



A INTERDISCIPLINARIDADE POSSÍVEL: PISTAS A PARTIR DA ARTE CONTEMPORÂNEA

Thaise Luciane Nardim*

Resumo – Refletindo sobre a atuação do docente do ensino superior que leciona conteúdos das artes nos cursos de Pedagogia, este artigo aponta para a necessidade, por parte desse profissional, do reconhecimento das interseções entre materiais e mídias, bem como de procedimentos para a criação, entre as diferentes linguagens e/ou formas artísticas, tomando a arte contemporânea como campo privilegiado para um tal exercício. A partir dessa proposição, analisam-se as possibilidades do recurso consciente à citada interseção como dispositivo para a formação estética do futuro pedagogo, afirmando-a, em detrimento da abordagem estanque às chamadas "quatro linguagens". Com isso, considerando as contingências do processo formativo e do exercício profissional do docente da educação infantil no que refere às artes e auxiliado pela obra de John Matthews (2003), o texto exemplifica situações que, em sala de aula, podem positivar tais interseções sem conduzir o docente à prática da polivalência ou requisitar a presença de um segundo profissional, imperiosa para caracterizar a interdisciplinaridade. Aproxima-se, assim, do que nomeia como a interdisciplinaridade possível.

Palavras-chave: Arte contemporânea. Ensino de arte. Interdisciplinaridade. Linguagens artísticas. Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Nas pedagogias contemporâneas das artes e, mais especificamente, no que refere à formação de arte-educadores nas diferentes linguagens artísticas, tem sido ponto pacífico entender que os alunos egressos das licenciaturas devem ter o perfil de professor-artista, um educador que exerce paralelamente a função docente e a criação artística, possivelmente, mas não necessariamente, com alguma espécie de inserção nos mercados das artes. Trata-se, nesse senso comum, menos da fundação de poéticas pedagógicas e da aula compreendida como obra de arte – o que permanece no horizonte e mesmo como ideal, certamente –, mas prioritariamente da manutenção do exercício criativo pela produção autoral em artes.

* Doutoranda em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (Gpap). *E-mail:* thaise@uft.edu.br

Entretanto, a despeito desse consenso e ainda que o afastamento histórico identificado entre o arte-educador e o artista seja indesejável, ou, ainda, mesmo que a prática artística seja inquestionavelmente enriquecedora da prática em sala de aula do arte-educador, é premente que as reflexões sobre o ensino de arte considerem os profissionais da educação infantil que, como unidocentes, não terão tido formação profissional em artes e, se o tiverem, aqueles que forem artistas profissionais comporão uma minoria notável.

O professor da educação infantil é, na absoluta maioria das escolas brasileiras, além de unidocente, polivalente no que diz respeito ao ensino das linguagens artísticas. Ele não recebe formação integral em artes visuais, ou em dança, ou em teatro, ou em música, assim como em geografia, matemática ou ciências naturais. Ainda assim, segue sendo um professor de todas essas áreas do conhecimento, consideradas na sua especificidade e na relação com o contexto da infância. Logo, ainda que os pesquisadores e militantes pela arte-educação possam considerar como cenário ideal o ensino das diferentes linguagens artísticas por educadores com formação em cada uma delas, esse cenário não corresponde à realidade oficial e praticada da educação infantil no Brasil de hoje.

Tendo em vista o que foi dito, este texto propõe-se a debater sobretudo duas questões que emergem dessa relação conflituosa entre o cenário ideal e as contingências do "chão da escola": uma dessas questões diz respeito a como o professor do ensino superior que trabalha na formação de pedagogos pode atuar visando à aproximação do futuro professor da educação infantil brasileiro do perfil do professor-artista, quando se trata do manejo das linguagens artísticas. A outra questão versa sobre modos de relacionar produtivamente as chamadas quatro linguagens artísticas, tomando como dada a necessidade de operar com elementos de todas elas na reduzida carga horária disponível nos cursos de Pedagogia. Essas duas questões e as hipóteses para suas soluções aparecerão sempre articuladas ao longo de nossa elaboração.

ESPAÇOS-TEMPO VIVENCIAIS E ARTE CONTEMPORÂNEA NA FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Edith Derdyk (1989), em reflexão sobre a função educador do artista no tocante ao ensino do desenho, lembra-nos que é essencial a esse profissional que se relacione com essa linguagem, realizando os seus rabiscos, seus esboços, suas tentativas, ainda que o professor não "desenhe bem" – compreensão que, nesse contexto, remete ao senso comum que considera que o desenho bem realizado é aquele que reproduz com fidelidade os objetos da realidade, o que a autora não endossa. Sobre essa vivência da linguagem por parte do professor, a artista e educadora reflete:

A instrumentalização do educador requer a vivência da linguagem gráfica, pois constatamos lacunas em nossa formação, seja pelo sistema escolar, seja por impedimentos de ordem familiar, social e cultural. A vivência prática propicia ao educador muitas perguntas, confrontos, espelhamentos, delineando possibilidades expressivas, principalmente quando se tem à mão novos repertórios gráficos, que atualizam e preenchem esse vácuo em nossa formação. [...] Quem sabe, a partir do reconhecimento da própria capacidade de desenhar, possa surgir um novo significado no encontro entre adulto e criança (DERDYK, 1989, p. 13).

Mas, ainda que consideremos, com Derdyk (1989), que a experimentação na linguagem, sem que se atinja o domínio dela, será já suficiente para uma relação professor-aluno mais qualificada no ensino de desenho, precisamos perguntar: como possibilitar que essa experimentação aconteça dentro dos cursos de formação de professores da educação infantil, especialmente se consideradas as apontadas necessidades de fazer coabitarem dança, teatro, música e outras formas da linguagem visual?

Nossa primeira pista aparece marcada pelo espírito do tempo. É no pensamento e na produção contemporânea em artes que buscaremos os disparadores para avançar na reflexão. O campo poético denominado arte contemporânea é composto por uma série de manifestações artísticas diversas entre si, assim como são diversos os discursos que pretendem analisá-las e que, pela enunciação, fundam suas representações. Dentre os poucos consensos que emergem dos debates entre críticos que, de um lado, pretendem enquadrá-la como manifestação legítima dos tempos pós-modernos (a exemplo do filósofo francês Michel Maffesoli) e, de outro, afirmá-la como uma continuidade superficialmente alterada das experimentações modernistas (como o filósofo Gilles Lypovestki e o sociólogo Zygmunt Baumann), apresenta-se a certeza sobre seu caráter múltiplo, chamado por vezes de híbrido, marcado por um cruzamento entre as linguagens artísticas que tende à dissolução de suas fronteiras, assim como a uma contaminação intensiva e mutante entre a arte e a vida cotidiana.

Sobre esse tema, Joseph Kosuth (apud ARCHER, 2001, p. 80-81), artista com destacada produção em arte conceitual, afirma, em meados do século XX:

Ser um artista hoje significa um meio de questionar a natureza da arte. Se alguém questiona a natureza da pintura, não pode estar questionando a natureza da arte. Se um artista aceita a pintura (ou escultura), está aceitando a tradição que a acompanha. Isto se deve ao fato de que a palavra "arte" é geral, e a palavra "pintura" é específica. A pintura é um tipo de arte. Se se fazem pinturas, já está se aceitando (e não questionando) a natureza da arte. Assim, está-se aceitando que a natureza da arte é tradição européia de uma dicotomia pintura-escultura.

O trecho de Kosuth aponta, sem discriminá-la, para a moderna necessidade da invenção de formas de arte. As novas formas, não instituídas pela tradição, não historicizadas, não responsáveis pela fundação do mundo vigente, são aquelas que poderão colocar em questão o caráter e o gênio da obra de arte – o que, para aquele artista, significa ser um "artista contemporâneo". Animados pelo mesmo intento de Kosuth, outros artistas de sua época experimentaram a fundação de novas formas utilizando os materiais, as mídias e os procedimentos criativos de que dispunham, isto é, aqueles das antigas formas de arte, que então apareceram mesclados com elementos retirados da ordinariade da vida extra-artística com vistas à subversão da instituição e da tradição. Atesta favoravelmente nesse sentido a fundação, em fins dos anos de 1950, dos *happenings*, forma de arte performática cuja natureza encontra-se justamente na mescla entre elementos das mais diversas linguagens a partir de colagens de ações mais ou menos premeditadas ou, de acordo com Michael Kirby (1966, p. 72), uma forma não matricial de espetáculo, "que usa vários tipos de signos e mídias organizadas em torno da ação de *performers* humanos, de uma forma homogênea e tematicamente unificada e estrutura de tempo e espaço não diegética". Assim como outras formas experimentadas, os *happenings* materializaram uma possibilidade de dissolução de fronteiras entre as artes, orientando a descoberta do que seria sua contemporaneidade.

Como matéria própria ao homem de seus dias, a arte contemporânea impõe-se como um conteúdo a ser levado à sala de aula, seja na educação infantil, seja nos ensinamentos fundamental, médio ou superior. Sobre a importância da abordagem dessas produções no contexto da sensibilização estética, e falando especificamente sobre o curso que ministrara para operários da linha de montagem de uma fábrica na década de 1970, a artista e educadora Fayga Ostrower (1986, p. 18) relata:

Entre em assunto tão polêmico – arte contemporânea – por considerar o estilo a parte mais fundamental da apreciação artística, como também por achar que temos um compromisso com a produção intelectual de nossos dias. Penso que um dos objetivos principais de um curso dessa natureza, além de estimular e educar a sensibilidade para apreciar obras do passado, seria estimular a avaliação e participação no que está acontecendo hoje.

A dissolução das fronteiras entre as artes é uma dinâmica elementar da natureza do fazer artístico próprio de nosso tempo, próprio dos seres humanos que somos hoje e, por esse fundamento na cultura e no cotidiano contemporâneos, apresenta-se como conteúdo necessário à escolarização. Com isso, somos levados a pensar que as formas e os fazeres da arte contemporânea podem ser muito úteis aos professores que, no ensino superior, deparam-se com a tarefa de trabalhar com elementos advindos das quatro linguagens artísticas na formação do futuro professor da educação infantil – o que pode fazer que esses elementos

cheguem à escola mais bem contextualizados e orgânicos do que por meio de brevíssimas atividades estanques em cada uma das quatro linguagens, separadamente. Permitir que os elementos apareçam mesclados, destacando quanto as linguagens artísticas entrelaçam-se ou *interconstituem-se*, refletindo sobre a inserção de elementos de uma na outra, as coincidências e concorrências de usos e recursos, sobre as fronteiras de *desfronteiras* entre linguagens e sobre a constituição discursiva das fronteiras estabelecidas – pode ser esse o caminho para uma prática artística nos cursos de Pedagogia que indique para uma interdisciplinaridade possível.

Muitas condições podem limitar o recurso absoluto às formas da arte contemporânea nos breves momentos formativos curriculares em arte-educação dos cursos em questão. Como um dos fatores, podemos entrever o pouco contato prévio dos estudantes da Pedagogia com obras desse tipo, condição que, por mais que reforce a urgência da abordagem da arte contemporânea nessa sala de aula, por vezes pode comprometer a verticalização em projetos como o que estamos propondo, que se executam em curtíssimo prazo. Outra condição poderá ser a dificuldade do acesso dos estudantes da Pedagogia às produções em seu contexto original (exposições, festivais, mostras), contingência que vem se apresentando progressivamente dada a franca interiorização do ensino superior brasileiro que, infelizmente, não é acompanhada de um processo tão veloz por parte dos circuitos artísticos. Nenhuma dessas condições deve ser encarada como impeditiva, e, como já dissemos, elas até mesmo destacam a urgência da reflexão sobre os espaços para a arte contemporânea na formação do professor de educação infantil. Entretanto, dado o pragmatismo que nos dispusemos a assumir nesta escrita, vamos passar a buscar em textos da arte-educação condições para um exercício viável, não radical, da dissolução ou do não estabelecimento de fronteiras entre linguagens na sala de aula.

A proposição da viabilidade para essa espécie de exercício formativo está também relacionada no contexto escolar às dificuldades com a gestão recorrentemente relatadas pelos professores em exercício. Ainda que o professor seja suficientemente sensibilizado para o ensino de arte em suas particularidades, é fato que, nos dias atuais, nem sempre os gestores educacionais aproximam-se-ão dessa realidade. Com isso, muitas vezes eles, assim como familiares e cuidadores das crianças, podem apresentar cobranças no sentido da execução tradicional do desenho, da pintura, das peças teatrais, das coreografias e dos corais. Mais que um simples ceder aos anseios desses atores do processo educacional, acreditamos que o que segue pode constituir-se importante instrumento de articulação argumentativa, já que parte do conhecido e estabelecido – especialmente as reflexões e os métodos sobre o ensino de desenho, mas também as formas da arte contemporânea – visando alcançar objetivos de aprendizagem e resultados não entrevistados pelos nossos interlocutores.

DESENHOS QUE JOGAM – AS CONTRIBUIÇÕES DE JOHN MATTHEWS

Para exemplificar e mesmo propor uma possibilidade em acordo com a interseção de linguagens que apontamos anteriormente, seguiremos outras pistas, abordando uma obra contemporânea que conta com grande prestígio entre os pesquisadores em arte-educação. Trata-se do livro *Drawing and painting – children and visual representation*¹, do inglês John Matthews, que teve sua primeira publicação em 2003 e não foi publicado em português até o momento. Esse livro é uma segunda edição, bastante revista, de *Helping children to draw and paint*, lançado na Inglaterra em 1994. Sua abordagem interessa-nos especialmente pela maneira como Matthews manifesta, por meio da análise do desenho de seus filhos, conteúdos relacionados ao movimento, à dança e ao teatro.

Nessa obra, o autor realiza um estudo longitudinal de seus três filhos, Benjamin (Ben), Joel e Hanna, que observou realizando desenhos espontâneos desde o nascimento até a adolescência, com foco sobre o prodigioso Ben. Embora a espontaneidade do desenhar seja destacada como importante fator condicionante da investigação, Matthews (2003, p. 5) não subestima o estímulo recebido pelas crianças que, segundo ele, sempre tiveram à disposição materiais diversos, um ambiente propício, além de pais que conheciam a importância do desenho no desenvolvimento infantil. O autor, que se alinha a abordagens socioculturais do desenvolvimento do desenho infantil, afirma ter sido inicialmente tomado como um aventureiro e que as descrições de caso dessa obra teriam sido interpretadas por seus críticos como anedóticas, por demais particulares (MATTHEWS, 2003, p. 8). Entretanto, ao longo do texto, observamos os férteis esforços do autor para contextualizar, de acordo com a bibliografia e os conhecimentos disponíveis acerca do desenvolvimento do desenho infantil, os sucessivos degraus que Ben vai avançando, e verificamos as influências que o sociointeracionista L. Vygotsky exerce sobre Matthews (2003, p. 33), como quando – em passagem que interessa especialmente a este trabalho – este afirma que é por meio do jogo ou da brincadeira² que a criança separa palavras de objetos e ações de significados – isto é, que a criança constitui linguagem.

O título do primeiro capítulo de Matthews (2003), "Pintura em ação"³, nos conduz a um encontro direto com uma das práticas fundadoras da arte contemporânea: a *action painting*, também conhecida em português como gestualismo ou pintura gestual, fazer identificado na prática de pintura do artista americano Jackson Pollock e enunciado por estudiosos da

1 - *Desenhando e pintando* – as crianças e a representação visual, em tradução livre.

2 - Escrevendo em língua inglesa, o autor utiliza no trecho referido o termo *play*, do verbo *to play*, que em português poderá ser traduzido como jogar, brincar, ou como o jogo específico da atuação teatral. Quando a opção por um único termo não se fizer possível, recorreremos à multiplicação das traduções possíveis, como nesse caso.

3 - Tradução nossa para "Painting in action", no original.

arte da *performance* como uma de suas fontes genéticas (GOLDBERG, 2006). Pollock, quando partiu para cima da lona que estava pintando e passou a confrontar-se com ela, desistindo dos pincéis ou utilizando-os para permitir que a tinta respingasse pela lona e pintando assim não uma linha, mas o movimento de seu gesto, encarnou uma tarefa própria à arte do seu tempo: desmitificar a arte, nesse caso aproximando-a de um fazer próprio da criança⁴ – como é o caso de Ben nesse capítulo e de tantas outras crianças que, ainda antes do primeiro ano de idade, encontram-se com papel, tinta e pincel (ou mãos, em substituição a este último) entendendo-os corporalmente como uma unidade: corpo-material-produção.

Entretanto, enquanto a historiografia da arte contemporânea vê a *action painting* como um fazer privilegiado para a expressão genuína do artista por meio do registro de seu movimento, a análise de Matthews (2003) é de que, desde o primeiro traço, por mais livre e puramente gestual que pareça, a criança estaria imbuída de intenção representacional. Nesse capítulo, Matthews (2003) evidencia sua rejeição a certa abordagem fenomenológica da chamada fase do rabisco, que encontra grande reverberação entre os estudiosos da corporeidade e da performatividade infantil⁵. Entendemos que o cotejo entre essas duas bibliografias pode ser de muito valor à experiência com pedagogos em formação. Pode ainda ser interessante planejar situações de aprendizagem que promovam a experiência do gesto pela prática da expressão em grande escala, para que se possa experimentar acerca das possibilidades representacionais do movimento na relação com a pintura. Há, além da citada *action painting*, diversas expressões artísticas que dialogam com o movimento pretensamente livre, efetivando via movimento os registros gráficos. Entre elas, estão as diversas pinturas caligráficas orientais; os *happenings* e *performances* como os do Grupo Gutai, que desenhou sobre papel com rodas de bicicleta encharcadas de tinta, ou com os rastros deixados pelos pés embebidos por nanquim do artista que se balança sobre o papel pendurado a uma corda; obras em arte da *performance* contemporânea, como as do *performer* e professor de desenho da Universidade da Flórida Michael Namkung⁶, que explora a expressividade do registro gráfico realizado por *performers*-participantes durante atividades de grande esforço físico ou mesmo sob estados físicos tendendo à exaustão, assim como de crianças em movimento, como no *workshop Drawing Gym*⁷, que tem como uma das atividades o "pulo vertical", em que crianças são estimuladas a pular verticalmente em frente a um papel suspenso na

4 - Em seu importante "artigo de posicionamento" "A criança é *performer*", Marina Marcondes Machado (2010, p. 122) questiona: "Seria a criança passível de imitar a arte performática, ou é o artista que busca o modo de ser e estar da criança e brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca?".

5 - A autora deste texto esboçou textos ainda não publicados sobre a ideia de "*performance* como garatuja", chamando ao diálogo a ideia de "*performance* como função", enunciada por Josette Féral (1992) em seu artigo "What is left of performance art? Autopsy of a function, birth of a genre".

6 - Mais informações estão disponíveis em: <<http://michaelnamkung.com/>>.

7 - "Academia de desenho" ou "ginástica-desenho", em tradução livre.

parede e, com um lápis, marcar o papel o mais alto que puderem. É possível, nesse sentido, planejar situações de aprendizagem que contemplem ainda a dança moderna, em sua vertente expressionista, utilizando os diversos registros em vídeo das danças de Mary Wigmann, dançarina expoente desse estilo e, registrando graficamente os movimentos frutos da dança pessoal, o que pode ser feito pelo uso de materiais diversos, confrontar tais registros com desenhos resultantes de atividades corporais enquadradas em esquemas geométricos mais restritos, ainda advindos das experiências modernas, como é o caso das proposições de Rudolf Von Laban. Um projeto correlato a essa proposta que pode servir como referência e inspiração é *Segni mossi – laboratório di danza-disegno*, laboratório de dança-desenho para crianças com idade entre 6 e 10 anos realizado pelos italianos Alessandro Lumare e Simona Lobefaro⁸, ou mesmo o projeto Geringonças para desenhar⁹, proposto pela artista paulistana Gina Dinucci e por Márcio Mariano, em que os propositores facilitam a construção, pelas crianças, do mais variado maquinário-protético para o desenhar – que, por sua vez, nos remete à obra em arte da *performance* do *performer* e professor da Escola Municipal de Iniciação Artística (Emia) de São Paulo, Renan Marcondes¹⁰, em que o artista articula proposições inusuais para a relação entre o corpo do *performer* e os objetos do desenho, como quando deposita um braço sobre um lápis cuja ponta está perpendicular a uma folha de papel e deixa que o peso acomode-se ali até que o lápis se mova e registre o momento.

Seguindo com a busca, na obra de John Matthews (2003, p. 155), dos elementos que da análise do desenho infantil emergem como apontamentos da inter-relação entre as diversas formas de arte e passando do movimento livre da pintura do início da vida gráfica em sua relação com a dança para análises que estabeleçam relações com outras práticas, vamos pousar nossa atenção sobre o capítulo 8, "A criança começa a mostrar profundidade em seus desenhos"¹¹. Nesse capítulo, o autor analisa desenhos de Ben a partir dos 4 anos de idade e começa observando como o filho organiza os elementos visuais para dar a impressão de profundidade na cena composta sobre o papel. Veremos como o avanço diagnosticado pelo pai nos trabalhos de Ben, especialmente no que refere aos arranjos da espacialidade, pode aproximar-se de elementos trabalhados por jogos e dinâmicas corporais.

Para iniciar o capítulo, o autor adverte que, por mais que as teorias do desenvolvimento do desenho infantil busquem explicar as sucessivas etapas como uma progressão da função entre o repertório visual da criança e a expectativa que os adultos que a cercam têm em relação às suas habilidades de representação pelo desenho, a criança muito provavelmente apresentará soluções gráficas que não correspondem a referentes da visualidade que a cerca,

8 - Mais informações estão disponíveis em: <<https://www.facebook.com/segnimossi>>.

9 - Mais informações estão disponíveis em: <http://www.sescsp.org.br/aulas/52327_GERINGONCAS+PARA+DESENHAR>.

10 - Mais informações estão disponíveis em: <<http://renanmarcondes.com/>>.

11 - Tradução nossa para "Children begin to show depth in their drawings", no original.

em seu ambiente pictórico (MATTHEWS, 2003, p. 156). Essas respostas, de acordo com o autor, manifestam a maneira como a criança vem organizando cognitivamente as informações, e, por isso, estas merecem atenção do adulto que as acompanha nesse processo. É assim que o autor nota, no desenho de Ben, quando este inicia o desenvolvimento da capacidade de apreensão da mudança óptica ou aparente de tamanho, que se dá quando os objetos parecem menores ao distanciarem-se do ponto de vista do observador, ou o revés. Uma situação de aprendizagem muito recorrente nas aulas de teatro para crianças é aquela informalmente conhecida como "brincar de tirar fotos", ou nome similar. Nessa prática, o professor propõe às crianças que preparem uma das mãos de modo que a ponta do dedo polegar toque a ponta do dedo indicador. Assim, cria-se entre os dedos um espaço vazio, emoldurado, em formato redondo. Na sequência, o professor orienta as crianças a olhar por esse espaço, fechando o outro olho. Assim, é conduzida uma dinâmica em que todos são levados a mirar para o espaço circundante como se estivessem tirando fotografias dele. O professor também pode solicitar aos alunos que dediquem o olhar a um elemento ou outro, como as formas geométricas que compõem determinada arquitetura, ou notem a predominância de determinada cor. Do mesmo modo, pode-se jogar de montar fotografias que brincam com a ilusão de mudança de tamanho, como as populares imagens em que um sujeito representa segurar a lua nas mãos ou estar apoiado na parisiense Torre Eiffel. Apesar de forjada quando as máquinas fotográficas digitais não se encontravam ainda popularizadas, essa atividade pode ser importante para auxiliar a valorizar o papel da composição por recorte de plano para além da questão técnica, destacando quanto a fotografia ou o vídeo – ou o desenho – são maquinados pelo compositor, e não absolutamente condicionados pela aparelhagem, ou ainda, para uma reflexão lúdica sobre o foco.

Assim como as explorações corporais pelo espaço são importantes para destacar, para o futuro professor de artes, o caráter múltiplo da aquisição de espacialidade por parte da criança, pode-se generalizar para a afirmação de que uma relação mais estreita com as habilidades corporais, bem como as dinâmicas do movimento, é essencial para que o adulto, professor, pai ou responsável possa compreender ou analisar o desenvolvimento do desenho da criança. Do mesmo modo, dinâmicas *improvisacionais* das quais se lança mão ao se compor uma cena podem auxiliar na compreensão de como, ao realizar seus primeiros desenhos, a criança experimenta uma interação entre produção e percepção. É do que trata Matthews (2003, p. 158) ao falar de como Ben, ao experimentar desenhar um corpo em trajetória, pode ter, inicialmente, sido bem-sucedido nesse tipo de representação por acidente, ao produzir; ter então notado esse sucesso e, daí por diante, passar a reproduzi-lo. Os jogos de composição cênica sem roteiro catalisam a percepção dessa habilidade, assim como os ensaios livres de leitura, quando se pode ouvir como se disse uma fala e repeti-la, aperfeiçoada, na sequência, passando a fixar esse modo de execução.

ENCAMINHAMENTOS...

Existem muitas práticas em métodos consagrados do campo da arte-educação que evidenciam que as diversas artes compartilham de elementos composicionais. Dentre elas, e deixando um pouco o estudo específico do desenho, podemos apontar por exemplo a pedagogia de Rolf Gelewski, que explora espaço, tempo e ritmo na dança de modo que se poderia recorrer a ela para abordar elementos fundamentais das artes visuais. Ou, ainda, em procedimentos consagrados como o "Drama como método de ensino", que propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa em que os participantes são incentivados a conceber cenas a partir de um pré-texto com base no qual diversas habilidades ou campos do conhecimento podem ser convocados para uma elaboração coesa do todo que compõe o drama a ser coletivamente vivenciado. Cabe ainda a referência à rítmica de Dalcroze, envolvendo corpo e música, que pode operar favorecendo a compreensão da onipresença do ritmo nas linguagens artísticas, inclusive visuais. Do mesmo modo, diversas metodologias elaboradas com base nas linguagens contemporâneas, como a instalação ou a *performance*, como a Pedagogia da *Performance* de Elyse Pineau ou a *Performance* como prática de resistência de Charles Garoian, pretendem levar para a sala de aula os elementos da matéria e da percepção próprios da elaboração artística sem que haja sequer a separação em diferentes linguagens ou plataformas sógnicas.

Entretanto, como bem sabe o leitor, existem numerosas outras metodologias que não o fazem. Práticas, até mesmo relatadas em escritos acadêmicos que, em oposição ao abordado neste texto, buscam afirmar não apenas a premente necessidade da especialização do professor das artes, inclusive na educação infantil – questão que este grupo de pesquisa sempre endossou – mas também destacam de modo artificial e estanque os fazeres artísticos. No caso da formação do pedagogo, por vezes, não chegam a defender tal especialização no sentido da formação superior na licenciatura específica, mas requerem que o espaço disponível na formação em artes do futuro professor seja dedicado a uma das linguagens, de modo que ele, quando requisitado a lecionar um tal conteúdo – ainda que isso se oponha à legislação vigente – possa vir a explorá-la unicamente em seu exercício docente.

Mais do que pretender desvelar informações absolutamente inovadoras, mais do que pretender o ineditismo, este artigo quis destacar como, mesmo nas atividades tomadas como muito específicas de uma linguagem – no caso, o desenho –, os elementos das demais linguagens podem não apenas ser explorados, como também são exercícios necessários para um desenvolvimento pleno da linguagem de partida.

Por vezes, as atividades realizadas poderão ser muito parecidas com aquelas já realizadas pelo professor que tenha contato com essa proposta. Porém, assim como o contato com a arte pode funcionar como um catalisador ou disparador para experiências estéticas fora da

própria arte, isto é, nos contextos da vida ordinária, esperamos que este texto possa auxiliar colocando alguma luz nas práticas que o professor formador de futuros pedagogos já vem realizando, revelando a ele possíveis modos de flexibilizar as barreiras entre as atividades que ele até então vinha nomeando como desenho, pintura, escultura, jogo dramático, jogo teatral e assim por diante. O livro de John Matthews (2003) é apenas uma dentre várias referências estabelecidas do ensino de arte que poderão ser lidas com as lentes que aqui propusemos; várias outras obras poderiam ter sido abordadas para apresentar aquilo que nos propusemos a esboçar: as linguagens, artísticas ou não, estão entrecruzadas, seja na sala de aula, seja na vida.

Para concluir, uma importante informação que Matthews (2003) nos dá já no início de seu texto, mas que guardamos para nosso momento final: o pequeno Ben, agora adulto, após todas suas prodigiosas explorações em desenho e pintura, potencializadas pela atuação do pai... tornou-se artista da *performance* de renome internacional.

The possible interdisciplinarity: clues from the contemporary art

Abstract – Reflecting about high school teachers that works with the arts content in their classes, this paper points to the need of recognition of the intersections between media and materials as well as procedures for creation, among the different languages and/or artistic forms, taking contemporary art as outstanding role in such exercise. From this proposition, the text analyzes the possibilities of the conscious use of marked intersection as a device for aesthetic formation of the future teacher, stating it at the expense of tight approach to the so-called “four languages”. Thus, considering the contingencies of the training process and professional exercise of the teacher in early childhood education and aided by the work of John Matthews (2003), the text exemplifies situations that, in the classroom, can make positive those intersections without driving teachers to the practice of versatility nor requesting the presence of a second professional – imperative to characterize the interdisciplinary. It approaches, thus, to an possible interdisciplinarity.

Keywords: Contemporary art. Art teaching. Interdisciplinarity. Artistic languages. Pedagogy.

REFERÊNCIAS

ARCHER, M. *Arte contemporânea: uma história concisa*. Tradução Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

CABRAL, B. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DERDYK, E. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.

FÉRAL, J. What is left of performance art? Autopsy of a function, birth of a genre. *Discourse, performance issue(s): happening, body, spectacle, virtual reality*, p. 142-162, Spring 1992. Tradução para o inglês de Carolyn Tennesen.

GOLDBERG, R. *A arte da performance – do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KIRBY, M. Happenings: an introduction. In: KAPROW, A. *Assemblages, environments & happenings*. New York: Harry N. Abrams, 1966.

LOMBARDI, L. M. S. dos S.; MARTINS, M. C. Arte na pedagogia: ecos no sistema? In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 23., 2014, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Anpap, PPGARTES, ICA, UFMG, 2014. p. 615-628.

MACHADO, M. M. A criança é performer. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.

MATTHEWS, J. *Drawing and painting – children and visual representation*. London: Sage, 2003.