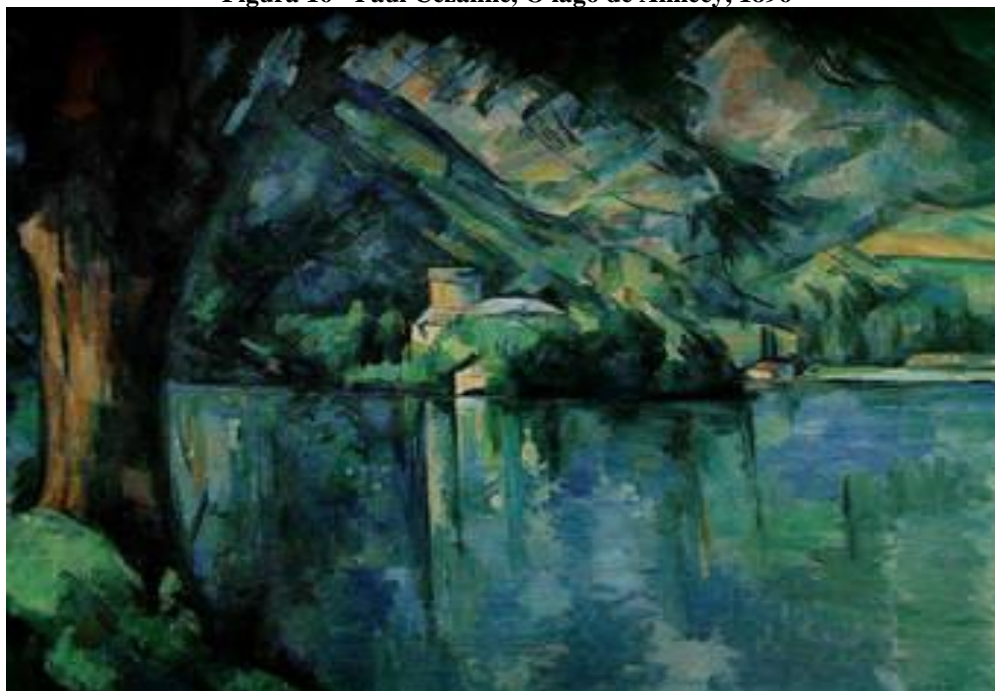
luz recebida, a rejeição dos contornos precisos em certos casos, a prioridade da cor sobre o desenho não terão evidentemente o mesmo sentido em Cézanne e no impressionismo.

De acordo com Merleau-Ponty (2004), o objeto não está mais luminoso, perdido em suas relações com o ar e outros objetos do mundo; ele é como que iluminado secretamente do interior; a luz emite dele e o resultado é uma impressão de solidez e materialidade. Cézanne não renuncia, aliás, a fazer vibrar as cores quentes; ele obtém essa sensação de reflexo colorido pelo emprego do azul ao invés do amarelo, como os impressionistas. Merleau-Ponty cita Cézanne: “Entendo que o pintor o interpreta, o pintor não é um imbecil” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 131). Mas, esta interpretação não deve ser um pensamento separado da visão.

Ademais, em conformidade com Merleau-Ponty (2004), vive-se em um mundo em meio a objetos fabricados pela cultura humana. Habitua-se a viver de forma prática e a pensar que o que existe é natural e realmente útil para nossa vida e que tudo isso é permanente. A pintura de Cézanne coloca em suspensão as coisas e os pressupostos culturais e científicos e nos apresenta o mundo na sua origem, a raiz da natureza, um mundo não familiarizado, ou seja, uma natureza inumana na qual o homem se instala. “Tenho meu motivo, dizia Cézanne, e explica que a paisagem deve ser abraçada nem muito acima, nem muito abaixo, ou ainda, recuperada viva em uma rede que nada deixa passar” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 133).

É por isso que a pintura Moderna, e pensamos também que a contemporânea causa estranheza e recusa, pois a imagem descortinada pela percepção estética é de um lugar pré-reflexivo, onde as coisas se apresentam de maneira confusa, como nas obras de Cézanne, que são pinturas deformadas e não lapidadas, como se percebe na obra “O lago de Annecy” (Figura 15), que traz uma paisagem sem vento, um lago sem o movimento das águas, em que os objetos estão tolhidos e trêmulos, como na origem da terra.

Figura 16 - Paul Cézanne, O lago de Annecy, 1896



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

Nesse sentido, Merleau-Ponty diz que Cézanne coloca em suspensão o mundo da cultura produzido a partir de coisas que passam pela interferência humana na natureza, para pintar as vibrações tonais resplandecentes das coisas do mundo através das sensações. É essa a visão do pintor, que revela o não-humano ou ainda a figura invisível do mesmo, e só é viável para um ser que chega às origens das coisas do mundo, em um lugar pré-espacial constituído pela cultura, para obter a visão verdadeira do mundo por meio da criação artística (CHAUÍ, 2002).

Por fim, Merleau-Ponty ensina que o motivo de um gesto do pintor jamais pode ser somente os elementos da pintura objetiva, pois no ato do processo pictórico o que gera o gesto do pintor de fato é a paisagem em sua totalidade e em sua plenitude absoluta, que, por sua vez, Cézanne denominava de “motivo”. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 133). Ao fazer isso, explicava que a paisagem deveria ser pintada nem muito acima, nem muito abaixo, ou seja, ele pincelava sua tela por todos os lados, simultaneamente, distribuía de forma proporcional as manchas de cores, traço de carvão e a estrutura geológica em um processo pictórico harmônico em que a obra passa a ser a consciência do pintor.

1.3 A Filosofia da Fenomenologia Ontológica: o olhar perceptivo do pintor

O que motivou a aproximação de Merleau-Ponty com a arte, mais especificamente com a pintura, obviamente, foram as pesquisas sobre Cézanne e, conseqüentemente, as que buscavam descobrir a capacidade do pintor em apreender as coisas invisíveis da natureza com um olhar renovado. Isso porque a nossa existência está implicada também com coisas ocultas, impossíveis de serem vistas por meio da percepção cotidiana. É por isso que ele julga relevante o trabalho do pintor que, por meio de exercícios inerentes a sua capacidade, consegue a visibilidade da percepção estética, isto é, uma visão provocada pela pré-reflexão, na qual se apreende as coisas do mundo pelas sensações e percepções captadas pelo corpo. Então, o interesse de Merleau-Ponty era aprender com a pintura, que ele considera filosofia também. Tassinari (2004, p. 147) ainda diz: “A percepção originária, segundo Merleau-Ponty, e se aceita-se, ainda segundo Merleau-Ponty, que é ela que Cézanne busca e pinta, já é também expressão”.

Nesse sentido, o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty propõe voltar ao mundo de origem e ver as coisas como se fosse a primeira vez. Cézanne é o grande expoente da imagem-sensação, a qual apreende a verdadeira visão do mundo pré-reflexivo, fundamentado em proposições inclusivas e com ações inovadoras relevantes para o enriquecimento da diversidade cultural. No início do trabalho intitulado “O olho e o espírito”, Merleau-Ponty (2004, p. 20) diz: “O pintor, qualquer um que seja, enquanto pinta, pratica uma teoria mágica da visão”. Ele faz uma crítica ao pensamento clássico da ciência, que desde a Grécia antiga, desenvolveu o conhecimento matemático racional como o mais verdadeiro e intelectual da capacidade humana.

Nesse viés, ele afirma que a ciência manipula as coisas e renuncia-lhes, tratando-as como objeto, e ainda diz que este pensamento está longe de ser o mundo real. Desse modo, a ciência sempre foi esse pensamento admiravelmente ativo, engenhoso e desvolto que ilude a humanidade com suas práticas construtivas e que se apresenta de forma autônoma. Mas, esse é um pensamento que se limita tão somente ao conjunto de técnicas inventivas. Merleau-Ponty (2004, p. 14) é enfático em dizer que “[...] entramos num regime de cultura em que não há mais nem verdadeiro e nem falso no tocante ao homem e à história, num sono ou um pesadelo dos quais nada poderia despertá-lo”.

Contudo, Merleau-Ponty (2004, p. 14) acredita que o “pensamento operatório” da ciência clássica se torna artificial; um bom exemplo é a ideologia cibernética na qual as criações humanas são concebidas como um modelo de máquinas e abstrações do mundo natural, muito

comum nos filmes de extraterrestres, criando-se uma cultura extraterrena e nos afastando como Ser-no-mundo e da consciência corpórea. O filósofo diz que o que prevalece na concepção dos cientistas é o fato de que todas as coisas do mundo só existem para serem pesquisadas em laboratório pela ciência. Merleau-Ponty (2004, p. 16), caracterizando o pensamento consciente diz: “Basta que eu veja alguma coisa para saber juntar-me a ela e dirigi-la, mesmo se não sei como isso produz na máquina nervosa. Meu corpo móvel conta com o mundo visível, faz parte dele, e por isso posso dirigi-lo no visível”.

Portanto, opondo-se ao pensamento de sobrevoos da ciência clássica, Merleau-Ponty (2004) fala de uma nova ciência, a que apreende as informações pela percepção estética de um lugar pré-reflexivo, isto é, um lugar que antecede o pensamento científico, porque é visto na fase originária. É nesse lugar pré-espacial e de sentido bruto, da qual o ativismo científico nada quer saber, é que o filósofo, e, especialmente, o pintor já habitam, ambos já estão familiarizados com coisas que se apresentam de forma confusa e quase indistinta. É por isso que ele diz que o pintor não tem obrigação de olhar as coisas com dever, pois ele já oferece seu corpo ao mundo e, assim, transforma o mundo em pintura.

A fenomenologia, quer dizer, o estudo do fenômeno, por sua vez, fenômeno, etimologicamente significa luz, brilho, conduz a uma busca de um pensamento coerente e verdadeiro. Nesta perspectiva filosófica, acredita-se que as coisas se apresentam como são, sem interferência das idealizações intelectuais e objetivas. Filosoficamente, há uma inversão com relação a orientação racional a que se está habituado. Pela explicação da fenomenologia, não são os seres no mundo que interferem nas coisas. Pelo contrário, são as coisas que se apresentam aos seres de forma autônoma, isto é, que se mostram e se deixam revelar. Nesse sentido, a consciência, para os fenomenólogos, sempre será uma consciência de alguma coisa e o objeto sempre será objeto para uma consciência. Sendo assim, não existe o objeto em si isolado de uma consciência que conhece. Por isso, o objeto é um fenômeno. (CARMO, 2002)

Carmo (2002) ainda explica que a principal função dos filósofos da fenomenologia fundamenta-se em mostrar, expor, relatar os fenômenos e não buscar explicações funcionais e objetivas dos mesmos. Para saber, a explicação interfere no fenômeno, inserindo neles os posicionamentos do intelecto racional. Sendo assim, explicar é uma ação que não condiz com a realidade, e, descrever o fenômeno supõe relatar as experiências humanas de tal modo como ele se mostra à consciência. Uma fenomenologia baseada na aceitação da intencionalidade da consciência é, portanto, sobre vários aspectos, diferente de uma psicologia introspectiva empírica.

Matthews (2011) aponta que a fenomenologia, de acordo com as considerações de Merleau-Ponty, está condizente com os pressupostos do subjetivismo por reconhecer que toda experiência humana, no que diz respeito às aparências das coisas, é uma narração particular dos fenômenos. Então, deve ser essencialmente a narração de uma experiência subjetiva. Todavia, uma vez que esse sujeito é Ser-no-mundo e cuja aparência está implicada com o mundo, e, por isso, uma narração da experiência subjetiva não é uma narração de algo essencialmente interior, mas de nossas implicações com o mundo existente, independentemente da experiência que temos do mundo.

Furtado (2009) explica que o questionamento inconstante possibilita a obtenção do rigor fenomenológico, e as agitações que constituem a organização geradora do Ser. A corporificação de sentido, procurando as diversas incumbências de expressão do fenômeno no mundo, aparece como uma prática constante, impondo que as coisas do mundo façam sentido, pois é a concentração do espírito sobre si mesmo a essência do pensar da fenomenologia.

Os conteúdos imagéticos da atualidade, para muitos, de difícil compreensão por causa da deformação ou abstração dos elementos da natureza, são imagens reais do mundo, muitas delas invisíveis, apreendidas pelo pintor pela percepção sensível do corpo de um lugar pré-espacial que se apresentam de forma confusa e não lapidada. Daí vem a importância da pintura para a filosofia merleau-pontyana, para reaprender a ver o mundo com o olhar renovado e assim aproximar das abstrações e das coisas invisíveis da realidade. Merleau-Ponty acredita que o trabalho do pintor é semelhante ao do filósofo, quando diz:

O pintor vive na fascinação. Suas ações mais próprias – os gestos, os traços de que só ele é capaz, e que serão revelação para os outros, porque não tem as mesmas carências que ele – parecer-lhe emanar das mesmas coisas mesmas, como o desenho das constelações. Entre ele e o invisível, os papéis inevitavelmente se invertem. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 21-22)

Nesse seguimento, Matthews (2011) lembra, oportunamente, que Merleau-Ponty explica que a fenomenologia, bem como o pintor moderno convidam os seres humanos de volta ao mundo da percepção da consciência corpórea, que não é aquela percepção pura da cotidianidade e que emite julgamentos sobre as coisas. A percepção para os fenomenólogos não é um mundo de fácil acesso, pois o mundo da percepção estética a que o filósofo se refere é invisível para o olhar inteligível. Então, a tarefa da filosofia fenomenológica é descortinar o olhar inteligível para que possamos sentir, tocar e visualizar com o olhar sensível as coisas da natureza de uma maneira diferente como proporciona a pintura moderna e conseqüentemente, a pintura contemporânea.

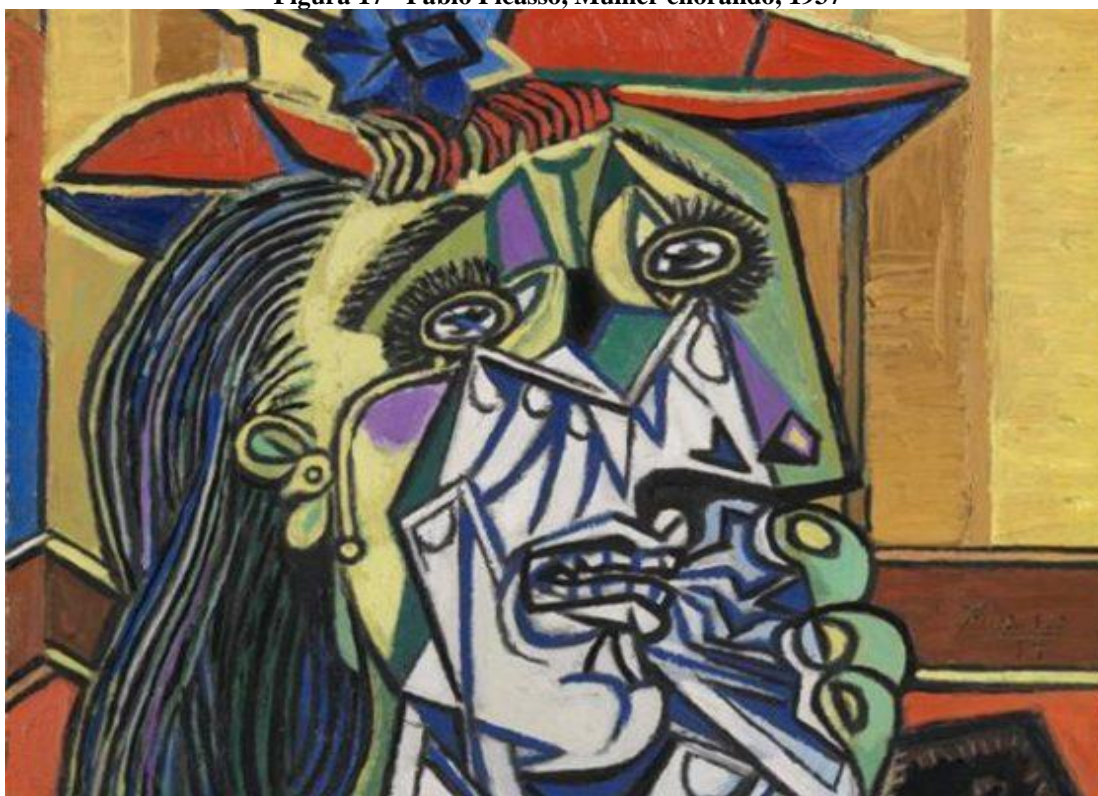
Já Araújo (2002), por sua vez, explica que a dificuldade da percepção estética do corpo é decorrente da complexidade a qual envolve o método fenomenológico (ontológico), pois a capacidade de ver as coisas do mundo não é do olho físico, e sim do Ser, isto é, da sensibilidade corpórea. O êxito na verdadeira da visibilidade perceptiva está relacionado com a interlocução e a troca de experiências do Ser e do objeto. Nessa dimensão, o olhar fenomenológico é ingênuo e desprovido de juízo racional e crítica em relação a todas as coisas, mas com extrema sensibilidade de percebê-las.

A mesma autora, explica que o Ser olha para as coisas do mundo naturalmente, apenas olha e é olhado pelas coisas ao seu redor. As relações de familiaridade são determinadas pela dedução do olhar que passa a fazer escolhas. Ao olhar se opta pela continuidade ou não do olhar. De certa forma, uma vez estabelecido o contato pela visão, a consequência desse ato conserva-se em algum lugar do corpo, pois ele arquiva todos os registros visíveis e invisíveis. O olhar fenomenológico pode ser realizado com um método intelectual chamado epoché, que consiste em olhar realizando uma suspensão de juízo sobre todas as coisas do mundo, no qual a consciência não se posiciona diante do mundo real.

Assim, o pintor, enquanto pinta, como já disse Merleau-Ponty, pratica uma teoria mágica da visão, e, assim, precisa admitir que as coisas entram nele ou que, segundo o dilema sarcástico de Malebranche, o espírito sai pelos olhos para peregrinar pelas coisas, uma vez que não para de ajustar sobre elas sua vidência. Nada muda se ele não pinta, em todo caso, porque viu, porque o mundo, ao menos uma vez, gravou dentro dele as cifras do visível. O pintor pinta, talvez, para surgir o que chama de inspiração, há realmente inspiração e expiração do Ser, respiração do Ser e expiração do Ser, ação e paixão tão imbrincados que não se sabe mais quem vê e quem é visto, quem pinta e quem é pintado. (MERLEAU-PONTY, 2004)

Nesta continuidade, o pintor materializa seu pensamento por meio dos elementos expressivos, tais como cores, linhas, planos, formas, sons, movimento etc. simplesmente porque pratica o exercício do reflexo-perceptiva acerca das coisas do universo, isto é, do universo que envolve todos os aspectos de natureza física e da espiritualidade humana. Araújo (2007) lembra que o pintor espanhol Pablo Picasso, ao pintar a “mulher chorando”, denota além do corpo, a alma da mulher que chora por meio da expressão manifestada no corpo (Figura 19). A sua visão perceptiva encarna mediante os estímulos de suas mãos e produz as cores do rosto, as texturas do lenço, os volumes das lágrimas, a melancolia no olhar e a expressividade da dor. Na ação de visualizar o referido quadro, além da expressão de dor e das estruturas estéticas da composição, percebe-se também o conceito de choro, de tristeza, de mulher e de geometrização na imagem feminina.

Figura 17 - Pablo Picasso, Mulher chorando, 1937



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

Nesse viés, para Merleau-Ponty (2004), o pintor, ao pintar uma mulher, passará à tela não somente um valor vital ou sexual, não haverá na tela somente uma mulher, ou uma mulher infeliz, feliz ou coisa parecida, mas haverá uma imagem única de uma maneira particular de habitar o mundo, de vivenciá-lo e de interpretá-lo, tanto pelo rosto, como pela roupa, pelo gesto, inércia do corpo. Portanto, será resultado de certa relação como Ser-no-mundo. Assim sendo, estilo não é uma técnica, mas um modo próprio do pintor plasmar a tinta na tela, no muro, na parede etc. E, também não é um dom artístico, pois dessa forma não consideraria o pintor como um Ser-no-mundo e nem a linguagem (estilo) que desenvolveu ao longo de sua existência.

Dessa forma, Araújo (2007) enfatiza que existe uma correlação entre o Ser, a percepção e a obra, pois são aspectos imutáveis nos processos artísticos no que tange à criação e à produção prática dos trabalhos de arte, como também por quem a aprecia. Um produto de arte exprime sentimentos e conceitos conforme experiências perceptivas e estéticas do Ser-no-mundo. Portanto, uma obra artística, seja ela sensorial, visual ou musical pode comover e estimular sentimentos de alegria ou tristeza, aguçar sensibilidade e revelar experiências desconhecidas e extraordinárias do mundo vivido.

Nesse viés, Merleau-Ponty (2004), ao pensar em relação à visão perceptiva do pintor, acredita que ele vive em um mundo visível e quase louco, pois é completo, sendo, no entanto,

apenas parcial, e que a pintura é uma linguagem silenciosa e que possui a capacidade de elevar à última potência de um delírio que é a nova visão. Assim, a pintura tem a capacidade de ver à distância e de estender posse a todos os aspectos do Ser, que, de algum modo, se fazem visíveis para entrar nela. É por isso, que a filosofia merleau-pontyana é conhecida como a filosofia do corpo. Quando o filósofo diz que o pintor pinta ao oferecer seu corpo e o mesmo transforma-o em pintura, o corpo a que ele se refere, não é um corpo-objeto, do qual a ciência clássica classifica como tão somente algo a mais no mundo a ser pesquisado. Nesse sentido, Merleau-Ponty (2004) explica que:

O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo. Em si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa seja o que for assinalando-o, em pensamento – mas em si por confusão, por narcisismo, inerência daquele que vê ao que ele vê, daquele que toca ao que ele toca, do senciante ao sentido – um si que é tomado para tanto entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17)

Contudo, o pintor possui uma visão do mundo que se difere da visão comum admitida como normal. Se ela for idiossincrática demais ou se o pintor não tiver habilidade artística o suficiente para corporificar sua visão nas obras que produz, então, obviamente, essa visão jamais será transmitida a alguém. Porém, se um pintor tem uma visão diferente das coisas ou das pessoas que pode ser expressada a muita gente, então, será capaz de transformar, pelo menos, o modo de olhar dessas pessoas. O que o artista tem a revelar, seja em qual for a linguagem artística, estimula a afastar da razão já constituída em que os homens cultos ficam satisfeitos em fechar-se rumo a uma razão que conclui suas próprias origens. (MATTHEUS, 2011)

Não posso me retirar totalmente para minha própria subjetividade e cortar todos os laços com o mundo do qual tenho consciência. Não estou, enquanto sujeito, fora do tempo e do espaço: ‘sou necessariamente’ ‘incarnado’ ou ‘incorporado’ em certa situação histórica (essa ideia da subjetividade humana como necessariamente corporificada é de crucial importância na filosofia de Merleau-Ponty). (MATTHEUS, 2011, p. 28)

Samain (2012), por sua vez, acrescenta que a arte, mais especificamente, a pintura, não produz objetos, e sim sujeitos pensantes, que pensam, não por palavras, mas, por significações silenciosas que provém não do pensamento do artista, mas sim do pensamento da obra. A pintura, por exemplo, desencadeia, por meio da sua materialidade daquilo que são fatos, pensamento sobre o mundo, sobre as coisas, sobre os homens, pensamentos indizíveis em outras linguagens. O artista precisa de palavras, das frases para se comunicar, mas não é apenas isso o pensar da obra. Quando um artista produz uma obra, emprega um conjunto de elementos

expressivos que constituem um pensamento concreto, objetivado e material, e que está fora dele, uma vez que a obra tem autonomia, é independente do criador porque é pensante.

Para Merleau-Ponty (2004, p. 18), a palavra imagem é “mal afamada”, isto é, ela é tratada como uma figuração estereotipada, emblema, símbolo, como se fosse uma segunda coisa. E não como uma linguagem visual. Então, se a imagem não é nada disso, como ele mesmo diz, o desenho, o quadro, pintura parietal, enfim, todos os conteúdos imagéticos possuem o poder da visibilidade ontológica, como confirma o próprio filósofo, ao dizer: “[...] de Lascaux até hoje, pura ou impura, figurativa ou não, a pintura jamais celebrará outro enigma senão o da visibilidade” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 20).

No prefácio de “O olho e o espírito” Merleau-Ponty (2004) diz que a filosofia anima o pintor, não quando exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que sua visão se faz gesto, quando, dirá Cézanne, ele pensa por meio da pintura. Assim, Merleau-Ponty faz compreender que não há pensamento puro, que quando a filosofia força a interrogação até perguntar: o que é pensar? O que é mundo? O que é a história, a poética ou a arte? E toda experiência da qual o pensamento se ocupa, não pode, não deve abrir seu caminho a não ser acolhendo o enigma que persegue o pintor, a não ser unindo ela também conhecimento e criação no espaço da obra, a não ser fazendo ver com palavras.

Nesta direção, conforme Merleau-Ponty, não existe linguagem pura. A pintura é uma manifestação de linguagem silenciosa, alusiva e indireta que correlaciona com a linguagem imagética e a linguagem verbal, por intermédio das cores ou das linhas. O autor diz que há semelhança entre o pintor e o escritor no que tange aos preceitos da semântica. Nesse sentido, ele valoriza o silêncio da expressão pictórica por meio da obra filosófica, pois é na linguagem silenciosa da pintura que ele encontrava a verdadeira experiência, antes de ser escrita em palavras. Esse é o motivo pelo qual Merleau-Ponty tanto se dedicou às reflexões sobre a pintura. Ele assegura que a filosofia jamais deveria se afastar dos pintores e escritores que são próximos do ser bruto. É evidente que ele não queria substituir a filosofia pela linguagem pictórica, embora supostamente acreditasse que a pintura expressasse mais bem aquilo que a filosofia pretendia atingir. Ademais, o seu interesse era o de aprender com a linguagem pictórica (CARMO, 2002). Nesse contexto, Chauí (2002) colabora para essa compreensão quando diz que:

A pintura revela que a experiência de pintar é experimentar o que em nós se vê quando vemos (Cézanne dizia: ‘sou a consciência da paisagem’), a literatura revela que a experiência de escrever é experimentar o que em nós se fala ou escreve quando falamos ou escrevemos (Guimarães Rosa dizia-se falado pela linguagem que o ‘empurrava a escrever’) e, assim, ambos ensinam a filosofia que o pensamento é a experiência do que se pensa em nós quando pensamos. Experiência: algo age em nós

quando agimos, como se fossemos agidos no instante mesmo em que somos agentes. A obra de arte é a chave do enigma da experiência e do espírito e, dessa maneira, ensina à filosofia o filosofar, ensinando-lhe a reversibilidade entre atividade e passividade, que a tradição julgara opostas. (CHAUÍ, 2002, p. 167)

Sendo assim, a pintura por excelência é a única que apreende as coisas na origem, ou seja, as coisas no sentido bruto com toda simplicidade, a qual o filósofo e o escritor devem pedir auxílio. Nesse sentido, o pintor é o único que não tem obrigação de contemplar as coisas do mundo, porque, ao pintar, ele pensa a natureza através da pintura que desperta até mesmo a visibilidade das coisas distantes e invisíveis, e essa extraordinária posse da pintura alcança todos os aspectos do Ser (MERLEAU-PONTY, 2004).

A experiência da pintura quando se vê, é comparada com o ato da leitura. Merleau-Ponty exemplifica ao lembrar Cézanne, que diz “sou a consciência da pintura”. A literatura também reconhece que a experiência da escrita é semelhante à experiência da pintura, assim, ambas estabelecem à filosofia a experiência do pensamento quando se pensa. Desse modo, percebe-se que, a experiência é algo que age em nós quando agimos e somos estimulados a pensar, como se fôssemos motivados no mesmo momento em que somos motivadores. A obra de arte é a possibilidade de acesso ao segredo da experiência e do espírito. Assim sendo, orienta à filosofia o filosofar, mostrando-lhe a reversibilidade entre a atividade e a passividade, que a tradição filosófica classificara como contraditórias (CHAUÍ, 2002).

Ainda segundo Chauí (2002), Cézanne assegura que a natureza é intrínseca e que ele, pensa em pintura porque pintura é uma forma de pensamento. Logo, constata-se isso quando Henry Matisse pinta a si mesmo olhando sua imagem por um espelho; quando Paul Klee diz que o seu desejo era fazer uma linha imaginária para o novelo de linha chegar à clareza primária; quando Auguste Rodin declara que o que provoca inquietação a um quadro ou a uma escultura é a figura do corpo na qual cada um dos elementos se encontram em um instante temporal desigual, sendo que cada um dos elementos dispostos no quadro celebra o mistério do sensível e do corpo como pensamento.

De acordo com Merleau-Ponty (2004), a prática pictórica possui duas faces: o traço de cor que são gestos da mão pincelados na tela e o borrão que são os efeitos deles no conjunto da pintura que se relaciona com o todo realizando a intenção da significação, sem medida em comum com eles, já que não são quase nada e, ao mesmo tempo são suficientes para mudar o processo do fazer plasmar a tinta e conseqüentemente de comunicação, seja uma paisagem ou mesmo um retrato. Quem visse um pintor em plena produção, só veria o avesso do seu trabalho. Isto é, um movimento superficial do pincel. O certo é a passagem do sol que esse movimento

provoca. Uma certa vez, filmou-se Matisse pintando em câmara lenta. A impressão era tão sensacional que o próprio pintor se surpreendeu, como explica Merleau-Ponty (2004):

Tudo se passou no mundo humano da percepção e do gesto, e se a câmara nos dá uma versão fascinante do acontecimento, é por nos fazer acreditar que a mão do pintor operava no mundo físico em que é possível uma infinidade de opções. Entretanto é verdade que a mão de Matisse hesitou, é verdade que houve escolha e que o traço foi escolhido de maneira a observar vinte condições esparsas pelo quadro, informúlaveis para qualquer outro que não Matisse, portanto não estavam definidas e impostas senão pela intenção de fazer aquele quadro que ainda não existia. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 77)

Aos olhos da ciência, conforme Araújo (2007), olhar uma pintura pode ser considerada uma atribuição simples, haja vista que basta olhar para a imagem pictórica e deixar que a visão cumpra com sua função de transformar os estímulos luminosos em imagem compreensível à nossa consciência. Porém, para os fenomenólogos, consiste em um modo diferente, pois essa corrente filosófica acredita que o fenômeno do olhar se constitui pelo corpo em um entrelaçamento de vários sentidos do Ser, como por exemplo a percepção e a consciência. Nesse viés, a função do olhar não é tão somente ver, é também tocar as coisas do mundo, sentir, compreender e essencialmente compor com o mundo uma relação sistêmica e não de maneira isolada.

Merleau-Ponty (2004), em referência ao olho do artista, diz que o olho vê a natureza do mundo. E, em seguida, pergunta: o que precisa a natureza para ser quadro, e o que precisa ao quadro para ser ele mesmo? E, assim, responde que o pintor ao terminar o seu trabalho, é o quadro que vai responder todos os defeitos que apresentam nele, e também, visualizar nos quadros dos outros as respostas e outros defeitos. Isso porque a obra de arte é autônoma, comunica e tem pensamento próprio. Por isso, não se pode fazer um inventário limitativo do visível como também não pode fazer de uma língua ou somente de suas frases e vocabulários linguísticos. No entanto, o aparelho que se move por si mesmo, meio que inventa seus fins, o olho é aquela coisa ou a pessoa que foi sensibilizada por certa impressão ou expectativa do mundo e o retorna ao visível por meio dos traços da mão do pintor.

Sendo assim, Merleau-Ponty (2004) lembra que Cézanne foi um pintor que viveu descontente com suas pinturas. E, que, ele considerava as pinturas apenas como estudos de investigação da natureza à procura de produzir um resultado pictórico por meio de um sistema de percepção espontânea, buscando importância e explicação coerente para suas pinturas. Muitos de seus quadros não foram terminados, sendo interrompidos em diferentes etapas de produção artística. Cézanne pinta com pinceladas simples, técnica que aprendeu com os pintores impressionistas. A técnica utilizada por ele consiste em desenhar diretamente na tela

com pinceladas carregadas de cores. Com esse processo procurava juntar sensações às pinceladas. Consequentemente, percebe as coisas da natureza, mas também a ação da percepção em relação à natureza. Chauí (2002) comenta a obra e a personalidade do artista e afirma que:

É a obra que explica a vida e não o contrário, pois a obra é a maneira como o artista transforma, um sentido figurado e novo, o sentido literal e prosaico de sua situação de fato. A obra de arte é existência, isto é, o poder humano para transcender a facticidade nua de uma situação dada, conferindo-lhe um sentido que, sem obras, ela não possuiria. (CHAUÍ, 2002, p. 169)

Nessa coerência, o pensamento de Merleau-Ponty considera que o corpo também é cultura, pois o homem ultrapassa a fronteira animal, cria valores simbólicos, possui capacidade de transformar o mundo, de criar e recriar culturas. O corpo é também natureza, uma vez que ambos estão em uma relação constante. O corpo não é um mecanismo cego, isto é, o homem não vive em si, mas vive em situação correlacionada com o mundo. Sendo assim, nosso corpo não é inerte e passivo. Segundo o filósofo, esta manifestação artística utiliza-se do corpo por meio das mãos e da percepção para executar o movimento do pincel e a visão das cores no processo de plasmar as experiências do mundo vivido. .

Diante desse novo cenário da arte, Frange (2008) lembra de uma reflexão feita por Bourdieu na qual ele apresenta a grandeza da arte e sua percepção, isto é, do artista que executa sua obra e exercita a compreensão de suas produções, tal como se aprecia, vê e interpreta o produtor artístico relacionando-o com o contexto antropológico, social, político, cultural visível que apresenta em suas obras. Além disso, até mesmo os pintores ao depararem-se com sua arte fora do seu laboratório de artes, renovam suas intenções primárias, vendo nelas novas possibilidades de leitura. Assim, o processo de interpretação da pintura exige intensos estudos, pois seu contexto implica competências e habilidades ligadas a diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, as pesquisas pictóricas de Merleau-Ponty sobre o conhecimento filosófico da visibilidade, coloca a pintura moderna em evidência e, consequentemente a pintura contemporânea que são portadoras de expressões verdadeiras e coerentes devido a capacidade de visão e apreensão das coisas da natureza por meio da percepção corpórea do pintor que tem a capacidade de ver a distância e, até mesmo acessar todos os aspectos do Ser. E pelo fato de vivermos hoje rodeados por conteúdos imagéticos, que são componentes essenciais para a comunicação social, este trabalho de pesquisa aponta a necessidade de alfabetização visual e a importância da finalidade do ensino arte na escola, principalmente, no que tange a educação estética que dá sentidos e conferem a imagem, do ponto de vista semântico, o domínio do tempo contemporâneo.

2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E O SENTIDO ONTOLÓGICO DE MERLEAU-PONTY PARA O ENSINO DA ARTE

Os escritores não devem, aqui, subestimar o trabalho do pintor, o estudo do pintor, esse esforço tão semelhante a um esforço de pensamento e que permite falar de uma linguagem da pintura. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 85)

A discussão deste capítulo ocupa-se em pensar a trajetória do ensino da arte na escola a partir das tendências pedagógicas a saber, pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova, pedagogia tecnicista e, também, a pedagogia progressista. A dificuldade histórica em compreender a arte como um conhecimento humano, colocou-a em uma situação marginal em relação as demais disciplinas da educação escolar no Brasil.

Aqui buscamos fazer uma reflexão correlacionando algumas perspectivas para o ensino da arte que também dialogam com o pensamento ontológico de Merleau-Ponty sobre a pintura contemporânea na escola, pois esta concepção filosófica, valoriza o olhar e considera a percepção corpórea capaz de apreender as coisas existentes e implica experiências intersubjetiva, e isso, sinaliza a experiência estética como possibilidade de contribuir muito com a educação no desenvolvimento humano e, porque não dizer, com a educação do olhar.

Espera-se que este pensar acerca do processo histórico do ensino da arte no Brasil e de algumas perspectivas do ensino da arte, bem como o pensamento de Merleau-Ponty sobre a pintura contemporânea possam contribuir para uma reflexão e compreensão da arte como conhecimento humano, histórico e importante na apropriação de saberes culturais e estéticos, fortalecimento da experiência sensível, e, portanto, em uma melhor compreensão desta disciplina.

2.1 Tendências pedagógicas e o ensino da arte no Brasil

A educação no Brasil de colonização portuguesa (1500-1822) esteve a cargo da ordem religiosa católica Companhia de Jesus que tinha por finalidade a formação religiosa e era destinada aos filhos da elite da colônia. Com relação aos índios, eram educados nas missões e nos sistemas de “reduções” destinados à catequese. As reduções, assim como as residências e os colégios, tornaram-se verdadeiras “escolas oficinas”, as quais formavam artesões e pessoas para trabalhar em todas as áreas fabris. Em cada redução no século XVII foi criada uma escola de canto coral, música e dança. (FERRAZ; FUSARI, 2009)

As atividades da Companhia de Jesus são evidentemente, consideradas em conjunto e não apenas neste ou naquele ato particular, contra tais objetivos. O regime adotado

nas 'reduções' (é como se denominavam as aglomerações indígenas sob a autoridade dos padres) e o sistema de organização delas, não eram evidentemente os mais indicados para fazer dos índios elementos ativos e integrados na ordem colonial. (PRADO JÚNIOR, 2004, p. 92)

Segundo Romanelli (2003), a colônia manteve hábitos aristocráticos de vida. Em outras palavras, com a intenção de imitar o estilo da metrópole, a camada dominante procurou copiar os hábitos da camada nobre burguesa. E, assim, a sociedade latifundiária e escravocrata se tornou também uma sociedade aristocrática. E, esse propósito recebeu contribuição significativa da obra educativa da Companhia de Jesus.

Conforme a mesma autora, essa educação dominada pelo clero em questão visava somente formar letrados eruditos das famílias abastadas. O ensino que os jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da maioria da colônia. Assim sendo, o ensino foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Poderia servir, certamente, aos filhos da classe dominante, detentora do poder político e econômico, que tinha de ser também possuidora dos bens culturais importados.

Paiva (1982) questiona: qual é a razão da alfabetização dos índios na colônia já que nem em Portugal o povo era alfabetizado? O autor observa que os portugueses estavam convencidos de que era importante o ensino das letras e dos preceitos religiosos promovidos pelos Jesuítas para a missão de adesão plena à cultura portuguesa por parte dos indígenas. As letras pertenciam à corte como eixo social. Portanto, não se tratava de oportunizar acesso ao livro e à literatura sagrada, mas, a uma dominação pela manutenção da cultura lusitana. Assim, pelas letras se mantinha a organização da sociedade e a mesma organização determinava os graus de acesso às letras, a alguns mais, e a outros, menos.

Romanelli (2003) enfatiza que depois da expulsão dos Jesuítas por Pombal, em 1759, inúmeras foram as dificuldades para o sistema educacional de ensino. Da expulsão às primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico, transcorreu um intervalo de 13 anos. Com a retirada de religiosos da Companhia de Jesus, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pelas diversificações das disciplinas isoladas. Leigos começaram a lecionar e o estado assumiu, pela primeira vez, a responsabilidade de conduzir o sistema educacional do Brasil.

Para Villela (2000), a transferência da Família Real e sua Corte, a partir de 1808, para o Brasil colaborou com investimentos significativos no cenário educacional formal superior, e com as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária. Sobretudo, em

relação à instrução de nível superior, com o objetivo de uma formação que daria suporte ao trabalho administrativo que aqui se implantava. E, quanto à instrução elementar, de início bem mais tímida, ficou por muito tempo quase totalmente restrita à esfera privada. Isto é, sendo alfabetizada em casas de famílias, que por algum interesse oferecia aquisição da cultura letrada. A esse respeito, Romanelli (2003) salienta que:

A preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da colônia – a tradição da educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamentos e ação que vigoravam na Europa do século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão, no final do século. (ROMANELLI, 2003, p. 38-39)

Conforme Ferraz e Fusari (2009), em 1816 chega ao Brasil a Missão Artística Francesa com artistas e técnicos com a proposta de produzir arquitetura, pintura e desenho do movimento artístico Neoclassicismo. A estética neoclássica tem como característica a cópia fiel da natureza e dos modelos clássicos. Assim, o desenho era considerado a base de todas as artes, portanto, matéria obrigatória nos primeiros anos de estudo da Academia Imperial. Já no ensino primário e secundário, o desenho tinha a utilidade de desenvolver a capacidade técnica necessária para trabalhar em gráficas e no domínio da racionalidade para formar excelentes profissionais fundamentados no pensamento da classe dominante.

Os estudos de Romanelli (2003), por sua vez, destacam que a presença da missão artística francesa teve como consequência a criação da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820. Esta seria transformada depois em Escola Nacional de Belas Artes. Finalmente, a criação do Museu Real, do Jardim Botânico, da Biblioteca Pública, cujo acervo inicial era de 60.000 volumes, vindo da Biblioteca do Palácio da Ajuda, em Portugal, e, ainda, da Imprensa Régia completaram o quadro da infraestrutura cultural de que necessitava a corte para viver na colônia.

Em meados do século XIX, a organização do ensino foi “correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia” (SAVIANI, 2007, p. 05). Essa organização foi inspirada pelo discurso de construção de uma sociedade democrática. Nesse sentido, o papel da escola seria “difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” (SAVIANI, 2007, p. 06).

Nesse sentido, Libâneo (1994) aponta que, para a consolidação dessa sociedade, a escola passa a buscar um modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura, desvinculado da realidade concreta e dos problemas reais da sociedade e da vida.

Portanto, conforme Saviani (2007), nesse contexto, a escola surge para equacionar a ignorância. Essa teoria de educação e essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional.

Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 2007, p. 06)

Conforme Ferraz e Fusari (2009; 1993), a partir da chegada dos artistas da missão artística francesa no Brasil, o ensino da arte, privilegia a prática de desenhar ornatos (desenhos estilizados de elementos da natureza), estereótipos (desenhos pedagógicos) e desenhos geométricos para capacitar a vida profissional nas fábricas e serviços artesanais. Nesse viés, aos alunos eram ensinadas noções básicas de perspectiva, proporção, construção geométrica, composição, esquemas, luz e sombra. Os conhecimentos técnicos da arte serviam para fortalecer o mercado de trabalho realizado nas fábricas e manufaturados e para manter a divisão social existente na sociedade.

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência a memorização, o gosto e o senso moral. É importante frisar-se que os conteúdos desta modalidade pedagógica eram considerados verdades absolutas e a relação do professor com o aluno tinha um caráter bem mais autoritário. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 45-46)

Segundo Saviani (2007), os primeiros tempos do tipo de escola acima descrito, sucedeu de uma crescente decepção, uma vez que não conseguiu realizar sua intenção de universalização da escola para a “superação da ignorância da sociedade” a fim de atender aos interesses da burguesia. Todos que nela ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos e nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar. Então, as críticas a essa teoria da educação e a essa escola chamada de tradicional, começaram a aumentar e a se tornar constantes e deram origem à outra teoria de educação chamada de Pedagogia Nova.

A Pedagogia Nova, segundo Libâneo (1994), está ligada ao movimento da pedagogia ativa que surge no final do século XIX como contraposição à Pedagogia Tradicional. Saviani (2007), por seu turno, pontua que essa teoria mantinha a crença no poder da escola e na função de equalização social, portanto, se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia ao tipo de escola implantado – a escola tradicional – que se revelara inadequado. Toma corpo, então, o movimento de reforma conhecido como escolanovismo, desenvolvendo uma nova maneira de interpretar a educação e com planejamento de implantá-la, primeiramente, por meio de experiências restritas, e, posteriormente, de maneira generalizada nos sistemas escolares.

De acordo com Libâneo (1994), a Pedagogia Nova trouxe a ideia de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio, mobilizando a sua atividade global que manifestará em atividade intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica, dentre outras. O professor e a matéria a ser ensinada deixam de ser o centro da atividade escolar, que passa a ser o aluno ativo e investigador.

Essa tendência deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos psicológicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2007, p. 09)

Os estudos de Ferraz e Fusari (2009; 1993) mostram que, no ensino de arte, a Pedagogia Nova buscou um rompimento com as “cópias” de modelos e ambientes circundantes, valorizando o estado psicológico do indivíduo. Assim, a concepção estética que predominou foi a estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente vivido, e, a expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos. A prática dos professores buscou valorizar o processo de aprendizagem do aluno, ajudando-o a desenvolver atividades artísticas com originalidade, individualidade e livre expressão.

Os adeptos da escola Nova costumam dizer que o professor não ensina; antes, ajuda o aluno a aprender. O professor é o incentivador, orientador e controlador da aprendizagem, organizando o ensino em função das reais capacidades dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 66)

Vale lembrar que com o Movimento da Escola Nova surgiu a Fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, no Rio de Janeiro; e o mais importante de todos os movimentos, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), estruturado em uma proposta pedagógica renovada que buscava a democratização do ensino público brasileiro, que passaria a ser obrigatório para todas as classes sociais. Faziam parte desse movimento Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Fernando Azevedo Peixoto, Antonio Ferreira de Almeida Junior, Manoel Bergstrom, Loureço Filho, Antonio Sampaio Dória, Pascoal Leme e outros. Essa nova proposição para a educação brasileira no campo da arte se manifestou em prol da Semana de Arte Moderna de 1922. (FERRAZ; FUSARI, 2009; 1993)

Para Saviani (2007), o tipo de escola organizada a partir da tendência da Escola Nova não conseguiu modificar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares, pois dentre outras razões, necessitava de custos bem mais elevados do que aqueles da escola

tradicional. Dessa forma, a Escola Nova ficou restrita a escolas experimentais ou como núcleos raros bem equipados e restritos a pequenos grupos da elite. A Escola Nova cumpriu a dupla função de manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino vinculado a esses interesses.

Ainda conforme este autor, as esperanças depositadas na reforma da escola resultaram em um sentimento de frustração nos meios educacionais. Todavia, ao mesmo tempo, a Escola Nova se tornava dominante enquanto concepção teórica a tal ponto que se tornou senso comum o entendimento de que era portadora de todas as virtudes, ao passo que a pedagogia tradicional era portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, na prática se revelou ineficaz em face da questão da marginalidade. Assim, iniciou-se uma preocupação com os métodos pedagógicos da Pedagogia Nova que acaba por resultar na eficiência instrumental. Nesse momento, articulava-se uma nova teoria educacional: a Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tecnicista, segundo Libâneo (1994) desenvolveu-se no Brasil na década de 1950, mas é nos anos 1960 que se constitui como tendência inspirada na Teoria Behaviorista da aprendizagem e na abordagem sistêmica do ensino. Tal orientação foi imposta às escolas pelos organismos oficiais ao longo das duas últimas décadas do século XX por ser compatível com a orientação econômica, política e ideológica do regime militar.

Saviani (2007) enfatiza que a Pedagogia Tecnicista buscou a organização eficiente e racional da educação, que trouxe em seu cerne o tele ensino, a instrução programada, máquinas de ensinar, colocando o professor e o aluno em posição secundária, sendo o professor um mero executor de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle seriam função de especialistas habilitados, neutros, objetivos e imparciais.

Nessa tendência, o professor de arte se preocupava muito mais com as atividades burocráticas dos planos de aula, no qual ele era responsável e deveria se mostrar competente na execução. Desse modo, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem não era questionada e nem exigida. Fazia parte das exigências burocráticas o uso de recursos tecnológicos, audiovisuais, sugerindo uma modernização do ensino. Embora muitas escolas fossem aparelhadas com tais recursos, a maioria dos professores de arte os usava de modo inadequado. Um bom exemplo é o caso dos *slides*, muitas vezes, exibidos aos estudantes, mas sem tempo didático para contextualização histórica e discussão dos detalhes mais profundos das produções artísticas. (FERRAZ; FUSARI, 2009; 1993)

Nesse período, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, na qual a disciplina de arte recebeu o nome de Educação Artística no currículo escolar, sendo obrigatória nas escolas brasileiras, com exigência de professor de arte com licenciatura

curta, de dois anos. Nesse curso, o profissional teria de aprender a ter domínio de todas as manifestações artísticas e como a formação era limitada, não deu conta da formação polivalente, tornando-os despreparados para o exercício da função e a arte passou a ser uma mera atividade escolar. A Educação artística dava-se por meio de atividades com desenhos técnicos e geométricos, uso de materiais alternativos como sucatas e refugos para artesanatos. (FERRAZ; FUSARI, 2009; 1993)

Conforme as mesmas autoras, dez anos depois da educação artística se tornar obrigatória nas escolas denominadas de 1º e 2º graus, que correspondem atualmente aos ensinos fundamental e médio, ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelos professores, apontando para as urgências de discussões e análises mais amplas e profundas a esse respeito. Esses problemas e a necessidade de resolvê-los deram origem a movimentos de organização de professores de arte, como as associações de Arte-Educadores que se formaram em diferentes estados e regiões do país.

Pode-se dizer que, nessa tendência, o professor de arte precisava se preocupar muito mais com a execução competente do planejamento da aula, contendo objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação, previamente elaborados e pensados por especialistas que eram pessoas alheias ao cotidiano escolar. Desse modo, o professor passou a ser um administrador e executor fiel de planejamento elaborado por outros, a fim de corresponder a um processo de burocratização escolar.

A Pedagogia Progressista, de acordo com Libâneo (1994) se interessou por uma proposta pedagógica que atendesse aos interesses da população foram sendo consolidadas e sistematizadas por volta dos anos de 1980. Essa tendência é denominada como teoria crítica da educação, porque se preocupou em formular propostas e desenvolver estudos no sentido de tornar possível uma escola articulada com os interesses concretos do povo. Essa Pedagogia inclui a Tendência Libertadora e a Crítico-Social dos Conteúdos, trata-se de uma Pedagogia Progressista, propondo uma educação escolar crítica a serviço das transformações sociais.

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2007, p. 22)

Freire (1999), expoente da Pedagogia Progressista Libertadora, enfatiza que a educação crítico -progressista deve ser dialógica, centrada na discussão da realidade social tendo em vista a ação coletiva frente aos problemas. Ele faz as seguintes indagações: “por que

não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”? (FREIRE, 1999, p. 17).

Para Saviani (2007), expoente da Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conteúdos sistematizados a todos dando-lhes condições de fortalecer-se politicamente. Segundo ele, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso, se dissolve a especificidade da contribuição pedagógica anulando-se, em consequência, a sua importância política.

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores. (SAVIANI, 2007, p. 55)

Ferraz e Fusari (2009) mostram que mesmo com o advento da Lei 9394/96, nesse tempo histórico da educação brasileira, o ensino da arte no país ainda era muito desigual, pois as propostas renovadoras eram diferentes em algumas regiões do Brasil. Em muitas escolas do país, as aulas de arte estavam sem professores com formação específica na área, e, em muitas escolas, simplesmente não tinha professores de arte e nem cursos de formação. E, além disso, denunciam que essa ainda é a uma realidade no ensino da arte.

Entretanto, as mesmas educadoras enfatizam que, nos últimos anos, sucederam alguns avanços no que se refere ao ensino, formação iniciada e contínua dos profissionais de arte. Para isso, lembram que a Lei 9394/96 foi resultado de muitas discussões e participação de toda a sociedade em prol de um ensino público gratuito. E, nesse viés, ficou estabelecido o que é hoje chamado de núcleo comum para o sistema educacional brasileiro – incluindo o ensino da arte. A organização curricular encaminhada pelas novas diretrizes para o ensino da arte, traz em seu bojo o desenvolvimento da arte como cultura e linguagem por meio de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado, reflexivo e com potencial de criação.

Nesse contexto, é importante destacar que os estudos na área de Arte/Educação propostos por Barbosa (2008a), trazem contribuições essenciais que vêm interferindo qualitativamente na melhoria do processo de ensino da arte por meio da Proposta Triangular, a saber: preocupação com o fazer artístico (estudo da criação pessoal); contextualização histórica

(estudo de história da arte, como mediação de história e cultura); leitura de imagens (estudo de leitura de obras de arte). Essa proposta vem sendo difundida desde os anos de 1990, e, atualmente, faz parte de vários estudos, bibliografias e projetos curriculares no país.

Barbosa (2008a) pensa a arte como produção de história e cultura. Entretanto, tem observado a existência de equívocos na prática pedagógica dos professores de Artes Visuais, que ainda estão ensinando arte como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista tradicional, ou propondo aos alunos práticas de desenhos estereotipados para lembrancinhas de datas comemorativas como o dia dos pais, das mães, das crianças, do índio etc. A chamada livre-expressão da Pedagogia Nova, que tem como prática a originalidade das produções artísticas, é uma alternativa mais adequada que as práticas de ensino anteriores. Porém, ressalta-se que apenas o espontaneísmo é pouco para uma educação significativa em arte.

A educação, por sua vez, está ancorada nas diferenças e nas diversidades 'o que somos e quem somos'. Não bastam a 'livre expressão' (cantada e decantada no nos anos 50 e 60), os espontaneísmos (compreensão banalizada e indevida do expressionismo), nem a 'igualdade, liberdade e fraternidade' (propostas pela Revolução Francesa). Os tempos em que vivemos exigem investimentos e diversificações, coerências e competências sociais e epistemológicas para que cada um seja construcional de sua 'personalidade' coletivizada e que se conheça para que possa, nos outros e nas Coisas, se reconhecer, quer nas similitudes, quer nas diferenças e/ou nas divergências. (BARBOSA, 2008a, p. 36)

Pode-se dizer que a disciplina de arte é resultado de um processo histórico de lutas e conquistas no espaço escolar. Decerto, nesse processo, ocorreram transformações significativas do ponto de vista teórico e prático em relação à arte e seu ensino, pois já se pode notar a importância dada à necessidade de reflexão acerca da *práxis* e os entraves que impedem a compreensão da arte e dos artistas contemporâneos. Porém, é pertinente destacar que Barbosa (2008a) entende que na arte da contemporaneidade há mais dúvidas do que certezas, o que faz da arte contemporânea um desafio, pois existem muito mais hipóteses e antíteses do que confirmação de teses.

Como se vê, é necessário estudar e conhecer não apenas o processo histórico do ensino da arte, mas também a arte contemporânea, sobretudo, no que se refere à pintura, pois isso ajudará no aprendizado do ver, do ouvir e do sentir. Ademais, através da filosofia ontológica de Merleau-Ponty pode-se ressignificar a pintura contemporânea e nortear seus saberes para o contexto educacional com propósito da compreensão artística e estética melhorar o poder de percepção e análise dos elementos imagéticos, bem como a capacidade de observar, decompor, detalhar, descrever, analisar, discutir as características formais e contidas na pintura do nosso tempo para aguçar o aprendizado da percepção sensível.

2.2 Pensar a pintura contemporânea na escola

A pintura é linguagem, comunica ideias, sentimentos e reflexões provindas das relações diretas de um corpo, sensível e pensante, com o mundo. É primordial à arte, pois ao produzir um trabalho artístico, o ser humano percebe o mundo pelos órgãos sensoriais, e observa-se certo privilégio dado à visão sobre outros órgãos do sentido, estabelecendo contato com o mundo exterior, uma vez que as relações perceptivas e sensitivas se dão apenas diante do mundo existente e acontecem quando o sujeito penetra no mundo. Nesse sentido, Buoro (1996) destaca que a relação homem/mundo, considerando a percepção como possibilidade de apreensão de algo existente, implica sempre em uma experiência intersubjetiva.

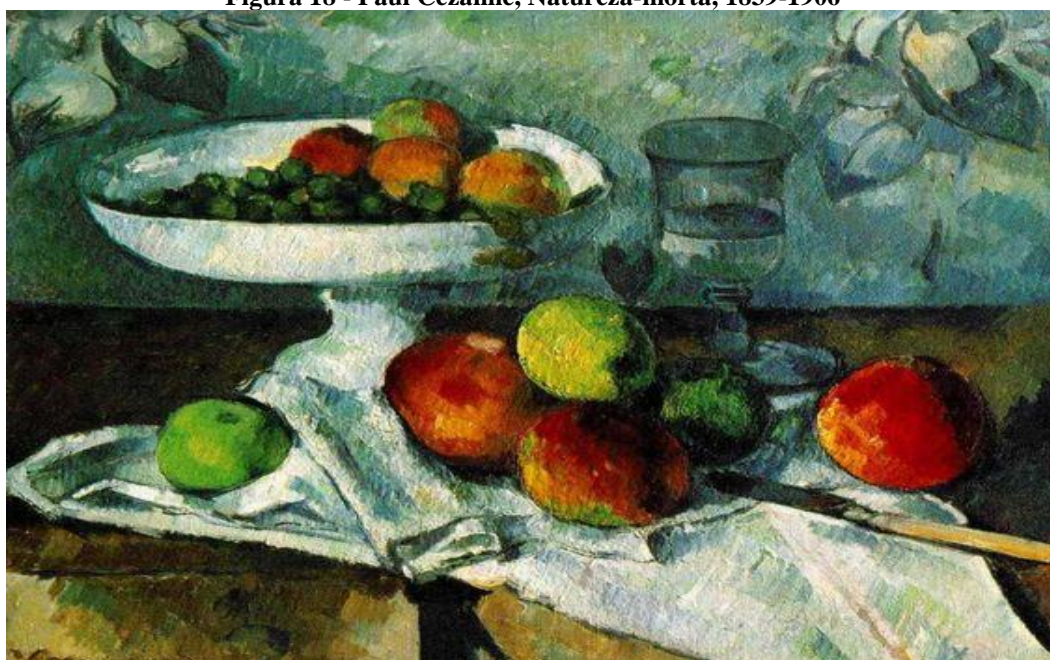
Merleau-Ponty (2004) afirma que o estilo para o pintor (contemporâneo) é muito mais do que uma representação das coisas do mundo, como se o estilo pudesse ser reconhecido e desejado independentemente de qualquer contato com o mundo, como um fim. Portanto, o filósofo salienta que é preciso visualizar a sua aparência no fundo da percepção do pintor, enquanto um Ser-no-mundo que pinta. “Não tem modelo exterior, a pintura existe antes da pintura” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 84). Logo, é preciso visualizar a sua aparência a partir da percepção do pintor, que é um Ser-no-mundo que pinta. Assim, a percepção do pintor está na imagem, ou seja, se materializa no estilo da imagem pictórica.

O estilo é em cada pintor o sistema de equivalências que ele se constituiu para essa obra de manifestação, o índice universal da “deformação coerente” pela qual concentra o sentido ainda esparso em sua percepção e o faz sentir expressamente. A obra não é feita longe das coisas e em algum laboratório íntimo, cuja chave só o pintor e mais ninguém possuiaria: olhando flores verdadeiras ou flores de papel, ele se reporta sempre ao mundo, como se o princípio das equivalências pelas quais vai manifestá-lo estivesse sempre aí sepultado. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 85)

Sendo assim, denota-se que os fundamentos das pinturas de Cézanne ecoam na contemporaneidade e se tornam tão atuais a ponto de o pintor ser considerado o pai da arte moderna e, aquele que abriu caminho para a arte contemporânea. Assim, os artistas modernos do começo do século XX e os da arte contemporânea não consideram a verdade pictórica da semelhança entre a pintura e o mundo. Eles acreditam em uma verdade que parte do entrelaçamento da pintura consigo mesmo, com uma expressão única. Merleau-Ponty (2004) afirma, é por intermédio pintores que “transformam o mundo em pintura, aquela que, dos seus primórdios à sua maturidade, modifica-o em si mesmo, e por fim aquela que, em cada geração, proporciona a certas obras do passado um sentido que não se havia percebido” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 88).

Na pintura de Cézanne “Natureza-morta” (Figura 20) percebe-se que o pintor esticou bruscamente para esquerda a fruteira, de modo a encher um vazio do lado direito da obra. Presume-se que a intenção do artista seja estudar as relações mútuas, todas as formas espalhadas sobre a mesa, que está inclinada para que mostrar todos os elementos sem que nenhum se sobreponha ao outro. Essa imagem pictórica comprova a contribuição do triunfo do pintor para um novo caminho que a arte viria a trilhar, pois nela nota-se o esforço da pesquisa para se chegar à sensação de profundidade sem sacrificar a luminosidade das cores e para construir um arranjo ordenado em uma perspectiva que realmente desvela as coisas na sua origem.

Figura 18 - Paul Cézanne, Natureza-morta, 1839-1906



Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=OBRAS+DE+ARTE>>

Vale salientar que a leitura dessa obra, feita no parágrafo anterior é uma das possíveis leituras. A leitura de imagem também pode ser feita de várias maneiras. Barbosa (2008b), ao falar sobre a importância da alfabetização para a leitura de imagem, destaca que alguns autores têm participação na ampliação contemporânea do conceito de ensino da arte mais ou menos da seguinte maneira: “Eisner, E. defende uma leitura qualitativa, não descritiva em direção às sensações. Feldman, E. defende uma leitura baseada nas etapas: descrição, análise, interpretação e julgamento. Smith, R. defende a educação estética” (BARBOSA, 2008b, p. 17-18).

Pode-se dizer que a leitura de uma pintura, por exemplo, envolve o exercício do olhar, para tornar visível o conhecimento estético-visual discutido por Maurice Merleau-Ponty. Nesse

sentido, Aranha (2008) elaborou um quadro metodológico para criação do fenômeno estético tendo o olhar como mola propulsora, ou seja, para o exercício do olhar:

1º movimento: Aquecendo o corpo reflexivo e o ver com sinais visuais e sentidos estéticos. Ver linhas e tensões entre formas, luz na linha e na forma, espacialidades, materiais e técnicas.

2º movimento: Situando a movimentação fenomenológica no conhecimento visual. Ver/pesquisar/desenhar. Buscar correlações visuais entre linha, luz e espaço, interrogações visuais e história da arte.

3º movimento: Correlacionando sinais visuais do mundo e sentidos de experiências com a interrogação visual. Ver/pesquisar. Um contínuo visual, tematização e história da arte fazendo projeções.

4º movimento: Aproximação do fenômeno estético. Ver/pesquisar/expressar. Escrever o visível, a história visual.

Conforme Merleau-Ponty (2004), conhecer o mundo visualmente é uma operação do olhar. Por isso é pertinente dizer que existe uma comunicação estreita entre o mundo da obra e o mundo propriamente dito. A pintura não é mais somente contemplativa, isto é, como se fosse a visão de uma janela. Nesta conjuntura, a profundidade, até então, comum na arte clássica, não pertence mais à estética dos movimentos artísticos contemporâneos. Hoje, a pintura se mistura com o mundo, faz parte do mundo, que, por sua vez é percebido e sentido pelo olhar corpóreo. A respeito da pintura da primeira metade do século XX, Merleau-Ponty é enfático ao afirmar que ela confunde nossas categorias, e vale lembrar que ainda hoje, a pintura causa inquietação.

Do mesmo modo, na pintura contemporânea o pintor não produz objetos, e sim sujeitos pensantes que pensam não por palavras, mas por significações silenciosas que provém não do pensamento do artista, e sim do pensamento da obra. Nessa perspectiva, a pintura materializa o pensamento, o olhar do pintor sobre as coisas do mundo e da sua própria existência. Quando um artista produz uma obra emprega um conjunto de elementos expressivos que constituem um pensamento concreto, objetivado, materializado e que está fora dele, pois, a obra tem autonomia; é independente do criador porque é pensante (SAMAIN, 2012).

Cauquelin (2005) enfatiza que a arte contemporânea, nas diversas manifestações artísticas são incompreendidas e acabam se ofuscando em meio as diversidades estéticas e as inúmeras possibilidades comunicacionais. Porém, não podemos deixar de considerá-la como um elemento indispensável em todos os meios sociais. A arte está em todos os lugares, não importa aonde se vá, pois estará em toda parte, em diversos ramos de atividade humana. Vale lembrar que a sociedade se transformou em um consumidor em potencial de cultura imagética.

Sendo assim, no campo da arte visual, em especial a pintura, as consequências são tão preocupantes quanto a confusão que se instalou no espírito público.

Tassinari (2004) é enfático ao dizer que o campo da arte e da pintura contemporânea ampliou significativamente e inviabilizou uma única conceituação devido às inúmeras manifestações artísticas que surgiram na contemporaneidade, tais como: instalação artística, intervenção artística, *performance*, *body arte*, *land art*, *action painting*, pintura urbana etc. Mas, ressalta a grande contribuição da radicalidade do pensamento de Merleau-Ponty de redirecionar o nosso olhar e de nos fazer repensar as nossas concepções em detrimento dessa nova filosofia que possibilita compreender o homem e o mundo a partir de sua existência, isto é, como um Ser-no-mundo.

Conforme Cauquelin (2005), os artistas necessitam se manifestar por meio da arte, assim como sempre o fizeram. Porém, eles sofrem um efeito negativo da classe política eleita, que deixa de honrar com seus compromissos de representantes do povo nas ações sociais, tais como: deixam de incluir socialmente as etnias, falta emprego, má distribuição dos recursos públicos, falta de investimentos na educação e cultura etc. Sendo assim, a arte do momento, na sua comunicação expressiva é compreendida por outras camadas da sociedade tão somente como uma manifestação transgressora de revolta e insatisfação política e social, como por exemplo, a expressão pictórica de rua denominada de grafite. A mesma autora reforça que a ideia encontrada atualmente no campo da arte é complexa e dinâmica e, que a arte contemporânea está num processo de constituição.

Nesse caminho de pensar a pintura contemporânea, é importante dialogar com Mikel Dufrenne (1998), pois ele ensina que a arte não deve contrariar o movimento de auto contestação e de invenção que a orienta e, ao mesmo tempo, a torna inapreensível. A origem da estética contemporânea está vinculada à Fenomenologia de Husserl, embora ele não tenha escrito nada atinente à estética, sua obra propiciou embasamento para o surgimento da estética fenomenológica. Dufrenne é considerado o mais importante esteta contemporâneo; sua teoria estética e filosófica o coloca no cenário internacional da estética contemporânea. Na segunda metade do século XX ele já ressaltava que a arte não renunciou à beleza. A ideia de beleza é dada pelo próprio Dufrenne, ao questionar o que é beleza na arte, pois para ele não é uma ideia ou um modelo, é a qualidade presente na especificidade do objeto que nos é dado pela percepção do ser percebido.

Furtado (2009), ao estudar a obra intitulada “Fenomenologia de experiência estética” de Dufrenne, muito contribui ao buscar vincular a estética da fenomenologia à educação. A autora diz que “[...] a conjugação da estética e da educação, busca ressignificar a perspectiva

estética da experiência humana como uma das possibilidades de produção de sentidos, inclusive de caráter emancipatório” (FURTADO, 2009, p. 139). Ela acredita que a experiência estética pode auxiliar na educação a partir do desenvolvimento da percepção, para que o aluno tenha capacidade de observar, sentir, descrever, analisar e interpretar os detalhes da obra de arte, com propósito de apreender a realidade como um todo, além de propiciar o desenvolvimento da imaginação e da capacidade de análise e apreensão.

E ainda, Furtado (2009) sublinha que é necessária uma atitude crítica em relação às representações imagéticas da arte, porque a fruição dessas imagens possibilita o aprimoramento do aluno em vários sentidos, a saber: a percepção, a liberdade, a alteridade, a compreensão dos movimentos da arte enquanto processo inclusivo, solidário, intuitivo, sensível e racional, repletos de valores subjetivos da percepção. Essa reflexão do pensar a arte é muito importante no processo do ensino pedagógico, pois insere a estética ao sistema formal de ensino educacional, na ressignificação da experiência estética, na emancipação cidadã e na possibilidade de produzir sentidos às experiências existenciais dos alunos.

Dessa forma, vale destacar ainda, que a pintura não é uma representação da realidade imediata, e isso fica evidente nos movimentos da arte contemporânea que rompem de vez com a pintura objetiva, isto é, da estética clássica que valoriza a imitação fiel da natureza. Os artistas contemporâneos estão propondo o novo por meio da sensibilidade para representar as experiências do mundo interior e suas implicações com a natureza e o universo cultural. Com isso, idealizam uma nova realidade. Nesse caso, a pintura mobiliza as percepções, sensações, sentimentos e emoções.

Nessa perspectiva, é importante pensar que a compreensão da arte e da pintura contemporânea não está dissociada da experiência humana, pois uma produção artística traz consigo ideias elaboradas de maneira sensível, perceptível, criativa e estética pelo artista. Logo, a arte, no seu processo de ensinar e aprender envolve muito mais do que uma representação das coisas do mundo, ou reprodução de modelos exteriores, compreende o desenvolvimento da percepção do Ser como um Ser-no-mundo, ou seja, um Ser que através da percepção corpórea se liga e se abre ao mundo. Nesse pensar, a formação estética precisa ter seu lugar privilegiado no ensino da arte na contemporaneidade. Derivada do grego a palavra estética significa sentir.

Furtado (2009) explica que por conta do percurso do conhecimento artístico, da descoberta, do sentido, é preciso reconhecer que o primeiro contato com o objeto se dá no plano pré-reflexivo, visto que o objeto já possui um significado. O objeto já traz um sentido antes que seja estabelecida uma relação de significação na sua interação com o sujeito e com o mundo. Nesse sentido, o pensamento merleau-pontyano da percepção se revela de modo mais pontual:

o objeto existe antes para o corpo que para o pensamento e esse revelar-se é registrado pelo corpo, que, por sua vez, possui uma alma capaz de experimentar o mundo. Portanto, o corpo se liga às coisas, porque está aberto e ligado a elas, e, assim, o corpo marca sua presença ou sua ausência no mundo.

E ainda, a mesma autora explica que Merleau-Ponty acredita que o olho é corpóreo, isto é, o olho seria o próprio corpo, uma vez que o corpo é que tem a capacidade da percepção do mundo. Nesse sentido, quando o ser humano adquire experiência corpórea por meio da estética, imaginamos utilizar essa experiência para favorecer um ensino que contemple a junção da estética e da educação. Isso porque, ao entender as qualidades formais que constituem a obra de arte, esta expressa-se no campo do sentimento, do procedimento de pensar que levou à qualidade formal das referidas experiências, constituindo, por conseguinte, uma troca de saberes teóricos produzidos pela formalidade acadêmica e pelas práticas culturais e sociais que fazem parte da nossa rotina. Em sintonia, Chauí (2002) explica que:

A pintura é transsubstanciação entre o corpo do pintor e o corpo das coisas. Como é isso possível? É que a visão e o movimento são inseparáveis, embora diferentes: ver não é apropriar-se do mundo em imagens, mas aproximar-se das coisas, tê-las, mas à distância; mover-se não é realizar comandos que a alma envia ao corpo, mas o resultado imane do amadurecimento de uma visão. Nosso corpo é uma potência vidente e motriz que vê porque se move e se move porque vê. (CHAUÍ, 2002, p. 177)

Nesse idêntico sentido, para Carmo (2002), a natureza e a cultura estão entrelaçadas no corpo, pois mesmo os gestos mais comuns, como por exemplo a alegria e a tristeza, são tanto naturais, quanto culturais. Então, o corpo não é passivo e nem inerte; ele tem a capacidade de nos colocar em contato com o outro e com o mundo. O corpo faz parte da natureza de forma sistêmica do ponto de vista biológico e desenvolve um papel mediador, já que nos possibilita correlacionar com o mundo. Não é por acaso que a filosofia de Merleau-Ponty é chamada de filosofia do corpo, pois ele resgata a importância do corpo, relegada pela filosofia clássica ocidental, reabilitando a valorização do corpo como fundamentação para todo conhecimento humano. Assim sendo, implica em não considerar o corpo simplesmente como objeto. Em vez disso, ele trata o corpo como um Ser que tem experiência adquirida em contato com o mundo, ou seja, movimentando-se entre as coisas do mundo. Merleau-Ponty (2004, p. 22) diz: “Penso que o pintor deve ser transpassado pelo universo e não querer transpassá-lo”.

Por conseguinte, antes de o homem falar, estabelecer conceitos, fabricar as primeiras ferramentas e utensílios, criou crenças mitológicas e produziu imagens pictóricas nas paredes das cavernas. A arte e a religião estão imbricadas desde os primórdios e somente mais tarde, na história da humanidade, que se distinguiram verdadeiramente. Conforme Carmo (2002), é

coerente compreender que a arte espontânea exprime a correlação do homem com as coisas da natureza. E, é justamente nisso que reside os estudos da formação estética. Nesse sentido, ao valorizar uma experiência única, espera-se perceber as coisas na sua origem, como se fosse a primeira vez. De acordo com Dufrenne (1998), neste ponto se constitui a mais notória contribuição da filosofia.

Nessa perspectiva, o ensino da arte deve contemplar a estética na educação como um conteúdo essencial, em que os princípios culturais e estéticos sejam inseridos nas próprias comunidades para que sejam reconhecidos, respeitados e façam parte como componente da educação formal, associados a outros códigos culturais com o mesmo grau de importância. Os trabalhos culturais no ensino da arte preveem o desenvolvimento do repertório artístico e estético com a expectativa de alcançar uma experiência perceptiva elevada, abrangente e autêntica das coisas do mundo e do Ser.

Assim, conforme Richter (2008), é possível conter os pressupostos teóricos e práticos originários da arte clássica que instituiu a estética realista (cópia fiel da natureza) e termos como belas artes, arte erudita, ou arte maior, prevalecem até aos dias de hoje, em oposição aos princípios da arte menor ou arte popular, isto é, da arte das pessoas desprovidas de erudição e de grandes investimentos financeiros. A própria designação de folclore e artesanato já é uma forma de discriminação e intolerância, pois a palavra folclore foi aplicada para caracterizar a arte do desigual, das pessoas que não possuíam educação formal e o capital financeiro, e o mesmo acontece com a palavra artesanato que é associada a trabalhos sem originalidade, sem expressão e sem acabamento.

Nesse viés, Furtado (2009) nos auxilia, ao apontar a experiência estética como possibilidade de contribuir muito para a educação, uma vez que propicia o estímulo da percepção, por meio de uma análise mais concentrada, que possibilita perceber a obra minuciosamente, porque, uma vez que se aprende a interpretar os elementos expressivos que constituem a aparência do produto de arte (estética), fica mais fácil compreender o contexto real desta arte em sua plenitude. Além disso, ela pode desenvolver a criatividade e a competência de analisar todos os campos do conhecimento, fomentando, por conseguinte, o avanço do conhecimento. Dufrenne (1998) diz:

A experiência estética pode ser descoberta na partida de todas as rotas que a humanidade percorre: ela abre o seu caminho à ciência e à ação. E é claro por que: ela se situa na origem, naquele ponto em que o homem, confundido inteiramente com as coisas, experimenta sua familiaridade com o mundo; A natureza se desvenda para ele, e ele pode ler as grandes imagens que ela lhe oferece. (DUFRENNE, 1998, p. 30-31)

Nesse seguimento, Furtado (2009) pontua que o indivíduo em contato com os elementos expressivos da arte (linhas, planos, cores, formas etc.) amplia o olhar crítico, criador e sensível as coisas do mundo, pois as linguagens artísticas são consideradas elementos culturais que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de resgatar a expressão perdida no ensino tradicional racionalista. Nesse viés, ela busca na teoria fenomenológica da experiência estética de Mikel Dufrenne contribuições no campo da formação educacional. Além do que, o pensamento de Dufrenne ainda se mantém atual e coerente em nosso tempo, uma vez que sua teoria nos instiga a pensar a estética como uma possibilidade para resolver ou minorar os problemas educacionais.

Isso posto, ela ainda ressalta que o problema da educação está apoiado no conhecimento que está estruturado em um contínuo embate entre o olhar sensível e o olhar inteligível, que são distintos e que nos possibilita conhecer, fazer opções e adquirir experiências por meio de uma consciência autoformada. Por isso, é importante trabalhar com a linguagem visual da arte com criticidade, pois é importante no processo pedagógico de ensino-aprendizagem que supõe a conjugação da formação estética e educacional, que proporciona a ressignificação da experiência humana na visão da estética, como possibilidade de liberdade do indivíduo e da produção dos sentidos da existência humana.

Samain (2012) enfatiza que toda imagem incita o pensamento, inclusive, a pintura, pois nos proporciona algo para pensar, nos provoca e convoca a pensar. O que ele pretende dizer com isso é que toda a imagem carrega algo do objeto representado. Por exemplo, o que a pintura com suas pinceladas de tintas traçou sobre a tela, transmite, assim uma forma imagética, mas muito mais ainda o pensamento daquele que produziu a arte: de outro, o pensamento daqueles que olharam para essas imagens, e nelas congregaram seus pensamentos, suas fantasias, seus delírios e, suas intervenções, por vezes, deliberadas.

Smith (2008) considera que a arte, na condição de ser uma das criações da humanidade mais sublime, é digna de ser estudada como um conhecimento exclusivo pela sua importância no que tange ao seu desígnio. Sendo que a capacidade, habilidade humana em todas as suas especificidades, tem sido assunto enfatizado desde o período da antiguidade. E, da mesma forma, seu potencial é comumente admitido até mesmo pelas sociedades totalitárias que toma a decisão de controlá-la por meio dos sistemas formais do ensino educacional como método de dominação da linguagem. A finalidade geral do ensino da arte é o desenvolver a capacidade de fruição de obras de arte, em que a plenitude da arte está relacionada com dois aspectos consideráveis: a imensa capacidade que a prática artística tem de amplificar e o estimular o

campo do conhecimento mediante as experiências humanas e as qualidades inerentes aos exercícios práticos da arte dos quais procede a capacidade humana.

Barbosa (2008a), acredita que, por conta da necessidade de alfabetização visual está se consolidando a relevância da finalidade da arte na escola. A compreensão da linguagem visual, todavia, não se restringe somente aos estudos dos elementos expressivos da arte, mas é centrada, essencialmente, na questão semântica que dá sentidos e conferem à imagem o domínio da contemporaneidade. As diferentes maneiras de recepção da produção artística e da imagem ao ampliarem a sua significação da própria criação de arte a ela se incorporam. No sistema educacional, a arte, como expressão pessoal, é uma relevante ferramenta para a identidade cultural e o desenvolvimento individual. Por intermédio da arte, é possível ampliar a capacidade perceptiva e a criatividade, assimilar a realidade do mundo, expandindo a capacidade crítica, admitindo ao indivíduo interpretar a realidade percebida e ampliar o senso crítico com propósito de transformar a realidade que foi percebida.

Conforme lições de Pillar (2008), a imagem é um componente cultural essencial da comunicação que se difundiu em todos os meios da sociedade, principalmente, nas últimas décadas com sua reprodutibilidade ilimitada. Nessa conjuntura, estes mecanismos atuam por meio da sua materialidade, intensificando a existência do conteúdo imagético em proporção complexa, impossibilitando uma definição única do termo imagem. Cada vez mais, estamos submetidos à tensão imagética, especialmente, pelos anúncios de propagandas que constantemente nos pressionam a comprar algo. Tal ocupação de imagens articuladas com suas características essencialmente realistas é o que tem provocado a afirmação artificial e irreal de que as imagens expressam de forma direta, sem precisar passar por um estudo para verificar como comunicam e como funcionam na qualidade de linguagem visual.

Ferraz e Fusari (1993), por sua vez, lembram que não há nenhum campo de visualidade que não tenha suas origens no mundo cultural. Até mesmo as primeiras imagens registradas nas paredes das cavernas do período paleolítico, até os dias atuais, com os últimos avanços tecnológicos da imagem, que é a comunicação visual, vem se expandindo nos domínios das linguagens artísticas e por meio das próprias criações produzidas pela cultura. Devido a isso, o Ser humano e as coisas culturalmente produzidas provocam diferentes emoções e sentimentos ao homem mediante as experiências perceptivas. Por toda a vida, o Ser humano vive em um mundo com uma história social de criações culturais que contribuem para a construção do senso estético. Dentro desse contexto, Barbosa (2008a) explica que:

Para definir a diversidade cultural, temos que navegar para uma complexidade de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros falam sobre multiculturalidade

(PCNs) e temos ainda o termo a meu ver mais apropriado – interculturalidade. Enquanto os termos ‘multicultural’ e ‘pluricultural’ pressupõe a coexistência e muito entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo ‘intercultural’ significa a interação entre as diferenças culturais. Esse deveria ser o objetivo da arte-Educação interessado no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre cultura local, cultura de vários grupos que caracteriza a não e a cultura de outras nações. (BARBOSA, 2008a, p. 19)

Pillar (2008) ensina que a educação estética se justifica pela visão do Ser humano que é limitada, pois se vê o que se compreende e o que se tem condições de entender, o que é significativo. Trabalhos da área da genética comprovam que o cérebro humano consegue assimilar apenas parte das muitas informações que recebe. Da mesma maneira, o olhar não é instantâneo, uma vez que ele capta apenas algumas das inúmeras informações visuais presentes no cotidiano e precisa de processos individuais complexos para ver. Na verdade, o Ser humano não consegue apreender o mundo tal qual ele é, já que constrói mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o entorno e se conhecer. A esse respeito, Furtado (2009, p. 143) esclarece que:

O mundo do sujeito, para além de seu estatuto cosmológico, é uma relação existencial de identidade com esse mundo e, ao mesmo tempo, de estranhamento com as coisas que habitam o mundo. Essa atitude de abrir-se para o mundo manifesta a capacidade de mudança, de criação, de transformação do ser humano, num movimento constante de, a partir desses processos interiores, se atirar para o exterior. (FURTADO, 2009, p. 143)

No entanto, Barbosa (2008a) comenta que, a partir dos anos 1990, inicia-se no Brasil a proposta triangular do ensino da arte. Essa proposta de ensino de arte pretende buscar a consolidação do conhecimento em arte baseada na experimentação artística que oferece a compreensão de códigos e informações relacionados ao componente curricular de arte. Julga-se como instrumento constituinte da referida concepção, a pesquisa e a compreensão dos conteúdos específicos que abrangem a forma de inter-relacionar a arte e o público. Além disso, a autora diz que há necessidade de que a organização do programa de arte tenha uma abordagem fundamentada nas três ações básicas da proposta, a saber: o fazer artístico, leituras de obras de arte e a contextualização histórica e cultural.

A mesma autora explica a importância da leitura de obras de arte porque trata-se de uma prática que para ser executada exige, principalmente, conhecimento no campo da crítica e da estética. Isso porque, a leitura de imagens de arte implica muitas incertezas e interrogações à procura do desconhecido, aguçando, por consequência, a criticidade dos alunos. Desse modo, os olhares procedentes do exercício da leitura correlacionariam sujeito, obra e contexto. É impossível fazer uma avaliação – objetiva – de produções artísticas, limitando-se somente ao certo e errado. Em virtude disso, a prática de verificação de aprendizagem em arte, exige outros

critérios – subjetivos –, por exemplo: sentido, coerência, viabilidade, elucidação, amplitude e outros. Pode-se dizer que, para Barbosa (2008a), o conteúdo a ser interpretado é a obra e não o artista, não legitimando procedimentos de adivinhação com intuito de desvendar os desígnios do artista.

Nesse viés, para Coelho (2009), sem desconsiderar o conhecimento científico e tecnológico, é importante questionar com criticidade a forma de pensamento – que se consagrou como normal e verdadeiro – que submete a racionalidade humana à razão científica, que vincula as ideias, os métodos e os esquemas às regras tecnocientíficas das ciências exatas e biológicas, que desconsideram as ciências humanas, que tendem a realizar, pensar e avaliar realidades em termos de qualidade, eficiência e produtividade. Tudo isso, deve ser executado com rigores e critérios técnicos e burocráticos do conhecimento científico. Essa atitude nega a natureza e a identidade da humanidade, o significado, a importância e a especificidade de seus objetos, métodos de investigação e demonstração, bem como a formação própria dessa área.

Em sociedade e escolas que valoriza sobretudo o imediato, o útil, os resultados, a eficiência, a produtividade, a preparação para o trabalho, a transmissão de informações e a instrumentalização dos alunos, não é fácil fazer e ensinar filosofia, vista em geral como saber sem utilidade, fora da realidade de mundo e da sociedade, perda de tempo. Entretanto, como pensamento rigoroso e que a cada momento se reconheça, crítica radical do existente, a filosofia é um fazer livre, uma afirmação da humanidade dos homens, pois seu fim não se situa fora, no mundo exterior, mas nela mesma como livre criação do espírito, máxima afirmação da realidade. (COELHO, 2009, p. 25)

No entanto, Richter (2008) salienta que o ensino de arte precisa se orientar por uma educação principalmente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade tradicionais e das famílias sejam respeitadas e inseridas na educação, reconhecidos como códigos básicos a partir dos quais deve-se constituir o conhecimento e o acesso a outros códigos culturais. Introduzir a multiculturalidade no ensino da arte supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais limitado e excludente, para um sentido mais amplo de excelência estética. Só assim é possível afastar os conceitos de arte excludentes da visão elitista das artes visuais, como por exemplo, “belas artes”, “arte erudita” ou “arte maior”. E, assim, incluir a arte popular, como por exemplo, o artesanato, o grafite em uma posição de equidade em relação às outras. A mesma autora explica que:

A própria denominação de folclore e artesanato já vem carregada de preconceito, pois, o termo ‘Folklore’ foi utilizado para representar a arte ‘do outro’ daquele que não tinha acesso às camadas mais eruditas da sociedade, e o termo artesanato tem sido vinculado à ideia da reprodução sem criação, ou sem maior perfeição técnica. (RICHTER, 2008, p. 91)

Além disso, Barbosa (2008a) enfatiza com esperança que, a arte/educação pós-moderna tem compromisso com a diversidade cultural. Hoje o ensino de arte não se prende tão somente aos códigos europeus e norte-americanos brancos. Ao contrário, já se discute a multiculturalidade no âmbito da educação formal, devido ao reconhecimento das diversidades de códigos em função de etnias, gênero, classe social etc.

Nesse sentido, ela considera relevante conhecer o processo histórico do ensino da arte para saber intervir e pensar a arte com criticidade. A autora tem feito reflexões importantes nessa área, bem como tem mostrado em seus estudos uma preocupação com a democratização do conhecimento da arte, ou seja, com o compromisso de se ampliar o acesso da maioria da população aos domínios estéticos e artísticos. Dessa maneira, Barbosa (2008a) enfatiza a necessidade da recuperação histórica do ensino da arte e complementa que:

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que quase sempre apenas o nível erudito dessa cultura é admitido na escola (Tarsila, Portinari, etc.). As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelo os que estão envolvidos na educação dessas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação (BARBOSA, 2008a, p. 19-20).

Portanto, as manifestações pictóricas da modernidade, em especial a pintura contemporânea, são criações privilegiadas e importantes para o desenvolvimento de várias capacidades e habilidades do ser humano no que tange a criatividade, criticidade, percepção e interpretação da realidade, a democratização da arte etc. Assim, se faz necessário a educação estética no ensino formal da disciplina de arte porque propõe um olhar diferente do conhecimento racional cartesiano e se mostra como possibilidade de formação humana pela pintura que é portadora da visibilidade da verdadeira realidade das coisas do mundo e de todos os aspectos da existência humana.

3 A PINTURA CONTEMPORÂNEA COMO POSSIBILIDADE FORMADORA

Ora, essa filosofia por fazer é que anima o pintor, não quando exprime opiniões sobre o mundo, mas no instante em que sua visão se faz gesto, quando, dirá Cézanne, ele ‘pensa por meio da pintura’. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33)

Neste capítulo almeja-se buscar itens pontuais trabalhados no primeiro e segundo capítulo a fim de elaborar resultados bibliográficos significativos que vinculam os aspectos da filosofia ontológica de Merleau-Ponty para que possam contribuir com o processo formativo na educação escolar, mais especificamente na disciplina de arte. Acredita-se que os dados teóricos possam indicar caminhos para possíveis exercícios de reflexão a respeito da prática docente com um olhar contemporâneo, não só para obra de arte e o mundo, como também para o aluno. É pertinente enfatizar que os problemas suscitados por Merleau-Ponty acerca da filosofia da percepção corpórea que está implícita no pensamento e nas obras de Cézanne, continuam atuantes e coerentes com a contemporaneidade.

Nesse contexto, este estudo dialoga com alguns teóricos da educação e também com alguns filósofos e estetas contemporâneos que ajudam a pensar possíveis caminhos para o ensino da arte pictórica no contexto escolar. Neste trabalho aborda-se apenas saberes subjacentes à arte contemporânea e à fenomenologia ontológica com o intuito de facilitar a compreensão das experiências inovadoras trazidas por Merleau-Ponty, que abriu caminho para uma nova concepção de pintura, o que convencionou-se chamar hoje de pintura contemporânea. Lembrando-se que não se trata de uma receita ou mesmo um manual do ensino, mas de um pensar diferente sobre a reflexão a respeito da prática de ensino e de possíveis intervenções pedagógicas rumo a uma educação da arte democratizada e comprometida com a ampliação dos domínios estéticos e artísticos do tempo vigente.

3.1 Concepção do Ser-no-mundo: o aluno como sujeito

Sabe-se que desde a antiguidade a humanidade se preocupou com a formação humana, não somente para o desempenho do trabalho, mas principalmente para a humanização, isto é, para tornar o ser humano íntegro, justo, ético, emancipado e não alienado. No entanto, até nos dias de hoje, almejam-se os mesmos princípios, por causa das atitudes e comportamentos considerados por muitos como sendo desumanos. Como exemplos, tem-se: as guerras, corrupções, traições, intolerâncias com o semelhante, destruição do meio ambiente etc. Por isso,

é pertinente questionar o papel da escola em relação à formação humana, principalmente na estrutura pedagógica subsidiada pelo racionalismo cartesiano, pois não se pode admitir que a educação se limite tão somente a instrumentalizar o aluno com transmissão de saberes, ensino da técnica e do cálculo. Ao contrário, é necessário possibilitar ao aluno uma formação integral, proporcionando a humanização efetiva para torná-lo um cidadão sensível com capacidade de exercer sua cidadania de maneira fraterna, responsável, autônoma e crítica. (COELHO, 2009)

De acordo com Barbosa (2008a), as concepções do pensamento racional e dos dualismos idealizados por Descartes na relação sujeito e mundo, ainda norteiam o ensino de arte em nosso país, no qual se distinguem, ideia e fato, espírito e corpo, olho e intelecto, sujeito e objeto, teoria e prática, pois desse modo tradicional, o aluno é estimulado a entender a consciência como algo puro e distanciado do mundo. Em outras palavras, como se fosse um observador em uma janela que olha para coisas do mundo e analisa de forma lógica e objetiva, distanciadamente desse mundo, isto é, se restringe apenas ao mundo pensado e idealizado, não ao mundo vivido, como ele é de fato.

Sendo assim, o pensamento clássico valoriza excessivamente os aspectos inteligíveis, e nega os aspectos sensíveis, e isso gera um grande problema porque o pensamento puro e imediato não consegue ser parte decisiva da realidade, principalmente no que se refere ao fenômeno artístico, que depende também do sensível. Nesse viés, Barbosa (2008a) contribui, quando diz que:

Esta separação cartesiana, do sujeito e do objeto do conhecimento, envia o estudo sobre o sujeito para a área filosófica e o estudo sobre o objeto para a área científica. Não permitindo que ocorra o pensar a unidade na diversidade. (BARBOSA, 2008a, p. 63-64)

Merleau-Ponty (2011), por sua vez, se contrapõe ao pensamento objetivo e enfatiza que esse tipo de pensamento deve ser colocado em dúvida, uma vez que “[...] no pensamento objetivo não há lugar para outrem e para uma pluralidade de consciência” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 468). No pensamento objetivo, o corpo e o mundo são objetos coordenados por relações matemáticas estabelecidas, e o sujeito é um ser passivo. Todavia, o sujeito é perceptivo, é um Ser-no-mundo, é um corpo cognoscente. Dessa forma, a fenomenologia deve voltar ao pensamento “[...] para procurar ali um Logos mais fundamental do que o do pensamento objetivo, que lhe dê seu direito relativo e, ao mesmo tempo, o coloque em seu lugar” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 489-490).

Matthews (2011) esclarece que Merleau-Ponty pensa o sujeito, neste caso aqui, pensamos o aluno, como um Ser destinado ao mundo, e somente como sujeito esse Ser está no mundo. E, portanto, está no mundo tanto como objeto, quanto como sujeito, ou seja, o sujeito

é um Ser que pensa e está situado no mundo. Por isso, percebe o mundo ao seu redor, como também a si próprio. Porém, o pensamento científico vê todos os organismos biológicos, inclusive, o ser humano como objetos em geral. Nesse sentido, segundo o autor, Merleau-Ponty questiona a esse respeito, quando diz: “Podemos encarar nossa própria existência biológica dessa maneira distanciada?” (MATTHEWS, 2011, p. 67).

Assim, se o aluno é um sujeito, é um Ser-no-mundo. Por consequência, a sua consciência tem de estar conectada diretamente com o mundo que o envolve. É exatamente por isso que Merleau-Ponty se opõe ao pensamento racionalista, quando se fundamenta na fenomenologia de Husserl para desenvolver estudos que mostram o enraizamento do espírito no corpo, isto é, a consciência corpórea ligada às coisas do mundo. Segundo Carmo (2002), Merleau-Ponty afirma também que na nossa vida cotidiana, por exemplo, os atos inconscientes predominam sobre os conscientes, e toda função, reflexiva ou não, tem como fundamento a percepção do mundo. Isso porque a todo momento o sujeito realiza movimentos e gestos ancorados em uma crença perceptiva do mundo e das coisas que o cercam, sem que a consciência tenha de pensar constantemente a respeito deles.

A partir deste raciocínio, Merleau-Ponty propõe uma nova filosofia, na qual considera o ser humano, neste caso, o aluno, como Ser-no-mundo, e que propõe a ação de reaprender a olhar o mundo do ponto de vista da subjetividade corpórea perceptiva. No contexto da educação, essa visão ontológica da fenomenologia é importante porque ajuda o educador a pensar o aluno enquanto um sujeito perceptivo na sua relação com o mundo. Nessa perspectiva, ele também é levado a questionar as concepções tradicionais incorporadas no sistema educacional de ensino, principalmente aquelas que envolvem o campo da disciplina de artes visuais, mais especificamente nas aulas de pinturas artísticas. Em relação à percepção, vale destacar o que diz Merleau-Ponty: “Na percepção primordial, as distinções do tato e da visão são desconhecidas. É a ciência do corpo humano que nos ensina, posteriormente, a distinguir nossos sentidos” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 130).

Assim, pode-se dizer que a filosofia da percepção corpórea de Merleau-Ponty está em conformidade com o desenvolvimento do processo solidário, sensitivo, intuitivo e inclusivo, tão necessário para a formação integral do aluno. Nesse novo contexto, que pode ser transformado em uma nova proposição pedagógica, o aluno não é tratado como objeto ou uma coisa vazia que necessita ser preenchida, mas como Ser-no-mundo com experiências vividas, ou seja, com comportamentos, intenções e anseios constituídos na relação com as coisas do mundo. A respeito do corpo e da capacidade expressiva, Merleau-Ponty (2004) explica:

Meu movimento não é uma decisão do espírito, um fazer absoluto, que decretaria, do fundo do meu retiro objetivo, uma mudança de lugar milagrosamente executada na extensão. Ele é a sequência natural e o amadurecimento de uma visão. Digo de uma coisa que é movida, mas, meu corpo, ele próprio se move, meu movimento se desenvolve, ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia para si [...]. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16)

Dessa maneira, percebe-se no que tange ao aluno e à questão pedagógica Pillar (2008) compartilha do pensamento e dos preceitos da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty no que se refere à percepção corpórea e à visão do aluno como Ser-no-mundo. Nesse viés, ela enfatiza que é preciso começar a educar o olhar do aluno, se possível desde as séries iniciais para viabilizar práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão do modo segundo o qual a visão dele se estrutura e pensar criticamente acerca das imagens que ele produz e que aprecia. Enfim, ensinar arte, dentro dos pressupostos da visão contemporânea, com possibilidade de propiciar atividades significativas aos alunos para que estes consigam enriquecer o seu repertório artístico, cultural, histórico e estético.

Conforme estudos de Buoro (1996), os julgamentos dos conteúdos imagéticos da escola formal procedem da visão tradicional da pintura clássica, como a imitação da natureza. A autora comenta que os alunos a partir dos oito ou nove anos de idade iniciam a fase de descontentamento, por não saberem desenhar a natureza tal como se vê, por causa das dificuldades técnicas da arte acadêmica, ainda em voga no contexto escolar. Nesse viés, por desconhecer os preceitos da pintura moderna e contemporânea, as quais valorizam a originalidade, deformação, distorção de cores e diferentes elementos expressivos, o aluno estranha a estética modernista, acha feio e mal feito por não detectar nenhuma evidência explícita da pintura realista, e equivocadamente, rejeitar a pintura do seu tempo. Nesse sentido, Merleau-Ponty contrapõe aos estereótipos e ressalta: “A arte não é mais uma imitação, nem, por outro lado, uma fabricação segundo os desejos do instinto ou do bom gosto. É uma operação de expressão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 133).

Assim, não se deve esperar que o aluno adolescente consiga elaborar sozinho uma interpretação aprofundada das concepções pictóricas modernas ou contemporâneas, pois ele precisa de uma contextualização e conceituação e, a escola é um lugar ideal para a profusão dos saberes estéticos e artísticos da atualidade. O fato de o aluno ficar insatisfeito com o seu desenho é uma inquietação decorrente de uma vontade de pintar e desenhar a natureza com as características do realismo, o que muitas vezes, não se consegue. Então, é nesse período que ele recorre aos estereótipos, conforme se vê na Figura 21 como alternativa fácil e segura de representação das coisas da natureza, ou seja, começam a fazer cópias de desenhos personagens de desenhos animados, de símbolos, desenhos pedagógicos das séries iniciais, que são símbolos

e figuras estereotipadas que podem acompanhar o aluno por toda a vida, interferindo de forma negativa na capacidade criadora, estética e artística. (BUORO, 1996)

Nesse contexto, Merleau-Ponty (2004) no que diz respeito aos ícones, que estes podem ser os desenhos e pinturas de símbolos e os estereótipos pedagógicos que são comuns na alfabetização, afirma: “Não há mais poder nos ícones. Por mais vivamente que ‘nos represente’ as florestas as cidades, os homens, as batalhas, as tempestades, a gravura em talho-doce não se lhes assemelha: é apenas um pouco de tinta disposta aqui e ali sobre o papel” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 25).

Figura 19 - Desenho estereotipado de um aluno do ensino médio



Disponível em: <<http://clubedaarteescolar.blogspot.com.br/2013/02/o-per>>

Cox (2010), já citado no primeiro capítulo desta pesquisa, apresenta estudos de desenhos infantis que comprovam que não houve um único pensamento de representação pictórica, pois principalmente os alunos das séries iniciais modificam seus esboços de criações plásticas em uma tentativa de desenhar o que elas veem. Seria inverdade, então, descrever o progresso dos trabalhos infantis como uma sucessão linear de etapas rumo ao realismo intelectual, uma vez que ele resulta mais de uma mudança de euforia, passando de um tipo de representação a outro, depende do que o aluno considera na ocasião interessante. Nesse contexto de espontaneidade, expressividade e originalidade dos desenhos das crianças, antes delas serem submetidas à ação dos estereótipos, constata-se que elas sabem sim desenhar e pintar. Assim, Merleau-Ponty comenta a respeito das características da arte moderna e certamente, comentaria também da arte contemporânea: “A ideia de uma pintura universal, de

uma totalização da pintura, de uma pintura inteiramente realizada, é desprovida de sentido” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 45).

Figura 20 - exemplo de uma experiência pictórica criativa



Disponível em: <<http://iveteraffa.blogspot.com.br/2016/01/artes>>

Nesse sentido, Buoro (1996), orienta que a primeira providência com a finalidade de favorecer o aluno no que se refere aos aspectos ligados à capacidade, habilidade e a imaginação criadora, é implementar uma atividade significativa em arte, compromissada com a qualidade e benefícios da arte na educação, por meio de um processo ativo, que incorpore os sujeitos aos objetos de conhecimento.

Com os movimentos artísticos de vanguarda do século XX, a tendência da pintura deixa de ser ilusionista ou cópia da natureza, sustentada pelas estruturas da perspectiva geométrica linear. Nesse viés, Cézanne é um dos primeiros artistas que se propôs um novo caminho para a pintura, com uma nova profundidade que valoriza o volume das coisas da natureza. Acerca da pintura de Cézanne, Merleau-Ponty (2004) explica que:

Cézanne fez experiência desse gênero em seu período intermediário. Ele foi diretamente ao sólido, ao espaço e constatou que nesse espaço, caixa ou continente demasiado grande para elas, as coisas se opõem a se mexer cor contra cor, a modular na instabilidade. Há portanto, que buscar junto o espaço e o conteúdo. O problema se generaliza, não é mais apenas o da distância e da linha e da forma, é também da cor. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 36)

Concernente ao fazer artístico, Merleau-Ponty (2004) elucida que as crianças são grandes exemplos de improvisações no processo criador pictórico, pois elas aprendem e desenvolvem seus próprios gestos, e propiciam o pretexto de o pintor pintar com o corpo, no

caso, a mão. Então, acredita-se que qualquer ser humano, neste caso, qualquer aluno, pode pintar. Merleau-Ponty (2004) chama-os de pequenos prodígios, uma vez que se comunicam pela expressão corpórea, e diz “como um jovem sombrio pode sempre tirar do seu, contato que o observe com suficiente complacência, alguma pequena esquisitice apropriada a alimentar sua religião de si próprio” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 81-82).

Nesse contexto, Merleau-Ponty (2004) explica que a liberdade criadora está vinculada às experiências do mundo vivido, comportamento, ações e atitudes vivenciadas pelo Ser, pois, a liberdade é o desvencilhar de todas as amarras do passado e viver o presente com um olhar de mundo renovado, como é o caso de Cézanne, que desde criança já indicava os gestos pelos quais as coisas o tocavam. Por isso, o sentido de Cézanne dará em suas obras pictóricas é que as coisas e os rostos pintados pediram para ser pintados; ele apenas liberou esse sentido, isto é, ele somente exprime o que eles queriam exprimir.

3.2 Formação estética pela imagem pictórica

O pensamento inovador de Merleau-Ponty provocou grande influência na intelectualidade francesa das primeiras décadas do século XX, inserindo o pensar filosófico que se preocupa com o homem muito mais quanto a sua existência, do que em relação a sua essência. Nesse viés, o homem é pensado no contexto natural, cultural e histórico, isto é, como um Ser-no-mundo.

Ao ler Furtado (2009), percebe-se que o pensamento ontológico de Merleau-Ponty está presente e atuante na pós-modernidade, pois a autora oportunamente estende a estética para o domínio da educação, mais especificamente, às artes visuais contemporâneas, ao apresentar os princípios da estética de Mikel Dufrenne como possibilidade de formação humana. Dessa forma, no prefácio da obra de Mikel Dufrenne, denominada Estética e Filosofia, destaca-se a influência de Merleau-Ponty na teoria da estética contemporânea dufrenniana pela relação com a filosofia ontológica da percepção corpórea de Merleau-Ponty. Nesse sentido, no que concerne às implicações das ideias de Mikel Dufrenne inspiradas nos conceitos filosóficos de Merleau-Ponty, Figurelli, ao mencionar o esteta no prefácio da obra, declara: “Ele não esconde seus receios pela direção idealista do pensamento de Husserl. Daí a preferência pela interpretação de Merleau-Ponty, que salienta os aspectos existenciais da fenomenologia” (FIGURELLI, 1998, p. 10).

Nesta conjuntura, é preciso salientar que o problema da educação está relacionado à contínua tensão que envolve duas estruturas de conhecimento, a saber: o olhar sensível e o olhar

inteligível que não é similar, mas permite, por meio da curiosidade epistemológica, a experimentar uma consciência autotransformadora. Furtado (2009) analisa de forma positiva o conteúdo imagético, que tange a valorização da liberdade, alteridade, harmonia entre a dupla dimensão da arte e diz ainda que o diálogo entre tais dimensões propicia o desenvolvimento solidário, intuitivo, sensível e coletivo no contexto escolar. Porém, ressalta a necessidade de se trabalhar com criticidade as concepções do ensino da arte. Assim sendo, Furtado (2009) acrescenta:

A percepção atinge uma dimensão metafísica quando se volta sobre essa experiência do conhecimento eliminando o dualismo do 'Ser' e do 'ter' e com relação ao dado. Essa 'comunhão' que experimenta o contato com as coisas, abre o espaço para a imaginação e efetua filtragem do entendimento, desbocando no sentimento, e este, por sua vez, não é o simples retorno à presença, mas uma nova relação com o imediato. (FURTADO, 2009, p. 149)

Nesse sentido, Furtado (2009) ainda salienta que a percepção dos elementos expressivos contribui para educar o olhar, ou seja, olhar para as coisas do mundo com criatividade, criticidade e sensibilidade e com capacidade de apreensão. Isso porque todo processo de ensino-aprendizagem está ligado à dualidade cartesiana que envolve o sujeito frente ao objeto, e estes se relacionam de forma oposta e desigual, pois o sujeito se situa em uma condição superior em relação ao objeto, ou seja, o sujeito está sempre na condição de analisar e interpretar suas propriedades pela consciência de algo. Além disso, o sujeito está sempre distanciado na sua soberba consciência interior com relação à passividade dos objetos exteriores. Assim, a respeito do pensamento objetivo da pintura realística, Merleau-Ponty (2004) a desaprova, quando diz:

Prova disso, é que posso ver profundidade olhando um quadro que, todos concordarão, não a possui, e que organiza para mim, a ilusão de uma ilusão [...] Esse ser de duas dimensões, que me faz ver uma outra, é um ser esburacado, como diziam os homens do Renascimento, uma janela, afinal, só se abre para o partes extra partes, para altura e largura que só são vistas de um outro viés, para a absoluta positividade do ser. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 28)

Em oposição às concepções racionalistas, nas qual se inclui o olhar inteligível, surge como pensamento diferente o método fenomenológico que consiste na suspensão do juízo, ou seja, o olhar para as coisas, como se fosse a primeira vez, desprovido de todos os pressupostos científicos e culturais para apreender as coisas do mundo. Tal experiência é pré-reflexiva, pois não passa pelo intelecto, e sim, pelos órgãos sensitivos do corpo. Pois, é assim que é permitido o acesso às coisas na sua origem, em seu sentido bruto. Nesse contexto, Merleau-Ponty deixa claro que, além do pintor, é possível qualquer pessoa conhecer e apreender as reais coisas do mundo, quando afirma que:

A obra não é feita longe das coisas e em laboratório íntimo, cuja chave só o pintor e mais ninguém possuiria: olhar as flores verdadeiras ou flores de papel, ele se reporta sempre a seu mundo, como se o princípio das equivalências pelos quais vai manifestá-lo estivesse desde sempre aí sepultado. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 85)

Sendo assim, a partir dessa nova experiência que emana da percepção, Furtado (2009) expõe de forma positiva a relação no processo de conhecimento e sentido das coisas do mundo, muitas delas, apreendidas pelos artistas em suas pinturas ou mesmo em outras artes visuais. Nessa nova maneira de pensar a relação do Ser com a obra de arte, antes de mais nada, precisa-se entender que, o primeiro contato com o objeto acontece no plano pré-reflexivo, ou seja, ao deparar-se com o objeto, ele já existe para o corpo, antes de habitar o pensamento. Furtado (2009) ainda diz que:

O corpo, aberto ao sensível, é o condutor da significação a partir de sua interação com o mundo. No que se refere ao objetivo estético, este “se anuncia” ao campo, se antecipa a necessidade deste corpo para satisfazer suas exigências existenciais. Visto que todo o sentido do objeto estético é dado no sensível, os esquemas que organizam o sensível asseguram o brilho e o poder do objeto para o convencimento do corpo. (FURTADO, 2009, p. 144)

Nesse contexto, a mesma autora ainda explica que a educação abarca diferentes formas de conhecimento, tais como as oriundas do campo cultural, político, histórico, estético e outros. Portanto, a educação estética é uma das vertentes desse processo de comunicação cultural. Sendo assim utiliza-se do canal imagético comum na disciplina de arte, centrado em um processo formador de humanização que se opõe à formação meramente técnica e instrumental. Conseqüentemente, a educação norteia-se para um contexto de desenvolvimento da imaginação, da criticidade, da criatividade, que supera a limitação do sistema curricular de transmissão mecânica. No entanto, envolve uma nova experiência do pensamento que emana da percepção corpórea como possibilidade de apreensão e articulação da realidade vivida e não somente a representação pura da natureza. Furtado (2009, p. 158) ainda confirma a estética como processo formador, quando diz: “A percepção estética, síntese do entrecruzamento da reflexão com o sentimento é para a experiência educativa uma nova mediação que pode ocasionar outros sentimentos e outras reflexões”.

Nesse raciocínio, Mikel Dufrenne (1998) explica que o objeto estético é expressivo e portador de um mundo próprio, completamente diferente do mundo objetivo no qual está inserido. Assim, ainda diz que o objeto se manifesta constantemente com o observador e com os outros objetos, pois ele exprime o sentido do seu corpo, ou seja, um espírito que responde e que solicita a interlocução com o nosso espírito e força a relação de amor fraterno. O autor endossa que: “Escutar a linguagem do objeto estético, ler a expressão que o informa, e entrar

mais profundamente em sua intimidade do que através do conhecimento do intelecto” (DUFRENNE, 1998, p. 85).

Com relação ao prazer afetivo com o objeto estético, Furtado (2009) salienta uma passagem de Mikel Dufrenne, o qual acredita que o prazer propiciado pela apreciação do objeto estético é mais sofisticado do que o prazer que satisfaz apenas as necessidades fisiológicas do corpo, que é o instrumento utilizado para desvendar a presença do objeto estético, e, ao mesmo tempo, a consciência, que atribui sentido ao mundo e à existência humana. Nesse viés, ao considerar a percepção estética como possibilidade de informação de linguagem, Carmo (2002) complementa com ideias ontológicas ao explicitar que:

Para Merleau-Ponty a respeito da linguagem tem como fundamento trata-la como uma modalidade do corpo, e não como uma operação da consciência pura. Nesse sentido, a consciência corpórea faz parte do mundo da experiência pré-reflexiva e é, portanto, considerada como uma atitude sublime de um pensamento mais elevado. (CARMO, 2002, p. 95)

Assim, a percepção está aliada à imaginação e à compreensão, cujo resultado é o sentimento, que não é emotivo, mas um tipo de experiência que tem a função de evidenciar as coisas do mundo, em resposta a um mundo já posto. Este sentimento apresenta experiências do Ser de forma gradativa quando interage com o objeto. Sendo que, o processo perceptivo é bastante profundo, pois vai além da interpretação do objeto inteligível, a percepção está relacionada com a dimensão metafísica no processo da experiência do conhecimento quando esta elimina o dualismo do Ser e do Ter com relação ao objeto estético. Furtado (2009, p. 149) ainda diz que “[...] essa comunhão que experimenta o contato com as coisas, abre um espaço para a imaginação e efetiva a filtragem do entendimento, desembocado no sentimento, e este, por sua vez, não é simples retorno à presença, mas uma nova relação com o imediato”.

Nesse mesmo contexto, Araújo (2007) compartilha que é por meio da percepção do olhar corpóreo pré-reflexivo em que consiste toda a existência do Ser-no-mundo, pois este olhar tem a capacidade da visibilidade real das coisas do mundo, e até mesmo da invisibilidade, que se consegue frente ao fenômeno com o método fenomenológico de Husserl, pelo qual é possível acessar um caminho para a apreensão e compreensão da natureza e de si mesmo. A respeito da percepção corpórea, a autora ressalta que:

É preciso pensar a percepção visual como movimento pessoal. Como ‘movimento primordial’ que situa o Ser-no-mundo, o qual, além de ser um reflexo involuntário e orgânico, é grávido do sentir e do pensar, do Ser e do mundo que o cerca. Que coloca o sujeito na ‘encruzilhada de si mesmo’. (ARAÚJO, 2007, p. 22)

Nesse viés, Rossi (2003) contribui ao lembrar oportunamente que na década de 1990 surge no país um novo paradigma no ensino da arte, que mantém a formação estética como

prioridade. E que a partir de então, as novas concepções de ensino interrogam não somente as concepções do passado, mas também suas metodologias de ensino, que valorizam a produção artística desvinculada da história, da cultura, enfim, de qualquer análise. Atualmente, o desenvolvimento da criatividade não deixou de ser prioridade do ensino de arte. Porém, busca-se também a educação estética como formação do Ser. Nesse viés, Furtado (2009) diz que:

A educação em seu encontro com a estética e na reciprocidade entre a experiência e a consciência assume, na perspectiva fenomenológica, uma importância vital para o acontecimento da atitude estética diante do mundo e das coisas do mundo, invocando no olhar comunicante do sujeito, a abertura ao mundo da obra na formação da consciência. (FURTADO, 2009, p. 153)

É no contexto da fenomenologia ontológica e no exercício de percepção estética que se possibilita transformar o campo educacional tão prejudicado pela fragmentação dos saberes no que tange à maneira de ver e pensar o mundo. E ainda, superar o pensamento imediato que é o grande desafio do ensino formal atual, o qual está a cargo com maior destaque na filosofia contemporânea que prima principalmente pela abstração subjetiva da percepção, como forma de apreensão e articulação da realidade. Nesse sentido, busca-se uma educação voltada para o exercício da criatividade, da imaginação, da análise com o intuito de refletir o sistema disciplinar e curricular do ensino nacional, que transmite conhecimento meramente técnico e de compreensão pela memorização. A partir disso, pretende-se fazer uma intervenção pedagógica significativa, que seja pautada por uma relação de reciprocidade entre sujeito/objeto, professor/aluno. Em síntese, almeja-se instituir, de fato, uma educação emancipadora, solidária e democrática.

Nessa perspectiva, Araújo (2007) contribui com o ensino da arte/educação, mais especificamente com a formação estética, ao narrar suas primeiras experiências como docente da área de arte, fundamentada nos pressupostos teóricos da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty. A autora teve por objetivo discutir os olhares iniciais, assim denominados por ela, que consiste nas primeiras concepções visuais elaboradas na interlocução entre o sujeito e a imagem pictórica em dado momento.

No contexto da educação estética, Araújo (2007) descreve sua experiência como docente recém-formada na área de arte que, nos primeiros contatos com a prática docente, se vê com muitas informações. Porém, sem nenhuma experiência vivida em sala de aula, e diante disso, se deparou com o grande desafio de lecionar arte, e com o passar do tempo, ela constata que o seu aprendizado mais significativo foi no convívio cotidiano, nos grupos de amigos, nos quais desempenha experiências de várias manifestações artísticas tão importantes para a prática docente, a qual se propôs a fazer com muita presteza.

Sendo assim, ao expor suas experiências vividas no contexto escolar e sua reflexão concernente à percepção do próprio olhar, contribui muito com a formação estética, porque norteia o trabalho dos profissionais de arte, do ponto de vista metodológico, uma vez que mostra no processo de ensino-aprendizagem a necessidade de educar o olhar, não somente do aluno, mas também propiciar ao educador de arte a reflexão do seu próprio olhar a respeito das imagens pictóricas. Araújo (2007, p. 13) ainda diz: “Foi justamente esta percepção que me fez buscar uma compreensão mais aprofundada sobre o olhar”.

Diante de tantos desafios, a autora relata que não teve dificuldade de trabalhar os conteúdos inerentes à área de arte. Todavia, deparou-se com um problema, revelando que: “na hora de conduzir os olhares destes alunos em direção aos aspectos constitutivos da imagem artística, suas significações e suas relações com a imagética cotidiana, eu me atrapalhava” (ARAÚJO, 2007, p. 14).

Contudo, dentre vários ensinamentos, pode-se considerar um dos apontamentos da autora que vale como aprendizado na formação estética: no processo de ensino-aprendizagem de fruição da imagem pictórica, nunca se deve fundamentar a prática de ensino somente pela sensibilidade, sem conhecimento do que está fazendo. Ao contrário, é necessário orientar-se pelas duas vias de conhecimento sensível e pelo intelecto. Ela defende também, a ideia de que o conhecimento se realiza por meio da experiência, e o conhecimento em arte, neste contexto, se dá por intermédio da experiência estética. No que tange ao olhar e à relação do fruidor com a imagem, Araújo (2007) ainda relata, oportunamente, uma passagem referente a Cézanne meditado por Merleau-Ponty (2007), que diz:

Mas se o pintor interroga a montanha, é porque a montanha tem algo a dizer ao pintor. Se assim não fosse, ele não a interrogaria, ele simplesmente a representaria conforme suas próprias convicções. Na arte e na vida, muito são os que agem sem interrogar o mundo e muitos são os que ao interrogar ouve sua própria voz e não a do mundo. Assim é porque cotidianamente não nos permitimos ser trespassados pelo mundo, ou melhor, não nos damos conta deste trespassamento inevitável. (ARAÚJO, 2007, p. 36)

Desse modo, entende-se que as coisas do mundo que o pintor interroga para apreender a visão da realidade, da mesma forma, os quadros do pintor podem ser interrogados pelo fruidor com o olhar. Assim, com os mesmos procedimentos do pintor, o fruidor pode alcançar a visibilidade real da natureza materializada na pintura do pintor. Nesse mesmo contexto, a autora afirma que:

O corpo é um campo expressivo onde o olhar instiga o movimento do próprio corpo. O movimento é inquiridor. Este movimento inquiridor pode se dar em diferentes modos seja nos gestos do artista, na emoção do fruidor ou na fala do crítico. Não estamos dizendo que o crítico não aja, o fruidor não fale e o artista não se emocione, ou que, o crítico não se emocione, o fruidor não aja e o artista não fale. Pelo contrário,

o que queremos dizer é que o movimento do corpo expressivo é pluridimensional.
(ARAÚJO, 2007, p. 36-37)

Portanto, Araújo (2007) ainda enfatiza que é fundamental entender que não é o fruidor quem escolhe a imagem pictórica que o encanta e, muito menos, seria a obra pictórica responsável pela escolha. Segundo ela, é na encruzilhada do sujeito-arte-mundo que o encantamento estético acontece. Pois é no encontro com a obra pictórica que me encontro e, ao me encontrar, automaticamente, encontro o mundo. Porém, muitas vezes, essa relação não acontece de forma harmoniosa, uma vez que é comum vivenciar situações em que o fruidor está diante da arte e não acontece a encruzilhada sujeito-arte-mundo. Certamente, isso acontece porque o fruidor se coloca diante dela e não com a obra. Para exemplificar, a autora lembra que nos museus há fruidores que passam o olhar pelas obras, muito mais por curiosidade, do que por prazer estético.

Assim, o mundo da percepção para Merleau-Ponty (2004) não é o que se conhece, pois para ele isso é pura ilusão. E ainda salienta que, enquanto insistir em ver as coisas por meio da visão direta da consciência pura das necessidades imediatas do cotidiano, o mundo da percepção permanece invisível para o Ser. É nisso que consiste a função da filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty, ou seja, retirar a fumaça que ofusca o olhar do Ser, para que ele possa mirar diretamente as coisas do mundo. Dessa forma, ele consegue voltar às próprias coisas do mundo, isto é, na origem, em seu estado bruto e selvagem. Portanto, Merleau-Ponty afirma que para olhar o mundo assim, de maneira renovada, é necessário recorrer à arte de seu tempo, mais precisamente, à pintura.

3.3 Educação do olhar corpóreo e a apreensão do mundo pela arte pictórica

A visão ocular, ou seja, a visão pura da consciência, é muito limitada, pois o que se pode ver é o que se tem condições de compreender, e o que é significativo. Os geneticistas sabem muito bem que o cérebro consegue assimilar apenas uma pequena parte das muitas informações que o ser humano recebe. Da mesma forma, o olhar não é instantâneo, pois ele capta algumas das múltiplas informações visuais presentes no dia a dia e precisa de processos intelectuais complexos para visualizar as coisas. Na verdade, não se consegue aprender o mundo tal como ele é, apenas constroem-se mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer de forma insuficiente o que está ao redor e a si próprio. (PILLAR, 2008)

Para Merleau-Ponty, nos comportamentos cotidianos os atos inconscientes sobrepujam sobre os atos conscientes, e toda prática humana, reflexiva ou não, tem como princípio a

percepção das coisas do mundo. A atividade reflexiva das interrogações do mundo, colocada em prática pelos filósofos, é apenas passageira e artificial. Isso porque, a todo momento o ser humano realiza movimentos, gestos, amparados em uma crença perceptiva das coisas do mundo que nos cercam, sem que a consciência tenha que pensar a todo instante sobre eles. O que se percebe não é um mundo idealizado pelo pensamento, não é um mais um corpo ou uma paisagem absoluta no espaço, como veem os cartesianos.

Um cartesiano não se vê no espelho: Vê um manequim, um ‘exterior’ do qual tudo faz supor que os outros o vejam do mesmo modo, mas que, para ele próprio como para os outros, não é uma carne. Sua ‘imagem’ no espelho é um efeito da mecânica das coisas; se nela se reconhece, se a considera ‘semelhante’, é seu pensamento que tece essa ligação, a imagem especular nada é dele. (MERLEAU-PONTY 2004, p. 25)

Merleau-Ponty ensina que a visão, o corpo e o movimento estão imbrincados no olhar e, portanto, no Ser. A visão depende do corpo, que é resultado de visão e movimento. “Meu corpo móvel conta com o mundo visível, faz parte dele, e por isso posso dirigi-lo no visível. Por outro lado, também é verdade que a visão depende do movimento” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16). E ainda, o movimento é a sequência natural e também o amadurecimento de uma visão. Nesse processo, o corpo se move e o movimento se desenvolve; o corpo não se ignora e nem é cego para si; ele está preso no tecido do mundo. Sendo assim, “O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o “outro lado” de seu poder vidente. Ele se vê vidente” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 17).

Por meio da percepção é possível o vínculo do ser humano com as coisas do mundo, isto é, pode-se perceber o mundo pelos órgãos sensitivos do corpo. Assim, ao olhar a natureza, automaticamente, estabelece contato com todas as coisas, pois as relações perceptivas se dão apenas diante do mundo existente e acontecem quando o sujeito adentra no mundo. Desta maneira, a relação do Ser com o mundo nos domínios da percepção torna possível apreensão das coisas existentes (BUORO, 1996). A respeito do contexto da percepção pré-reflexiva, Merleau-Ponty diz:

Ela faz algo completamente distinto, quase o inverso: dá existência visível ao que a visão profana crê invisível, faz com que não tenhamos necessidade de ‘sentido muscular’ para ter a voluminosidade do mundo. Essa visão é devoradora, para além dos ‘dados visuais’ dá acesso a uma textura do ser da qual as mensagens sensoriais discretas são apenas as pontuações ou as cesuras, texturas que o olho habita como homem sua casa. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 20)

Nesse sentido, Araújo (2007) explica que atualmente as exposições de artes plásticas possibilitam experimentar não só a visão, mas outros sentidos em contato com a obra de arte. As manifestações artísticas contemporâneas buscam não somente o artista, mas também o público

para interagir com a obra de arte e exercitar seus órgãos sensoriais. Nesse viés, produzem obras plásticas que só se completam na experiência direta do apreciador, que deixa de ser mero observador da obra e passa a ser coautor, na interlocução de experiências mútuas entre o objeto artístico e o apreciador pela percepção.

Pode-se dizer que essa ação é importante para a educação do olhar corpóreo porque possibilita ao aluno o exercício de aprender a olhar a obra, não como se olha uma coisa fixa em um lugar determinado, mas aprender a olhar além do que se vê, além das cores, luzes e linhas. Conforme Merleau-Ponty (2004), nossos olhos têm o dom do visível e esse dom se conquista pelo exercício, pois o olho vê o mundo e só se aprende vendo e por si mesmo.

Nesse contexto, Buoro (1996) acrescenta que o olhar do aluno para o conteúdo pictórico propicia a descoberta da demonstração espacial e das relações formais em elementos que o aluno destaca e reorganiza segundo um critério próprio e individual. Estes exercícios são predominantemente reprodutivos, narrativos e descritivos. O aluno aprende a ler, a reconhecer e a recriar a partir deles. A criação e transgressão do código a partir do conhecimento só acontecerá no momento em que o aluno já tiver algum domínio da linguagem plástica, pois nas faixas etárias iniciais eles ainda estão no percurso de construir e ampliar o repertório básico da percepção do mundo. Em relação aos elementos expressivos da pintura, Merleau-Ponty diz: “Esse olhar pré-humano é o emblema do olhar do pintor. Mas completamente que as luzes, as sombras e os reflexos, a imagem especular esboça nas coisas o trabalho da visão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 22).

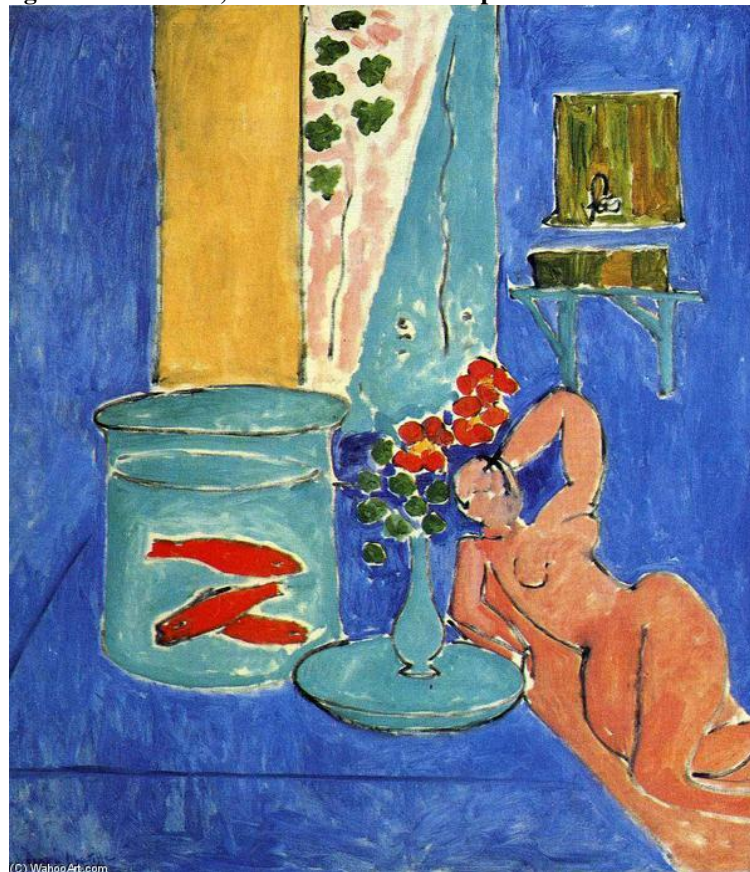
A questão de buscar entender a visibilidade do pintor materializada nas imagens pictóricas mostra-se pertinente como temática central de um projeto progressista educacional que almeja construir conhecimento a partir das artes plásticas, pois conduz às experiências de aquisição de um repertório imagético verdadeiro, que mostra verdadeiramente as coisas do mundo. Desse modo, o processo da leitura das imagens do mundo apreendida na pintura vai nutrir de imagens a imaginação do aluno e desenvolver o seu repertório imagético, conseqüentemente o cultural, artístico e estético, possibilitando as recombinações e produções de novas imagens do mundo por meio da imaginação criadora. (BUORO, 1996)

Prosseguindo com o tema da pintura, Merleau-Ponty (2004, p. 41) lembra o sarcasmo dos contemporâneos nas mulheres de Matisse, que não eram exatamente mulheres, tornaram-se mulheres, pois foi o próprio Matisse que ensinou a ver seus contornos, não de modo físico-ótico, mas como nervuras, como se fossem eixos de um sistema de função e de passividade carnis. Acerca das características de deformação e de distorção de cores das pinturas de

Matisse, Merleau-Ponty (2004, p. 40), diz: “[...] figura ou não, a linha em todo caso não é mais uma imitação das coisas nem coisas”.

Pode-se perceber que Matisse, na obra *Natureza-morta com peixes vermelhos*, de 1935, conforme se observa na Figura 21, nega veemente as características da pintura clássica e se aproxima dos desejos infantis nas cores vivas e nos traços simples, ou seja, ele se interessa pela deformação dos elementos da natureza e pela distorção das cores, e nota-se também, que prefere a impressão do inacabamento da pintura. Nesse sentido, Proença (2006, p. 154) comenta a estética estudada por Matisse, quando diz “[...] em suas obras, as coisas representadas são menos importantes do que a maneira de representá-las”.

Figura 21 - Matisse, *Natureza-Morta com peixes vermelhos* de 1935



Disponível em: <www.google.com.br/search?q=natureza+morta+com+peixe+vermel>

Esse procedimento artístico estabelece um ponto de convergência com o pensamento de Merleau-Ponty, quando aponta que o pintor tem a capacidade de apreender as coisas do mundo pela percepção corpórea, e que a verdadeira visibilidade do mundo provém da pré-reflexão que se apresenta de forma confusa, sem sentido, quase indistinta. Então, isso justifica os fundamentos dos artistas modernos e contemporâneos em se afastar dos preceitos e

fundamentos da pintura realista. Vale enfatizar que Merleau-Ponty classifica as pinturas realistas como cópias estereotipadas da natureza, ou seja, uma ilusão.

No mesmo contexto, Merleau-Ponty (2004) destaca que, embora Descartes não tenha falado muito a respeito de pintura, é certo que para ele a pintura não é uma operação central que propicia o acesso ao Ser, muito menos, a cor é um elemento expressivo. Para ele, a cor é tão somente um ornato, uma coloração, que em toda pintura repousa sobre o desenho, e a do desenho regulado por técnicas espaciais da perspectiva geométrica linear. Em relação à pintura clássica, Merleau-Ponty (2004) ainda diz que:

A pintura então não é mais que um artifício que representa a nossos olhos uma projeção semelhante àquela que as coisas neles inscreviam e neles inscrevem na percepção comum, ela nos faz ver na ausência do objeto verdadeiro como se vê o objeto verdadeiro na vida, e sobretudo nos ver o espaço onde não há espaço. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 27)

Por fim, é importante salientar que os pensamentos racionalistas e empiristas ignoram a percepção e as explicações subjetivas do mundo e da existência humana, enquanto Merleau-Ponty, contrariamente, se orienta pela percepção para desviar do dualismo consciência/mundo, porque para ele a experiência da consciência se desenvolve no cotidiano da existência do Ser. Sendo assim, a consciência é uma consciência corpórea, corpo este, que está inserido no mundo, como elemento dele. Portanto, o mundo não está à frente do olhar do Ser, em uma posição de exterioridade, mas integrado mutuamente com o mundo, em uma relação sistêmica.

Assim, Araújo (2007) contextualiza de forma simplificada a relação de sujeito/mundo: os empiristas acreditam que o conhecimento se aprende na existência correlacionada com o mundo. Os inatistas já pensam que o conhecimento é uma condição inerente ao homem, e é no mundo exterior que ocorre o seu domínio de ação. Os cognitivistas consideram que o conhecimento se desenvolve nas relações sujeito/mundo. Então, o primeiro grupo acredita que o conhecimento se concebe de fora para dentro, ou seja, do mundo para o sujeito; o segundo grupo pressupõe que o conhecimento acontece de dentro para fora, ou seja, do sujeito para o mundo; e o terceiro, considera que o conhecimento se constrói nos dois sentidos sujeito/mundo e mundo/sujeito.

Carmo (2002), por sua vez, relata que Merleau-Ponty realiza várias experiências registradas pela psicologia, dentre tantas inclui a estética. Ao relatar tais experiências Merleau-Ponty vê na existência do Ser a base empírica para questionar o dualismo cartesiano, pois segundo ele, corpo/alma compõe um organismo único e não podem possuir identidades separadas. Nesse sentido, o mesmo autor ainda diz: “O corpo não age como causa separada para

induzir distorções no pensamento, mas sim produzir percepções da qual o pensamento se serve” (CARMO, 2002, p. 81).

Ao relatar essas experiências, Merleau-Ponty vê na existência do Ser a base empírica para questionar e se opor ao dualismo cartesiano corpo/alma, pois segundo ele, corpo/alma compõem um organismo integrado e não podem possuir identidades separadas. Nesse sentido, Carmo (2002) ainda diz que: “O corpo não age como causa separada para introduzir distorções no pensamento, mas sem produzir percepções da qual o pensamento se serve” (CARMO, 2002, p. 81).

Sendo assim, o corpo não é passivo das ações de um mundo de coisas ou uma espécie de cárcere que prende o espírito, e impede seu contato com o mundo exterior. O corpo também não é subordinado à consciência, como se a consciência tivesse um poder absoluto sobre o corpo. Não é isso. O corpo exerce uma função mediadora por excelência, já que vive permanentemente em contato com o mundo, e, ao mesmo tempo, marca no Ser a presença do mundo. Em razão disso, a natureza e a cultura estão entrelaçadas no corpo, porque os gestos mais comuns, tais como o sorriso de um aluno, alegria, tristeza etc., são tanto naturais, como culturais, pois o corpo não é inerte e nem cego, já que está em constante situação inerente às coisas do mundo. Portanto, não existe, então, o Ser absoluto em si mesmo. O corpo está em contato com o outro e com a natureza.

Assim, Merleau-Ponty resgata a importância do corpo como fundamentação para o conhecimento, pois o corpo foi esquecido pela filosofia clássica que o negara com veemência. Ainda a respeito do corpo, Carmo (2002) explica que: “Merleau-Ponty procura reabilitá-lo, não apenas antropologicamente. Trata-se muito mais de reconhecer no corpo uma fundamentação para o conhecimento” (CARMO, 2002, p. 82).

Nesse viés, ao estudar este autor, percebe-se que a interrogação do corpo pela percepção para ser bem-sucedida é importante abandonar o tratamento do corpo como objeto ou como autômato (aparelho, máquina) que pode ser dividido em partes, aspecto comum no pensamento científico; e diz ainda, que é preciso considerar as experiências cotidianas do corpo, porque o mesmo age e movimenta pelas coisas do mundo constantemente. Portanto, não há como explicar a complexidade do corpo somente por meio de uma relação mecânica de estímulos e respostas, pois é imprescindível compreender que o corpo é animado também por relações imaginárias e subjetivas com o mundo. Desse modo, essa relação exposta sobre homem/mundo é importante para questionar e fundamentar de que maneira a consciência do aluno participa da existência corpórea na sua vida com o mundo.

Sendo assim, se o conhecimento existe por meio dos sentidos, estes mereceriam meticolosos estudos na compreensão de seus procedimentos. Contudo, percebe-se, que só os sentidos e os estudos a partir de estímulos físicos, não explicariam o processo perceptivo. Constatou-se nesse processo, de alguma maneira, os sentidos eram completados pela mente. Porém, ao longo da história, várias pesquisas científicas, psicológicas e filosóficas foram realizadas com o propósito de explicar as complexas questões que envolvem a mente e a percepção. É nesse contexto que estão inseridas as pesquisas de Merleau-Ponty, que desenvolveu estudos da capacidade da percepção corpórea de ver e apreender através da pintura o mundo visível e invisível, pois para ele, os sentidos subjetivos do corpo ver, sente e toca todas as coisas da natureza, mas desprovidas de análises e julgamentos científicos e culturais inerentes à consciência intelectual cartesiana.

Portanto, segundo Merleau-Ponty (2004, p. 99), não é o “espírito” que ocupa lugar no corpo e denuncia aquilo que se vê. Mas são os próprios olhares do Ser, é uma sinergia, ou seja, um esforço coletivo e simultâneo do olhar corpóreo que mira o objeto eminente, e nunca as nossas correções do intelecto teriam tempo hábil e precisão suficiente para compreender o verdadeiro cálculo da conclusão da circunstância real. Nesse ponto de vista, o olhar corpóreo, de mão e de corpo em geral, é um organismo sistêmico voltado para o reconhecimento do mundo, capaz de transpassar a distância, de revelar o futuro, de desenhar coisas do mundo de formas inacreditáveis. Nesse sentido, Merleau-Ponty comenta acerca dos elementos expressivos da pintura, quando diz: “Já que a profundidade, cor, forma, linha, movimento, contorno, fisionomia são ramos do Ser, e cada um deles pode trazer consigo toda ramagem, não há em pintura problemas separados, nem caminhos verdadeiramente opostos, nem soluções parciais, nem progressos por acumulação, nem opção sem retorno” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 45).

Nesse viés, para o autor, o espírito do mundo é o próprio Ser vivo, a partir do momento em que se move no mundo, e, ao mesmo tempo, sabe olhar as coisas da natureza. Essas atitudes simples e cotidianas revelam o segredo da linguagem expressiva, pois ao movimentar o corpo, mesmo sem conhecer as funções da motricidade, da interferência dos órgãos do sistema nervoso, o artista ecoa seu estilo por todos os aspectos da matéria que ele pinta. Dessa forma, o pintor e qualquer um que pinta, é inspirado pelo olho objetivo e o elemento corporal faz a sua função de conectar-se com ele. Merleau-Ponty (2004) enfatiza que: “Qualquer percepção, qualquer ação que a suponha, em suma, qualquer uso humano do corpo já é expressão primordial” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 99). Assim, ao olho, tudo transita no mundo da

percepção e do gesto, mas o corpo físico submete-se às exigências dos impulsos sensitivos que não deixam de suscitar nele emanações dos fenômenos naturais.

3.4 Arte pictórica: filosofia da visibilidade?

Merleau-Ponty aproximou a arte, em especial a pintura e a filosofia da fenomenologia ontológica. Ele almeja que a filosofia desempenhe a mesma função da pintura, pois embora ambas busquem a percepção como caminho para a verdade do mundo e da existência humana, a obra pictórica suscita o pensamento que interessa a filosofia. Dessa maneira, a filosofia seria compreendida também como uma criação ao comunicar a experiência muda em si mesma. Merleau-Ponty (2004), ainda diz: “Um pintor não pode consentir que nossa abertura ao mundo seja ilusória ou indireta, que o que vemos não seja o mundo mesmo, que o espírito só tenha de se ocupar com seus pensamentos ou com outro espírito” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 43).

Nesse sentido, a partir da declaração de Merleau-Ponty (2004), segundo a qual, a pintura seria uma verdadeira filosofia da visibilidade, pode-se entender como uma relevante contribuição ao contexto escolar, pois assim ele aponta a pintura como possibilidade de formação humana. Em uma de suas passagens na obra “A linguagem indireta e as vozes do silêncio”, ele lembra oportunamente, que os escritores não devem subestimar o trabalho pictórico, tampouco as pesquisas do pintor, pois ele acredita que o esforço que é imprimido no processo de plasmar as tintas é tão parecido com um esforço do pensamento, e que por meio da imagem pictórica, exprime-se também uma linguagem humana. Merleau-Ponty (2004) enfatiza a importância da linguagem tácita e silenciosa do pintor, quando diz:

Essa historicidade secreta que avança no labirinto por desvios, transgressões, imbricação e arrancadas súbitas, não significa que o pintor não saiba o que quer, mas que o que ele quer está aquém dos objetivos e dos meios, e comanda do alto toda a nossa atividade útil. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 46)

Nesse viés, cada pintor, qualquer um que seja, quando decide pintar é porque em um dado sentido, a pintura necessita existir, exprimir algo sobre o mundo, para a existência humana, pois a pintura recente sempre soma com as pinturas feitas anteriormente. Sendo assim, nenhuma pintura é inútil, às vezes, até rivalizam entre si quando são de tendências e períodos diferentes, como por exemplo, a pintura moderna que nega com veemência a pintura clássica do passado. Todavia, a pintura necessita libertar-se para exprimir algo que permanece sempre por se expressar. Porém, segundo Merleau-Ponty, todas as pinturas fazem parte do mesmo universo e compartilham do mesmo enigma, que é o da visibilidade do mundo. Nesse contexto, Merleau-Ponty (2004) ainda salienta que:

A pintura realiza um desejo do passado, tem sua procuração, age em seu nome, mas não o contém em estado manifesto, é a memória para nós; se, por outro lado, conhecermos a história da pintura, ela não é memória para si, não pretende totalizar o que a tornou possível. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 114)

Segundo estudos de Matthews (2011), que se ocupou em compreender Merleau-Ponty, a pintura moderna e certamente a pintura contemporânea, pode ser denominada realista na acepção da palavra, em um sentido mais fundamental da verdadeira realidade, pois revela as coisas reais do mundo, desnudas de toda roupagem conceitual dos pressupostos científicos e culturais. E as coisas do mundo apreendido por meio das pinturas modernas exprimem suas relações com o mundo, que da mesma forma relacionam-se com quem vê a obra. O pintor procura revelar a verdade sobre o mundo, tal como é vivido por ele, apresentando um mundo na sua visão particular. Porém, o pintor e a obra se comunicam mutuamente e estão entrelaçados um ao outro. Merleau-Ponty (2004) em relação à visão do pintor, diz:

No fundo imemorial do visível algo se mexeu, se acendeu, algo que invade o seu corpo, e tudo o que ele pinta é uma resposta a essa suscitação, sua mão “não é senão o instrumento de uma longínqua vontade”. A visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do Ser. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 44)

No que concerne à pintura da atualidade, Cauquelin (2005) constata que a pintura denominada contemporânea não é compreendida pelo público porque se mistura com as manifestações artísticas da arte moderna, ou seja, as tendências atuais como instalação, intervenção, performance e outras misturam várias manifestações artísticas com conceitos estéticos e artísticos da pintura moderna. Com isso, gera-se uma grande confusão no público. Segundo a autora, a pintura ainda não dispôs de um tempo de organização conceitual, tampouco de critérios totalmente definidos. Portanto, muitas dessas tendências atuais procuram justificar seus trabalhos artísticos fora dos domínios artísticos consolidados. Por conseguinte, se for considerado moderno todo o período do século XX, então, é pertinente questionar se é uma ruptura ou uma continuidade. Conforme a autora, pode tratar-se tão somente de arte moderna, mas de qualquer forma, ainda não se pode negar os preceitos da arte moderna, principalmente no que tange à pintura, uma vez que:

É necessário, portanto distinguir arte contemporânea de arte atual. Não são as mesmas coisas, pois, arte atual é o conjunto de práticas executadas nesse domínio, presentemente, sua preocupação com a distinção de tendências ou com a declaração de pertencimento, de rótulos. Não se pode realmente definir o pós-moderno como contemporâneo [...] inteiramente voltado para o comunicacional, sem preocupação estética. (CAUQUELIN, 2005, p. 129)

Nesse contexto, para exemplificar uma similaridade de conceitos artísticos e estéticos, porém, em tempos em temáticas diferentes, tem-se os casos de Cézanne (1839-1906) e do pintor

Francis Bacon (1909-1992), uma vez que ambos se distanciaram do objetivismo da pintura clássica, e valorizaram o subjetivismo da expressão corpórea, advinda da pré-reflexão sensitivas como caminho para a verdade da existência do Ser e das coisas do mundo. Enfim, se hoje nem todas as pinturas compartilham desse ponto de vista conceitual da imagem-sensação, porém, fica o pensamento de Merleau-Ponty (2004) como uma possibilidade de compreensão e fundamentação da pintura atual denominada contemporânea, considerada estranha para muitos, devido à imagem confusa da visibilidade do corpo e até mesmo da invisibilidade, a qual se apresenta com elementos deformados e não acabados, com cores e linhas distorcidas, enfim, da pintura deste tempo histórico. Nesse sentido, sobre a comunicação da pintura, Merleau-Ponty (2004) diz: “[...] o pintor nos atinge através do mundo tácito das cores e das linhas, dirige-se a um poder de decifração informulado em nós que, justamente, só controlaremos depois de tê-lo exercido cegamente, depois de ter amado a obra” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 74).

Para Merleau-Ponty (2004), a pintura não é uma construção mecânica da natureza ou de um mundo exterior, apreendendo as coisas do mundo pela percepção do pintor. A partir disso se explicam as características estéticas de elementos desarticulados e não lapidados. Merleau-Ponty (2004, p. 37) diz que “[...] parece a voz da luz”. Ele ainda pontua que a pintura tem uma história de esforços para distanciar da ilusão da pintura clássica realista em busca de suas próprias características, que hoje tem significado metafísico. Nesse viés, Merleau-Ponty (2004) explica sobre a arte moderna, quando diz:

O esforço da pintura moderna não constituiu tanto em escolher entre a linha e a cor, ou mesmo entre a figuração das coisas e a criação dos signos, quanto em multiplicar os sistemas de equivalências, em romper sua aderência ao envoltório das coisas, o que pode exigir que se criem novos materiais ou novos meios de expressão, mas algumas vezes se faz por re-exame e reinvestimento dos que já existiam. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 38)

Nesse sentido, em uma outra passagem de Merleau-Ponty (2004) pode-se destacar como reforço deste pensamento a do pintor Paul Klee, que deixa de imitar a natureza, ou seja, de copiar com fidelidade as coisas visíveis do mundo e, passa a apresentar em seus trabalhos pictóricos as coisas ocultas do mundo, aquelas que estão na origem. Como na obra *O Balão vermelho*, de 1922, por Paul Klee, em que se percebem traços simples e genuínos, como se fosse um desenho infantil e abstrações das coisas da natureza, enfatizando a invisibilidade das coisas do mundo representado em formas e cores. Enfim, é um convite à percepção estética.

Figura 22 - Paul Klee, O balão vermelho de 1922



Disponível em: <www.google.com.br/search?q=balão+vermelho+de+paul+klee&sour>

Merleau-Ponty (2004) acredita no poder expressivo das cores, mas não na dissimulação das cores da natureza, não é isso, o que ele se refere é, a cor na sua plena dimensão e criações espontâneas de identificações, de diferenças, de texturas, de materialidade, etc., porém não existe receita do visível e muito menos da cor. Merleau-Ponty ainda salienta: “O retorno à cor tem o mérito de aproximar um pouco mais do “coração das coisas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 36). Ademais, o teórico comenta que Paul Klee valoriza não somente a cor, mas também as linhas, quando diz: “Em relação a ele, toda inflexão que segue terá valor diacrítico, será uma relação da linha a si, formará uma aventura, uma história, um sentido da linha, conforme ele declinar mais ou menos depressa, mais ou menos sutilmente” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 39).

Segundo Buoro (1996), é assim que se justifica a existência e a importância do artista, em especial, a do pintor. A relação direta e recíproca do olho corpóreo do pintor na natureza fornece uma capacidade de conceber a visão real das coisas do mundo, conseqüentemente, a transforma em pintura, pois cada traço e direção da pincelada são vividos em meio a natureza. Assim, a pintura se constitui como produção e não como reprodução, como pensamento e

construção, não só no suporte da pintura que se organiza, mas também da consciência humana. Nesse sentido, Chauí (2002) contribui ao afirmar que:

A pintura é transubstanciação entre o corpo do pintor e o corpo das coisas. Como é possível? É que a visão e o movimento são inseparáveis, embora diferentes: ver não é apropriar-se do mundo em imagem, mas aproximar-se das coisas, tê-las, mas à distância; mover-se não é realizar comandos que a alma envia ao corpo, mas o resultado imane do amadurecimento de uma visão. Nosso corpo é uma potência vidente e motriz que vê porque se move se move porque se vê. (CHAUÍ, 2002, p. 177)

Portanto, Buoro (1996) ainda explica que na escola, por meio do exercício da percepção visual dos diferentes olhares dos pintores modernos e contemporâneos, torna-se possível discutir o que é saber desenhar e o que é o belo na pintura e, posteriormente fazer uma intervenção pedagógica para auxiliá-lo de modo que possa construir seu percurso estético e artístico. O pensamento tradicional da pintura objetiva representa um grande desafio para os professores de arte, e ao mesmo tempo, abre um caminho de possibilidades de intervenção pedagógica para aquele profissional capaz de constatar os equívocos perceptivos e expressivos do aluno e analisá-los para que possa ajudá-lo a construir o seu percurso de saberes artísticos e estéticos com liberdade criadora, prazer, autonomia, capacidade, criatividade e criticidade. A autora ainda diz que:

Não é culpa dos 'leigos' serem guiados pelo juízo de arte como imitação do real, mas discutir tal juízo é um desafio para todos aqueles que trabalham com arte – educadores, pensadores e críticos – visto que a educação incentiva esse pensamento, e muitos professores fortalecem a aura do Renascimento, sem perceber sequer nesse movimento a arte foi cópia da realidade. Em nosso trabalho, entendemos a pintura como criação, como reflexão e transformação do mundo subjetivo e objetivo, resultado de uma produção conjunta entre 'a mão, o olho e o espírito'. (BUORO, 1996, p. 116)

Nesse mesmo contexto, a mesma autora ainda explica que o ensino de artes plásticas, mais especificamente da pintura contemporânea na educação formal, exige do professor de arte proposições pedagógicas condizentes com a realidade e da sociedade de modo geral. Tais propostas deve considerar fatores ligados aos conteúdos que nortearão o trabalho de ensino-aprendizagem, o interesse do aluno, materiais adequados e compatíveis com a proposta pedagógica, o espaço físico adequado etc.

Nesse sentido, a pintura é uma excelente temática para a disciplina de arte desenvolvida na referência da abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa a partir de 1990, já exposto nesta pesquisa, com o objetivo de propiciar um ensino mais significativo na construção do desenvolvimento do ver, do observar, do sentir, do fazer, do expressar e do refletir. É por isso que Merleau-Ponty prefere a pintura para perceber as coisas da existência

humana e de do mundo, quando diz que, “Mas a interrogação da pintura visa, em todo caso, essa gênese secreta e febril das coisas em nosso corpo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 21).

Nessa conjuntura, Gombrich (1988) declara que Cézanne é considerado o pai da arte moderna, e assim, confirma a contribuição inovadora já constatada por Merleau-Ponty, a qual se manifesta nesta presente pesquisa. Segundo o autor, a notoriedade e a relevância do pintor para a arte moderna se deve às pesquisas de cores e modulações e seu esforço, por grande parte de sua vida, em apreender das imagens as sensações de profundidade da natureza sem sacrificar o brilho das cores, cujo resultado, abre caminho para várias tendências artísticas com sua diversidade estética e possibilidades expressivas. O autor lembra que Pablo Picasso, pintor espanhol, recebe influências de Cézanne a partir de suas pesquisas pictóricas que prenunciam os novos rumos para a pintura, assim, surge o movimento cubista. Nesse sentido, Gombrich (1988) explica a interlocução entre ambos pintores, quando diz:

Foi esse problema que levou Picasso de volta a Cézanne. Numa de suas cartas ao jovem pintor, Cézanne aconselhara-o a observar a natureza em termos de esferas, cones e cilindros. Queria presumivelmente dizer com isso que deveria manter sempre em mente essa sólida básica quando organizasse suas pinturas. (GOMBRICH, 1988, p. 456)

Nesse contexto, o mesmo autor ainda explica que o pintor Pablo Picasso resolve seguir as orientações de Cézanne, pois o que ele almeja é criar algo da natureza e não somente copiar a natureza imediata. Assim, a respeito do desfecho do diálogo com Cézanne, Gombrich (1988) ainda diz: “Picasso e seus amigos decidiram aceitar o conselho literalmente” (GOMBRICH, 1988, p. 456). Portanto, o autor supõe que foi dessa interlocução que surgiram pinturas tal como a natureza-morta, intitulada Violino e uvas, de 1912, conforme exposto na Figura 23 cujas características geométricas e de decomposição dos elementos expressivos com contém aparente embaraço. Porém, Gombrich (1988) ao observar a pintura, declara: “O quadro não parece realmente desordenado” (GOMBRICH, 1988, p. 456).

Figura 23 - Pablo Picasso, Violino e uvas de 1922



Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Natureza-morta>>

Os críticos da época julgaram esta pintura de Picasso como um insulto à inteligência, pois não acreditavam que alguém visse ali um violino, e o tempo provou o contrário. Nesse contexto, Gombrich (1988) relata um dos grandes equívocos da história da arte que envolve três dos mais notáveis pintores de toda a história da humanidade, quando comenta:

Mas só um profeta poderá dizer que esses artistas realmente ‘farão história’ e, de um modo geral, os críticos tem sido comprovadamente maus profetas. Imaginemos um crítico penetrante e de espírito aberto tentando, em 1890, ‘atualizar’ a história da arte. Com a melhor vontade do mundo, não poderia saber que as três figuras que estavam fazendo história nessa época eram Van Gogh, Cézanne e Paul Gauguin; o primeiro um holandês louco de meia idade trabalhando no sul da França, o segundo um cavalheiro aposentado de meios independentes, que a muito deixara de enviar seus quadros a exposições, e o terceiro um corretor de bolsa que se tornara pintor já tarde na vida e logo se mudou para o pacífico. A questão é menos se o nosso crítico poderia ter apreciado as obras desses homens do que se poderia realmente tê-los conhecidos todos. (GOMBRICH, 1988, p. 476)

Segundo Cauquelin (2005), atualmente, se instalou uma grande confusão no campo das artes, porque a pintura moderna ainda em vigor não deixa discernir a pintura

contemporânea, uma vez que ambas se misturam, e, muitas vezes, até dialogam e se harmonizam entre si. Embora em uma passagem, ela diz “Há de fato, ruptura entre os dois modelos apresentados, o da arte moderna, pertence ao regime de consumo, e o da arte contemporânea pertence ao de comunicação” (CAUQUELIN, 2005, p. 87). A respeito disso, a autora declara que é possível, de longe, vislumbrar a chegada de uma nova realidade no campo da arte, de um novo estado de novidades, logicamente, ela se refere à arte contemporânea.

Nesse sentido, trabalhar a pintura contemporânea no contexto escolar é necessário, afinal, ela está imbuída de percepções expressivas, estéticas e estilos do tempo existentes, importantes para o desenvolvimento estético, cultural e artístico dos alunos. Porém, é pertinente repensar o período contemporâneo do conceito cronológico da história. Em suma, há uma confusão instalada, e isso dificulta a assimilação de ambos os princípios e, conseqüentemente a aprendizagem. Sendo assim, talvez, seria mais adequado utilizar o termo contemporâneo na aceção da contemporaneidade atual, ou seja, considerar as pinturas contemporâneas como aquelas que são produzidas neste momento em que o público a olha.

Por conta disso, seria pertinente questionar também se a pintura contemporânea não seria uma continuidade da pintura dos modernistas de vanguarda, mais voltada para a comunicação, análise estética, para uma prática e teoria mais inclusivas e democrática. Acerca do modelo da pintura moderna, Merleau-Ponty (2004) diz que:

A pintura moderna, como o pensamento moderno em geral, obriga-nos a admitir uma verdade que não se assemelhe às coisas, que não tenha modelo exterior, nem instrumentos de expressão predestinados, e que seja, contudo, verdade. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 88)

Sendo assim, acredita-se que a pintura contemporânea (que está implicada com as pinturas do passado) é uma possibilidade de formação humana, ou seja, conhecer, contextualizar e refletir a respeito dos trabalhos e do pensamento de grandes mestres da pintura, tais como Cézanne, em foco nesta pesquisa, pois sua experiência pictórica possibilita ampliar a fundamentação teórica e prática para subsidiar um ensino-aprendizagem de arte mais significativo para o aluno.

Contudo, é oportuno lembrar que a reflexão da presente pesquisa não partilha das concepções duchampianas que, como o próprio Duchamp anunciara de antiarte, pois esta tendência ignora e, tem como proposição acabar com a pintura em geral e seus valores como, o estilo, o artista, a interpretação da realidade do mundo, o conteúdo intencional da pintura e o canal de transmissão etc. Sem a intenção de desmerecer esta tendência, que possui muitos adeptos e muitos trabalhos escritos que lhes são dedicados como referência de numerosos artistas da atualidade. Sem esquecer também, as contribuições significativas de oposição no

contexto da primeira grande guerra mundial, mas o movimento dadaísta (antiarte) segundo Cauquelin (2005) é também alvo de muitas críticas.

Portanto, a respeito da originalidade e do estilo do pintor, Merleau-Ponty (2004) declara sua opinião quando enfatiza que o estilo não é uma técnica, é a própria linguagem do artista pela qual ele desenvolve sem saber, isto é, refere-se à capacidade de expressar as suas experiências no mundo vivido. Para o autor, o estilo expressa o sentido de sua produção artística. Merleau-Ponty (2004) ainda explica que o pintor, o aprendiz, ou qualquer aluno, e todo o passado da prática pictórica estão interligados a um costume tradicional que exige seu estilo ao domínio da pintura. Nesse contexto controverso, Merleau-Ponty (2004) explica que:

Os primeiros desenhos nas paredes das cavernas apresentavam o mundo como “por pintar” ou “por desenhar”, chamavam um futuro indefinido da pintura, e é isso que faz com que nos fazem e com que lhes respondamos por metáforas em que colaboramos conosco. Há, pois, duas historicidades uma irônica e até irrisória, feita de contrasensos, porque cada tempo luta contra ou outros como contra estrangeiros impondo-lhes as suas preocupações, as suas perspectivas. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 91)

Nesse cenário, Merleau-Ponty (2004) esclarece que esse processo histórico acumulado das diferentes concepções pictóricas se assemelha ao que anuncia e que também é enfatizado com frequência por Malraux. A constatação é terrível e recorrente, já que os pintores se confrontam porque refutam a criação ou o pensamento do outro. Para ele, a harmonia e a conformidade de ideias só se realizam com a morte do artista. Em virtude disso, percebe-se que é sempre tarde demais, e que se nota o único problema ao qual contestam as pinturas oponentes e, é isso, a convergência temporal e o atrito é que fazem elas serem contemporâneas.

Contudo, é notória a grande contribuição do pensamento da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty para a educação, mais especificamente, para a ressignificação da pintura contemporânea, pois os conteúdos imagéticos ampliaram-se muito nas últimas décadas, e muitas dessas diversidades de estéticas, estilos, conteúdos artísticos que apresentam ainda características do realismo tradicional do pensamento clássico, já foram abordadas nesta pesquisa, tais como imitação da natureza, ou seja, a pintura clássica é uma falsa afirmação de expressão da realidade e o olhar direto é simplesmente ilusão do mundo real.

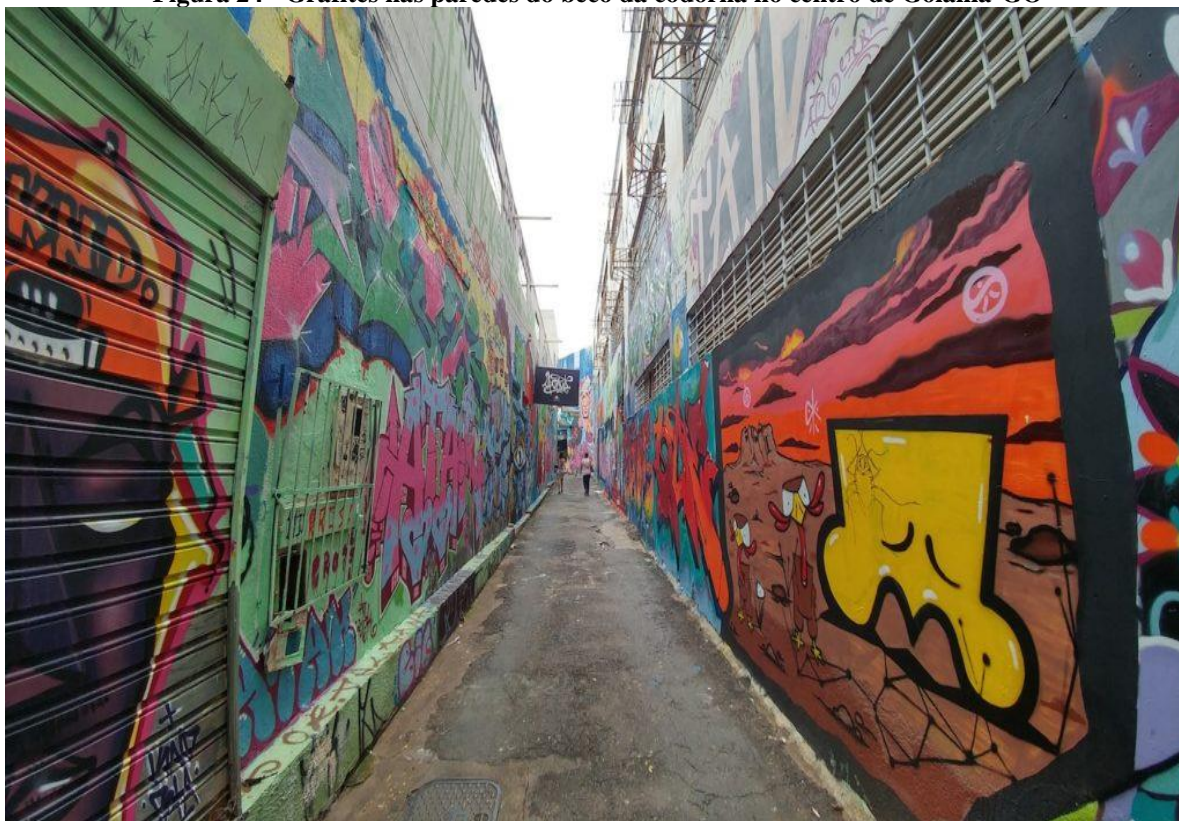
Nesse viés, o pensamento merleau-pontyano torna-se uma possibilidade de reflexão e ação da visibilidade filosófica em relação à realidade do mundo atual e da existência da contemporaneidade, pois suas ideias podem suscitar uma nova maneira de ver e interpretar a realidade do mundo e da existência humana. Portanto, neste estudo, constata-se que o pensamento de Merleau-Ponty vive e está em consonância com muitos aspectos do segundo manifesto da arte contemporânea, o qual se opuseram as ideias duchampianas.

Dentre as novas tendências da pintura contemporânea que dialogam com as ideias de Cézanne, atualmente são muitas, para exemplificar, a pintura urbana como se vê na (Figura 26) que é uma pintura realizada na rua que emana do povo para o próprio povo. O grafite é uma manifestação pictórica contemporânea e, tem uma história relativamente recente, porém, já se expandiu por todos os cantos do planeta. O autor Gans (1999), nas primeiras páginas de seu livro “O mundo do grafite” explica que a partir de 1970 os pintores artistas de rua preferem denominar esse movimento como pós-grafite ou arte de rua, pois segundo o autor esta tendência possui características mais inovadoras do ponto de vista plástico e expressivo, que estão além das percepções do grafite tradicional que se desenvolveu em Nova York e na Filadélfia, naquela época os grafiteiros simplesmente pintavam com *spray* sua *tang*, ou seja, seus nomes (assinatura expressiva) em muros e paredes nos entornos de Manhattan como um ato de revolta devido os problemas sociais que enfrentavam naquele contexto.

Nessa direção, a arte de rua e as concepções pictóricas de Merleau-Ponty e Cézanne são de períodos distintos. Porém, como diz Cauquelin (2005), não estão em conflito, estão lado a lado. Inclusive, até compartilham de fórmulas e valores do fazer pictórico, como por exemplo, a originalidade, a expressão, a valorização do estilo, do artista, da interpretação da realidade, da liberdade criadora, do gesto, do corpo, percepção, da percepção, da sensação, da estética vinculada à arte. Em suma, a pintura moderna e os modelos de tendências artísticas atuais estão constituindo dispositivos complexos em comum, que estão em constante transfiguração.

A imagem a seguir (Figura 24) é do beco da codorna localizado no centro da cidade de Goiânia, considerado o primeiro museu de arte pictórica de rua do estado de Goiás, onde são expostas as obras de muitos artistas do gênero. A linguagem silenciosa dos grafiteiros goianos espalhados por todos os cantos da cidade surpreende pela expressividade, pela estética, pelos grandes formatos etc. e, por ser uma arte democrática, pois é uma galeria a céu aberto, acessível a todos aos artistas, consagrados ou não, e ao público em geral que são privilegiados pelas experiências estéticas cotidianas.

Figura 24 - Grafites nas paredes do beco da codorna no centro de Goiânia-GO



Disponível em: <www.google.com.br/search?q=beco+da+codorna&tbm=isch&imgil=WRr7vQsy>

Portanto, para contextualizar uma das pinturas vigentes das ruas, faz-se necessário recorrer às considerações de Tassinari (2004) que comenta que existe uma conformidade na pintura contemporânea entre o mundo propriamente dito e o mundo da pintura. Segundo o autor, é perceptível a transformação das pinturas que são produzidas na atualidade, pois é nítido que existe uma visão de mundo diferente da perspectiva da pintura clássica tradicional. Hoje, a pintura se mistura com o mundo, ou seja, faz parte do mundo.

A renúncia de muitos pintores atuais ao realismo mimético da arte clássica é, de certa maneira, um comprometimento do pintor com a causa da liberdade, que assume vários modos de emancipação, tornando-se referência para o público na luta pela independência expressiva, estética, social, econômica, psíquica e outros anseios, porém, as características técnicas das pinturas clássicas ainda se manifestam nos tempos atuais.

Nesse sentido, constata-se nesta pesquisa, que o pintor para ser contemporâneo precisa perceber a essência do universo das pinturas, inclusive, as do passado, pois todas as pinturas, inclusive a clássica, pertencem ao mesmo universo da cultura humana, e por isso, suas características não estão mortas e acabadas. A essência da pintura realista reaparece em algumas tendências atuais de forma renovada e com outro propósito de expressão, agora a visibilidade está voltada para os preceitos e sensibilidade pictóricas do nosso tempo, como por exemplo, as

pinturas urbanas e, o hiper-realismo exemplificada na pintura contemporânea da artista plástica de Nova Jersey (EUA) chamada Alyssa Monks, uma pintora criativa e detentora de um estilo admirável e uma técnica sutil que mistura em suas obras características hiper-realistas misturada com características obscuras quase abstratas em grande parte da obra, é como se ela representasse o visível e o invisível do Ser ao mesmo tempo. A intenção expressiva desta obra é instigante, pois vai além da simples imitação da natureza do Ser feminino, precisa sentir pela percepção sensível a sua estética. Nesse sentido, Carmo diz: “O tema da liberdade, por exemplo, faz-se presente nas abordagens de Merleau-Ponty e para isso ele recorre frequentemente às análises das atuações dos pintores” (CARMO, 2002, p. 132)

Figura 25 - Pintura hiper-realista da americana Alyssa Monks



Disponível em: <www.google.com.br/search?q=nomes+das+pinturas+de++alyssa+monks&tbm=isch&imgil>

Por fim, nesse contexto, a filosofia ontológica de Merleau-Ponty é uma possibilidade de fundamentar a prática pictórica e compreender a pintura como criação, reflexão, prefiguração e transfiguração do mundo objetivo e subjetivo por meio da percepção corpórea, que vê e apreende tanto as coisas visíveis como as invisíveis do mundo. Como acredita Merleau-Ponty (2004), que o pintor, seja ele quem for, desempenha uma atividade mágica da visão totalmente desprovida de sentido. Portanto, a contribuição maior da filosofia ontológica de Merleau-Ponty é o questionamento do pensamento racionalista como verdade absoluta e, também, a da pintura clássica como a exata visibilidade do mundo. Espera-se que este trabalho de pesquisa possa subsidiar a reflexão e a ação mediadora do ensino-aprendizagem da arte na escola,

principalmente, nas intervenções pedagógicas da prática e na concepção da pintura contemporânea no que tange o visível e o invisível, o figurativo e o abstrato, a pintura do passado e a pintura do presente.

Em razão disso, cabe pensar, interrogar qual a razão de ser da escola e o que a faz ser ela mesma. Coêlho (2012) contribui com esse pensar em seu trabalho intitulado: Qual o sentido da escola? Este autor mostra que quando a escola não se reconhece como instituição de ensino e formação ela torna-se organização, onde a preocupação com o cotidiano, estrutura, funcionamento, planejamento, gestão, aspectos burocráticos, resultados e produtividade aparentam mais que a dúvida, o questionamento e o pensamento. Com efeito, “o saber é reduzido a informação, verdade pronta, mercadoria – a ser transmitido aos alunos, socializado, apropriado e consumido” (COÊLHO, 2012, p. 62).

Para esse autor, o ensinar seria transmitir conteúdos ao aluno, por sua vez, transformado em consumidor de saberes prontos e acabados. Nesse sentido, o aluno não é provocado na sua sensibilidade, imaginação, crítica e reflexão, ou seja, não é instigado a recriar, ir além do já pensado e aceito, bem como a compreender que as teorias são criações humanas em contextos históricos e sociais específicos. Nas artes, por exemplo, as obras não podem ser consideradas como meros resultados do trabalho de artistas, mas sim como trabalhos que pressupõem a observação, sensibilidade e crítica do espectador para que a realização plena da obra possa acontecer. Portanto, “as obras supõem a participação do expectador, sua experiência, observação, audição, sensibilidade, consideração, apreciação e crítica; seu olhar e exame atentos, seu reconhecimento e testemunho para que a plena realização da obra aconteça” (COÊLHO, 2012, p. 67).

A razão da escola não é preparar recursos humanos, é ensinar pensar as ideias e a realidade. Isso é fundamental para a constituição e afirmação da existência humana. Para Coêlho (2012), o que faz a escola e a aula serem o que são não é a socialização de um saber considerado verdadeiro, mas sim o trabalho de formar os alunos no e pelo pensamento, possibilitando a todos uma convivência efetiva com a leitura, a escrita, as obras de cultura da humanidade, com ideias e argumentos, com um saber interrogado, compreendido e pensado inclusive nas suas implicações e com a beleza das formas e nas artes. Nesse viés, o saber não é coisa, informação dada e acabada ou mercadoria.

O saber não tem dono [...]. não sendo de ninguém, é permanente provocação, busca do sentido e da gênese do real e do imaginário, do que não existe, mas pode vir a existir; convite à convivência autônoma e livre no mundo da sensibilidade, da imaginação, do pensamento, da criação de outros saberes e formas de vida coletiva, de outra humanidade (COÊLHO, 2012, p. 71).

Assim, uma aula de arte, ou mais especificamente da pintura, não pode se limitar a uma exposição de preceitos e técnicas pictóricas. Deve ser uma aula que provoca a inteligência dos alunos, convidando-os a participar do exercício intelectual de interrogar, de investigar, de provocar a imaginação, a criatividade, a percepção, a observação, de criar novas realidades, explicar, compreender. Os alunos devem ser ensinados a pensar o mundo em pinceladas que não se completam e nem se dão por acabadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste processo de investigação que busca conhecer a ressignificação do pensamento de Merleau-Ponty para a abordagem da pintura contemporânea no ambiente escolar, é notória a complexidade que envolve um resultado cabal, pois não é coerente estabelecer uma conclusão definitiva acerca da pintura contemporânea devido à sua complexidade conceitual e estética que ainda está em elaboração e ainda não houve tempo suficiente para a sua constituição, porque a contemporaneidade é uma relação do homem com o seu próprio tempo. O tempo contemporâneo está implicado com períodos e épocas diferentes cronologicamente, ou seja, em uma relação de passado e presente. Aquelas pessoas que concordam e se harmonizam em muitos aspectos com sua época, não são contemporâneas e muito menos à sua visibilidade pictórica, porque, justamente por isso, não conseguem vê-la, e conseqüentemente, apreende-la. Assim, o pintor que mantém fixo o olhar em seu tempo, na perspectiva de Agamben, não é contemporâneo. Embora o pintor também saiba que, irrevogavelmente, não se pode fugir do seu tempo, é preciso exercitar então uma mediação com olhar sensível para perceber e apreender a contemporaneidade.

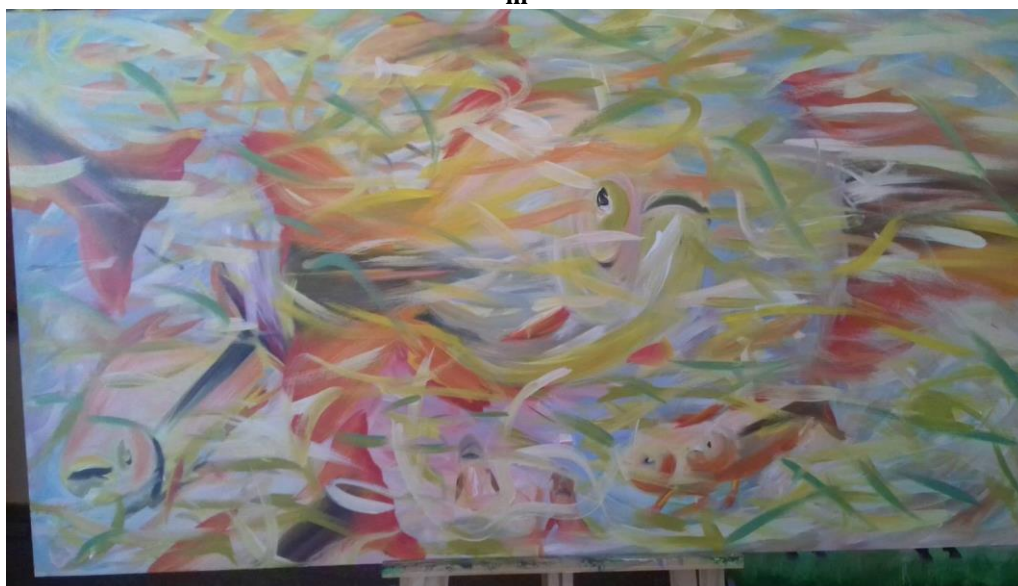
A constatação desta pesquisa é a de que a pintura contemporânea ainda está obscura, pois não é compreendida pelo público porque se mistura com as manifestações artísticas da pintura moderna. Atualmente, se instalou uma grande confusão no campo das artes, porque a pintura moderna ainda em vigor não propicia o discernimento da pintura contemporânea, uma vez que ambas se misturam, e, muitas vezes, até dialogam e se harmonizam entre si. Na verdade, percebe-se que a pintura contemporânea ainda não dispôs de um tempo de organização conceitual, tampouco de critérios totalmente definidos. Portanto, muitas dessas tendências atuais procuram justificar seus trabalhos artísticos fora dos domínios artísticos já consolidados. Mesmo assim, é possível, de longe, vislumbrar a chegada de uma nova realidade no campo artístico expressada em outras manifestações artísticas como instalação, performance, intervenção etc., porém, com menos intensidade na pintura.

Nesse viés, é pertinente repensar o período contemporâneo do conceito cronológico da história humana, pois ao se considerar o período moderno todo o século XX, se trata apenas de pintura moderna, mas a pintura contemporânea, embora ofuscada, existe, e está entrelaçada com a pintura moderna, transfigurada para o nosso tempo. Porém, não estão em conflito, pois esses modelos de concepções pictóricas diferentes estão constituindo dispositivos complexos em comum, que estão em constante transfiguração. E, é por isso que possuem o mesmo valor expressivo e estético neste trabalho de pesquisa.

A pintura se manifesta em diferentes olhares, mas para Merleau-Ponty não houve uma evolução única e linear das representações pictóricas entre o passado e o presente, portanto não existe uma pintura melhor que a outra, todas pertencem ao mesmo universo. É por isso que é pertinente questionar tanto o pensamento racionalista cartesiano, como também a pintura clássica que está estruturada nesse mesmo viés de pensamento. Isso explica porque não existe um consenso na definição da arte, pois é necessário considerar o tempo, espaço e cultura em que ela foi produzida. A fenomenologia é um método filosófico contemporâneo, que tem como premissa mostrar verdadeiramente as coisas do mundo. É um olhar diferente dos pressupostos da ciência racionalista cartesiana, que apreende o mundo pelo intelecto e o olhar direto e objetivo para a natureza. A percepção sensível (corpórea) proposta por Merleau-Ponty, que tem em Cézanne seu pintor por excelência, e a pintura como verdadeira filosofia da visibilidade, consiste em mostrar o mundo na sua origem mais profunda, isto é, o mundo não familiarizado da percepção corpórea, onde as coisas se apresentam de forma confusa e quase indistinta, um lugar onde os pintores já habitam e possuem a capacidade de apreender a visibilidade desse lugar pré-espacial.

A eficácia de resultado deste processo de formação foi importante primeiramente para mim, pois me fez pensar e olhar o mundo de maneira diferente, influenciado pelos fundamentos fenomenológicos desta pesquisa apresento um dos meus exercícios de apreensão da visibilidade perceptiva corpórea, ou seja, esta pintura eu a produzi com a suspensão do juízo racional e desprovido de todos os pressupostos de análises do intelecto incorporados pela cultura.

Figura 26 - Pintura em tela, Piraputangas de Reinaldo Gomes de Arruda, de 2017. Dimensão: 1.50m x 1.0 m



Fonte: acervo particular de Reinaldo Gomes de Arruda

Constata-se também, a importância de conhecer e ressignificar o trabalho e o pensamento de grandes mestres da pintura, tais como Cézanne, Van Gogh, Paul Klee, Matisse mencionados por Merleau-Ponty nesta pesquisa, pois suas experiências pictóricas transcendem seu tempo e possibilitam ampliar a fundamentação teórica e prática para subsidiar um ensino-aprendizagem de arte mais significativo para o aluno. Assim, a grande contribuição do pensamento da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty para a educação, mais especificamente, para o ensino da pintura contemporânea, é o questionamento do pensamento racional cartesiano que nega o olhar da percepção sensível do corpo em detrimento ao olhar inteligível e objetivo da pintura clássica, que sempre despontou no universo da arte com denominações diferentes através dos tempos como: pintura mimética na Grécia antiga, pintura renascentista no final da idade Média, pintura neoclássica na segunda metade do século XVIII e atualmente, ainda tímida a pintura hiper-realista e outras.

Esta pesquisa aponta novos caminhos para possíveis exercícios de ressignificação do olhar do professor de arte e conseqüentemente do aluno. Porém, é importante considerar também o aluno como um Ser-no-mundo, pois ele não é objeto vazio que precisa ser preenchido. Pelo contrário, ele interage e constrói experiências no meio vivido, e possui a capacidade de exercitar a experiência da visibilidade do mundo e com possibilidade de desenvolver a apreensão pictórica através de experiência vivida. É nesse viés do pensamento da fenomenologia ontológica de Merleau-Ponty e no exercício da percepção estética proposta que possibilita a mais notória contribuição da filosofia para o campo educacional, tão prejudicado pela fragmentação dos saberes promovido pelo pensamento racional cartesiano de ver e pensar o mundo. Pode-se dizer que essa ação é importante para a educação do olhar corpóreo porque possibilita ao aluno o exercício de aprender a olhar a obra, não como se olha uma coisa fixa em um lugar determinado, mas aprender a olhar além do que se vê, além das cores, luzes e linhas. Conforme Merleau-Ponty, nossos olhos têm o dom do visível e esse dom se conquista pelo exercício, pois o olho vê o mundo e só se aprende vendo e por si mesmo.

Outro dado importante é que esta pesquisa constata que a pintura é uma excelente temática para a disciplina de arte desenvolvida na referência da abordagem triangular, proposta por Ana Mae Barbosa a partir de 1990, com o objetivo de propiciar um ensino mais significativo na construção do desenvolvimento do ver, do observar, do sentir, do fazer, do expressar e do refletir. É por isso que Merleau-Ponty prefere a pintura para perceber as coisas da existência humana e do mundo, pois como afirma Merleau-Ponty, o pintor qualquer um que seja pratica uma teoria mágica da visão. Sendo assim, é necessário valorizar tanto a pintura moderna, quanto a contemporânea no ambiente escolar, afinal, ambas possuem uma função formadora tão

importante quanto a de outros conhecimentos no processo de ensinar e aprender da educação formal, pois além de ampliar a experiência estética visual, também contém um conhecimento gerado pela necessidade de investigar o campo artístico como atividade humana.

Neste estudo, constata-se que o pensamento de Merleau-Ponty ainda é atuante e coerente com os aspectos do movimento norte-americano (Nova York e Filadélfia) que também influenciou fortemente a arte contemporânea, o qual se opôs as ideias duchampianas. Dentre as novas produções pictóricas contemporâneas que dialogam com as ideias de Merleau-Ponty referenciado em Cézanne, destacam-se como exemplo, a arte urbana que emana do povo para o próprio povo sem nenhum compromisso comercial, e possui um único intuito que é o de comunicar a visibilidade do mundo associado aos problemas existenciais da sociedade.

Contudo, a pintura contemporânea não se limita tão somente à arte urbana, na contemporaneidade, pois todas as pinturas tanto a clássica, quanto a moderna se misturam e não estão em conflito. Pelo contrário, estão implicadas, lado a lado e trocam fórmulas. É assim que se constitui a pintura contemporânea, pois ela é portadora da essência das experiências pictóricas do passado, inclusive dos valores estéticos da pintura clássica realista que reaparece com um olhar renovado, mais voltada para o campo da estética sensível e para a comunicabilidade. Nesse viés, as possibilidades imagéticas de transfigurações inovadoras no domínio da diversidade estéticas são imensas, pois estão em desconstrução, construção e reformulação constante.

Por fim, a filosofia ontológica de Merleau-Ponty é uma possibilidade de fundamentar a prática pictórica e compreender a pintura como criação, reflexão, ressignificação e transfiguração do mundo objetivo e subjetivo por meio da percepção corpórea, que vê e apreende tanto as coisas visíveis como as coisas invisíveis do mundo.

Espera-se que este trabalho de pesquisa possa subsidiar a reflexão do leitor e a ação do ensino-aprendizagem da pintura na escola, principalmente nas intervenções pedagógicas dos conceitos estéticos da pintura. Vale lembrar que a pintura contemporânea ainda está em curso, ou seja, em constituição e indefinida porque transfigura e/ou prefigura outras pinturas do passado, ela está em constante transformação, em todos os aspectos da sua constituição, mas precisa de mais tempo para descortinar e elaborar, quem sabe, a sua definição conceitual e estética.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ARANHA, C. S. G. Exercícios do olhar no MAC USP. **Domínios da imagem**, Londrina, Ano II, n. 3, p. 45-54, novembro, 2008.
- ARAÚJO, A. R. **Encruzilhadas do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a, p. 13-25.
- _____. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 ago. 2014.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.
- BUORO, A. B. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CARMO, P. S. **Merleau-Ponty: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.
- CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHAUÍ, M. **Experiência do Pensamento: Ensaio sobre a obra de Merleau-Ponty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- COX, M. **Desenho da criança**. Tradução: Evandro Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- COÊLHO, I. C. (Org.). **Qual o sentido da escola?** Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

COELHO, I. Filosofia, educação, cultura e formação. In: COELHO, I. (Org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 07-14.

DELEUZE, G. **Francis Bacon: a lógica da sensação**. Trad. Roberto Machado et al. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998.
FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGURELLI, R. Introdução. In: DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998, p. 07-19.

FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-47.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FURTADO, R. M. M. A experiência estética como experiência formadora. In: COELHO, I. M. (Org.). **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009, p. 139-162.

GANS, N.; MARCO, T. (Org.). **O mundo do grafite: arte urbana dos cinco continentes**. Nova edição revista e ampliada. Tradução de Rogério Bettoni. Revisão de tradução: Marcelo Brandão Cipolla. Editora: WMF Martins Fontes, 2010.

GOMBRICH, E. **História da arte**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos e o que nos olha**. Prefácio de Sthéfane Huchet. Tradução Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

KAPROW, A. O legado de Jackson Pollock. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). **A Pintura - Textos Essenciais**. São Paulo, Editora 34, 2014, p. 139-146.

KOONING, W. O que a arte abstrata significa para mim. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). **A Pintura - Textos Essenciais**. São Paulo, Editora 34, 2014, p. 82-88.
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LICHTENSTEIN, J. (Org.). **A Pintura - Textos Essenciais**. São Paulo, Editora 34, 2014.

MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**. Tradução: Marcus Penchel. 2. ed. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. Prefácio de Cláudio Lefort. Posfácio de Alberto Tassinari. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura, 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

PAIVA, J. M. **Catequese e colonização**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

PILLAR, A. D. A Educação no Olhar no Ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 71-84.

PIMENTEL, L. G. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 113-122.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PROENÇA, G. **Descobrimo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2006.

RICHTER, I. M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 85-94.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 28. ed. Petrópolis-RJ: Editora vozes, 2003.

ROSENBERG, H. Os action painters norte-americanos. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). **A Pintura - Textos Essenciais**. São Paulo, Editora 34, 2014, p. 70-81.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam:** Leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SAMAIN, E. **Como pensam as imagens.** Campinas-SP: Ed. Unicamp, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez/Autores associados, 2002.

SMITH, R. Excelência no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-Educação:** leitura no subsolo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 97-100.

TASSINARI, A. Posfácio. In: MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito:** seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). 2. ed. **500 Anos de Educação no Brasil.** 2000, p. 95-134.