

Histórias de iniciação na arte

Ana Angélica Albano

85

Entre as lembranças mais antigas, guardo a descoberta do prazer da leitura, através do encontro com Monteiro Lobato e suas *Memórias da Emília*. Desde então os livros têm sido parceiros constantes, levando-me a outras memórias:

Memórias de Humberto de Campos, Memórias de um sargento de milícias, Memórias de uma moça bem comportada, Memórias, sonhos e reflexões, e outras tantas de personagens reais ou fictícios... Depois de um tempo, fui percebendo que não bastava um bom roteiro, era necessário que o som da narrativa embalasse a história. Pois é só assim, como diz Bachelard, que a leitura muda, a leitura vagarosa dá ao ouvido todos estes concertos (Albano, 1998, p. 15).

Esta intuição de que a poesia era necessária para o prazer da leitura só veio com o tempo e foi fundamental para minha educação estética.

Além da leitura, existiu sempre o prazer do desenho: os lápis de cor e os cadernos em branco... as tintas vieram mais tarde, com a transparência das aquarelas (Albano, 1998, p. 15).

A preferência por memórias e biografias já anunciava, mesmo sem que eu soubesse nomear, o meu interesse pela psicologia: a possibilidade de observar como se constroem as individualidades, como são tecidos os destinos. Percebo, agora, quanto me impressionavam as aventuras daqueles que se transformaram em personagens, heróis dignos de pertencerem ao mundo dos livros – objetos de prazer.

A licenciatura em Artes Plásticas e o mestrado e o doutorado em Psicologia vieram como conseqüência, não sei se natural, mas, com certeza, construída através destes primeiros prazeres. Ou será que fui capturada por eles?

Quando, em 1997, assumi as aulas de Didática e Prática de Ensino de artes visuais na Faculdade de Educação da Unicamp, considerei um desafio interessante ensinar didática de uma disciplina que, por definição, não se ensina. Partindo do princípio de que Arte não se ensina, mas se aprende, passei a me questionar como propor uma didática para o ensino da arte, que preservasse o caráter transgressor inerente à natureza desta área. Recorri, como primeiro recurso, à minha tese de doutorado, que foi e continua sendo, até agora, meu principal suporte na docência e o ponto de partida para a pesquisa que venho desenvolvendo.

A tese nasceu da pergunta: Como um artista inicia outro artista?

O tema da iniciação acompanha-me há anos, guiando minhas observações, orientando minhas leituras.

O interesse surgiu a partir do estudo da psicologia junguiana e tornou-se mais presente quando, em 1983, passei a dirigir a Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo.

Recordo-me que, naquela ocasião, o nome da Escola causou-me estranhamento: por que Iniciação Artística e não simplesmente Educação Artística, denominação usualmente utilizada nos currículos oficiais de 1º e 2º graus?

Compreendia que o nome procurava identificar a intenção da Escola em atender crianças que começam seu aprendizado artístico. A idéia de uma escola para as idades iniciais ou para quem inicia um aprendizado, no entanto, intensificou minha reflexão sobre a diferença entre iniciar e iniciar-se.

86

Observando os alunos que freqüentavam a Escola, percebia que, apesar de a procura ser muito grande, poucos persistiam depois do período escolar, fazendo da arte sua vida.

Uma coisa é possibilitar a expressão em diferentes linguagens para muitos e outra coisa, muito diferente, é a decisão de alguns de criarem uma obra.

Apesar de todos os anos muitos alunos inscreverem-se para aulas de música, teatro, dança e artes plásticas, quantos são hoje músicos, atores, bailarinos ou pintores? Uns 10 ou 20, talvez menos... Qualquer pessoa pode expressar-se numa linguagem artística sem necessitar fazer da arte sua profissão.

Diante desta constatação, voltei a perguntar: por que alguns optam pela arte, renunciando à segurança de profissões socialmente mais reconhecidas, e submetem-se a todas as provas movidos pela paixão da criação? (Albano, 1998, p. 21)

Considerando que meu centro de interesse é o ensino da arte e que já havia constatado a diferença de desenvolvimento em alunos com as mesmas oportunidades, passei a me perguntar: seria possível um artista iniciar outro? E, se fosse possível, como isso se daria?

Para responder ou tentar responder a esta questão, era preciso encontrar artistas que admitissem terem sido iniciados por outro artista. Como, necessariamente, não são das Faculdades de Arte que saem os artistas, foi difícil encontrar um artista que nomeasse outro como seu mestre. Percebi também que, entre os artistas, ou este reconhecimento não existe com freqüência, ou eles não percebem sua formação desta maneira.

Acabei optando por trabalhar com um artista contemporâneo – Tuneu – que, em entrevista a Ana Mae Barbosa e Paulo Pasta (1984), apontava Tarsila do Amaral como sua mestra – fato que me surpreendeu, pois não encontrara em sua obra nenhum vestígio da obra da Tarsila, e, ao mesmo tempo, despertou minha curiosidade em pesquisar que mestra teria sido Tarsila, permitindo que Tuneu, encontrando sua própria voz, fosse Tuneu.

Nos mitos de iniciação e rituais das tradições iniciáticas, encontramos na figura do mestre a responsabilidade por submeter o discípulo a inúmeras provas. Observando nossas práticas pedagógicas em educação artística, percebia como são todas tão doces, tão preocupadas em aplinar o caminho, em retirar as arestas... Se a pedagogia, hoje, preocupa-se em eliminar todas as provas, como acontece a iniciação contemporânea? Como iniciar alguém se não temos mais as provações rituais, aquelas que possibilitam a passagem para um nível superior de consciência? Qual seria o papel do mestre?

Em virtude da natureza do problema em questão, a pesquisa qualitativa revelou-se a mais adequada, e, por meio de entrevistas não diretivas, procurei traçar a história da iniciação artística de Tuneu. Durante todo o processo, minha atenção esteve focada em sua vida artística, em perceber como suas imagens haviam se transformado em obra e, também, em observar como fora a interferência de Tarsila neste processo.

Ao longo da pesquisa, fui constatando que Tuneu a percebia como uma grande mãe, um grande útero, um continente propício para o nascimento de sua obra. Não a viu, em nenhum momento, como a figura terrível do anjo exterminador associada aos mestres dos mitos. Ele a via como aquela que, observando suas tendências plásticas, facilitava-lhe a percepção e a realização destas tendências como obra (Albano, 1998, p. 127).

Passei, então, a refletir sobre o fato de que o artista é iniciado por sua própria obra. É a obra por fazer que impõe o sacrifício, exigindo a entrega necessária ao renascimento.

Esta idéia, que surgiu com toda a clareza de uma imagem no início do trabalho, demandou dois anos de reflexão para que eu a compreendesse melhor e conseguisse torná-la visível. Orientou, também, minha compreensão a respeito do papel do mestre como aquele que facilita ao discípulo a percepção do projeto que virá a ser sua obra.

Tarsila colocou Tuneu diante da própria obra, mostrando-lhe, a cada passo, o caminho que, mesmo sem perceber, ele já havia escolhido.

Penso hoje que esta é a mesma posição que devemos sustentar na Universidade: permitir ou abrir possibilidades para o aluno encontrar o seu próprio projeto, sua própria voz.

Terminando a tese, tinha ainda a sensação de que talvez pudesse ter ido mais longe ou penetrado mais fundo. Porém Cronos, o Senhor do Tempo, é rigoroso e inflexível, mas sábio. Pois, se limita o grau de liberdade, são estes limites que ajudam a conter a forma.

Os meses de convivência diária com Tuneu, Tarsila e os outros mestres, que acabaram se tornando também meus mestres, auxiliaram-me a encontrar os caminhos

que o texto a ser escrito exigia e a consciência de que em arte não seria produtivo adotar metodologias de ensino pré-fabricadas.

Uma aula de arte, bela ou não, será sempre consequência da concepção de arte e de belo de cada professor. Caem por terra, portanto, todos os métodos e fórmulas prontas para o ensino de arte. Se aceitarmos este princípio, cada professor terá de encontrar seu próprio caminho, a partir de suas escolhas estéticas e de como concebe o sujeito a ser educado: autor ou reproduzidor? (Albano, 2005, p. 7)

Para Mário de Andrade (1963, p. 28-29), isto acontece "porque realmente, em arte, a regra deverá ser apenas uma norma e jamais uma lei. O artista que vive dentro de suas leis será sempre um satisfeito. E um medíocre". Acrescentando adiante: "É preferível ficar na entressombra fecunda, que é só onde podem nascer as assombrações."

Para compreender melhor os caminhos da iniciação na arte, percebi que precisava continuar adentrando as entressombras fecundas das memórias dos artistas, uma vez que a pesquisa não se esgotava com uma história exemplar. Consciente de que é a obra e não um mestre que inicia o artista, passei a orientar a pesquisa para a observação do desenvolvimento da obra, com especial atenção para os pontos de mutação no trabalho, que poderiam ser reveladores dos processos de iniciação.

Meu campo de pesquisa é o artista plástico do século 20. Interessa-me, particularmente, observar o período da ruptura com a necessidade de representação da realidade, momento em que a obra de arte adquire autonomia enquanto objeto.

88

Apesar desta intenção inicial de continuar, apenas, no campo das artes visuais, os escritores começaram a chamar minha atenção, especialmente pela quantidade de memórias disponíveis. Compreendi que poderia, por analogia, fazer pontes entre as duas linguagens, observando o processo criativo de escritores e de artistas plásticos. O foco da pesquisa passou, então, a ser artistas que escreveram memórias, diários e cartas, mas podendo recorrer também, em alguns casos, à técnica de história de vida e entrevistas não diretivas.

Para compreender os caminhos da iniciação na arte, transito pelos campos da psicologia, da história da arte e da educação.

Sem a intenção de desvendar o mistério da criação – *mistério que deve permanecer mistério* –, venho observando depoimentos de artistas, procurando apreender como percebem seu processo de criação. E, mergulhando em antiga vocação pelas biografias, vou recolhendo relatos, recortando e alinhavando impressões.

Apesar do fato de trabalhar no entrecruzamento da Arte com a Psicologia, quero deixar claro que não entendo a obra de arte como um sintoma. Não tenho interesse em explicar a obra do artista por sua história de vida, mas exatamente o contrário. Sinto-me mais próxima da idéia de obra de Merleau-Ponty (1980, p. 122), que, referindo-se a Cézanne, diz: "A verdade é que esta obra a fazer exigia esta vida." Não pretendo, portanto, buscar as determinantes da obra na vida, mas, antes, olhar para a vida através da obra.

A obra é, portanto, o meu foco, mas poderia, também, dizer: o desejo de obra. Porque considero que artista cria respondendo a um desejo, a uma necessidade. Ele não cria por uma demanda exterior. Ele não produz mais porque vai ganhar dinheiro,

ou mais dinheiro. Ele não responde, necessariamente, a esse padrão. Eu diria que o artista responde a uma pressão interna, ou, como disse um poeta: *o artista é como o garimpeiro, que vive procurando uma coisa que não perdeu.*

Nos depoimentos de alguns artistas identifico o reconhecimento desta pressão interna:

– Não faço um disco quando quero, faço quando preciso. Não sei exatamente o que dita esta necessidade. Não é uma pressão de fora, é uma pressão que eu mesmo me coloco. Não sei explicar qual a sua natureza, mas a verdade é que isso vale para todos os meus discos. (Chico Buarque)¹

– Você quando escreve está criando um objeto. Cria independentemente do público que vai ler o trabalho. Não escreve poesia visando o sustento. Escrevem-se poemas como poderia fazer qualquer outra atividade: ginástica, natação. Aquilo é uma necessidade, algo do qual você não pode abrir mão – e pronto. Quer dizer, a poesia é uma coisa bem mais pessoal do que social. É um uso da linguagem, que por sua vez, se trata de um instrumento social. (João Cabral de Mello Neto)²

– Sempre li muito. Isso continuou depois que me tornei um advogado muito ocupado. Não há nenhuma ocupação que me dê mais prazer do que ler, à exceção de escrever. Escrevi meu primeiro livro (aos 56 anos) porque tinha chegado a hora de escrever. [...] Chegou uma hora que precisava escrever e esta experiência era para mim a mais forte. Tendo escrito o primeiro, escrevi o segundo para não ser autor de um só livro. Tendo escrito o segundo escrevi o terceiro para não me tornar autor de dois livros. E agora estou escrevendo o quarto... (Louis Begley).³

Uma obra de arte é boa quando nasceu de uma necessidade. Neste caráter de origem está o seu critério – o único existente. Também meu prezado senhor, não lhe posso dar outro conselho fora deste: entrar em si e examinar as profundidades de onde jorra a sua vida, na fonte desta é que encontrará a resposta à questão de saber se deve criar. Aceite-a tal como se lhe apresentar à primeira vista sem procurar interpretá-la. Talvez venha a significar que o senhor é chamado a ser um Artista. Nesse caso aceite o destino e carregue-o com o seu peso e sua grandeza, sem nunca se preocupar com a recompensa que possa vir de fora. O criador, com efeito, deve ser um mundo para si mesmo e encontrar tudo em si e na natureza a que se aliou (Rilke, 1978, p. 24-25).

– Desenhar era uma necessidade física para mim. Eu estava muito isolado. Ninguém me dava a mínima. Isolado demais... Sim, porque eu via além das estreitezas. Eu vivenciei esse isolamento muito dolorosamente, muito violentamente quando ainda era bem novo, bem menino (Juan Miro, 1992, p. 16).

– Quando a gente quer expressar algo muito profundo escreve um poema ou um romance, procura assim objetivar uma paixão. Em geral a escrita nasce de uma vocação, a gente está condenado a escrever sobre certos temas. Acontece a mesma coisa com o amor, que começa com uma atração involuntária – a que a gente está destinado – e depois se converte, através do livre arbítrio, numa forma de liberdade. Trata-se de uma questão tão antiga quanto a filosofia. Não há resposta e as respostas que encontrei me parecem igualmente insatisfatórias. Há uma relação eterna entre a palavra destino e a palavra liberdade (Otávio Paz).⁴

A necessidade surge, assim, como uma ponte que me leva à outra idéia muito antiga: a noção mítica de destino.

Curiosamente, quem me introduziu à noção de destino foi Mário Schenberg em uma entrevista a Amélia Hamburger, publicada em 1984 no livro *Mário Schenberg: entre-vistas*, pela Editora Perspectiva. E talvez tenha me impressionado mais por vir de um físico:

¹ Massi, 1994.

² Costa, 1992.

³ Carvalho, 1994.

⁴ Milan, 1994.

– Hoje se obriga a pessoa a publicar muito, se obriga a publicar demais [isso era a década de 80...]. O critério de julgamento da eficiência científica de uma pessoa é o número de publicação, o que é uma idéia absurda, porque, por exemplo, há pessoas que publicaram inúmeros trabalhos que ficaram totalmente desconhecidos [...]. Essa preocupação de ter um grande número de trabalhos publicados às vezes pode prejudicar as pessoas, se é que não prejudica sempre. Pode ser que prejudique sempre porque a pessoa fica naquela tensão de estar publicando, e sempre outras coisas, sem ter tempo para se concentrar bastante sobre uma determinada coisa. Se o destino for ter somente uma idéia, mas boa, pode ser como Bose, que pode ter publicado muitos outros artigos mas bastou o de meia página para ter importância.

Amélia, então, pergunta: "Seria uma questão de ir em profundidade no trabalho?"

Ao que ele responde:

– E não é somente uma questão de ir em profundidade num trabalho, mas de ir num destino também. Acho que existe alguma coisa que está além da vontade da pessoa. A pessoa não faz um trabalho profundo e original porque queira fazer um trabalho profundo e original. Faz porque faz, e às vezes nem se dá conta de que está fazendo um trabalho profundo e original. Outros é que vão se dar conta disso, às vezes, até depois da morte da pessoa. Acho que há um destino, nisso eu acredito. Toda minha carreira de físico, por exemplo, se definiu por volta dos treze anos quando estudei física e geometria (Hamburguer, 1984, p. 148).

Esse depoimento de Schenberg provocou-me uma estranha surpresa. Tinha terminado o mestrado e só muitos anos mais tarde, durante o doutorado, voltei a refletir sobre essa idéia, que inspira, hoje, minha pesquisa.

O que procuro, mais exatamente, é encontrar uma luz para focar estes momentos que marcam o encontro com o destino, ou, como vim a descobrir com Hillman, o encontro com o *daimon*.

90

Hillman (1997, p. 16) apresenta esta idéia em *O código do ser*:

Em resumo, então, este livro é sobre vocação, destino, caráter, e sobre imagem inata. Essas idéias formam a "teoria do fruto do carvalho", que sustenta que cada pessoa tem uma singularidade que pede para ser vivida e que já está presente antes de poder ser vivida. (...) Usarei muitos dos termos para esse fruto do carvalho – imagem, personalidade, fado, gênio, vocação, daimon, alma, destino – de forma bastante intercambiável, dando preferência a um ou a outro conforme o contexto.

Os encontros com novos interlocutores são momentos importantes para a pesquisa, quando idéias que pareciam isoladas passam a ganhar sentido pela descoberta de um outro que as significa. "O seu olhar melhora o meu", diz Arnaldo Antunes (1997, p. 65).

A psicologia que busco, através de Hillman (1997, p. 44), é "uma psicologia que se baseie mais na imaginação das pessoas, do que nas estatísticas e nos diagnósticos, quero a mente poética aplicada aos históricos dos casos para que possamos lê-los pelo que eles são, formas modernas de ficção e não relatórios científicos".

Ao procurar, na obra, o momento em que se define a voz do artista, meu interesse é dialogar com as imagens que animaram estas obras e tentar focar, quando possível, os pontos de mutação – aqueles onde o artista arriscou tudo para encontrar sua forma. Focar as obras que poderiam até ser consideradas erros na época em que foram criadas (porque a beleza surge, quase sempre, na fronteira da falha) e que foram, no entanto, iniciáticas.

Algo que passei a refletir assistindo a um depoimento de Saramago, onde ele dizia que estava na metade da escritura de um livro (não me recordo qual), quando encontrou sua maneira de escrever. A partir daquele livro, considerava que havia encontrado a própria voz.

Estou buscando, portanto, o fio da navalha, o espaço da fronteira, que, no caso das artes visuais, só pode ser expresso em imagens.

Lendo *The artist's voice*, de Katharine Kuh, livro de entrevistas com alguns dos ícones das artes plásticas do século 20, esta idéia foi se tornando mais clara. O que motivou as entrevistas não tem relação direta com esta investigação, porém as respostas de alguns artistas ajudaram-me a dar forma às minhas perguntas.

Uma entrevista com Edward Hopper chamou-me, particularmente, a atenção, pela qualidade de suas respostas. Depois de várias questões, sem tocar o cerne de suas motivações, a entrevistadora pergunta se a solidão e a nostalgia seriam os seus temas:

– Se há solidão, não é consciente. Provavelmente eu sou um solitário. Assim como a nostalgia também não é consciente... Eu não tenho, conscientemente, nenhum tema. A luz é uma importante força expressiva para mim... Eu pinto para mim... Eu gostaria que meu trabalho comunicasse, mas se não comunicar, também está tudo bem. Eu nunca penso no público quando eu pinto, nunca (Kuh, 2000, p. 140).

Quando ela insiste que explicasse isto de maneira mais clara, ele diz: "Todas as respostas estão nas telas. Eu não sei como poderia explicar além do que está nas telas." (Kuh, 2000, p. 141).

Conservo, portanto, meu foco na obra. Depoimentos, entrevistas, autobiografias e/ou biografias são lupas que me auxiliam a ampliar o foco, que quero observar com mais atenção.

O diálogo com Hillman (1997, p. 47) ensina-me, também, a rever a psicologia da biografia:

Precisamos de um prisma novo para olhar a importância de nossa vida. Estou aprendendo a atacar as convenções da percepção biográfica, que insiste que o tempo e o espaço determinam o nosso agora... De todos os pecados da psicologia o mais mortal é o seu descaso pela beleza. Afinal de contas uma vida tem algo de muito belo, mas quem lê os livros de psicologia não fica com essa impressão. Mais uma vez a psicologia trai o que ela estuda. Nem a psicologia social, nem a experimental, nem a terapêutica dão lugar para a apreciação estética da história de uma vida.

Estou buscando, se é possível colocar desta forma, encontrar poesia na psicologia. Dr^a Nise da Silveira costumava dizer que se quisermos conhecer a loucura temos que ler Dostoiévsky, e não os manuais de psicologia, porque nos seus romances a loucura está viva.

Para compreender o meu tema, tenho me deixado guiar pela poesia, pelos mitos, *As mil e uma noites* e outros contos, para ver se encontro o foco que me permitirá olhar para as vidas que estou estudando com um sentido mitológico. A função do mito para a psicologia não é descrever ou enumerar os diversos tipos de comportamento, mas ampliar a reflexão, auxiliando-nos a ultrapassar os limites e os condicionamentos do nosso tempo e da nossa cultura. "Mitoses não fundamentam, eles abrem", ensina-nos Hillman (1992, p. 44).

Recorro mais uma vez à imagem do *daimon*:

[...] cada vida é formada por uma imagem única, uma imagem que é a essência dessa vida e a chama para um destino. Tal como a força do destino, essa imagem age como um *daimon* pessoal, um guia que se lembra do seu chamado. Os avisos do *daimon* agem de muitas maneiras. O *daimon* motiva. Protege. Inventa e persiste com obstinada fidelidade. Não costuma ceder ao bom senso e muitas vezes faz o seu portador agir de forma que foge às regras, especialmente quando negligenciado ou contrariado (Hillman, 1997, p. 51).

Penso que poderíamos entender os pontos de mutação na obra de um artista como encontros com o *daimon*, de Hillman, ou com o destino, se pensarmos como Schenberg, ou, ainda, como ritos de iniciação. Para que isto seja possível, é necessário ler as obras e as biografias do fim para o começo, sem a intenção de encontrar explicações, tendo como guia a imaginação.

Calder é o primeiro artista a me dar pistas da ação do *daimon*. Ele dizia que todo o seu trabalho foi orientado pela visão simultânea do sol se pondo e da lua nascendo – imagem impressa em sua memória em uma viagem de navio dos EUA para a Europa, quando era muito jovem. Da observação desse movimento dos corpos celestes teria nascido toda a motivação para sua obra. Em uma entrevista, ele conta:

– A base de tudo para mim é o universo. As mais simples formas no universo são a esfera e o círculo. Eu as represento através de discos e então crio variações (...) Até meus triângulos são esferas, mas de um formato diferente (Kuh, 2000, p. 41).

92

Poderíamos pensar simplistamente que os móveis nasceram diretamente daquela visão. A relação, entretanto, não é tão simples assim. Não é uma simples relação de causa e efeito, mas algo muito mais sutil.

É preciso observar, mais atentamente, a atuação do *daimon* no caso de Calder. Ele nasceu em uma família de artistas e resolveu ser engenheiro. Quando criança, tinha uma oficina só para ele, passava os dias inventando brinquedos e, na hora de decidir-se profissionalmente, escolheu ser engenheiro. Quando Katharine Kuh (2000, p. 39) pergunta se ele acha que a engenharia influenciou sua obra, ele responde: "Fez com que as coisas que confundem outras pessoas, como a mecânica e os móveis, fossem simples para mim."

Poderíamos ler a opção pela engenharia como um equívoco no início do caminho, pois sua imaginação não cabia naquela profissão. Porém, se a lermos sob a perspectiva do *daimon*, ou sob a ótica de Merleau-Ponty, leríamos diferente: a obra por fazer exigia a engenharia.

Quando ele abandona a engenharia e se rende à arte, começa trabalhando de forma totalmente lúdica, criando figuras de arame. Suas observações de um circo levam-no a recriá-lo, primeiro em desenhos e depois em arame. Este trabalho, que começou como brincadeira, foi registrado em filme por Carlos Vilardebo e continua exposto no Whitney Museum, em Nova York. Depois do circo, Calder continuou produzindo uma obra incrivelmente diversificada. Ficou conhecido, no entanto, como o criador dos móveis.

Relaciono este fato com o relato de Schenberg sobre Bunsen: "Um exemplo curioso é o de Bunsen, aquele químico alemão que inventou o bico de Bunsen, que publicou mais de quinhentos trabalhos e hoje é conhecido pelo bico de Bunsen (...) De outro lado, há pessoas que ficaram famosas com uma única publicação." (Hamburger, 1984, p. 148). Ele fala, então, de um físico indiano, Bose, que escreveu meia página e mandou para uma revista de física, a qual recusou sua publicação. Mais tarde, mandou o mesmo artigo para Einstein, que, reconhecendo sua importância, publicou-o imediatamente. Este artigo, segundo Schenberg, revolucionou a física da época, pela descoberta de partículas que foram chamadas partículas de Bose.

A física não é o meu campo de estudo, não posso avaliar a importância desta descoberta. Mas, em relação à arte, posso afirmar que Calder mudou o conceito de escultura com a criação do móbile. E, apesar de sua obra ser bastante extensa, passou para a História da Arte como o criador do móbile.

Mais interessante é constatar que a criação do móbile foi desencadeada pela observação de uma obra, pelo menos para mim, totalmente estática: a pintura de Mondrian. Eu nunca teria pensado que esta pintura foi o que o motivou a buscar o movimento. Contudo, foi após uma visita ao atelier de Mondrian que os móveis começaram a ser gestados. Calder nunca trabalhara com quadrados ou retângulos, pois dizia que o retângulo impede o movimento, mas o que disparou sua imaginação a criar os móveis foram estas figuras.

Calder, lembrando esta visita, diz: "os móveis começaram, quando eu fui visitar Mondrian. Eu fiquei impressionado pelos retângulos coloridos que ele tinha nas paredes. Pouco depois disto eu fiz alguns móveis; Mondrian reclamava que suas pinturas eram mais rápidas que os meus móveis" (Kuh, 2000, p. 41).

Nem sempre temos a felicidade de encontrar relatos que nos permitam observar como o artista percebe os saltos perceptivos que promovem novas relações em sua obra.

Mas é esse salto perceptivo, o qual chamei de curto-circuito perceptivo, que, por ser imprevisível, me interessa observar. Não pode ser controlado nem dirigido. E é aí que, para mim, reside o interesse.

Observando a seqüência de pinturas de Mondrian, que vão da árvore para os quadrados, vislumbro o momento de ruptura para a abstração e pressinto aí um outro curto-circuito.

Esta seqüência de pinturas me remete às observações de uma aluna de 11 anos, quando trabalhava com sua classe o conceito de variação. Esta menina, depois de passar um tempo desenhando o pátio onde brincavam na hora do recreio, observou que o trepa-trepa era uma variação das árvores.

Infelizmente, naquela época, eu não conhecia tão bem a obra de Mondrian e não tive a oportunidade de apresentá-la para esta aluna. Penso que teria sido revelador para ela descobrir que, por outro caminho, um artista chegara a conclusões semelhantes às suas.

Voltando à minha busca de uma didática para o ensino de arte, penso que as imagens que estou pesquisado possam alimentar a imaginação dos meus alunos que pretendem ser professores. Espero que os encontros dos artistas com seus *daimons*

possam inspirá-los a buscar diferentes caminhos nas atividades com seus futuros alunos. Desta forma, talvez possamos vislumbrar juntos uma metodologia possível para o ensino de arte – uma metodologia que tenha como base os processos da imaginação.

Existe hoje, nas escolas, a cópia institucionalizada, a cópia culta, a tal chamada "releitura". Os professores propõem para todos os alunos o mesmo Miró, e todos fazem Mirós, apresentam Klee, e todos fazem Klees. Substituíram o Pato Donald, o Mickey pelos artistas: a cópia culta. Mas o *daimon* não responde a padronizações. Não compreendo como um trabalho tão regulado possa promover curto-circuitos perceptivos.

Talvez promova para uma criança, se as pinturas apresentadas mobilizarem suas imagens internas, se trouxer para ela perguntas ou se responder a perguntas que ela vinha se fazendo, mesmo que inconscientemente, em seus trabalhos. Para atingir mais alunos, os professores teriam de apresentar muitas imagens diferentes ou encorajá-los a irem em busca de suas perguntas – buscarem suas afinidades eletivas. Mas, para que isto fosse possível, seria necessário que o repertório, ou a curiosidade destes professores, fosse suficientemente abrangente a ponto de abarcar a imaginação de seus alunos...

Quando trabalho com professores, que não são professores de arte, mas de educação infantil ou ensino fundamental, apresento muitos livros de diferentes artistas. Peço que olhem para as imagens e percebam o que elas dizem. Em geral escolho livros que mostrem uma seqüência temporal das obras. Depois da observação, os comentários, freqüentemente, são do tipo: "puxa, mas o artista estava fazendo uma coisa tão legal [leia-se figurativa, reconhecível], aí ele bagunçou tudo" – exatamente no momento da quebra da representação do real. Porém, o que tenho observado é que, depois deste comentário, quando vão para o atelier, seus desenhos mudam. Começam a se permitir sonhar e pintar para além da casinha ou do sol do lado direito da página. Isto é, começam a perceber que as cores e as formas podem dizer coisas independentes do vocabulário visual restrito dos sete anos.

Nem sempre é possível observarmos, com clareza, esse pulo-do-gato na obra de um artista. Tenho, no entanto, minha lente focada em busca destes momentos em que as formas dão o salto, presentindo nestes as marcas visíveis de ritos de iniciação.

Termino com história contada por Mário de Andrade (1963, p. 15):

Moço poeta que, desejoso de fazer poemas sublimes, se dirigiu ao maior poeta do tempo e lhe perguntou como é que este fazia versos. E o grande poeta respondeu: no princípio põe-se a maiúscula e no fim a pontuação. E no meio?, indagou o moço. E o grande poeta: *Hay que poner talento...*

Referências bibliográficas

ALBANO, A. A. Lições de estranhamento. In: HOLM, A. M. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

_____. *Tuneu, Tarsila e outros mestres...* o aprendizado da arte como rito de iniciação. São Paulo: Plexus, 1998.

ANDRADE, M. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Martins Fontes, 1963.

ANTUNES, A. *2 ou + corpos no mesmo espaço*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARBOSA, A. M.; PASTA, P. Entrevista – Tuneu aprendendo com Tarsila. *Ar´te 10*, São Paulo, ano III, n. 10, 1984.

CARVALHO, B. O escritor que se atrasou – Saiu o segundo livro de Louis Begley. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19/6/1994.

COSTA, R. Entrevista com João Cabral de Melo Neto. *Revista Veja*, São Paulo, 1992.

HAMBURGUER, A. Mário Schenberg entre os físicos. In: GUINSBURG, G.; GOLDFARB, J. L. *Mário Schenberg: entre-vistas*. São Paulo: Instituto de Física da USP, Editora Perspectiva, 1984.

HILLMAN, J. *O código do ser*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1997.

_____. *Psicologia arquetípica*. São Paulo: Cultrix, 1992.

KUH, K. *The artist's voice*. [S.l.]: Da Cappel Press, 2000.

MASSI, A. Chico Buarque completa 50 anos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18/6/1994.

MERLEAU-PONTY, M. *A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Textos escolhidos).

MILAN, B. Sob o domínio de Eros: Otávio Paz, que fez 80 anos em março, fala sobre seu novo ensaio: "Chama dupla". *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 19/6/1994.

MIRÓ, J. *A cor dos meus sonhos* – Entrevistas com Georges Raillard. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1978.

Ana Angélica Medeiros Albano

Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pesquisadora do Grupo Laborarte – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, dessa Faculdade, e do Imagination and Education Research Group (Ierg), da Simon Fraser University/Canadá. Implantou e coordenou projetos sociais de iniciação artística nas Prefeituras de São Paulo, Santo André e Diadema (de 1983 a 1997). Suas pesquisas estão focadas na observação de histórias de iniciação na arte de artistas e de educadores. Livros: *Tarsila e outros mestres – O aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo: Plexus, 1998, e *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 1984 e 1999 (8. ed.).

nanalbano@uol.com.br