

AS MULTIFACES DA PRÁXIS DA ARTE E DO ENSINO- -APRENDIZAGEM EM ARTE, A PARTIR DE NOVOS PARADIGMAS

THE MANY FACES OF ART PRACTICE AND ART TEACHING AND LEARNING, BASED ON NEW PARADIGMS

Marlise Borges de Lima

Doutora e mestra em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com atuação acadêmica e artística multidisciplinar. Desenvolve pesquisas sobre educação, arte e cultura, especialmente na Amazônia. Possui experiência como jornalista, professora, musicista e produtora cultural, com formação também em música e arte-educação. Atualmente é pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: marliseb08@gmail.com

Cilene das Mercês Barreto Nabiça

Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Ciências da Arte (ICA), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduada (especialização *lato sensu*) em Ensino das Artes na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). Atualmente é técnica em Gestão Cultural da Secretaria de Estado de Cultura (Secult), em Belém-PA. Tem experiência nas áreas de artes, principalmente em artes visuais e plásticas e arte-educação, com ênfase em educação museal, patrimonial e ambiental.

E-mail: cilenenabi@gmail.com

Resumo: Este artigo traça um breve trajeto histórico sobre alguns acontecimentos científicos que contribuíram para redimensionar o pensamento e a produção de conhecimento, e colocar em discussão a relação indivíduo e natureza, seus contrários e suas inter-relacionalidades. Tem como objetivo principal desenvolver uma reflexão em torno das multifaces da práxis da arte, bem como dos novos paradigmas para a construção do ensino-aprendizagem em arte. Destaca os acontecimentos da antiestética da arte moderna, que nasceu em meio às revoluções científica e industrial, vindo assim a provocar profundas mudanças ao traçar linhas divisórias entre os velhos padrões estéticos da arte clássica e os novos paradigmas artísticos, revolucionando o mundo da arte, da linguagem e da comunicação e revelando novos procedimentos, signos e suas infinitas relações e devires. Como corrente metodológica, apresenta a teoria da recepção, por esta possibilitar uma relação

dialética entre arte e sociedade, oferecendo caminhos favoráveis na busca por compreensões do que são os encontros entre signos e suas infindáveis multifaces no processo da produção/recepção.

Palavras-chave: Práxis da arte. Ensino-aprendizagem. Teoria da recepção. Multifaces. Produção/recepção.

Abstract: This article traces a brief history of some scientific events that contributed to re-dimensioning thinking and the production of knowledge, and to discuss the relationship between the individual and nature, their opposites and their interrelationalities. Its main objective is to develop a reflection on the multifacets of the praxis of art, as well as the new paradigms for the construction of teaching-learning in art. It highlights the events of the anti-aesthetics of modern art, which was born in the midst of the scientific and industrial revolutions, thus provoking profound changes by drawing dividing lines between the old aesthetic standards of classical art and the new artistic paradigms, revolutionizing the world of art, language and communication and revealing new procedures, signs and their infinite relations and becomings. As a methodological current, it presents the theory of reception, as it enables a dialectical relationship between art and society, offering favorable paths in the search for understandings of what are the encounters between signs and their endless multifacets in the process of production/reception.

Keywords: Praxis of art; Teaching-learning; Reception theory; Multifaceted; Production/reception.

INTRODUÇÃO

A teoria de Charles Darwin, a teoria quântica e a teoria da relatividade marcaram a transição do mundo moderno para o contemporâneo, com profundas mudanças de paradigmas. Darwin revolucionou as concepções acerca da evolução dos seres vivos; a teoria quântica redimensionou o olhar da ciência a partir da relação dos corpos no tempo-espaço; e a teoria da relatividade, de Albert Einstein, foi de encontro ao conceito de tempo-espaço absoluto newtoniano. O rompimento com as antigas ideias, sustentadas pelos paradigmas cartesiano e newtoniano, desencadeou, então, um processo que possibilitou a construção da autonomia do pensamento humano diante das múltiplas formas que a natureza se mostra.

Segundo Ilya Prigogine (1986 *apud* Moraes, 2001, p. 136), a ciência clássica esqueceu a interioridade da natureza, e hoje vivemos uma reconceituação da física, que “aproxima o mundo interior do exterior, que não coloca o homem e a natureza em oposição”. Ou seja, a visão de Prigogine em relação às sociedades traduz uma

profunda visão coletiva, uma nova perspectiva cultural, um reconhecimento profundo de que a vida é possível numa perspectiva mais elevada.

Sua teoria nos alerta para o fato de que a vida possui uma capacidade de inovação ilimitada, afirma Prigogine (1986 *apud* Moraes, 2001, p. 69), seja na arte, na ciência ou na sociedade, “decorrente da compreensão de que tanto as moléculas como as ondas cerebrais, os indivíduos e as sociedades possuem um potencial ilimitado de transformação, cujos limites desconhecemos”.

A reaproximação do mundo e de todas as coisas que o cercam dá ao sujeito o desafio de adentrar num movimento que cultiva, principalmente, o desenvolvimento da inteligência, articulado pelo pensamento relacional, capaz de estimular a criatividade na construção da consciência, não apenas individual, mas, sobretudo, coletiva, em busca de uma vida democrática em que se experimentam a justiça, a paz e a harmonia.

Essa teia de relações pressupõe as diferenças entre os seres humanos e as culturas, rompendo com os moldes rígidos e os papéis genéricos e hierárquicos que obstarizam a plena utilização das potencialidades de todos os sujeitos. As novas formas de ser e estar no mundo, estabelecidas pela era das relações, inauguram também uma nova sociedade: a sociedade sustentável, em cujo contexto se organiza uma nova dimensão da educação.

Esse processo educativo vem envolver as dimensões social e política, a técnico-científica, a pedagógica e a espaço-temporal. Todas essas dimensões protagonizam os interesses e urgências dos grupos e coletividades e ainda perduram na condição de necessidades de direitos básicos, pois sempre são implementadas em programas de formação e capacitação das classes populares.

Embora já estejamos vivendo momentos de desenvolvimento científico, intelectual, político e social, ainda reside a prática de uma educação distante e descontextualizada da realidade. Isso é decorrente da existente crise no processo educativo, que ainda constrói a relação com o conhecimento de forma equivocada, não havendo percepção da complexidade e da multidimensionalidade¹ nas relações entre os sujeitos, individual e coletivo, e os fenômenos físicos, biológicos, sociais, psicológicos, culturais e ambientais, cuja existência ocorre a partir das inseparabilidades e interpenetrabilidades².

1 A ideia de multidimensionalidade surge do conceito de Edgar Morin (2000), cujo sentido refere-se às diversas dimensões da identidade humana, do fenômeno educativo, diferentes estilos de aprendizagem e diferentes formas de resolver problemas; ser indiviso em sua totalidade (Moraes, 2001).

2 Termos usados por Edgar Morin (2000), referindo-se ao conceito de paradigma com base em um enfoque relacional; conjunto de relações lógicas que conduzem a uma ideia de conjunção, disjunção, inclusão (Moraes, 2001).

Mas se o novo paradigma científico já existe desde o início do século XX, por que é tão difícil encontrar elos com o atual modelo científico e aplicá-lo na área socioeducacional?

É possível entender o difícil processo a partir da existência de variadas propostas pedagógicas, cujos conceitos de ensino-aprendizagem ultrapassados desconsideram a educação como um sistema aberto e o indivíduo com suas múltiplas inteligências e diferentes formas de aprendizagem. Desconsiderar essas especificidades transforma a educação num minúsculo e fechado espaço, gerador de indivíduos superficializados, ausentes em si mesmos e apreciadores de um mundo desconhecido em sua mais absoluta grandeza.

O ESPAÇO DA ARTE NAS NOVAS RELAÇÕES

Para Milton Santos (1997, p. 62), o conceito de espaço está intimamente vinculado à presença humana que, por meio de sua cultura, inventa infinitas paisagens abertas a movimentos constantes, autorreorganizável, gerador de conhecimento e possuidor de inúmeros significados.

Criar espaços onde possamos ter visões múltiplas de uma totalidade em que sujeitos apreendam e aprendam a atuar na realidade faz da construção de conhecimento não apenas uma prática racional, mas também um todo criativo, intuitivo. Isso faz com que sensações e sentimentos passem a exercer atitudes de descobertas de novas formas de pensar, construtoras de possíveis soluções sociais, educacionais, políticas, ambientais, estéticas e econômicas. Dessa forma, fica viável a possibilidade de vislumbrar uma sociedade na qual as questões pedagógicas sejam consideradas prioridade, por serem o princípio realizador e conscientizador dos sujeitos.

Paulo Freire (1980) nos diz que os homens são seres de práxis. São seres de *quefazer* porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. Segundo ele, “na razão mesma que o *quefazer* é práxis, todo o fazer do *quefazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O *quefazer* é teoria e práxis” (Freire, 1980, p. 42).

Nessa perspectiva, pode-se entender que a Arte, por meio do processo da educação, possibilita à humanidade a construção de si mesma. Temos então um estado de autonomia, que é mostrado pela socialização ou incorporação das novas gerações ao processo sociocultural de seu meio.

Toda essa conquista apresenta-se como desenvolvimento mental pelo processo de produção e distribuição de novas formas de aquisição de conhecimentos, como preparação para o trabalho e com capacitações que contemplem as exigências de saberes e habilidades específicas. No processo da educação pela arte, constroem-se o sujeito total e as individualidades particularizadas, seja como intersubjetividade, seja como

enfrentamento e confronto, por meio do conhecimento pautado na relação criativa, objetivando estar no mundo em seu processo histórico.

Com esse entendimento, percebemos as multifaces da práxis quando adentra no universo de intersubjetividade e instituições. As práxis da arte, ao perpassarem pela educação, criam inúmeras referências, pois situam-se no lugar do *quefazer*, da ação-reflexão. Por isso a arte somente se sintoniza com a educação quando esta passa a ser compreendida como um sistema aberto.

O ensino da arte implica processos de transformação, pois depende principalmente da experiência, da relação entre sujeitos, objeto e meio. Essa relação é algo que não tem fim, pois cada final possibilita um novo começo. Isso tudo é inerente ao sujeito e, por conseguinte, é inerente à arte, pois requer interatividade e diálogo para que se realize.

Diante da necessidade de ir mais além, no processo de criar proximidades entre as aparentes diferenças existentes nas artes e em outras áreas do conhecimento, segundo Maria Cândida Moraes (1997), Piaget criou o termo transdisciplinaridade para contemplar o desejo de buscar identificações entre disciplinas por não se “contentarem em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, pois as ligações estão situadas no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas” (Moraes, 1997, p. 97).

Assim, passamos a vislumbrar uma sociedade autônoma, que dê oportunidade para o sujeito conquistar as consciências intervindo em seu contexto mais intensamente por meio da comunicação, das linguagens, dos códigos culturais e de todo e qualquer tipo de material que possa expressar sua visão de mundo.

O novo paradigma da educação possibilita o crescimento em espiral, que implica novos começos. Isso se soma ao desejo de Freire (1980), quando nos propõe um “currículo em ação”, em que o conhecimento está sempre em reconstrução, numa metodologia problematizadora, que trabalhe por meio “dos círculos de investigação temática”, nos quais o conhecimento seja classificado em sua totalidade, e não por fragmentos.

Construir metodologias para o ensino da Arte a partir de uma visão sistêmica, percebendo de forma global a realidade a ser transformada, é mais do que necessário. É preciso, mais do que nunca, vislumbrar uma educação em arte (e/ou no ensino-aprendizagem em arte) pautada numa relação orgânica, mais humana e dinâmica, ou seja, total, holística, e assim inverter o sentido da educação fragmentada, que somente intervém na realidade de forma parcial.

A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO: O CONHECIMENTO EM PROCESSO

Transformar o mundo sempre esteve como desafio humano. Mas nesse processo esteve também a necessidade de o sujeito buscar a autocompreensão, para vir a

transformar-se. Segundo Moraes (2001), os estudos de Howard Gardner (1994) mostram que as inteligências dos indivíduos em conjunto se expressam de forma harmônica, pois partem do princípio da cooperação, podendo desenvolver tarefas simples e complexas. As várias inteligências marcam sua importância ao desenvolver ações de forma bem particular, no entanto, mesmo com tanta peculiaridade, as inteligências não podem ser vistas isoladamente.

A capacidade humana de marcar sua presença com um modo de fazer especial registra as expressões dos vários “eus”, que diante da história e dos valores culturais traz à superfície das relações seu *habitus*³, afirmando que cada pessoa se expressa e se relaciona com o mundo de infindáveis maneiras, pois sua inteligência apresenta, por meio da sua unicidade de ver o mundo, o perfil que possui e a capacidade de interação com todas as coisas.

De fato, existem as diferenças entre as mentes. Então, torna-se fácil compreender que também existem as diferenças em aprender, recordar e resolver as mais variadas formas em que se apresentam os problemas.

A educação precisa desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisam ser desenvolvidas, mas também os vários outros potenciais intelectuais de nossas crianças, para que talentos não sejam desperdiçados, pois a multiplicidade e a diversidade das capacidades humanas é que constituem a grande riqueza da humanidade (Moraes, 2001, p. 104).

Uma das essências fundamentais da arte em sua função socioeducativa deve situar-se no princípio de que as diferentes inteligências possam atuar na permanência e na sobrevivência das humanidades por meio de sua ação, diante de problemas em que a criatividade seja o princípio gerador de soluções.

Por meio da natureza e da arte é que se evidencia uma intensa dinamicidade. A dinâmica da natureza é, antes de tudo, evolução. A dinâmica da arte é transformação. Percebemos a imprevisibilidade de ambas em suas trajetórias, ao ordenar seus próprios fenômenos de maneira auto-organizadora, demonstrando assim sua criatividade.

A matéria é uma coisa ativa e viva. A criatividade é parte essencial da auto-organização existente na natureza. Estamos todos envolvidos em

3 Termo usado por Pierre Bourdieu (1989, p. 22), ao se referir à forma de ver e agir da prática científica: “um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão, a única maneira de o adquirir é a de o ver operar praticamente [...]”.

um contínuo processo criador-criativo, o que constitui a dinâmica da natureza. O universo organiza a si mesmo e, portanto, é auto-criador (Moraes, 2001, p. 105).

Segundo Zélia Ramozzi-Chiarottino (1984 *apud* Moraes, 2001, p. 139), a ideia de conhecimento, para Piaget, não se origina na percepção, mas nas ações dos sujeitos. A existência de sujeitos conscientes e objetos construídos não resultam no conhecimento. Este é essencialmente a interação do encontro entre ambos, pois entre sujeito e objeto há ocorrência tanto de ações quanto de transformações.

Dessa forma, o conhecimento não é algo que se transmite, que provém da sensação e da percepção, mas sim, algo que se constrói por força da ação do sujeito sobre o objeto, sobre o meio físico e social e pela repercussão dessa ação sobre o sujeito. A atividade do sujeito sobre o objeto é compreendida como ação assimiladora do sujeito, que transforma o objeto e a ação de acomodação mediante a atuação transformadora do sujeito sobre si mesmo (Ramozzi-Chiarottino, 1984 *apud* Moraes, 2001, p. 139).

Com isso, entender a arte como conhecimento deve necessariamente fundamentar-se em sua construção de forma processual, quando do ato da percepção. Nesse encontro desenvolvem-se estruturas por meio de esquemas de ações físicas e mentais, aplicadas regularmente aos objetos em variadas ocasiões. O acontecimento da percepção estética dá-se de forma particular de elaboração e exige uma duração, para que os esquemas possam ocorrer por muitas modificações através do tempo, partindo de troca de energia com o ambiente.

Segundo Elliot Eisner (1997, p. 89), a contribuição das artes para o desenvolvimento e experiência humana se dá da seguinte forma:

[...] primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidades de funcionar. [...] em nossa cultura as palavras, números, movimentos, imagens e padrões de formas, de sons, são formas por meio das quais os significados são representados. Para que se possam ler aquelas formas, é necessário que haja um entendimento de suas regras, seus contextos e sua

estrutura sintática. Cada forma de representação impõe seus próprios limites e oferece suas próprias possibilidades.

Isso tudo diz respeito à arte quando traz, por meio do objeto inventado, a construção de informações sobre a realidade, comunicando seus vários significados. E por este objeto ser referente e ter um caráter aberto, mantém diversas relações com o sujeito, possibilitando atitudes de intensa fruição. O conhecimento também mantém essa dinâmica, pois é possuidor de infindáveis códigos que se apresentam em processos de vir-a-ser.

Ao transitar através das várias esferas da realidade, o sujeito traduz e elabora conhecimento vindo e indo, para que haja produção de novos conhecimentos, assim concretizando-o em processo vivo. Nestes processos diversos em que as infinitas ocorrências se revelam, estão as variadas formas de matéria e energia que ocorrem ao mesmo tempo no universo, provando que a realidade é essencialmente dotada de probabilidades, onde nada é estático.

As transformações que foram determinantes para o surgimento de novos paradigmas para o século XX causaram importantes revoluções na humanidade, pois tiveram seu ponto de partida não unicamente nas ciências e nas tecnologias, mas revelaram-se também pelos signos da Segunda Revolução Industrial, elétrica e eletrônica, pelos novos pensamentos filosóficos, ideológicos, econômicos, políticos, pelo marxismo, pela socialização do capital, pelo comunismo e pela revolução das massas proletárias.

Lucrécia D'Aléssio Ferrara (1986) acredita que no século XX foi dada a partida para o indivíduo lançar-se em busca do novo através dos infindáveis meios de informação, que estabeleceram um processo enorme de comunicação entre os povos, alcançando o internacionalismo e assim permitindo a liberdade de pronunciar-se para conquistar um equilíbrio diante dos novos paradigmas. Estes abrangeram todas as esferas da sociedade, em que as relações humanas transitam e constroem valores, padrões, leis, ideologias que revolucionam os seus vários contextos.

Para compreender esse processo, basta olhar para o contexto no qual o sentido da arte, dentro de uma estrutura social, fundamentava-se enquanto mimese⁴. Por esse conceito, a arte era concebida enquanto identidade da representação da realidade a partir do fazer humano. Estabelecia uma realidade dominada, pois era reproduzida por um artista também dominado por sua dependência econômico-social. Isso marca um procedimento que vem moldar o artista em seus parâmetros e transformar a arte em objeto de prazer e entretenimento.

4 No sentido da arte em Aristóteles, mimese refere-se à imitação, elaboração de uma semelhança ou imagem da natureza (Ferrara, 1986).

Inverter essa relação e questionar a função estritamente comercial que mantinha a arte a serviço da realidade passa a ser o princípio da antirrepresentação, propagada pela arte moderna. Agora, a realidade atua a serviço da arte tendo por função reinventar e proporcionar uma outra visão, que supera a imitação, estabelecendo novas formas de atuar e intervir na realidade.

Segundo Ana Mae Barbosa (2003), na perspectiva da arte, as transformações marcam fatos históricos que revelam a necessidade do sujeito na busca por compreender sua função na realidade, partindo da relação sujeito-objeto.

Da Antiguidade até a Idade Média, a ênfase era dada ao fazer. No entanto, o Renascimento marca o processo de redimensão da arte, quanto ao conceito de obra e artefato. De objeto prático torna-se objeto estético, de artífice o artista conquista o *status* de erudito e a atitude da apreciação passa a ter um caráter intelectual. A contradição romântica e os cânones reguladores e normativos marcantes no Classicismo estimulam a quebra desses conceitos, que vão eclodir principalmente a partir da revolução modernista⁵ ao trazer uma postura contrária a tudo o que estava aprisionado.

Essa é a grande revolução das artes, marcada pela forma de rejeitar a antiga estética e seus princípios, pautados em uma escala de valores definitivamente rigorosa. Isso tudo significava transgredir, destruir o antigo modo de vida, a rigidez moral, a aristocracia e a hierarquia social.

Esse período tornou-se referência para marcar a história da arte, pois a atitude de ruptura veio apresentar o fenômeno estético em um momento que fez revelar seu processo contínuo de modificações, ao suplantando a estética do século XIX, cujos valores estavam na natureza, na fuga para o campo e no indivíduo. A antiestética modernista determinou um novo sujeito que exalta a máquina enquanto instrumento de poder e domínio sobre a natureza.

A arte atravessou o tempo e o espaço numa contínua mudança estética, exigindo atitudes de profunda transformação, com a linguagem vindo a emergir diante de descobertas e novas possibilidades. A unidade sujeito-objeto-natureza da arte moderna é, antes de tudo, a ordem quantitativa que representa o progresso, caracterizado por descobertas e experimentações.

Diante do novo, essência do século XX, a arte apresenta-se com sentido de progresso e domínio da linguagem. São estabelecidos novos procedimentos quanto ao uso de material, e meios de expressão passam a ter características abertas para outras possibilidades.

5 Ferrara (1986) refere-se à arte moderna como revolução modernista, por esse acontecimento ter rompido com valores estéticos pautados na representação e propondo uma antiestética como revolta contra os velhos temas e procedimentos antiquados.

Nesse sentido, tivemos várias manifestações dentro do universo da arte que demonstraram essas mudanças. A arquitetura, utilizando novos materiais, incorporou os traços geométricos, abandonando os adornos simbólicos; a pintura e a escultura tornaram-se abstratas, ou seja, passaram a apresentar um novo esquema, uma nova ordem de informação sobre estruturas de representação, negando, portanto, a mimese, implementando a metáfora como qualidade epistemológica; a música renunciou à base tonal fônica, abstraindo-se para dar lugar à música dodecafônica⁶, com uma forma de expressão essencialmente livre, ao permitir uma nova representação; na literatura, rejeita-se a semântica, ou seja, o significado das palavras na língua prática, criando-se um sistema poético novo, em que ocorre uma contaminação entre a contiguidade característica da metonímia e a similaridade característica da metáfora⁷; a revolução do som supera as velhas formas ao apresentar uma reconstrução da língua, partindo para o uso de abreviações e palavras fragmentadas, sons, imagens, espaços em branco.

Os pintores, por sua vez, transmitiam a fisicalidade do material através da presença, da utilização da própria matéria física das obras; desse modo, temos a poesia influenciada pela música, a literatura presente na pintura, a arquitetura aproximando-se da escultura, a literatura utilizando cores, música e explorando os tipos gráficos, o desenho industrial mesclando arte e produção em série (Ferrara, 1986, p. 12).

Toda essa profusão de signos e procedimentos da antiestética modernista estabeleceu características como o experimentalismo, o funcionalismo e o sincretismo, como princípios fundamentais para a construção da revolução moderna.

O sincretismo apresenta-nos um conceito aberto ao universo sógnico, por isso revelou-se numa profusão de formas de linguagem, manifestadas pelas novas teorias que permitiram o surgimento de novas tecnologias, mostrando as possibilidades da comunicação e da informação, além das técnicas de reprodução. Por meio do sincretismo, adentramos no acontecimento que marca a divisão da história da arte quanto aos novos procedimentos artísticos, dando início ao princípio da revolução da linguagem.

6 Técnica dos 12 sons que dá autonomia à música, desenvolvida por Arnold Schoenberg por volta de 1912. Essa técnica abandona a forma musical de base tonal fônica, cujas regras buscavam uma ordem de sons preexistentes, representando a ocorrência da mimese na música (Ferrara, 1986).

7 Metonímia e metáfora: figuras de linguagem que, por darem mais força à expressão, marcam a trajetória da revolução da linguagem na Arte Moderna. Na linguagem poética, por suas similaridades, ocorre uma fusão de seus elementos, ou seja, uma metaforização da metonímia e uma metonimização da metáfora (Ferrara, 1986).

O NOVO PROCEDIMENTO ESTÉTICO: O ATO DA RECEPÇÃO

O signo é possuidor de qualidades e potencialidades capazes de infinitos entrelaços, possibilitando inúmeras formas de representação. Essa pluralidade inerente ao signo abre suas multifaces e passa a chamar-se de intersemiotização⁸. Codificar e decodificar passam a ser o procedimento da nova estética diante da inter-relacionalidade sógnica. Não existe ato passivo na recepção. Existe um leitor permissivo, pois está ante uma obra aderente às suas anatomias físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais.

A arte modernista estabeleceu uma maior proximidade entre o espectador e a obra. Os novos procedimentos de expressão e/ou representação caracterizam-se por uma superação da antiga forma de se remeter à realidade enquanto referencial para a construção de significações que a leitura possibilita. Em vez de um observador passivo, passamos a ter um leitor participante, que tanto pode atuar na condição de cocriador quanto de produtor, interlocutor ou mesmo de um crítico.

A arte, então, abre-se ao leitor e apresenta-se por inteira, possibilitando ao artista estabelecer afinações que legitimam as manifestações artísticas por meio de sua condição de obra em movimento.

A antiga arte fora hábil em produzir um receptor ingênuo, passivo, que procurava, no máximo, partilhar dos momentos de inspiração do artista como molécula residual do trabalho criativo em estado de pura contemplação e embriaguez. A arte moderna é produtora de um receptor hábil onde tudo solicita a sua percepção e está aberta à sua penetração, sua interferência é a única possibilidade de produção de sentido; sentido fugaz, relativo, mas válido, porque produto de uma inteligência, de uma sensibilidade, de uma atividade relacional (Ferrara, 1986, p. 20).

A existência da obra enquanto objeto físico e perceptível ocorre a partir da busca essencial do olhar de um leitor que a tem organicamente situada na realidade enquanto ponto focal das inserções, pois mantém um elo entre produção e percepção.

Este acontecimento surge a partir de teorias necessárias à compreensão da arte e seus novos procedimentos. A teoria da recepção, situada na essência do formalismo russo, coloca o fenômeno artístico no eixo complexo da produção-recepção. A partir do final da década de 1960, fundamentada na arte moderna, essa teoria começa a traçar seus princípios, buscando definir metodologias que orientavam para a compreensão da interferência da arte no universo do receptor.

8 Termo gerado a partir do sincretismo, característica das formas de linguagem ocorrida na revolução modernista.

O receptor torna-se o alvo principal de toda a dimensão do procedimento artístico, que se legitima enquanto resultado da arte inserida no universo, onde ocorre o processo da construção de uma nova consciência diante da sociedade.

A reflexão filosófica acerca da relação sujeito-objeto nos possíveis acontecimentos gerados na relação entre produtor, obra e receptor deu a esse encontro a possibilidade de decifrar, interpretar e intervir nas novas relações a partir não somente da arte como objeto, mas também como fenômeno artístico. Isso permite ao receptor atitudes que, ampliadas, criam interações que se revelam a partir da obra ante os seus significados dotados de grande especificidade e dinamismo.

O caráter comunicativo da arte nos traz seu significado também enquanto linguagem. A arte-linguagem atua na transformação do receptor em leitor ativo de múltiplos signos, porque é capaz de transformar o universo que o envolve.

No século XVIII já anunciavam reflexões em torno de um sujeito dotado de juízo e experiência estética. De acordo com Úrsula Silva e Mari Lucie Loreto (1995), na estética kantiana ocorre o início das reflexões acerca das ideias da recepção. Nessa perspectiva, Immanuel Kant (2012), em sua obra *Crítica da faculdade do juízo*, mostra um sujeito diante de um conceito de belo, numa atitude que não se detém na obra enquanto objeto, mas recria o ato produtivo partindo do juízo estético. A teoria do juízo estético é, antes de tudo, uma das bases para a “estética da recepção”, pois traz uma conduta fundamentada num juízo que parte da reflexão, na busca por desprender-se de conceitos, dando condições para uma atitude mediadora entre o objeto e o seu entendimento.

É necessário que a arte atinja sua autonomia por meio de um processo de descoberta da realidade, afirmando-se como experiência estética. A experiência estética somente é possível quando parte do juízo enquanto entendimento. Com isso, adquirimos a capacidade de perceber o particular como parte essencial do universal. Esse estado de juízo atua a partir da reflexão, ampliando a consciência com um sentido crítico da realidade.

De acordo com Kant, todos os juízos estéticos são reflexionantes. Percebemos em Kant a presença da atitude que julga pela necessidade de compreender uma relação que se mostra como num jogo em unicidade e multiplicidade.

A experimentação proporciona uma interação entre leitor e autor/artista. Há entre ambos uma unidade que os mantém articulados aos variados processos, aproximando-os enquanto coautores. O sentido não é explicável, mas sim experimentável como efeito, pois a intensa profusão de elementos presentes na obra dinamiza o receptor, estimulando-o à atividade reflexiva. Trata-se da liberdade inerente ao receptor, que, ao absorver a obra, cria condições capazes de colocá-la em infindáveis posições, ato que somente ocorre por ser a obra de arte um produto em processo.

Nessa perspectiva, já é possível apreciar a preocupação com a atitude do receptor diante de uma estrutura dinâmica da obra. Esta se mantém aberta por meio de seus

elementos e dos procedimentos do autor, para que as traduções se processem num leitor disposto a consumir e comunicar.

Outros pontos de vista relevantes para o entendimento dos procedimentos estéticos quando da relação autor-obra-receptor revelam-se nas teorias de “estranhamento e afastamento” para a recepção do acontecimento artístico, desenvolvidas por Viktor Chklóvski e Bertolt Brecht (Ferrara, 1986, p. 36):

A teoria de Chklóvski que se apoia na ação de estranhar o objeto representado procura transpor o universo para uma esfera de novas percepções que se opõem ao peso da rotina, do hábito, do já visto. Extraíndo o objeto do seu contexto habitual e revelando-lhe uma faceta insólita, o artista destrói os clichês e as associações estereotipadas, impondo uma complexa percepção sensorial do universo. A deformação enquanto ato criativo torna mais sagaz a percepção e mais denso o universo que nos circunda. A densidade perceptiva de um mundo insólito é a principal característica da arte.

Revela-se um artista/leitor voltado para sua atividade presente local e universal. Nele, o artista/leitor apresenta-se com uma nova postura, pois abandona seu processo intimista de percepção e criação para valorizar as características de seu fazer artístico, tramadas no dinamismo da superação do imediatismo que leva às comparações e/ou associações superficiais.

Estranhar essencialmente refere-se à negação do óbvio, do comum. Com a mudança de atitude, ocorrem transformações que se chocam com os padrões estabelecidos. O estranhamento possibilita o ato de infringir, no qual a divergência passa a ser a essência da produção e da percepção estética.

O receptor tem no estranhamento a tarefa fundamental de perceber uma arte de sentido “difícil”, pautada na contracomunicação⁹, aquela que nega a mimese como princípio para a representação da natureza.

Perceber a arte “difícil” está definitivamente ligado ao processo de duração em uma situação de constância. O significado da arte estranha é não ter significado fechado, ou seja, o significado é possuidor de autonomia, não se detém no objeto referencial, mas no acontecimento artístico. Por isso, sua duração é um contínuo processo de percepção estética, em que o tempo da apreensão do efeito da obra é determinante no processo do receptor.

9 Refere-se ao conceito de estranheza de divergência diante da recepção. A contracomunicação, ao tornar mais difícil a percepção, torna mais duradoura e mais fértil a percepção do sujeito diante do universo (Ferrara, 1986, p. 35).

O estranhamento, segundo Brecht, é a possibilidade de o receptor não somente apreender e se entrosar, mas tomar parte do processo no sentido de construir soluções. Nesse sentido, é preciso criar diálogos como fez Brecht em seu teatro épico. Extirpar o óbvio passa a ser a forma de oferecer sugestões por meio de signos para que o público os decodifique. Assim, um fluxo de intensa mudança se processaria e o estranhamento, também.

Um exemplo do estado de estranhamento no teatro é quando o ator, deixando o extremo valor dado ao virtuosismo na interpretação, passa a ter uma abertura que possibilita recriar o texto, e até minimizá-lo, utilizando-se de uma linguagem gestual óbvia e proporcionando um envolvimento intenso entre palco e plateia.

[...] enquanto estranhamento é desautomatização da percepção para criar um específico artístico, o afastamento é a tentativa de alterar através da arte a função de um elemento do sistema. Em Chklóvski temos uma definição da arte, já em Brecht, vemos a defesa da arte, ou seja, a especificação de sua função [...] Para Chklóvski ou para Brecht, o estranhamento ou o afastamento trabalhavam com determinadas modalidades de obra de arte capazes de provocar uma antirreação emocional, ou seja, uma desautomatização, uma ação do receptor, um desejo de atuar (Ferrara, 1986, p. 36, 42).

Percebe-se a busca pela função social da arte dentro de um sistema organicamente repleto da presença de representações e relações complexas, no qual ao sujeito é dada a liberdade de intervir, transformar e cocriar.

Essa relação vital da arte enquanto síntese do universo traça um paralelo entre a criatividade, a capacidade de percepção do artista e a capacidade de apreensão do receptor a partir de seus sentidos despertados, não mais de fatos nem de significados lineares, mas das hipóteses acerca do universo, interpretadas de forma pluridimensional e orgânica.

Cornelius Castoriadis (1995), ao falar dos sistemas simbólicos institucionais em sua multiplicidade, traduz os fatos criados dentro das relações sociais como a própria questão histórica, gênese do sentido, em que ocorre a produção de significantes e significados, ou seja, o fenômeno simbólico. Em todo momento ocorre um novo sistema simbólico.

Segundo esse autor, pode-se dizer que a combinação dos signos resulta dos sentidos, pois, enfim, o mundo não é só feito de pessoas que interpretam o discurso dos outros. “Para que aqueles existam, é preciso primeiro que estes tenham falado, e falar já é escolher signos, hesitar, corrigir-se, retificar os signos já escolhidos – em função de um sentido” (Castoriadis, 1995, p. 167).

Castoriadis (1995) diz ainda que considerar o sentido como simples resultado da diferença de signos é transformar as condições necessárias da leitura da história em condições suficientes de sua existência. E certamente essas condições de leitura já são intrinsecamente condições de existência, pois só existe história porque os homens comunicam e cooperam num meio simbólico. “Mas esse simbolismo é ele próprio criado. A história só existe na e pela linguagem (todas as espécies de linguagem), mas essa linguagem ela se dá, ela constitui, ela se transforma” (Castoriadis, 1995, p. 167).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento humano, ao longo da história, teve sua trajetória limitada por uma concepção de mundo enquanto sistema fechado, sem a dimensão da troca de energia e, por conseguinte, poucas transformações nas relações entre sujeito e sujeito, sujeito e meio, sujeito e cultura e contexto.

O sistema fechado somente alimenta a relação unilateral e a passividade. Permite ao sujeito movimentos mínimos e inconscientes, fruto de uma educação fundamentada em verdades teóricas, disciplinas fragmentadas, processos estanques e comportamentos esperados.

Este artigo procurou buscar, na história do pensamento e do conhecimento humano, nas ciências e nas artes, acontecimentos que pudessem apoiar nossas reflexões quanto às descobertas de importantes, necessárias e novas possibilidades da práxis da arte, bem como ao processo de construção de metodologia (para o ensino-aprendizagem em arte), que considere os sujeitos em sua pluridimensão e o universo em sua capacidade imensa de renovar e criar.

A visão quântica apresentou um novo paradigma que revolucionou o pensamento ao criar uma visão de mundo, permitindo-nos reconhecer que na dinâmica da natureza coexiste um sujeito de diferentes inteligências que cria diálogos com um contexto vivo e ativo, produz e reproduz a partir da matéria formas estéticas repletas de sentimento e razão.

Foi importante se apoiar em conceitos que representaram grandes paradigmas determinantes para as transformações nas humanidades e que também provocaram o surgimento de outros. Adentrar no acontecimento da arte moderna foi vital para alcançar uma compreensão dessas transformações. A negação do óbvio por meio de um movimento que propagava um novo procedimento estético baseado na antirrepresentação trouxe um sentido revolucionário para a arte. O artista, agora, não mais é um copista da realidade, ele intervém de forma atuante, dinâmica.

Compreender a antiestética modernista é aproximar-se do entendimento de que o caos não sugere uma ação com noção de ordem, pois a natureza é um sistema

complexo e, por conseguinte, precisa de ações contra os efeitos determinados e/ou preestabelecidos.

A quebra do paradigma tradicional que detinha o sujeito numa condição de passividade é uma ocorrência da revolução da linguagem modernista. A transformação da linguagem em matéria estética passa a ser a base para um procedimento que tem em seu princípio a materialidade do signo e sua inter-relação.

Estamos diante do que se pode chamar de um grande acontecimento na relação ensino-aprendizagem/saber/fazer, pois o processo de aprendizagem deve estar inicialmente próximo a uma atitude de libertação dos procedimentos assimilatórios, para que o ser total possa reorganizar-se. Assim, temos a possibilidade de a recepção se construir como método na transformação, no sentido de aprendizagem e, consequentemente, no sentido da educação.

O ato da recepção está no efeito que a obra de arte, com seus referenciais, passados e presentes, causam no sujeito. Esse mesmo sujeito reage ao ser provocado e parte para uma reorganização, para que uma nova atitude seja manifestada e o sujeito se auto-organize.

Existe um imenso campo de possibilidades oferecido pela arte quando diante da fusão de signos, aberta para novas inserções do receptor, diante de tudo que é diverso, mutante e provisório. A existência do receptor somente tem sentido porque a arte preexiste no instante em que dá sentido à existência de todas as coisas. Por conseguinte, dá sentido à existência do receptor atuante, que tem por missão reinventar, traduzir e cocriar.

A abertura dos conceitos na arte nos aproxima do que é preciso alcançar: a consciência de que a arte é de fato um campo de possibilidades a nos oferecer inúmeras maneiras de atuar, no sentido de buscar sua autonomia, para que autor/receptor estejam como sujeitos na interação da recepção da realidade enquanto referência para a realização dos acontecimentos estéticos, sociais, ambientais e políticos.

A arte não somente é fazer e exprimir. É também conhecimento, expressão e linguagem. O artista está para a criação e o leitor para a tradução, recriação e revelação, e novamente tradução, num processo de infindáveis possibilidades.

A arte é pretexto, é jogo que se forma e deforma, pois exige ser velada e desvelada. O sentido da arte está na sua completude, não num sentido fechado, pois seu estado de abertura permite o ato que a produz e o ato que a traduz. O estado de ser da arte cria variantes que lhe permitem um estado de devir. Essa simbiose ocorre pela recepção estética que inicia com a produção e se realiza com a recepção.

As linguagens, em suas diversidades sógnicas, mantêm-se numa correlação capaz de criar outras linguagens, bastante específicas. Perceber esse amálgama passa a ser tarefa do receptor, que será capaz de traçar um trajeto criativo, pulsante e intenso. Para

isso, o sujeito tem sua experiência no trajeto intersemiótico, construído por meio da leitura realizada a partir da ação do receptor. Este passa a dominar a obra somente quando é invadido por ela, estabelecendo, enfim, a recepção.

Nesses encontros, acontecimentos se apresentam para um receptor aberto, cuja disponibilidade intelectual permite realizar leituras de acordo com o seu acervo de informações, cultivados a partir do processo de seleção e relação que vai do uso de elementos, símbolos, conceitos, ampliando-se para o uso de intersignos, repletos de intersubjetividades. O ato criador torna-se o caminho para desencadear o processo de apreensão do universo, por um encontro vital entre signo, objeto e receptor.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. T. B. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. T. B. (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FERRARA, L. D. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GARDNER, H. *A teoria das inteligências múltiplas*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. 3. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2012.
- MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 2001.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PRIGOGINE, I. O reencantamento da natureza. In: WERBER, R. (org.). *Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade perdida*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SILVA, Ú. R. da; LORETO, M. L. da S. *Elementos da estética*. Pelotas: Educate, 1995.

Recebido em: 22.08.2025

Aprovado em: 03.02.2026