

Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao Ensino de Arte

Dewey and the aesthetic experience: a
contribution to Art Teaching

Dewey y la experiencia estética: una
contribución a la Enseñanza de arte

Tatiane da Silva¹

Marcus Vinicius da Cunha²

¹ Professora-colaboradora da FFCLRP – DEDIC/USP. Professora da Rede Municipal de Ribeirão Preto. Doutora em Educação – Unesp. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8036444281113409> Email: tatianedasilva@usp.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1197-054X>

² Professor associado da FFCLRP – DEDIC/USP. Pesquisador do CNPq. Doutor em Educação – USP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5679422102387763>. Email: marcusvc@ffclrp.usp.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8414-7306>.

RESUMO

O objetivo deste artigo é oferecer contribuições ao ensino de arte por meio da teoria estética de John Dewey, realizando um experimento de pensamento – narrativa que emprega técnicas da literatura ficcional – que se efetua na forma de um drama – recurso didático que leva o aprendiz a um cenário fictício no qual se desenrola uma ação educativa. A primeira seção apresenta um drama em que uma professora de educação infantil reflete sobre as suas experiências com a arte e busca solução para um problema: considerando que suas próprias experiências artísticas sempre foram negativas, como ensinar arte para seus alunos? Trata-se de um experimento de pensamento, no qual a professora entra em contato com as teses de Dewey. A segunda seção apresenta as teses deweyanas mencionadas na primeira seção, enfatizando os conceitos de experiência, situação problemática e reflexão. A conclusão do artigo sugere que os professores de arte se sintam motivados a ter experiência semelhante à da professora.

PALAVRAS-CHAVE

John Dewey, Teoria estética, Ensino de artes, Experimento de pensamento, Drama

ABSTRACT

The purpose of this article is to offer contributions to the teaching of art through the aesthetic theory of John Dewey, carrying out a thought experiment – narrative that uses fictional literature techniques – which takes place in the form of a drama – didactic resource that takes the learner to a fictitious scenario in which an educational action takes place. The first section presents a drama in which a kindergarten teacher reflects on her experiences with art and seeks a solution to a problem: considering that her own artistic experiences have always been negative, how to teach art to her students? It is a thought experiment, in which the teacher learns about Dewey's theses. The second section presents the Deweyan theses mentioned in the first section, emphasizing the concepts of experience, problematic situation, and reflection. The conclusion of the article suggests that art teachers feel motivated to have experience like that of the teacher.

KEYWORDS

John Dewey, Aesthetic theory, Art teaching, Thought experiment, Drama

RESUMEN

El propósito de este artículo es ofrecer aportes a la enseñanza del arte a través de la teoría estética de John Dewey, llevando a cabo un experimento de pensamiento – narrativo que utiliza técnicas de literatura de ficción – que se desarrolla en forma de drama – recurso didáctico que toma el alumno a un escenario ficticio en el que tiene lugar una acción educativa. La primera sección presenta un drama en el que una maestra de jardín de infancia reflexiona sobre sus vivencias con el arte y busca una solución a un problema: considerando que sus propias experiencias artísticas siempre han sido negativas, ¿cómo enseñar arte a sus alumnos? Es un experimento de pensamiento, en el que la maestra aprende sobre las tesis de Dewey. La segunda sección presenta las tesis de Dewey mencionadas en la primera sección, enfatizando los conceptos de experiencia, situación problemática y reflexión. La conclusión del artículo sugiere que los profesores de arte se sienten motivados por tener una experiencia similar a la del profesor.

PALABRAS CLAVE

John Dewey, Teoría estética, Enseñanza de arte, Experimento de pensamiento, Drama

Introdução

Para entender uma obra de arte, um recurso útil consiste em conhecer a biografia do artista, imaginar as situações por ele vividas, as emoções que possivelmente sentiu e analisar outros trabalhos de sua autoria. Sem desprezo por esse método, Dewey (2010) oferece em *Arte como experiência* uma nova abordagem, ao dizer que a arte é a forma de comunicação mais universal e livre. A ênfase em forma de comunicação desloca nosso olhar para um aspecto muitas vezes negligenciado, a recepção do objeto artístico pelo público.

Stroud (2007, p. 7) explica que a expressão do artista e a recepção de sua obra constituem uma “situação estética completa e plena”. É certo que a experiência de “criar o objeto de arte é rica, completa e unificada”, mas a recepção do objeto pelo público pode ser também uma experiência “unificada, plena e rica”. O ato de comunicar envolve necessariamente um propósito, seja transformar outras pessoas, modificar um ambiente ou criar disposições para uma ação. Quando o artista expõe sua criação, ela torna-se um objeto de experiência para o público, um componente “para novas relações que podem servir de material para reflexão e análise”, um incentivo para “refletir e tirar conclusões sobre determinado aspecto da experiência orquestrada pelo artista” (STROUD, 2007, p. 14).

Silva e Cunha (2021) analisam que o desenvolvimento de disposições cognitivas e emocionais em outro indivíduo tendo por fundamento a nossa própria experiência vai ao encontro da tese deweyana de que todas as nossas experiências não são exclusivamente particulares e nem possui limites claramente delineados, mas sim fenômenos proeminentemente sociais. Crick (2004, p. 310) afirma que, seguindo Dewey, não podemos dizer “minha experiência”, como se fosse uma propriedade individual, pois sempre estamos envolvidos em relações de comunicação; o poder “comunicativo da arte é único” porque os “significados complexos” advindos de um objeto de arte específico entram em sintonia com a experiência de outra pessoa com esse mesmo objeto. Como diz Stroud (2007, p. 15), a experiência com um objeto artístico pode envolver nossos “poderes de reflexão, tanto no momento de sua recepção, quanto após a sua conclusão”.

Os autores do texto que ora se apresenta concordam com Dewey (2008b, p. 14) na afirmação de que a arte “não é propriedade de poucos que são reconhecidos escritores, pintores, músicos”, mas a “expressão autêntica de toda e qualquer individualidade”. A arte é uma “expressão criativa” capaz de revelar a uma pessoa o significado de sua individualidade. Concordam também com a tese deweyana do caráter comunicativo da arte, seu potencial para criar e recriar experiências reflexivas, e adotam o pressuposto de Johnston (2006, p. 112): o que me conduz a experiências estéticas satisfatórias é a “capacidade de ter, da melhor maneira possível, a experiência do outro como minha e a minha própria como a do outro”.

Essas bases conceituais serão ampliadas e discutidas neste artigo, com especial atenção às noções deweyanas de experiência e situação problemática, com o

propósito de construir juntamente com o leitor uma unidade de pensamento sobre a temática em foco. Nossa meta, no entanto, não se restringe à explanação teórica, pois visamos contribuir para a formação de professores artistas, terreno em que os componentes emocionais têm especial relevância. Por isso, apresentaremos um experimento de pensamento que lança mão do drama, retratando uma situação vivida por um personagem fictício, de modo a evocar no leitor uma experiência estética e provocar sua disposição para agir.

Silva e Cunha (2021) associam o recurso didático denominado drama à atuação dos sofistas da Grécia Clássica e às proposições práticas sugeridas por Rousseau e por Dewey, consistindo em levar o aprendiz a um cenário fictício no qual se desenrola determinada ação educativa. A relação entre um discurso que se concretiza em um objeto imaginário de análise, reflexão, crítica e investigação viabiliza um poder que, por intermédio da comunicação, conduz a pessoa a agir. Trata-se de um meio que leva os “corpos à ação”, mobilizando o desejo e o julgamento do indivíduo envolvido na leitura da narrativa (CRICK, 2015, p. 3).

O *experimento de pensamento*, por sua vez, é uma narrativa que emprega técnicas usuais da literatura ficcional – como roteiro, personagens, diálogos etc. Comumente utilizado em textos filosóficos, esse recurso é analisado em profundidade por Elgin (2014, p. 222), para quem a sua contribuição consiste em favorecer “acesso epistêmico” a fenômenos que não podem ser produzidos na vida real. Para discutir as teorias da mente, Rorty (1994), por exemplo, convida seus leitores a imaginar os habitantes de uma galáxia próxima à nossa, os antipodianos, muito parecidos com os terráqueos. Com objetivo semelhante, Davidson (2001) inventa a narrativa do Homem dos Pântanos, criatura decorrente da duplicação do corpo de uma pessoa que foi atingida por um raio.

Elgin (2014, p. 231) explica que o experimento de pensamento é um “exercício imaginativo” que exige a “suspensão da crença”, a admissão de que “as condições imaginadas não são realizadas de fato e podem ser inconsistentes com as condições que sabemos que acontecem de fato”; exige suspender também a descrença, de modo a “acolher cenários que sabemos que não acontecem e que não poderiam acontecer”. Experimentos de pensamento não são “experimentos reais, nem mesmo possíveis”; não respeitam “conexões conceituais, evidências, leis da natureza ou ditames do bom senso” (ELGIN, 2014, p. 226).

Associado ao drama, essa técnica têm o propósito de veicular concepções teóricas e criar no leitor disposições intelectuais e emocionais para agir. Quando aplicados em situações de ensino, estes recursos visam construir situações, cenários e personagens fictícios com o propósito de potencializar as experiências pessoais dos educandos e provocar o seu potencial imaginativo, em benefício dos objetivos almejados pelo professor. Neste artigo, convidamos o leitor a ingressar em um experimento de pensamento que se desenvolve na forma de um drama – um episódio na vida de Marta, uma professora de Educação Infantil.

A opção por esta abordagem metodológica contempla uma especificidade: não visamos favorecer acesso epistêmico a determinada concepção teórica, como é

comum em autores que utilizam o experimento de pensamento; tal acesso poderia ser propiciado por meio de uma explanação das concepções deweyanas em moldes tradicionais. Nosso propósito vai além, pois buscamos sensibilizar o leitor para um problema de natureza íntima, concernente à relação do professor de arte com a produção artística, o que, em muitos casos, prejudica seu desempenho profissional.

Esperamos despertar nos professores artistas uma reflexão sobre a sua própria experiência no decorrer de sua vida com o ensino de arte, o que muitas vezes não é levado em conta na elaboração de suas aulas, mas impacta sobremaneira o seu trabalho. Mais do que obter apoio em sólido aparato didático, acreditamos que o mestre precisa ter disposição emocional para enfrentar os obstáculos que eventualmente se interpõem entre ele e a arte.

Um encontro dramático

Depois de um dia cansativo de trabalho em uma escola de Educação Infantil e de uma longa e exaustiva reunião, Marta aguarda a chegada do ônibus que a levará para casa. Absorta em pensamentos, ela se acomoda no banco da rodoviária e nem percebe o passar do tempo, mas logo nota algo estranho: aproxima-se um ônibus indicando como ponto final do trajeto o bairro J. D., do qual ela nunca ouvira falar. O motorista, que ela não reconhece, pergunta se Marta não pretende subir. Ela o questiona sobre o itinerário, e ele diz que passará, sim, pelo destino pretendido por ela. Marta embarca, sem pestanejar.

O ônibus está praticamente vazio, o que é pouco comum naquele horário. O único passageiro é um senhor idoso usando terno cinza e óculos, confortavelmente instalado, lendo um livro que parece bem antigo. Mesmo tendo vários assentos à sua disposição, Marta se senta ao lado dele e se põe a olhar distraidamente pela janela. Seu olhar é tão vago e seus suspiros tão evidentes, que acabam chamando a atenção do velhinho que lê como se contemplatesse o horizonte. Geralmente as pessoas conversam sobre o tempo em momentos assim, e é o que ele faz, dizendo que há um lindo entardecer pintando o céu da cidade naquela hora. Marta concorda, para mostrar simpatia. Não satisfeito, o homem diz que ela parece incomodada, angustiada com alguma coisa. Marta acena afirmativamente com a cabeça e acrescenta que, de fato, algo está lhe tirando o sossego, mas que ele nada poderá fazer para ajudar.

Para surpresa da professora, o homem diz que se ela comunicar a ele o que está acontecendo, e se comunicar de modo verdadeiramente envolvente, ele poderá ajudar, sim. O problema passaria a ser dele também, e ele se mobilizaria para encontrar uma solução. Marta, agora espantada com a conduta anormal do idoso, reluta, mas acaba aceitando a proposta, por gentileza. Afinal, não tem nada a perder.

A professora conta que trabalha com crianças de 3 e 4 anos de idade em uma escola do município, na qual acabou de ingressar. Naquele dia, teve uma reunião para decidir qual projeto iria nortear as práticas docentes neste ano. Havia duas propostas:

uma, que era a sua predileta, focalizava as regiões geográficas do país; a outra era voltada ao ensino de arte por intermédio de pintores famosos. O segundo projeto venceu a eleição. O primeiro teve apenas o seu voto.

O velho senhor pergunta por que Marta está desanimada, uma vez que o projeto vencedor parece conter uma boa proposta de trabalho. Marta diz que concorda com os propósitos do projeto e que o problema está nas experiências negativas que ela teve até então com o ensino de arte. Ao explicar a uma colega que não se julgava capaz de ensinar arte de modo comprometido e criativo, obteve um conselho: faça como a gente, reproduza igualzinho você aprendeu quando criança. Foi aí que se instalou nela o caos que desarmonizou seu dia e a lançou num espaço vazio com várias estradas sem saída.

O homem abre um sorriso discreto e pergunta o que há de errado em reproduzir o modo como a arte lhe foi ensinada na infância? Marta conta que nunca teve boa relação com essa área. Quando criança, antes de ingressar no Ensino Fundamental, sempre ouvia histórias sobre a exuberância e a opulência de algumas pinturas que a fascinavam. Conheceu obras de Monet, Van Gogh e Dali, o seu favorito. Esperava que na escola fosse aprender mais sobre eles, suas técnicas, seus anseios e aspirações. Na primeira aula de arte, lá estava ela com toda a disposição para criar, inventar, refletir e imaginar à luz dos grandes artistas. Mas a professora apresentou a reprodução de um quadro de paisagem de Monet e pediu aos alunos que fizessem uma releitura.

Marta mergulhou na atividade, refletiu, criou, experimentou novas combinações de cores; enfim, ousou. Sua preciosa obra de arte obteve da professora uma avaliação negativa: Marta não tinha entendido a tarefa, que consistia em reproduzir o mais fielmente possível o quadro; não criar, apenas copiar. Essa resposta ficou na cabeça dela para sempre, que doravante passou a copiar sempre, para não ser reprovada. Seu amor pela arte foi se esvaindo juntamente com as marcas dos lápis nas folhas de papel em que procurava copiar fielmente as produções dos grandes artistas.

Anos mais tarde, já no Ensino Médio, Marta teve nova oportunidade para acender em seu coração a chama do interesse pela produção artística. Uma professora levou os alunos ao Museu de Artes, mas antes preparou a turma relatando com vigor e arrebatamento a sua própria experiência de estar naquele espaço privilegiado: quando olhamos aquelas obras, temos a sensação da sublime transcendência. Após sentirem isso, continuou a mestra, façam uma releitura das obras, o mais fielmente possível. Marta percorreu todo o museu, observou atentamente cada quadro, mas não sentiu nenhuma transcendência, nada que a impressionasse com a efervescência descrita pela professora. A cada passo que dava, voltavam as lembranças daquela primeira aula de arte. Escolheu a esmo uma obra, reproduziu como pode e nunca mais voltou ao Museu.

O senhorzinho dá uma longa risada e logo se desculpa, dizendo que o relato de Marta o fez lembrar de um amigo chamado Emerson, que viajou à Itália buscando a sublimação que todos diziam estar presente nas pinturas daqueles artistas. Visitou museus, igrejas, observou pinturas e esculturas, mas nada o assombrou, nada o provocou. Zangado, Emerson prometeu a si mesmo nunca mais desperdiçar o

tempo para ver obras que não o impressionassem tanto quanto assistir ao entardecer tomando um bom café no quintal da casa de sua mãe.

Ambos sorriem, e o homem pergunta a Marta qual é o problema dela, então. Ela diz não querer que seus alunos tenham a mesma experiência que ela teve com a arte, quer que eles tenham uma experiência realmente significativa. Isso a deixa angustiada, mas não sabe como resolver a situação. Sensibilizado, o idoso toca suavemente a mão da professora, ajeita os óculos e explica que as experiências que ela teve não foram experiências educativas porque não foram além do imediato. Para termos uma experiência significativa, continua o homem, precisamos estar envolvidos com o objeto, de tal modo que ele nos incomode, nos provoque, coloque indagações capazes de nos desestabilizar, como aconteceu com você após a reunião que teve na escola. Você tem agora um problema: como envolver os seus alunos com a arte, sem apresentar a arte – como aconteceu no passado com você – como coisa externa e intangível às pessoas comuns.

Marta reflete um pouco, afirmando ter entendido, e diz: o ensino de arte deve conter desafios, devo colocar meus alunos diante de um problema – e esta é a solução para o meu próprio problema! Devo incentivá-los a fazer como eu imaginava poder fazer quando criança. Sim, diz o homem, ponha os seus aluninhos diante de uma situação que os leve a querer saber mais sobre as obras de arte, a querer entender como elas foram feitas, conhecer as dificuldades inerentes à sua produção e, principalmente, a desejar fazer o que os grandes artistas fizeram.

Marta questiona: como fazer isso, se as obras de arte estão expostas em museus? Sorridente, o idoso responde que a arte não está confinada em museus, está nas experiências cotidianas mais simples e que têm potencial estético, um potencial que só entendemos ao lidar com o objeto de maneira reflexiva, criativa, imaginativa. Então, a arte vai nos envolver, vai nos incitar a criar, inventar, nos transformando ao mesmo tempo em que transformamos os objetos que nos cercam. Não há experiência estética quando somos simplesmente apresentados aos materiais da arte, sem que eles nos desafiem a refletir e a criar algo dentro de uma situação conflitante.

As experiências de Marta com a arte não foram além da contemplação, do estranhamento; ela nunca foi motivada a refletir, inventar, criar, apenas dava respostas mecânicas a direcionamentos externos. Marta entende isso agora e percebe a origem de sua apatia, origem também de seu desespero com a necessidade de ensinar arte aos seus alunos. Seu semblante está mais tranquilo, ela parece saber o que fazer. Parece ter entendido que uma experiência, para ser educativa e estética, deve ter relação direta com a pessoa, pois só assim deixará um saldo positivo e contribuirá para novas e poderosas experiências. Marta reconhece que precisa reelaborar as vivências amargas do passado, para que surja algo novo, uma nova disposição perante a arte e o ensino de arte.

Marta ainda reflete sobre o que o idoso havia dito, quando ouve uma buzina e a voz conhecida de seu motorista de todos os dias, a chamando insistentemente para entrar no veículo. Vamos, professora Marta, tá na hora, diz ele, chega de descanso... Ela olha o relógio e percebe que deve ter cochilado por alguns minutos ali no banco

da rodoviária, não mais do que alguns minutos... Enquanto embarca, lamenta não ter perguntado o nome do gentil senhor que a acompanhou naquela viagem onírica. Decide chamá-lo pelo que estava escrito no letreiro daquele ônibus imaginário: senhor J.D. Como é bom, pensa Marta, ainda meio aturdida, como é bom compartilhar com alguém as nossas dificuldades, ainda que apenas imaginariamente.

Experiência estética e situação problemática

A professora Marta viveu em sonho um drama no qual recebeu sugestões que alteraram profundamente a sua experiência pessoal com a arte. Mas isso não foi o bastante, apenas o início de uma longa jornada de estudos sobre as teorias educacionais deweyanas. Marta entendeu que Dewey conceitua experiência em várias de suas obras, obrigando o leitor a realizar um atento exercício de leitura para apreender a amplitude e as nuances de seu significado e, assim, alcançar a sua unidade essencial.

Em *Arte como experiência*, Dewey (2010, p. 122) diz que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”. Tomando essa frase isoladamente, conclui-se que toda interação do homem com qualquer objeto do mundo é uma experiência. Em *Experience and nature*, no entanto, Dewey (2008c, p. 28) distingue uma experiência primária de uma experiência secundária, sendo a primeira imediata, atuando sobre os objetos que são pelo sujeito “manipulados, usados, modificados, desfrutados e tolerados” e se tornam “mais do que coisas a serem conhecidas”. A experiência secundária é mais mediata, assumindo o ambiente e todos os seus componentes como objetos de conhecimento e reflexão.

Shusterman (2008, p. 79-80) explica que a experiência em Dewey pode denotar tanto o “objeto da experiência (o que é experimentado) quanto a maneira (ou ‘como’) esse objeto é experimentado por um sujeito”. Além dessas dimensões “objetivas e subjetivas”, a experiência é um “substantivo e um verbo”, podendo fazer referência a um evento ou a um produto concluído e, também, a um “processo contínuo de vivência”. Em *Experiência e educação*, Dewey (1971, p. 26) assinala que a continuidade da experiência significa que “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum ponto as experiências subsequentes”. A palavra crescimento – em inglês, *growth* – diz respeito não somente a algo físico, mas também intelectual e moral, expressando mais amplamente o princípio de continuidade da experiência.

Crescimento, portanto, implica a transformação do organismo, ocorrendo quando o organismo em sua totalidade – o que inclui sua transação com o ambiente – “reconstrói hábitos previamente formados de modo que um novo hábito seja desenvolvido para aquela situação (e possivelmente outras)” (JOHNSTON, 2006, p. 108). Assim, nota-se que as experiências primárias fornecem algo relevante para nossa vida, mas são as experiências secundárias que produzem reflexão, pois só elas

proporcionam crescimento.

Dewey (1971, p. 14) acredita que a “educação genuína se consoma através da experiência”, mas isto não implica afirmar que todas as experiências escolares são “genuínas e igualmente educativas”. Experiência e educação não são termos equivalentes, pois algumas experiências podem ser “deseducativas”, pois produzem “o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores”, ocasionando, no futuro, a incapacidade de “controlar as experiências, que passam a ser recebidas como fontes de prazer, descontentamento ou revolta” (DEWEY, 1971, p. 15).

Nossos alunos estão a todo momento passando por experiências em sala de aula, o que nos permite dizer que a dificuldade para instituir uma educação de natureza reflexiva não reside na ausência de experiências, mas no caráter dessas experiências. As experiências escolares são “habitualmente más e defeituosas”, sobretudo quanto à sua “conexão com futuras experiências”, diz Dewey (1971, p. 16). Não basta insistirmos em uma atividade qualquer, a título de experiência, como pendurar obras de artistas em todos os cantos da sala, apresentar o vasto repertório musical de um país ou oferecer ao aluno toda a produção literária dos últimos quinhentos anos, pois tudo depende “da qualidade da experiência pela qual se passa”.

Cabe ao mestre “dispor as coisas para as experiências, conquanto não repugnem ao estudante”, utilizando elementos que, mesmo não sendo agradáveis imediatamente, talvez “o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras”. A apatia e o torpor ocultam a “expressividade” do sujeito e constroem uma “concha sobre os objetos a ele apresentados”; a “familiaridade” muitas vezes induz à indiferença, minimizando o significado e as potencialidades dos objetos (DEWEY, 2008a, p. 109-110).

Quando a interação do indivíduo com o meio se dá por intermédio de hábitos já construídos e solidificados, a resposta às ações é quase mecânica, pois a familiaridade com o mundo impõe certa apatia ante o que é experimentado. A experiência não é algo rígido e fechado, é vital e está em crescimento contínuo; quando dominada pelo passado, pelo costume e pela rotina, muitas vezes se opõe ao razoável (DEWEY, 2003). Entretanto, quando o “curso normal da atividade é perturbado, um estado de incerteza e indeterminação emerge” (MIETTINEM, 2000, p. 66). Temos o que Dewey chama de situação problemática, definida como aquilo que é experienciado perante “algo questionável, provocador de investigação, exame e discussão” (BENTLEY; DEWEY, 2008, p. 282). Somente após a descrição proposital de uma situação problemática, pode um objeto ocupar valor genuíno na reflexão (CRICK, 2010, p. 41).

Quando inclui a reflexão, a experiência liberta o indivíduo dos limites impostos por experiências pretéritas. A situação problemática o conduz a uma investigação, o posicionando atentamente diante dos pormenores e ciente da necessidade de ser preciso e cauteloso em seus julgamentos (JOHNSTON, 2006, p. 109). Quando a atividade requerida pode se dar com suavidade, não há forte demanda pela reflexão, mas quando nos deparamos com uma “estrada bifurcada”, como ilustra Dewey (2003, p. 189), quando a situação é ambígua, dilemática, o envolvimento reflexivo

é imprescindível; no “suspense da incerteza, metaforicamente subimos em uma árvore”, tentamos encontrar alguma opinião ou ponto de vista sobre o qual possamos adicionar novos elementos e obter melhor visualização do desafio. Analisamos quais fatos mais se destacam e quais podem ser relacionados mutuamente e, por fim, elaboramos hipóteses de ação e deliberamos sobre qual delas pode nos conduzir à solução do problema.

Ao discorrer sobre o que é uma “verdadeira experiência”, Dewey (2010, p. 129) a denomina “experiência estética”, algo “inerentemente ligado à experiência de criar”; criar não apenas objetos de arte, tal como normalmente se entende, mas criar soluções para as situações problemáticas que vivenciamos. Essa forma de experiência repousa na produção humana dirigida a um fim: “a mão e o olho, quando a experiência é estética, são instrumentos pelos quais opera toda criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo (DEWEY, 2010, p. 131). Quando Dewey afirma que “arte é vida” quer dizer que a arte é “resultado das interações do ser humano e produção de soluções, sejam elas físicas ou abstratas, para situações que alteram o equilíbrio do próprio fluxo da vida” (MARCONDES, 2017, p. 28).

Assim como a experiência em geral, a experiência estética implica algum “objeto de experiência que é o seu foco e que ela experimenta de sua maneira particular (o específico ‘como’ ou ‘sinta’ essa experiência)”, como analisa Shusterman (2008, p. 82). Não se trata de “mero estado subjetivo vazio”, pois sempre se apresenta um objeto intencional de algum tipo, seja apenas imaginário, tal como uma miragem, seja uma narrativa silenciosa de pensamentos ou uma melodia não executada. Sendo, portanto, “sobre algo, a experiência estética sempre tem alguma dimensão de significado”; não é uma “sensação cega desprovida de significado, mas uma percepção significativa” (SHUSTERMAN, 2008, p. 83). Alexander (1998, p. 4) acrescenta que, para Dewey, a experiência estética opera “com a imaginação, transforma a experiência em expressão”, sendo “compartilhada, comunicada, própria da vida associada”.

Stroud (2014, p. 34) destaca que Dewey se concentra quase exclusivamente na “experiência em seus aspectos estéticos cotidianos”, exemplificados por uma “atenção arrebatada do sujeito ante um objeto ou situação emocionante”. Trata-se de “restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e os eventos cotidianos, ações e sofrimentos que são universalmente reconhecidos por constituir experiência”. A qualidade estética é implícita a “toda experiência normal”, mas muitas vezes não se torna explícita. Só notamos o seu “impacto qualitativo sobre nós”, quando ela atinge “o ponto alto da estética”, tornando-se então significativa e valiosa, não apenas prazerosa.

Envolvendo o indivíduo de forma integral e conectando o presente com as experiências passadas, a experiência estética possui uma “qualidade individualizadora”, um significado emocional e intelectual que integra os seus componentes em uma construção unificada e resulta em uma consumação (STROUD, 2014, p. 36). A concepção deweyana de experiência estética revela a necessidade de certa “intensidade de sentimento”, pois falar de uma experiência estética “profunda ou poderosa sugere a presença de um grau bastante forte de afeto” (SHUSTERMAN,

2008, p. 87). Se a situação problemática geradora for imposta, levando o indivíduo a interagir com ela mecanicamente, não será possível conferir à experiência um “sentido concreto”, nem apreciar o seu valor.

Como toda experiência, a experiência estética deweyana é um fazer e um sofrer (SHUSTERMAN, 2008, p. 88). Mas, para que uma experiência atinja seu ápice, tornando-se plenamente estética, deve conjugar meios e fins dotados de interesse e significado, mobilizando a pessoa em um sentido transformador. Quando meios e fins são impostos, ou quando o interesse na resolução do problema não se apresenta, a experiência não é estética. Além disso, a experiência estética é imaginativa e deve resultar em significados compartilhados. A imaginação é a “única via pela qual os significados das experiências anteriores podem chegar a uma interação atual” (DEWEY, 2010, p. 469).

O compartilhamento se dá pela comunicação, o que permite nos colocarmos no lugar do outro, que também expõe a sua experiência. Assim, pela imaginação e pela comunicação, torna-se possível “relacionar a experiência comunicada com nossa própria experiência” (DEWEY, 1959, p. 6). Pelo compartilhamento, conhecemos a experiência do outro, a imaginamos por intermédio de sua narrativa e, assim, podemos entender a nossa própria experiência.

Nas palestras ministradas em 1899, Dewey (1966, p. 56) já defendia o valor educacional da comunicação, recurso capaz de levar a criança a viajar “mentalmente por todo o espaço e em todos os tempos” para reunir forças e valores que lhe sejam significativos. Naquela época Dewey não mostrava claramente como isso ocorreria, mas os seus escritos educacionais posteriores – com destaque para Democracia e educação (DEWEY, 1958) – explicitam, como afirma Crick (2004, p. 317), que a viagem começa com uma “exploração psicológica da experiência individual”, cuja continuidade se dá por meio de um “processo social de investigação” acerca da importância cultural da comunicação e culmina em um “humanismo que valoriza a arte como forma de extrair todo o potencial de nossa experiência com o mundo”; o resultado final é inerente ao poder da comunicação para “constituir experiências significativas no presente que orientam as práticas inteligentes no futuro” A experiência estética, para Dewey, representa o ápice de nosso potencial humano, mas é apenas por meio de comunicação que se pode ascender a ela.

A comunicação não é um processo unilateral; comunicar não se restringe à apresentação de um texto, assim como a arte não se limita à mera exposição de uma obra. Crick (2004, p. 317) entende que, tal como a arte, a comunicação existe em “relação às experiências de seus participantes, e o seu significado é sempre relativo a essas experiências”. Em seu aspecto estético, a comunicação torna-se retórica, transforma-se em uma arte cujo objetivo é uma expressão que une “forma e ritmo”, de tal maneira que alcança as experiências do público e as transforma em algo novo. A comunicação permeia todas as formas de arte, sendo ela mesma uma forma de arte que nos motiva a sentir, pensar e agir frente a situações problemáticas e a “romper os laços de nossos hábitos e normas arraigados”, encontrando meios e fins, elementos que Dewey nos sugere obter para redescobrirmos o “sentido do mistério

e do potencial que nos rodeia”.

Considerações finais

Pensar em situações problemáticas que possibilitem experiências estéticas não é tarefa simples, em especial quando se trata do ensino de arte. Além de aportes teóricos seguros e estratégias metodológicas eficientes, o professor que enfrenta esse desafio precisa contar com uma disposição pessoal favorável, o que nenhuma didática é capaz de suprir. Este era o caso de Marta, que após um sonho e uma extensa jornada de estudos, passou a planejar as atividades com seus alunos de um modo que nunca havia imaginado antes. Hoje, quem passa por sua sala de aula vê crianças indagando, observando e questionando variadas obras artísticas que são apresentadas a elas como problemas a serem investigados.

As crianças da professora Marta correm pela escola aparentemente sem rumo, mas, quando alguém pergunta o que estão fazendo, dizem que estão procurando coisas para ajudar Portinari a pintar uma pipa verde que sumiu de seu quadro, ou que a correria foi para auxiliar Frida Kahlo, que estava sem o celular e queria ver como era o rosto das crianças. Os problemas são sugeridos pelas próprias obras de arte e as soluções são discutidas e buscadas conjuntamente por todos inspiradas nas técnicas artísticas.

A arte ganhou vida nas aulas de Marta, e ela não se cansa de exhibir aos visitantes, com intensa satisfação, as produções de seus alunos. Além de ganharem vida, as obras de arte são agora objetos inacabados que aceitam os acréscimos feitos por pequenos artistas que se sensibilizam diante delas, que comunicam uns aos outros os seus sentimentos e percepções e que desejam transformá-las em experiências genuinamente suas.



Projeto Portinari e a pipa verde, arquivo pessoal, Ribeirão Preto, 2019



Projeto Frida e seus autorretratos, arquivo pessoal, Ribeirão Preto, 2019

Os autores deste texto esperam que seus leitores tenham acompanhado com satisfação a experiência de Marta e que se sintam incentivados por ela a ter as suas próprias experiências, imaginárias ou reais, inspirados pelo estudo das obras do senhor J. D. Que todos se permitam a oportunidade de entrar naquele ônibus, se acomodarem ao lado daquele adorável velhinho e ouvir as suas reflexões, conceitos e proposições, para que consigam recriar as suas experiências com o ensino de arte ou criar novas experiências como professores artistas.

Referências

ALEXANDER, Thomas M. The art of life: Dewey's aesthetics. In: HICKMAN, Larry A. (Org.). **Readen Dewey: interpretation for a postmodern generation**. Indiana: Indiana University, 1998.

BENTLEY, Arthur F.; DEWEY, John. Knowing and the known. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. Volume 16: 1948. Carbondale: Southern Illinois University, 2008.

CRICK, Nathan. John Dewey's aesthetics of communication. **Southern Communication Journal**, Philadelphia, v. 69, n. 4, p. 303-319, 2004.

CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming**. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. **Rhetoric and power: the drama of classical Greek**. Columbia: University of South Carolina, 2015.

DAVIDSON, Donald. Knowing one's own mind. In: DAVIDSON, D. **Subjective, objective, intersubjective**. Oxford: Clarendon, 2001. p. 15-38.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Lectures in the philosophy of education**. New York: Random House, 1966.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. How we think. The Middle Works, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. Volume 6: 1910. Carbondale: Southern Illinois University, 2003.

DEWEY, John. Art as experience. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. Volume 10: 1934. Carbondale: Southern Illinois University, 2008a.

DEWEY, John. Time and individuality. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. Volume 14: 1940, Carbondale: Southern Illinois University, 2008b. p. 98-114.

DEWEY, John. Experience and nature. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey, 1882-1953**. Volume 1: 1925. Carbondale: Southern Illinois University, 2008c.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELGIN, Catherine Z. **Fiction as thought experiment. Perspectives on Science**, Cambridge,

v. 22, n. 2, p. 221-241, 2014.

JOHNSTON, James Scott. **Inquiry and education. John Dewey and the quest for democracy.**: New York: State University of New York, 2006.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Dewey: estética social e educação democrática.** 2017. 176 folhas. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MIETTINEN, Reijo. **The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action.** *International Journal of Lifelong Education*, v. 1, n. 19, p. 54-72, 2000.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza.** 2. ed. Tradução Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2021 (no prelo).

SHUSTERMAN, Richard. Aesthetic experience: from analysis to Eros. In: SHUSTERMAN, Richard; TOMLIN, Adele. **Aesthetic experience.** New York: Routledge, 2008. p. 79-97.

STROUD, Scott R. Dewey on art as evocative communication. **Education and Culture**, v. 2, n. 23, p. 6-26, 2007.

STROUD, Scott R. The art of experience: Dewey on the aesthetic. In: WOJCIECH, Malecki (org.). **Practicing pragmatism aesthetics: critical perspective on the arts.** Amsterdam: Rodopi, 2014, p. 33-46.

Submissão: **06/07/21**

Aceitação: **08/08/21**