

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGA/UFES

HENDY ANNA OLIVEIRA GOMES

Paul Klee e as perspectivas de ensino interartes

Vitória
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGA/UFES

HENDY ANNA OLIVEIRA GOMES

Paul Klee e as perspectivas de Ensino Interartes

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes, na área de concentração Arte e Cultura e na linha de pesquisa Interartes e Novas Mídias.
Orientador. Prof. Dr. Alexandre Siqueira de Freitas

Vitória
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

O48p Oliveira, Hendy Anna, 1980-
Paul Klee e as perspectivas de ensino interartes / Hendy
Anna Oliveira. - 2022.
171 f. : il.

Orientador: Alexandre Siqueira de Freitas.
Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Artes.

1. Paul Klee. 2. Sinestesia. 3. Arte. 4. Música. I. Freitas,
Alexandre Siqueira de. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Artes. III. Título.

CDU: 7



Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Credenciamento/MEC 609, de 14/03/2019

197ª/2022 ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ARTES

Às nove horas e trinta minutos do dia vinte e três de setembro do ano de dois mil e vinte e dois, reuniu-se via webconferência a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros: Professor Dr. Alexandre Siqueira de Freitas (Orientador - PPGA/Ufes), Prof.^a Dr.^a Renata Gomes Cardoso (Examinadora Interna - PPGA/Ufes) e Prof. Dr. André Domingues dos Santos (Examinador Externo – PPGER/UFSB) para a sessão pública de defesa de dissertação de Mestrado da aluna **Hendy Anna Oliveira Gomes**, com o tema: “Paul Klee e as perspectivas de ensino interartes”. A banca, após o exame do trabalho, considerou-o:

APROVADO (X)

REPROVADO ()

Em caso de aprovação, o(a) aluno(a) somente terá direito ao título de Mestre após entrega da versão final de sua dissertação, em papel e meio digital, à Secretaria do Programa e da homologação do resultado da defesa pelo Colegiado Acadêmico do PPGA. Nada mais havendo, foi encerrada a sessão da qual se lavra a presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Observações:

A banca ressaltou a abrangência e a ambição da pesquisa, a experiência pedagógica da autora e sugeriu ainda o desenvolvimento do trabalho com publicação de artigos e um possível doutorado.

Prof. Dr. Alexandre Siqueira de Freitas (Orientador - PPGA/Ufes)

Prof.^a Dr.^a Renata Gomes Cardoso (Examinadora Interna - PPGA/Ufes)

Prof. Dr. André Domingues dos Santos (Examinador Externo – PPGER/UFSB)



HENDY ANNA OLIVEIRA GOMES

PAUL KLEE E AS PERSPECTIVAS DE ENSINO INTERARTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, na área de concentração Arte e Cultura e na linha de pesquisa Interartes e Novas Mídias.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Siqueira de Freitas
Universidade Federal do Espírito Santo
PPGA UFES
Orientador

Prof.^a Dr.^a Renata Gomes Cardoso
Universidade Federal do Espírito Santo
PPGA UFES
Avaliador Interno

Prof. Dr. André Domingues dos Santos
Universidade Federal do Sul da Bahia
PPGER UFSB
Avaliador externo

Dedico este trabalho

Ao meu filho, Cássio Luís, por me ensinar a cada dia
algo novo, de um modo singular.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Alexandre de Freitas Siqueira, pelo acolhimento, atenção, partilha, contribuição valiosa, inspiração, compreensão e paciência.

À minha família, por toda colaboração e incentivo.

À minhas amigas, pelas escutas, elogios e revisões textuais.

Às professoras, Dra. Mirna Azevedo Costa e Dra. Renata Gomes Cardoso, que contribuíram grandemente para os ajustes e encaminhamentos necessários à continuidade de construção do texto no momento da qualificação.

Às estudantes, que se dedicaram no envolvimento da intervenção e nos processos criativos.

À equipe escolar pelo apoio e parceria.

Ao programa de Pós-graduação em Artes (PPGA).

À Universidade Federal do Espírito Santo.

*A criação vive como gênese
sob a superfície visível da obra.
Para trás olham todos os sábios,
para a frente (para o futuro) só os criadores.*
(KLEE, 1990, p. 344)

NOTA DE ABERTURA

Optamos por utilizar o gênero feminino para nos referirmos a alguma categoria mista ou genérica de pessoas. Nas citações, será mantida a escrita original de forma integral.

RESUMO

A presente pesquisa realiza uma investigação sobre possíveis aportes de Paul Klee para ações pedagógicas interartes. Refletimos sobre diferenças e semelhanças entre as linguagens da arte e, neste caminho, buscamos ampliar nosso olhar, conscientes de que esta demanda exige um profundo estudo, além do estabelecimento de critérios sólidos e coerentes para a construção de proposições pedagógicas no campo das Artes. Para alcançar os resultados esperados, percorremos conceitos de matéria e técnica, hibridismo, som e imagem/cor, multissensorialidade, experiência estética, processos criativos embasados em autores como Klee (1925; 1960; 1990; 2001), Merleau-Ponty (1999; 2014), Iazzetta (2016), Freitas (2008; 2009; 2012; 2016; 2020; 2021), Pareyson (1996), Caznok (2008), Eco (1976), Lichtenstein (2005), Hernández (1998), Clüver (1997), Freire (1996), Plaza (2013), Barbosa (2015) entre outras. Esperamos, com esta pesquisa, compartilhar reflexões, experiências e, quem sabe, perspectivas pedagógicas interartes que possam ser úteis a professoras e pesquisadoras do campo das artes e da educação.

Palavras-Chave: Estudos Interartes; Paul Klee; Pedagogias Interartes.

ABSTRACT

This research conducts an investigation on possible contributions of Paul Klee to interarts pedagogical actions. We reflect on differences and similarities between the languages of art and, in this way, we seek to broaden our view, aware that this demand requires a deep study, in addition to the establishment of solid and coherent criteria for the construction of pedagogical propositions in the field of arts. To achieve the expected results, we went through concepts of matter and technique, hybridism, sound and image/color, multisensory, aesthetic experience, creative processes based on authors such as Klee (1925; 1960; 1990; 2001), Merleau-Ponty (1999; 2014), Iazzetta (2016), Freitas (2008; 2009; 2012; 2016; 2020; 2021), Pareyson (1996), Caznok (2008), Eco (1976), Lichtenstein (2005), Hernández (1998), Clüver (1997), Freire (1996), Plaza (2013), Barbosa (2015) among others. We hope, with this research, to share reflections, experiences and, who knows, interarts pedagogical perspectives that may be useful to teachers and researchers in the field of arts and education.

Keywords: Interarts Studies; Paul Klee; Interartes Pedagogies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: WEBERN, Anton. Compassos iniciais da Fuga (Ricercata), Bach. 1963.....	35
Figura 2: Caricatura de Louis-Bertrand Castel no Cravo ocular.....	38
Figura 3: SCRIABIN, Alexander. Capa da partitura de <i>Prometeu, poema de fogo</i>	39
Figura 4: Mão Guidoniana. Escrita Neumática.....	41
Figura 5: SCHAFFER, Murray. <i>Snow forms</i> . Notação aproximada.....	42
Figura 6: <i>Carnegie Hall</i>	43
Figura 7: LOGOTHETIS, Anestis. <i>A Arte dos Sons Deslocados</i> . 1975.....	46
Figura 8: CORDIER, Baude. <i>Rondó Belle</i>	47
Figura 9: PREZ, Josquin des. Compassos do fragmento final do Moteto <i>Absalon, fili mi</i>	49
Figura 10: MONDRIAN, Piet. <i>Pier e Oceano</i> . 1915.....	56
Figura 11: KLEE, Paul. <i>Diante das Portas de Kairuan</i>	61
Figura 12: KLEE, Paul. <i>Linha Ativa realizando movimento</i>	69
Figura 13: KLEE, Paul. <i>Dimensões</i>	70
Figura 14: KLEE, Paul. <i>Tabela de resfriamento cromático e de incandescência cromática</i> ..	71
Figura 15: KLEE, Paul. <i>Twittering Machine (A máquina gorgeadora)</i> , 1922.....	72
Figura 16: KLEE, Paul. <i>Módulos Quadrados</i>	75
Figura 17: KLEE, Paul. <i>Fuge in Rot (Fuga em Vermelho)</i> , 1921.....	76
Figura 18: KLEE, Paul. <i>Instrumento de Música Moderna</i>	110
Figura 19: KANDINSKY, Wassily. <i>A Vaca</i>	113
Figura 20: Desenho realizado por Maria Eduarda.....	114
Figura 21: GRÜNEWALD, Jose Lino. <i>Cinco</i>	115
Figura 22: CAMPOS, Haroldo de. <i>A Desconstrução do verso</i>	115
Figura 23: Anotações no quadro durante a leitura e reflexão.....	118
Figura 24: Anotações no quadro durante a explicação.....	119
Figura 25: KLEE, Paul. <i>Flora Sobre Areia</i>	119
Figura 26: KLEE, Paul. <i>Divisões e subdivisões modulares</i>	120
Figura 27: KLEE, Paul. <i>Exemplo de malha em quadrados</i>	120
Figura 28: KLEE, Paul. <i>Cúpulas Vermelha E Branca</i>	120
Figura 29: Trabalho realizado por Ana Caroline Santos.....	121
Figura 30: Trabalho realizado por Matheus Mutz.....	122
Figura 31: Anotações no quadro sobre linhas melódicas.....	123
Figura 32: Trabalho realizado por Ana Caroline.....	123
Figura 33: Trabalho realizado por Mirieli.....	124
Figura 34: Trabalho realizado por Ana Karoline Ribeiro.....	125
Figura 35: Trabalho realizado por Maria Eduarda.....	125
Figura 36: Trabalho realizado por Sophia.....	126
Figura 37: KLEE, Paul. <i>Um Dia Surgiu do Cinza da Noite</i>	127
Figura 38: Trabalho realizado por Eduardo Neves.....	128
Figura 39: Trabalho realizado por Lucas Adriel.....	129
Figura 40: Trabalho realizado por Jhully.....	130
Figura 41: Trabalho realizado por Gabriel Mendes.....	130
Figura 42: KLEE, Paul. <i>Mito de Flor</i>	131

Figura 43: Comentários sobre as interpretações da obra <i>Mito de Flor</i>	132
Figura 44: Poesia criada por Gabriel Mendes.....	133
Figura 45: Poesia criada por Misael.....	133
Figura 46: KLEE, Paul. <i>Caracóis</i> (1924/153)	134
Figura 47: KLEE, Paul. <i>Posto de Caracóis</i>	135
Figura 48: KLEE, Paul. <i>O Rei das Conchas</i>	135
Figura 49: KLEE, Paul. <i>Polifonia</i>	137
Figura 50: BACH, Johann Sebastian. <i>Toccata e Fuga em D menor - Frame de vídeo</i>	138
Figura 51: CABANEL, Alexandre. <i>O anjo caído</i>	141
Figura 52: Desenho feito por Ana Karoline.....	143
Figura 53: Desenho feito por Ana Karoline.....	143
Figura 54: Ana Karoline: <i>Promessas</i>	144
Figura 55: <i>Quem samba na beira do mar</i>	145
Figura 56: Processo de criação.....	145
Figura 57: Pintura coletiva.....	145
Figura 58: Processo criativo da obra <i>O sol e a lua</i>	146
Figura 59: Processo criativo da obra <i>O sol e a lua</i>	146
Figura 60: <i>O sol e a lua</i>	146
Figura 61: Trabalho do Grupo da Mayane.....	147
Figura 62: Trabalho do Grupo do Matheus Mutz.....	147
Figura 63: Processos de criação.....	147
Figura 64: Desenho feito pela dupla Gabriel e Eduardo.....	147
Figura 65: <i>O som da Liberdade</i>	148
Figura 66: Etapas de criação da obra <i>O som da Liberdade</i>	148
Figura 67: <i>Como nossos pais</i>	149
Figura 68: Processo criativo da obra <i>Como nossos pais</i>	149
Figura 69: Obra do trio Emily, Thiago e Kauã.....	149
Figura 70: Processo criativo.....	149
Figura 71: Trabalho feito por Anyelle.....	150
Figura 72: Descrição da temática obra.....	150
Figura 73: Ilustração feita por João.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - PARALELISMOS DAS ARTES	15
1.1 - ARTE COMO ORGANISMO	15
1.2 - ESTUDOS INTERARTES	19
1.3 - MÚSICA E ARTES VISUAIS	30
CAPITULO II – PAUL KLEE	58
2.1 – SUA ARTE	58
2.2 - ATUAÇÃO PEDAGÓGICA	66
CAPÍTULO III - PEDAGOGIAS INTERARTES	79
3.1 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INTERARTES	79
3.2 - RELATO DA EXPERIÊNCIA	105
3.3 - RESULTADOS	153
LEGADOS	160
REFERÊNCIAS	162
REFERÊNCIA DAS FIGURAS.....	168

INTRODUÇÃO

Ao todo são dezoito anos trabalhando na rede estadual de escolas públicas do Espírito Santo. Tudo teve início em oito de março de 2004, ainda estudante do terceiro período do curso de Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo. À época, era difícil encontrar professores formados para atuar nas escolas públicas. A demanda era intensa.

Os desafios se somavam: escola distante da Universidade e da residência, salas de aula lotadas, diferentes séries e segmentos da Educação Básica (Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos – EJA), ambiente hostil, professores insatisfeitos com as condições precárias de trabalho, ambiente insalubre, problemas sociais, estruturais e pedagógicos em excesso, desde recursos, quantitativo de estudantes por série, horários de planejamento, pedagoga para auxiliar no planejamento de Arte. Tanto professoras quanto estudantes necessitavam de um direcionamento mais adequado e eficiente. A insegurança era imensa e ainda permanece, em menor intensidade. Naquela época, ainda estudante, aprendendo e também tentando ensinar. Em meio a isso, ia aprendendo novos processos complexos que desafiavam enormemente o cotidiano escolar.

No ano de 2019, no segundo semestre, cursei, como aluna especial, a disciplina Interartes I, ministrada pelo Professor Dr. Alexandre Siqueira de Freitas, deste Programa de Pós-graduação e senti uma forte inquietação e interesse pelo tema interartes, sobretudo no que se refere às relações entre música e artes visuais. Assim, apostando na perspectiva de ensino interartes como forma de enriquecer a formação de alunas, para além das especificidades das práticas artísticas, que não são descartadas, necessariamente, envereda-se esta pesquisa.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo e interesse a obra artístico-pedagógica de Klee e seus possíveis desdobramentos no campo dos estudos interartes. A partir daí, construímos propostas pedagógicas que foram aplicadas no contexto de ensino local. Para tanto, buscamos mais especificamente analisar o paralelismo entre as seguintes modalidades artísticas: música e artes visuais; investigar o conceito de arte, segundo Paul Klee, suas relações com a educação e, por fim, propor ações pedagógicas interartes.

A delimitação da pesquisa, com vistas em um período exequível para a produção da dissertação, se deu em um recorte de investigação voltado para o estudo das pedagogias de Klee na Bauhaus, por meio de seus diários, cadernos pedagógicos, além de relatos e descrições das aulas e outros textos, observados pela perspectiva interartes. Quanto ao aspecto prático da

pesquisa, busca-se a aplicação de princípios pedagógicos apreendidos de Klee, em escolas públicas do Espírito Santo.

Analisaremos as relações entre pintura e música nas obras e no trabalho pedagógico de Paul Klee, buscando desvelar processos criativos, pois as artes, além de propiciarem uma reflexão sobre suas próprias dimensões, têm a habilidade de colocar em questão possibilidades de entender e propor diferentes formas de estar mundo.

Assim como Freitas (2012, p. 25), pretendemos: “Através do exercício de aproximação de obras e matérias, fertilizar nossos entendimentos sobre as obras e renovar seus sentidos”.

Nesse contexto, observamos a ideia de que as obras criativas reposicionam o problema da especificidade e da hierarquia relativa aos meios artísticos (suas correspondências). Essa abordagem compreende e ressalta a hibridação e as crescentes analogias estabelecidas com as diferentes linguagens artísticas.

O desenvolvimento desta dissertação se dará em três capítulos, sendo o primeiro denominado “Paralelismos das artes”, que se desdobrará em subtemas, a saber: “Arte como organismo”, “Estudos interartes” e “Música e Artes Visuais”. Nos valeremos de discussões acerca do conceito de “formatividade” e de “organicidade”. Em seguida, partiremos para uma breve análise dos vários campos que são abarcados pelos estudos interartes. Concluindo o primeiro capítulo, iremos tentar compreender alguns aspectos das relações entre a Música e as Artes Visuais ao longo da história a partir das noções de espaço, tempo, audição, visão, entre outros, bem como a partir do processo criativo de pintoras e compositoras.

O segundo capítulo, intitulado “Paul Klee”, tratará de questões sobre o modo como Klee concebia a arte, bem como as relações com a vida, com o entendimento de obra de arte como o “novo ser no mundo”. Percorreremos ainda suas contribuições para a educação, sua passagem pela Bauhaus e como ele concebia as relações entre a música e a pintura.

Por fim, o terceiro capítulo, intitulado “Pedagogias Interartes”, apresentará uma proposta pedagógica interartes com aportes em Klee, na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, nas reflexões de Paulo Freire e nas concepções de transdisciplinaridade de Basarabi Nicolescu e Fernando Hernández. A partir daí, descreveremos o desenvolvimento das práticas e da experiência pedagógica. Analisaremos os dados, elencando as conquistas e os desafios, fazendo uma análise crítica da avaliação e destacando os legados dessa experiência pedagógica.

Neste percurso, espera-se tecer reflexões consistentes que contribuam para a melhor percepção e compreensão dessas relações entre pintura, música e estética nas obras de Paul Klee, tendo em vista a possibilidade de estimular indagações e alimentar o debate. Isso nos

impulsiona a melhor visualizar essas relações e justifica a necessidade do desenvolvimento da pesquisa, inventariando o itinerário e a formação dessas percepções, bem como cumpre com o dever acadêmico que é o de retornar à sociedade os resultados dos esforços realizados pela pesquisadora.

CAPÍTULO I - PARALELISMOS DAS ARTES

1.1 - ARTE COMO ORGANISMO

O conceito de arte como organismo, empregado nesta pesquisa, coaduna-se com as reflexões do filósofo Luigi Pareyson (1918-1991). Para ele, organismo relaciona-se estreitamente com a noção de formatividade, termo em torno do qual o filósofo formulou toda uma teoria de mesmo nome. Encontramos uma série de pontos de contato entre a formatividade, proposta por Pareyson, e a visão de arte do artista Paul Klee. Nesta seção, buscaremos elucidar tais confluências e, no decorrer do capítulo, construir um aparato teórico que nos permita elaborar reflexões e propostas didáticas consistentes.

Desse modo, para uma compreensão sobre a construção de paralelismos entre as diversas modalidades artísticas, nos utilizamos de uma definição de arte como “organismo”, uma vez que Pareyson, assim, compreende obra de arte como “forma viva”, ou seja, como organismo que possui vida própria, forma que se faz conjugando produção e invenção. Forma e organismo, em Pareyson, têm significados próximos, uma vez que gozam de certa autonomia com suas próprias leis intrínsecas.

O filósofo aponta que produção e invenção caminham juntas de modo inseparável. Não há, destarte, uma distinção entre processo, operação e resultado: “‘Formar’, significa aqui ‘fazer’ inventando ao mesmo tempo o ‘modo de fazer’, ou seja, ‘realizar’ só procedendo por ensaio em direção ao resultado e produzindo deste modo obras que são ‘formas’” (PAREYSON, 1996, p. 13). Além disso, ilustra diversas questões importantíssimas que também acompanham a formatividade dentro da arte, a saber: um conteúdo, uma matéria e uma lei.

O *conteúdo* é entendido como “toda a vida do artista”, o “modo de formar”, o “estilo”. A *matéria* é matéria física; uma vez que na arte “formar significa formar uma matéria, e a obra outra coisa não é senão matéria formada” (*ibid.*, p. 13). A *lei* da arte é “o seu próprio resultado” [...] “de tal sorte que a obra é, ao mesmo tempo, lei e resultado de um processo de formação” (*ibid.*, p. 13). Em síntese: “na arte a tentativa e a organização não só se harmonizam, mas até mesmo se reclamam mutuamente e se aliam, pois a obra atua como formante antes ainda de existir como formada” (*ibid.*, p. 13).

É possível, neste cenário, observar um laboratório frutífero e gerador de forma, tanto da obra em seu estágio formante como formada, consolidando aí seu verdadeiro valor artístico, ciente de sua autonomia e da lei resultante. Dito de outro modo, conduz-se então, segundo

Pareyson, uma dialética entre a “forma formante”, isto é, a obra que se constrói, e a “forma formada”, a obra finalizada. “Fazer arte não é, dentro dessa lógica, construir, no sentido de acrescentar elementos, mas um crescimento de dentro para fora, um desenvolvimento orgânico” (FREITAS, 2016, p. 166).

Imbricados estão conteúdo, matéria e estilo, pois o processo artístico é tal que se inventa no desenvolvimento da obra e na intencionalidade da artista, que traz sua espiritualidade e seu estilo, inseparáveis deste ato. Essa organicidade é a sua marca.

No processo artístico, que obedece este caminho, poderemos notar a simbiose com a própria obra: a forma que a originou e a incluiu, com seus elementos, matéria formada, estilo, regra, tema, culminando em sua perfeição, no caminho ideal e imprescindível pelo qual seguiu até seu ápice; sua autonomia e três momentos fundamentais que podem ocorrer simultaneamente: o fazer, o conhecer e o exprimir.

Desse modo, o processo artístico e suas etapas partem de um tentar incansável, que pode ter tensão e que se opera e se faz, durante a criação e feitura da obra, noutras palavras, “é um fazer tal que, ao fazer, ao mesmo tempo inventa o modo de fazer” (PAREYSON, 1996, p. 59).

Por esta ótica, pode-se perceber que o processo artístico se converte em experiência estética. É criação e descoberta, no momento em que a artista decide dar vida a uma forma independente, se encontrando com a matéria. A obra é lei e resultado de si mesma.

Freitas (2016), no seu artigo “Choque entre formas”, reuniu pontos de contato sobre a ideia de organicidade na arte desenvolvidas por alguns teóricos que inspiraram Pareyson. Citaremos aqui, por exemplo, dois filósofos alemães, Goethe e Cassirer, entretanto existem outros, a saber: Schelling, Focillon, Bergson, Guizzo, Dewey e Whitehead (FREITAS, 2016, p. 166).

Pontos trabalhados por Goethe, como a dinamicidade e a forma como fenômeno (sempre singular) que se modifica mesmo em seu estado final estão radicadas na natureza da obra de arte (GOETHE, 1993, apud COELHO, 2009, p. 97).

[...] Mas se considerarmos todas as formas, em particular as orgânicas, descobrimos que não existe nenhuma coisa subsistente, nenhuma coisa parada, nenhuma coisa acabada; antes que tudo oscila, num movimento incessante. A nossa língua costuma servir-se e, com razão, da palavra ‘Formação’ [Bildung] para designar tanto o que é produzido como o que está em vias de o ser (GOETHE, 1993, p. 68-69 apud LUZ e WENCESLAU, 2012, p. 93).

Cassirer, por sua vez, aponta em sua “Filosofia das Formas Simbólicas”, que, todo conhecimento e toda relação com o mundo, se dá no âmbito das “formas simbólicas”¹. Nesse sentido, a arte seria uma dessas formas simbólicas, juntamente com o mito, a religião e a ciência, possuindo a mesma forma de objetivação. Dentre as características das formas simbólicas apontadas por Cassirer, destacamos: construir sua própria “realidade” de forma específica e de modo particular; criar seu próprio cosmos explicativo para suas interrogações (FERNANDES, 2000, p. 5).

Conforme destacado por Freitas, a ideia de arte como organismo remonta ainda a Aristóteles, com uma definição que abarca não só o reino animal e vegetal como também o Estado (FREITAS, 2016, p. 165).

A obra de arte, neste crescimento orgânico, torna-se um campo de múltiplas possibilidades: começo, meio e fim de processos, estímulo, linguagem, resultado, modelo, transição, experimentação, por exemplo. Sabe-se que a obra é única quando “é como deve ser, e tem tudo aquilo que deve ter” (PAREYSON, 1996, p. 94).

O exercício da formatividade é algo que, em conjunto com a intenção formativa, escolhe e transforma a matéria que ao final do processo, ou seja, com a realização definitiva da obra, matéria, conteúdo e estilo serão indissociáveis (*ibid.*, p. 57).

O conteúdo da obra de arte, nesse sentido, pode ser compreendido com uma amálgama que abriga em seu processo de criação a espiritualidade da artista, sua essência, sua marca, seu estilo, seus rastros identitários: “o artista não só pensa e age unicamente para formar, mas para poder realizar uma forma é obrigado a pensar e agir” (*ibid.*, p. 26).

Conforme a linguagem artística, a matéria com suas leis fixas, sua artisticidade, dominada pela artista e, carregada de intencionalidade formativa no desenrolar do exercício operativo, propiciará um melhor êxito em sua formação que desembocará na obra de arte.

Pareyson acrescenta ainda que a livre iniciativa da artista favorece a vontade autônoma da forma, ou seja, enfatiza a obra de arte como organismo que vive para além da artista criadora. Seu trabalho de criação e manipulação com a matéria é intenso, gera novas possibilidades de ampliação e um desenvolvimento profícuo do processo de formação da obra. A intenção formativa e a matéria caminham numa via de mão dupla, dando e recebendo, num crescimento orgânico.

¹ Toda a energia do espírito em cuja virtude um conteúdo espiritual de significado é vinculado a um signo sensível concreto e lhe é atribuído interiormente. Neste sentido, a linguagem, o mundo mítico-religioso e a arte se nos apresentam como outras tantas formas simbólicas particulares (CASSIRER, 1956 *apud* FERNANDES, 2000, p. 2).

[...] já na operação artística, por se tratar de formar uma matéria física para nela fazer existir a própria forma, efetuam-se obras que são *apenas* formas, ou seja, obras de arte: não obras que são formas enquanto obras, mas obras que são obras enquanto formas (PAREYSON, 1996, p. 45).

Sobre isso é mister que a artista se atente, pois, segundo Pareyson, “o artista deverá prestar o máximo de atenção aos problemas técnicos, com um constante trabalho de estudo da matéria da própria arte e da interpretação estilística das obras de outros artistas e de exercício por conta própria” (*ibid.*, p. 132).

Em sintonia com os estudos interartes que tratam das relações entre as modalidades artísticas, notamos que estes também perpassam questões de formatividade que, por sua vez, levam em conta a qualidade e a tipologia de cada matéria, suas leis fixas e imutáveis, em razão, sobretudo, de sua artisticidade (*ibid.*, p. 53).

Desse modo, somado aos pontos elencados até o presente momento, podemos concluir que a tentativa de compreensão dos meandros e relações entre as modalidades artísticas, pode ser uma tarefa que exige um esforço orgânico e formativo, uma vez que espaço e tempo, assim como outros fatores, assumem papel inclusivo, essencial e/ou exclusivo, conforme convém o dinamismo do projeto artístico no qual estão inseridos.

Todas essas considerações a respeito de um entendimento particular de forma, encontram seu sentido, neste trabalho, quando nos aproximamos do pensamento de Paul Klee (1879-1940), sobretudo no modo como o artista extraía da natureza inspiração e aprendizado. No capítulo 2, adentraremos nestas questões mais amiúde.

Na próxima seção, abordaremos a noção de interartes, em especial os estudos sobre as relações entre música e artes visuais.

1.2 - ESTUDOS INTERARTES

“[...] ao colocar em destaque, num espaço incerto, reversível, flutuante [...], a justaposição das figuras e a sintaxe dos signos. Barcos, casas, gente, são ao mesmo tempo formas reconhecíveis e elementos da escrita” (FOUCAULT, 1988, p. 40)².

Os estudos interartes podem ser entendidos, de maneira geral, como um campo de pesquisa que abarca as inúmeras possibilidades de estabelecer elos entre matérias e meios artísticos. Procuram mostrar possibilidades de integração de áreas e/ou modalidades artísticas distintas de modo a possibilitar o aprofundamento das relações entre os objetos artísticos e a favorecer o aumento da capacidade de interpretação da espectadora.

Interessa-nos compreender de que forma os estudos interartes podem nos esclarecer sobre as relações entre as artes específicas e, particularmente, como estas interações podem contribuir para a ampliação e o fortalecimento das práticas integradoras estimuladas pelas contribuições dos processos criativos de Paul Klee.

Pelo nome de estudos interartes podemos agregar a abordagem de conceitos como: hibridismo, arte sonora, sinestesia, tradução, espaço acústico, intermedialidade, além de conhecimentos provenientes de disciplinas como Semiótica (em especial, a Intersemiótica), Fenomenologia, Estética e História. Obviamente, os estudos interartes incluem tudo o que comumente denominamos “artes”, tanto aquelas com maior trajetória histórica (Artes Plásticas, Literatura, Arquitetura, Pintura, Dança, Teatro, Música), quanto as mais recentes (Cinema, Televisão, Rádio, Instalações, Performances, Videoarte, Arte Digital etc.). É possível também explorarmos outros conceitos, como o de interpretação e significação, narrativa, tempo e espaço, atentando, sempre que possível, para o contexto sociocultural. Vamos aqui, sem nos alongarmos, mencionar possibilidades de trânsitos interartes.

Partiremos inicialmente por um viés histórico, com o intuito de tentar compreender um pouco das relações, das fronteiras e/ou aproximações entre as artes no decorrer da história.

A busca pelo estabelecimento de relações interartes, seja no contexto teórico ou no contexto prático-criativo, vem, há muito, sendo refletida. No século I, Horácio em sua *Epístola*

² Sobre o rompimento, entre representação plástica e referência linguística, realizado por Klee.

aos *Pisões*³, cunha o termo, que se tornou uma espécie de doutrina, o *Ut pictura poesis*, que significa “Poesia é como pintura”⁴. Segundo Jacqueline Lichtenstein:

[...] Entrou para história fundando uma doutrina que ninguém ousaria realmente contestar antes da segunda metade do século XVIII, embora algumas reservas, ou mesmo críticas, tenham se manifestado desde muito cedo. Seria preciso esperar Lessing para que a doutrina do *Ut pictura poesis* fosse finalmente questionada de maneira radical. Mas essa tradição interpretativa, cuja fecundidade parecia definitivamente esgotada, ainda viveria alguns belos dias [...] (LICHTENSTEIN, 2005, p. 11).

A partir da Renascença houve considerável esforço para situar a pintura na mais alta hierarquia entre as artes, insistindo na força e nos poderes desta, na superioridade do visível sobre todos os outros modos de representação (SOUZA, 2016, p. 30). Era, de algum modo, um desejo de afirmar-se não mais como "arte mecânica" e sim como "arte liberal", considerada mais nobre dentro da hierarquização medieval ainda vigente, que insistia em manter a pintura entre artes (fazeres) de menor valor social⁵ (LICHTENSTEIN, 2005, p. 12).

Como consequência desse esforço na Renascença, cresce, no século XVII, uma concepção de que o pintor deveria “narrar com o pincel” (*ibid.*, p. 13). Assim, a pintura se desvincula do mecânico e da matéria, elevando-a ao *status* de pensamento, a um saber (*ibid.*, p. 12).

No século XVIII, Gotthold Efraim Lessing (1729-1781), publicou em 1766 *Laocoonte* (ou *Sobre os limites da Pintura e da Poesia*). A intenção dele foi defender as especificidades das artes, num caminho oposto ao *Ut pictura poesis* (SOUZA, 2016, p. 30). O racionalismo e a sistematização das artes comparadas cresciam, juntamente com os conceitos “estética”, firmando-se como disciplina, e “belas-artes”, incorporados ao de arte imitativa (*ibid.*, p. 32).

Lessing propunha pensar as duas artes, poesia e pintura, em função de seus meios expressivos e estabeleceu como referência o tempo e o espaço⁶ para, conseqüentemente, estabelecer limites⁷ teóricos e práticos que justificassem a separação e especificidade das artes.

³ “O espírito é menos vivamente impressionado por aquilo que o autor confia aos ouvidos que por aquilo que este põe diante dos olhos, essas testemunhas irrecusáveis”. (*ibid.*, 2005, p. 9).

⁴ “Poesia é como pintura; uma te cativa mais, se te deténs mais perto; outra, se te pões mais longe [...]”. HORÁCIO (2014, p. 65).

⁵ As artes liberais na Idade Média são: gramática, retórica, lógica (*Trivium*), aritmética, geometria, música e astronomia (*Quadrivium*) (FREITAS, 2012, p. 45).

⁶ Espaço: artes plástico-figurativas; Tempo: música e poesia. (PAREYSON, 1996 apud FREITAS, 2008, p. 412).

⁷ Freitas (2021, p. 50) demonstra que alguns filósofos e teóricos como Gilson, Souriau, Alain entre outros, criticam a diferenciação das artes baseadas em tempo e espaço, apontando várias fragilidades do ponto de vista, por

(*ibid.*, p. 33). O filósofo acreditava que “não é possível aproximar as artes temporais das espaciais além do limite estabelecido pela própria natureza de cada uma delas” (*ibid.*, p. 33). Freitas (2021, p. 41) aponta que a distinção e oposição entre pintura e poesia, na concepção de Lessing, ocorre por meio da relação com a duração.

Desse modo, tanto as teorias defendidas por Lessing quanto a epístola horaciana são referências importantes na discussão e análise da relação entre as artes, nos fornecendo elementos de base para reflexão do paralelo e fronteiras das artes (*ibid.*, p. 31).

Jimenez (1999), nos apresenta a análise de T. W. Adorno (1903-1969) acerca das relações existentes entre as artes:

[...] Adorno reencontra o problema do *ut pictura poesis* no qual tropeçavam os artistas da Renascença e que Lessing tentara resolver. Suspeita ele da existência de uma profunda analogia entre a pintura e a música, particularmente entre a música não tonal e a pintura não figurativa. Este parentesco residiria no caráter expressivo de suas linguagens. Esta linguagem evolui: tende para uma objetividade, anunciada pela pintura abstrata de Paul Klee, ao mesmo tempo músico e pintor. (JIMENEZ, 1999, p. 359)

Desde os primórdios da história da arte ocidental, várias obras tinham um caráter descritivo, buscando, de algum modo, traduzir narrativas em imagens, sons ou gestos. Entretanto, foi durante o Romantismo que a associação entre música, pintura e literatura se intensificou, sobretudo com os poemas sinfônicos⁸. Se atentarmos para a questão da composição, notaremos que o espaço real, aqui entendido como o espaço das imagens/cenas mentais, é ao mesmo tempo um espaço metafórico que se transforma, seja em batalha, em jardim ou ainda em floresta⁹.

O senso de integração entre as artes foi se tornando mais intenso. De acordo com Freitas, a partir do Romantismo, artistas como Wagner (1813-1883) com suas óperas, Rimbaud (1854-1891) e Baudelaire (1821-1867) com seus poemas simbolistas “foram levados por um impulso que incitou uma espécie de retorno à unidade original da criação artística e a se interrogarem claramente sobre a analogia das sensações perceptivas” (FREITAS, 2008, p. 412). Essas

exemplo, do observador. Defende que esta diferenciação deve se pautar noutros critérios como às matérias e às técnicas.

⁸ Composição para orquestra, tendo como tema um motivo extramusical descritivo ou poético. Forma máxima da música programática (CAZNOK, 2008, p. 96).

⁹ Como nos Poemas Sinfônicos: *Prometeu* (1895) de Leopoldo Miguez; *Les Préludes (Os Prelúdios)* (1848) de Liszt; *Also Sprach Zarathustra (Assim Falou Zarathustra)* (1896) e *Don Juan* (1888) de Richard Strauss; *Prelúdio para a “Tarde de um Fauno”* (1894) de Debussy; *The Noon Witch (A Bruxa do Meio-Dia)* (1896) de Antonin Dvorák.

sensações, podem por exemplo, associar sons e cores, ou outros sentidos como veremos com maiores detalhes na seção sobre sinestesia.

Contudo, no final do século XIX, a correspondência entre as artes vai tomando um rumo diferente, daquele do Romantismo, em que havia uma visão idealizada da união das artes, como uma espécie de elo íntimo secreto que as aproxima, passando assim, a sofrer críticas dos defensores da modernidade. Vale destacar que, neste momento, o pensamento começa a ser reconhecido como prioritário, em detrimento da técnica.

Somado a isso, temos diversas experimentações e trabalhos que se destacaram por usarem diferentes modalidades artísticas numa mesma criação: Wagner explorou o parentesco das artes¹⁰, Schumann acreditava numa irmandade das artes, Kandinsky e Klee associam a linguagem visual à gramática musical (FREITAS, 2012). Paralelamente a esses procedimentos, outros artistas e compositores se dedicaram a caminhos um tanto opostos como podemos observar em Mondrian que trabalhou na pureza das formas e Schoenberg que criou outro sistema musical numa espécie de abstração da música.

A seguir, pretendemos refletir sobre alguns elos e diálogos que podem nos auxiliar na compreensão dos estudos interartes e seus desdobramentos nesta pesquisa.

As artes da palavra

Há muito, as relações entre palavra e imagem, ou verbo-visuais, são investigadas e desenvolvidas. Essas relações comportam grande complexidade e produzem uma série de implicações em se tratando de estudá-las, pois abordam questões relativas ao estudo das poéticas, da recepção e interpretação que estão, obviamente, atreladas a contextos socioculturais específicos.

A linguagem verbal, em nossa sociedade, parece sempre se sobrepor sobre as outras. À necessidade de se traduzir as artes para o campo verbal, Ernest Gilman (1989) *apud* Clüver, (1997, p. 44) destaca como um “imperialismo da linguagem”, observando que, muitas vezes, é preciso legitimar a arte (visual, sonora, do corpo) por meio da palavra.

¹⁰ Richard Wagner, compositor alemão, criou no século XIX, a *Gesamtkunstwerk* “Obra de Arte Total” para se referir à ópera. O compositor definiu o termo acreditando traduzir melhor a integração entre o texto literário, dramatização, elementos plásticos e a música. “[...] percebeu o termo como uma maneira conveniente de expressar suas próprias aspirações. Por ter sido ele também o autor dos libretos de suas óperas e muitas vezes exercer um controle total sobre a produção delas, o termo *Gesamtkunstwerk* pareceu se adequar satisfatoriamente.” (FREITAS, 2012, p. 282).

Lichtenstein destaca que a comparação entre as artes, sobretudo entre a pintura e a poesia, levantou controvérsias acerca da superioridade da linguagem ou da palavra. A autora aponta que a linguagem verbal, desde a Antiguidade, goza do privilégio de ser ao mesmo tempo a ordem do discurso e da razão. Já a pintura só se legitima na relação com o discurso, ganhando status teórico e social (2005, p. 12).

Souza (2016) nos apresenta um ponto esclarecedor:

[...] os artistas valem-se mutuamente de obras alheias como inspiração para suas próprias criações e estão, desde então, (re)produzindo um enorme acervo universal, caracteristicamente híbrido, fato que desestabiliza a obviedade figurativa de um signo, seja ele verbal ou pictórico (SOUZA, 2016, p. 47).

Algumas autoras e artistas pensam no trânsito interartes como processos tradutórios. Freitas (2009, p. 145) destaca que o conceito de tradução é amplo, e vai além de seu entendimento usual atrelado essencialmente à linguagem visual. Para Haroldo de Campos (1962)¹¹, “traduzir é a maneira mais atenta de ler”, ou melhor, “traduzir é transcriar”.

Ainda que a comparação seja entre a pintura e a escultura ou entre a pintura e a música, a análise pode, quando possível, levar em conta elementos históricos e sociais, algo inclusive que auxiliará nas interpretações. Diferentes artes são textos, que se transformam quando fundidos numa única arte ou num produto final que os envolve (CLÜVER, 1997, p. 50).

No contexto de reflexões em torno dos estudos interartes, é importante mencionar a semiótica, particularmente, uma semiótica das artes, que não privilegie a dimensão linguística, e que possa dar conta das comparações e correspondências das artes, haja vista o predomínio da tradição da retórica clássica. É mister que se trabalhe com diferentes meios e sistemas de signos, uma vez que a maior parte das criações artísticas do nosso tempo assim o fazem (*ibid.*, p. 54).

Plaza demonstra que o próprio pensamento é intersemiótico, no sentido de que cada tipo de signo traz à mente objetos de espécies diferentes daqueles apresentados por uma outra espécie de signos (2013, p. 21). Assim também ocorre com o universo das artes. Para Iazzeta (2016) e Caesar (2007), por exemplo, os sons são imagens, imagens sonoras.

¹¹ Plaza, 2000, p. 26.

Elos com a sinestesia

O tema interartes pode nos levar a pensar também no conceito de “sinestesia”, haja vista que esta pode ser entendida como o cruzamento espontâneo de sensações e assim nos apresenta um aspecto importante para esta análise dos estudos interartes, uma vez que trabalha com sensações e percepções de matérias de naturezas distintas.

As diversas modalidades artísticas se aproximaram das vivências sinestésicas como uma forma de expressão de um dos seus mais caros objetivos: o encontro com a totalidade perceptiva (CAZNOK, 2008, p. 113). Para Caznok, a tentativa de separar e limitar, em territórios apartados, modalidades artísticas, bem como suas reações sensitivas, tem sido uma prática recorrente na história da arte ocidental. Entretanto, constata que estas tentativas são em virtude de um pensamento técnico, teórico e analítico, afastado das reais vivências e criações artísticas.

Se pararmos para refletir, estamos a todo o momento fazendo uma espécie de operação de tradução, de trânsito intersensorial, quer seja porque associamos elementos e fatos percebidos ao nosso repertório, quer seja porque nos deparamos com algo desconhecido e, então, acionamos nossos sentidos para tentar explorar, investigar e tentar fazer aproximações por meio do tato, da visão, do cheiro, da audição ou do paladar. Para conseguir acessar determinada linguagem artística, por exemplo, é possível que seja preciso utilizar procedimentos de outra linguagem.

Neste texto, entendemos sinestesia de maneira mais genérica, como cruzamento espontâneo de sensações, o qual todas somos portadoras, em diferentes graus. Os relatos mais frequentes de sinestesia intensa e regular, segundo Caznok, envolvem a visão e a audição, nos aspectos ligados à cor e ao som (timbres da fala, expressos sobretudo em vogais e os instrumentos musicais) (*ibid.*, p. 114).

W.J.T. Mitchell (2005) *apud* Barbosa (2015, p. 28) salienta que é preciso analisar a relação de domínio/subordinação dos sentidos e funções para se chegar à denominação de especificidade, sendo que esta última deve supor uma análise dos sentidos teóricos – vista, olfato, tato – em articulação com as funções do signo de Pierce¹² – ícone, índice, símbolo. O autor lembra que:

Descartes estabeleceu a comparação do ver e do tato, considerando a visão uma forma mais sutil e prolongada do tato. Gombrich negou o “olho

¹² Charles Sander Pierce (1839-1914) foi filósofo, pedagogo, cientista, linguista e matemático americano.

inocente”; Berkeley também estabeleceu a teoria da visão como a inter-relação de impressões táteis e ópticas criando a linguagem visual, comprovada por Oliver Sacks em seus estudos com cegos que recuperaram a visão. (W.J.T. MITCHELL, 2005, apud BARBOSA, 2015, p. 28).

Todos esses atravessamentos entre as artes se intensificaram no início do século XX, sobretudo com as vanguardas artísticas, num ritmo latente, na medida em que o próprio conceito de arte foi gradualmente se desligando de normatizações quanto a matérias e técnicas.

Entretanto, este processo pode se dar por diferentes perspectivas que lançam olhares para possíveis caminhos, como por exemplo, ocorre na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty¹³. Para o filósofo, cada vez mais, nascem obras que valorizam a experiência.

A sinestesia favoreceu o entendimento da percepção na modernidade e repercutiu em muito na inspiração e renovação artística (CAZNOK, 2008, p. 117), em decorrência do número crescente de artistas plásticos seduzidos pela ideia de espetáculos multissensoriais, unindo a tecnologia dos órgãos coloridos e do cinema às suas produções não figurativas (*ibid.*, p. 116).

Nesse sentido, obras que convocam um maior número de sentidos são consideradas por Merleau-Ponty “o campo no qual o sensível se dá com maior plenitude” (*ibid.*, p. 131).

[...] A arte reconduz o indivíduo a esse campo, convidando-o a se perceber fazendo parte de um tecido no qual o objeto estético é também parte. Olho e ouvido se misturam àquilo que percebem, sem se distanciar do mundo, solicitando o corpo integral em suas experiências, e o indiferenciado – o que está antes da diferenciação – também pode ser reencontrado como algo que ultrapassa a diferenciação (CAZNOK, 2008, p. 131).

A experiência sinestésica tem no corpo e no espaço uma forma de expressão, essencialmente, transformadora das intenções em realidades, meio de ser no mundo e fundamento da potência simbólica. Momento de nos interrogarmos sobre a unidade dos sentidos (*ibid.*, p. 129)

Conceitos como textura e densidade, na música, por exemplo, dão corpo e favorecem à compreensão do cruzamento sensorial, bem como, às fusões sinestésicas (CAZNOK, p. 106). Certas obras, que tem seu aspecto textural acentuado, se destinam justamente à essa condição perceptiva, híbrida. (*ibid.*, p. 107). É o que ocorre com obras do compositor Gyorgy Ligeti

¹³ A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade” (MERLEAU-PONTY apud CAZNOK, 2008, p.126).

(1923), que inovou e rompeu com procedimentos formais tradicionais que estavam em voga como o tonalismo, por exemplo. No terceiro capítulo do seu livro “Musica: entre o audível e o visível”, Caznok, nos apresenta uma análise da obra de Ligeti que evidencia o convite a experiências perceptivas mais intuitivas. Zuben (2009) nos esclarece ainda:

[...] Com Ligeti, o som, o elemento material da música, transforma-se no objeto principal e central da composição. É na mutação do som, criando fenômenos complexos de massas sonoras que se movimentam continuamente, que Ligeti atua como um artista plástico modelando suas estruturas no tempo (ZUBEN, 2009, p. 33).

Outras formas de compreensão da percepção percorrem caminhos distintos e vão da psicofísica à psicoacústica, passando pela ideia de que os objetos nos solicitam ora a união, ora a separação dos sentidos, indo até a uma atribuição do próprio aparelho perceptivo. Baseiam-se numa objetividade e racionalidade, generalizando os sujeitos universalmente.

Arlindo Machado, pesquisador do campo tecnológico e da arte, atenta que, ao se falar mais costumeiramente em sinestesia, aspectos das linguagens artísticas se mesclam: “a música é visual, a escultura é líquida ou gasosa, o vídeo é processual, a literatura é hipermídia, o teatro é virtual, o cinema é eletrônico, a televisão é digital” (MACHADO, 2010, p. 72).

Fica evidente que as manifestações artísticas estão atreladas às percepções e experimentações de toda ordem desafiando o ser humano em busca de novidades. Muitas obras produzem sensações estranhas e diferentes ao serem apreciadas e somente com o contato e a familiarização poderão ser aceitas ou não pela sociedade.

Embora não seja nosso objeto específico de estudo a sinestesia, refletir sobre sua conceituação, no caso de uma proposta interartes, poderá nos auxiliar na construção dos encaminhamentos pedagógicos que esta pesquisa irá tomar mais adiante.

Elos com processos híbridos

Como mais uma das possibilidades de se dirigir ao estudo dos elos entre matérias e meios artísticos, temos o termo “hibridismo” e toda sua carga semântica. Conforme Silva (2015, p. 14) aponta, o termo hibridismo possui diferentes significados (na Biologia, nas Artes, na Física/Química ou na Genética). Todavia, no que diz respeito às artes, defende que os “processos criativos híbridos residem no próprio artista e em seu vir a ser” (*ibid.*, p. 13).

No contexto contemporâneo, o termo hibridismo está vinculado, quase sempre, às novas mídias, provocando novas reflexões e questionamentos quanto aos limites das artes. Entretanto, em nosso caso, pensaremos o termo no sentido mais etimológico e vasto, em modalidades artísticas "analógicas".

Segundo Plaza (2013):

[...] hibridização ou o encontro de dois ou mais meios constitui um momento de revelação do qual nasce a forma nova. Assim, o processo de hibridização nos permite fazer os meios dialogarem. A combinação de dois ou mais canais a partir de uma matriz de invenção ou a montagem de vários meios pode fazer surgir um outro, que é a soma qualitativa daqueles que os constituem (PLAZA, 2013, p. 65).

O processo de hibridização demonstra a possibilidade de uma convivência e respeito entre as artes, diferente da disputa por territórios estanques. A esse respeito, Arlindo Machado, (2010) sinaliza que:

[...] As fronteiras formais e materiais entre os suportes e as linguagens foram dissolvidas, as imagens agora são mestiças, ou seja, elas são compostas a partir de fontes as mais diversas – parte é fotografia, parte é desenho, parte é vídeo, parte é texto produzido em geradores de caracteres e parte é modelo matemático gerado em computador (MACHADO, 2010, p. 69).

Sobretudo na contemporaneidade, é possível notar uma mescla de modalidades artísticas reunidas: “o século XX é rico em manifestações que procuram uma maior interação entre as linguagens” (PLAZA, 2013, p. 11).

A migração da arte para espaços públicos e abertos, por exemplo, saindo exclusivamente dos museus, das galerias e salas de concertos, dos teatros, inaugura um novo momento de reinvenção e inserção num mundo cada vez mais tecnológico, híbrido, conectado a relações muito diversas e complexas. As artistas necessitam, por isso mesmo, renovar a ousadia, a criatividade e sua capacidade de provocar e inspirar. Precisam, portanto, fazer uso ou dialogar de algum modo com os meios vigentes, em sua maioria, digitais.

Elos com a Arte Sonora

Sobre a arte sonora ou *sound art*, detectamos que tanto a definição quanto os limites são incertos (FREITAS e TEIXEIRA, 2020, p. 6). Entretanto, ainda que não seja possível

definir os limites, com toda clareza, podemos nos valer de algumas considerações de autores que apresentaram o que a arte sonora pode comportar.

Pinel (2016), por exemplo, esclarece que o conceito de arte sonora “está diretamente relacionado ao trabalho de artistas e movimentos da arte contemporânea que utilizaram o som como precursor na exploração de significados e de conceito artístico” (*ibid.*, p. 10).

Campesato indica que em meados da década de 1970 uma forma de arte utiliza o som de modo particular, misturando diferentes artes como música, artes plásticas, arquitetura, sendo mais reconhecida como arte sonora ou (*sound art*) (CAMPESATO, 2007, p. 4).

[...] podemos dizer que essas produções caracterizam-se por uma forte mediação das tecnologias eletrônicas digitais, pela mistura dos meios de expressão, pela utilização do espaço como elemento fundamental no discurso, pela busca de novas sonoridades e expressividade plástica, incorporando elementos sonoros aos plásticos na criação artística. Assim, o som é o elemento que fundamenta os outros e constitui o ponto central dos trabalhos (CAMPESATO, 2007, p. 4).

Adverte, também, que se trata de um tipo de produção em constante transformação, o que dificulta o estabelecimento de limites (*ibid.*, p.4).

A autora elenca cinco aspectos importantes para análise e compreensão da Arte Sonora, a saber: Espaço, Tempo, Sonoridade, Tecnologia e Interação; partindo de três referenciais: a Música Eletroacústica, a *Installation Art* e a *Performance Art*. Além disso, destaca os principais elementos para a realização de um mapeamento da arte sonora, a saber: “o som e sua relação com o espaço, a importância das relações contextuais para construir os significados da obra, o forte uso dos elementos referenciais e uma peculiar utilização do tempo na estruturação dos elementos sonoros” (*ibid.*, p. 4).

Há ainda outros aspectos levantados por Campesato que nos sugerem pistas e possibilidades de criar elos com outras artes. A hibridez contida na essência da Arte Sonora pela associação com outras modalidades artísticas nasceram de processos iniciados a partir de 1950 como os *happenings* do grupo Fluxus, os trabalhos audiovisuais de Nam June Paik, as animações sonoras experimentais de Norman McLaren, a música ambiente de Brian Eno, a arte radiofônica, as experimentações de filmes sem imagem de Walter Ruttmann, entre tantas outras associações (*ibid.*, p. 9).

As obras que se valem desse processo de criação e utilização do som, se podemos assim, simplesmente dizer, também são capazes de ampliar as sensações de seus expectadores,

proporcionando um mergulho no contexto das obras (PINEL, 2016, p. 10). Vale esclarecer que isso é algo almejado pelas artistas, entretanto, sem garantias de êxito.

Com base neste contexto da *sound art*, na reunião de uma quantidade significativa de outros meios e representações artísticas e imagéticas pictóricas e esculturais (*ibid.*, p. 12-13), verificamos assim, mais uma possível conexão com os estudos interartes.

Elo, elos e elos

Como já exposto, as produções artísticas, cada vez mais, na contemporaneidade, são híbridas e múltiplas no que se referem às modalidades artísticas e aos meios, bem como na interação com outros campos do conhecimento. Desse modo, nos fornecem muitas pistas para serem investigadas e refletidas.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve um tema como os estudos interartes, com uma multiplicidade de campos e áreas de investigação, é preciso estarmos atentos para podermos nos inserir neste território e, desse modo, desenvolver as propostas pedagógicas presentes no terceiro capítulo desta dissertação.

Há que se ter em mente que existem várias formas de análise e aproximações de modalidades artísticas distintas e o caminho escolhido repercutirá na conclusão, haja vista que estamos num campo repleto de subjetividade e múltiplas interpretações que passam pelo sensível. De qualquer modo, é imprescindível atentar para a seriedade e rigor que precisam embasar a construção de conhecimentos sólidos, científicos e metodológicos em uma proposta de estudos interartes, como apontou Freitas (2008, p. 414).

1.3 - MÚSICA E ARTES VISUAIS

O que são os sons senão uma representação acústica de algo?
(IAZZETTA, 2016, p. 377).

A observação, estudos e práticas que levam em conta os paralelismos entre música e artes visuais delineiam longo percurso de pesquisa e desempenharam um papel importante historicamente, quer seja no que se refere ao som e à cor, à imagem, aos estudos físico-matemáticos, às análises da harmonia e da composição ou ainda às questões temporais, espaciais, sensoriais, estruturais, às relações no campo da representação gráfica, visual e plástica, ou mesmo ao estudo científico da ótica e da acústica.

Desde a Antiguidade, com os mitos e heróis, passando por todos os outros períodos da História da Arte Ocidental, é possível observar correspondências e questões que nos parecem relevantes sobre o diálogo entre a música e as artes visuais.

As pesquisas em torno das relações entre cores e sons do ponto de vista científico, por exemplo, se intensificaram a partir do século XVII, ampliando-se para além da visão pitagórica e platônica predominante até então (CAZNOK, 2008, p. 31).

Tentaremos trilhar uma breve trajetória que abarque importantes pontos de encontro entre a música e as artes visuais, com auxílio de algumas correntes estético-filosóficas como a estética comparada¹⁴ e reflexões no campo da teoria da arte e da estética, abordando questões relativas ao tempo, à espacialidade, à estrutura e à sensorialidade, bem como outros pontos que sejam marcantes nas relações entre estas duas modalidades artísticas de natureza diferentes, mas que tecem elos substanciais a serem analisados, refletidos e interpretados.

A Estética Referencialista e a Vertente Absolutista

Dois caminhos que podem nos auxiliar a compreender as relações entre música e artes visuais passam por duas correntes estético-filosóficas opostas, porém, não excludentes (CAZNOK, 2008, p. 23). Trata-se da estética referencialista e da vertente absolutista. A primeira vigorou sem oposição no campo musical até a primeira metade do século XVIII e se

¹⁴ Ramificação da Estética, fundada por Étienne Souriau, confronta obras e processos artísticos de diferentes artes. Procura semelhanças, transposições e influências. Provoca a criação de métodos para a aproximação analítica de objetos artísticos (FREITAS, 2009, p. 96).

utilizava de referências extramusicais para estabelecer um discurso musical, se tornando um “meio para atingir algo que está além dele” (*ibid.*, p. 23).

Partindo sobretudo de obras que utilizam textos, cenários, iluminação, figurinos, desde o Renascimento e se intensificando cada vez mais com o passar dos anos, por exemplo, na ópera e nos poemas sinfônicos, tem-se o despertar do olhar como forma de imaginação, interpretação e compreensão, em forma de narrativa e contato com textos literários. Podemos destacar outras funções como: expressar, descrever, simbolizar ou imitar essas referências extramusicais – relações cosmológicas ou numerológicas, fenômenos da natureza, conteúdos narrativos e afetivos, entre outras possibilidades – representando a razão de ser do discurso musical (CAZNOK, 2008, p. 23).

Todavia, para as defensores da corrente absolutista formalista, esta linha de pensamento não é aceita. Tendem a descartar qualquer relação entre o ouvido e outro sentido. O que importa são as relações intramusicais. Surgida em meados do século XVIII, a vertente absolutista tinha como premissa a autonomia da música, totalmente contrária à associação com outros conteúdos que não os sonoros. Os adeptos dessa vertente valorizam a linguagem da música por si mesma (*ibid.*, p. 24).

Esse pensamento se assemelha muito com outro oriundo da psicologia e da antropologia, sob o ponto de vista cultural, denominado como absolutismo fenomênico, no qual “o mundo é como aparenta ser” e “o observador normal assume ingenuamente que o mundo é exatamente como ele o vê” (SEGAL, 1966 *apud* IAZZETTA, 2016, p. 381). O observador não reconhece que sua percepção visual é mediada por sistemas de interferências indiretos, segundo o mesmo autor.

Eduard Hanslick (1825-1904), em sua obra *Do Belo Musical*, associa contornos melódicos e arabescos (FREITAS, 2012, p. 260). Apesar disso, o autor endossa a ideia de a música ilustrar algo externo a ela, entretanto é enfático ao defender uma posição de autonomia musical, com prioridade aos elementos intramusicais e seus conteúdos próprios (FREITAS, 2013, p. 455).

A música só pode tentar imitar o fenômeno exterior, jamais o sentimento específico que ela nos provoca. Posso pintar musicalmente o cair da neve, o esvoaçar dos pássaros, o nascer do sol, porque produz impressões acústicas análogas, aparentadas pela dinâmica desses fenômenos. Mediante a altura, a intensidade, velocidade e ritmo dos sons, proporciona-se ao ouvido uma figura cuja impressão acústica tem com a determinada percepção visual aquela analogia que pode existir entre sensações de naturezas diversas. Do mesmo

modo que fisiologicamente um sentido “vicariante” pode, até certo limite, suprir um outro, assim também esteticamente uma impressão sensível vicária pode substituir uma outra. Já que, entre o movimento no espaço e o movimento no tempo, entre a cor, a finura, a grandeza de um objeto, e a altura, o timbre, a intensidade de um som, há o domínio de uma analogia bem fundamentada, pode-se de fato pintar musicalmente um objeto; mas querer representar com sons o “sentimento” que provoca em nós a neve que cai, o galo que canta, o relâmpago que lampeja, é simplesmente risível (HANSLICK, 1989, p. 50-51).

A vertente absolutista pode ser dividida em: formalistas (análise intelectual, racional e categorizante) e “expressionistas” (análise mais emocional e afetiva – “estética do sentimento”) (CAZNOK, 2008, p. 24).

Tempos depois, no final do século XIX há uma tendência a se considerar as referências intramusicais como mais importância e destaque, levando a música a um território cada vez mais autônomo, dando ao som e à escuta novos papéis, agora libertos das limitações da memória graças, sobretudo, ao desenvolvimento dos meios de registro e reprodução¹⁵ (IAZZETTA, 2016, p. 386). A partir desse fato, posterior à Hanslick, é possível validar seu pensamento.

Na contemporaneidade, outros vários estudos e investigações, ancorados em diferentes áreas do conhecimento e buscando correspondências de aproximação e de semelhanças, procuram compreender como ocorrem relações sonoras e visuais em obras artísticas híbridas de diversas artistas.

Ou seja, os vínculos, ou melhor, a maneira como nos relacionamos com os vínculos entre imagens visuais e musicais são objeto de disputa no plano teórico e/ou prático. Como questão de fundo, está uma questão cara à estética: a autonomia da arte. Os referencialistas tendem a pensar na arte como fortemente atrelada às referências extra-musicais, enquanto os absolutistas consideram a arte como, de algum modo, autoreferenciada.

Elos entre a visão e a audição

Partindo para questões ligadas aos sentidos e aos possíveis gatilhos que são ativados quando uma modalidade artística está em destaque, Caznok (2008) nos esclarece sobre a importância de utilizarmos as relações sinestésicas para compreender pontos de contato entre a música e as artes visuais. A autora demonstrou, por meio de relatos em entrevistas acerca das

¹⁵ Pierre Schaeffer foi o responsável em fazer a conexão entre o som e as novas formas de escuta mediada. Criou a música concreta, primeira forma do que chamamos música eletroacústica (IAZZETTA, 2016, p. 387).

impressões e sensações na fruição de músicas, que comparações com termos e formas do campo visual apareciam frequentemente, por exemplo: espaços cheios ou vazios, formas geométricas, localização no espaço, direção, cores.

É quase instintivo associarmos sons e cores/imagens, ou mesmo, elementos plásticos e sonoros. Os sentidos, evidentemente, se fazem fundamentais para a compreensão dessas relações. Existe, portanto, uma espécie de sinestesia leve disseminada entre todos nós.

[...] Assim como acontece com aquilo que vemos, o que ouvimos é a impressão criada pelo nosso aparelho sensório-mental a partir de estímulos externos: ondas acústicas de natureza mecânica no caso dos sons e ondas luminosas de natureza eletromagnética no caso das luzes que compõe o que vemos. Som e luz não são opostos, mas parentes em suas capacidades de impressionarem nossos sentidos (IAZZETTA, 2016, p. 377).

Freitas sinaliza que “a música e as artes visuais, apesar de serem de naturezas distintas e de se dirigirem para diferentes sentidos, sempre deram margem para uma aproximação que pode ser espontânea, consciente ou mesmo científica” (FREITAS, 2009, p. 93). Além disso, podem agregar reflexões importantes para ambas as partes, liberando sentidos e possibilitando novos percursos, inclusive do ponto de vista pedagógico (FREITAS, 2016, p. 9).

Refletindo sobre os aspectos e a recepção das coisas visíveis e/ou audíveis poderemos notar que:

[...] as coisas visíveis não são, em si, perturbadoras, pois a visão, como sentido da distância, nos liga ao que está longe. Ela nos proporciona a cena na qual ocorre a mudança. Na audição, o som vem de fora, mas é muito próximo e íntimo e o sentimos por todo nosso corpo (FREITAS, 2016, p. 15).

Modos de relacionamento

Apesar de normalmente falarmos em aproximações/comparações entre sons e imagens, muitos (CAESAR, IAZZETTA, BASBAUM, entre outros) preferem aproximar sons e cores, pois as imagens, entendidas de maneira mais ampla como representações mentais, também podem ser sonoras, olfativas e mesmo táteis.

Freitas (2009) destaca, conforme Bosseur (1998), que a partir do final da Idade Média e Renascença, cada vez mais, aumenta a quantidade de telas com temas musicais, isso graças às evoluções dos instrumentos e conseqüentemente das funções musicais. Com isso, as pintoras

vão além do aspecto plástico de uma cena procurando captar, por meio do olhar e do gesto das personagens, sentimentos e intenções musicais do gesto da intérprete e da compositora. Com isso houve uma diversificação das representações visuais¹⁶. As capas de partituras e os instrumentos serviram de suportes para expressão plástica, muitas vezes, como é o caso dos órgãos e do cravo (FREITAS, 2009, p. 92).

Talvez a relação entre os timbres e as cores seja a mais comum no paralelo entre música e artes visuais. Entretanto, há outros elementos que, quando relacionados, também nos auxiliam à compreensão dessas duas modalidades artísticas como por exemplo, o espaço, o tempo, as imagens, as grafias (notações), o ritmo, a altura, a harmonia, intervalos, escalas e texturas, entre outros. (CAZNOK, 2008, p. 27).

Ao longo do tempo, as inovações ocorridas especialmente no aspecto tecnológico sonoro favoreceram, ou melhor, ampliaram possibilidades de se estabelecer aproximações mais refinadas entre cores e sons. (IAZZETTA, 2016).

Relações entre Som e Cor

Timbre e Cor

Partindo das qualidades e/ou características do som, a partir sobretudo da pesquisa de Caznok (2008), abordaremos inicialmente obras e compositoras que desenvolveram relações entre o timbre e a cor.

Ao falarmos em timbre é comum fazermos uma alusão à cor. Caznok (2008, p. 28) nos esclarece que o conceito de timbre é definido como “a cor do som” com intuito de facilitar a compreensão nos livros estrangeiros que são traduzidos para a língua portuguesa. Para Schafer (1991, p. 75), o timbre é “a cor do som – estrutura os harmônicos. Se um trompete, uma clarineta e um violino tocarem a mesma nota, é o timbre que diferencia o som de cada um”.

Tomando por base este parâmetro musical, o timbre, um importante compositor que se destacou neste aspecto foi Arnold Schoenberg (1874-1951), que provocou uma espécie de reversão na hierarquia dos parâmetros musicais, elevando o timbre a uma das mais importantes formas de pensamento composicional contemporâneo, sinalizando para a necessidade de uma

¹⁶*Concerto Campestre* de Ticiano, *Alegoria da Música* de Filippo Lippi, *Santa Cecília* de Rafael, *Concerto dos Anjos* de Gaudenzio Ferrari, *O repouso durante a fuga do Egito* de Cavaragio, *Vanitas* de Peschier, *A lição de música* de Jan Vermeer, *Dois meninos cantando* de Franz Hals, *A lição de amor* de Antoine Watteau, para citar apenas alguns dos mais expressivos exemplos de telas inspiradas pela música (FREITAS, 2009, p. 96).

investigação mais profunda sobre este parâmetro sonoro. Observando a obra *Opus 16 – Cinco peças para orquestra*, de 1909, é possível perceber, no terceiro movimento – *Farbem (Cores)*, uma sensação de fluxo sonoro, de mobilidade e de transformação que “sofre modificações harmônicas através de movimentações cromáticas de suas vozes, assim como mudanças de orquestração” (ROSSETTI, p. 292). Este compositor trabalhou ainda a relação entre cores e sons, de forma episódica, utilizando uma projeção de cores em seu drama com música *A mão afortunada*, em 1913.

Outro exemplo que ilustra cores e sons, pelo viés do timbre, é a orquestração da *Fuga (Ricercata)* nº 2, da *Oferenda Musical* de J. S. Bach, (Figura 1), feita por Anton Webern¹⁷ (1883-1945). O músico “reparte a melodia em vários timbres que se alternam continuamente”. (ZONTA, 2013, p. 81). A análise do trecho inicial realizado por Caznok demonstra que:

[...] o ouvido é levado a se concentrar em uma linha melódica já conhecida, que tem sua instrumentação “estilhaçada” em diversos timbres que se alternam “colorindo” com muita delicadeza um espaço que, antes de ser ouvido como melódico e harmônico, se anuncia como timbrístico (CAZKOK, 2008, p. 29).

The image displays the initial measures of the orchestration for Webern's *Fuga (Ricercata)*. The score is arranged in six systems, each representing a different instrument: Flute (Fl.), Horn (Hrn. F), Trumpet (Tpt. C), Trombone (Trb.), Harp, and Violin (Vi.). The music is written in 3/4 time. The melodic line is fragmented across these instruments, with various dynamics such as *p* (piano), *pp* (pianissimo), and *mit dampfer* (with mutes). Performance instructions include *poco allarg.* and *tempo*. The score shows the beginning of the piece, with the melodic line being passed between instruments in a way that creates a timbral effect.

Figura 1: Webern, *Fuga (Ricercata)*, Bach. 1963. Compassos iniciais.
Disponível no site: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Musical_Offering

¹⁷ O compositor pertenceu à segunda escola de Viena e teve como características intensa relação com o timbre.

Edgar Varèse (1883-1965), entretanto, tratou o timbre e a intencionalidade em associar a elementos visuais, de modo diferente:

[...] Eu me esforço para que o ouvinte apreenda a mais extrema diferenciação de colorações e de densidades. Eu me sirvo da cor para distinguir planos, volumes e zonas de sons, e não para produzir uma série de episódios contrastantes como se fossem imagens de um caleidoscópio (1983, p. 99 *apud* CAZNOK, 2008, p. 30).

O compositor francês Oliver Messiaen (1908-1992) tinha sua forma de audição colorida e fez fortes associações perceptivas entre sons e cores criando *Oito Prelúdios* para piano (1928), sendo cada um, diferenciado por cores (FREITAS, 2008, p. 412). Além disso, acreditava fortemente nessa fusão e a partir daí enunciou claramente as cores e as formas plásticas de algumas de suas obras. Defendia também a proximidade entre as percepções sensoriais em se tratando de espaço e tempo:

Com efeito, a música é um diálogo perpétuo entre o espaço e o tempo, entre o som e a cor, diálogo que chega a uma unificação: o tempo é um espaço, o som é uma cor, o espaço é um complexo de tempos sobrepostos, os complexos de sons existem assim como os complexos de cores (BOSSEUR, 1998, p. 122 *apud* Freitas, 2007, p. 36).

Extremamente cuidadoso, Messiaen colocou uma descrição, nos prefácios de suas composições, que continha as indicações de cores e suas relações com o som, de forma a ser possível visualizar as cores mais facilmente. Suas experimentações podem ser divididas em três pontos mais relevantes como: camadas de texturas timbrísticas com superposição de cores; notas emprestadas de outros modos e a alternância de modos provocando uma “cascata de cores” (CAZNOK, 2008, p. 49).

Altura e Cor

As relações entre cor e altura, ocorrem há séculos. No Renascimento, Leonardo da Vinci e Arcimboldo foram seduzidos por essa ideia, sendo que este último “tinha concebido um sistema de equivalências do branco ao preto e as alturas sonoras. Ele relacionava os intervalos

musicais com cores, baseando-se em estudos físicos das vibrações sonoras” (BOUSSEUR, 1998 *apud* FREITAS, 2009, p. 31).

Segundo Caznok, três pensadores jesuítas estudaram as relações entre sons e cores, mais especificamente em relação às alturas (frequências das notas), de modo a trazer elementos importantes para nossa reflexão. Marsenne, Kircher e Castel fizeram a transição do mundo medieval para o moderno, aproveitando as descobertas em relação à luz, suas relações com os sons, de forma simbólica e objetiva (CAZNOK, 2008, p. 31).

O simbolismo esteve mais presente nas proposições do padre Marin Marsene (1588-1648), que estabeleceu às cores preta e branca, respectivamente, à nota mais grave e à nota mais aguda, bem como, símbolos da Terra e da Lua. Além disso, também desenvolveu estudos mais científicos, relacionados com a Matemática, a Física e a Acústica, acerca do som. Contribuiu para a teoria da afinação temperada¹⁸ (*ibid.*, p. 31).

O padre Athanasius Kircher (1601-1680) desenvolveu estudos sobre a acústica e a organologia, estabeleceu relações entre os intervalos musicais e as cores e manteve a aproximação com a doutrina da “Harmonia das Esferas”.¹⁹

Por fim, o padre Louis-Bertrand Castel (1688-1757), que também era matemático, físico, jornalista e teórico francês, trabalhou correspondências entre sons e cores. Ele criou um instrumento chamado cravo ocular (Figura 2) onde o ritmo das projeções de cores era conduzido diretamente pela música, construindo assim uma unidade temporal entre as duas artes. Dessa forma, a projeção de cores e emissão de sons aproximava as duas artes: som e cor, ondas luminosas e acústicas. Somado a isso, a dinâmica das imagens relacionadas às estruturas temporais musicais poderia criar uma espécie de música audiovisual (FREITAS, 2009, p. 94).

[...] A partir de um mecanismo de espelho e luzes, eram projetadas cores e sons quando acionadas as teclas do órgão. Trata-se de uma tentativa de “tornar

¹⁸ Johann Sebastian Bach (1685-1750) desenvolveu uma escala musical chamada “temperada” que proporcionou sons agradáveis ao ouvido. Isso é demonstrado na obra *O Cravo bem temperado (Das wohltemperierte Klavier)* (1722-1744). Trata-se de 24 peças, *Prelúdios e Fugas*, compostas em 12 tonalidades maiores e 12 tonalidades menores, voltada para estudantes de instrumento de teclado. A obra se tornou um material didático de referência histórica para estudos de instrumentos de teclas como o piano e derivados.

¹⁹ Harmonia das Esferas: doutrina pitagórica que acreditava na relação proporcional entre as órbitas dos sete planetas e as sete notas da escala musical. Cada planeta, girando em torno da Terra imóvel, produziria um determinado som. A escala musical seria o resultado da posição de cada planeta de acordo com sua proximidade ou afastamento em relação à Terra: quanto mais afastados, mais rápidos seriam seus movimentos e, conseqüentemente, mais agudos seriam seus sons. Essa crença atraiu inúmeros pensadores e filósofos (Platão entre outros) até o final do Renascimento. Kepler, em seu livro *Harmonia do mundo* (1619), apresenta a relação entre as órbitas elípticas dos planetas, suas velocidades e as notas da escala musical (CAZNOK, 2008, p. 35).

visível” o som através de associações entre as cores e as alturas musicais, que não são claramente explicadas (FREITAS, 2007, p. 31).



Figura 2: Caricatura de Louis-Bertrand Castel no Cravo ocular.
Disponível no site: https://www.wikiwand.com/en/Louis_Bertrand_Castel

A partir da década de 1890, inúmeras tentativas de se criar um instrumento que traduziria sons em cores surgiu, sobretudo, lideradas por músicos, artistas plásticos, cineastas, poetas e cientistas, seduzidos pela ideia de sinestesia, bem como pela evolução tecnológica da eletricidade.²⁰

O compositor Alexandre Scriabin (1872-1915) se destacou sobremaneira com suas obras sensoriais explorando relações entre cores e sons. Chegou a criar um teclado colorido,

²⁰ Alguns exemplos de tentativas de construção de teclado ocular são: órgão silencioso que difundia cores, acompanhando uma orquestra ou piano por A. Wallace Rimington (1854-1918); *Clavilux* que se assemelhava a uma televisão que projetava figura e formas coloridas que se moviam ritmicamente em uma grande tela de Thomas Wilfrid (1889-1968); órgão de câmara que projetava cores onde cor e som eram sincronizados de Bainbridge Bishop em 1877; órgão de cores com correspondências vibratórias de Alexander Burnett Hector em 1912; *Sarabet*, aparelho que modificava a intensidade da luz nos concertos da inventora, tornando o ambiente mais sensível de Mary Hallock Greenwalt (CAZNOK, 2008, p. 38-40).

sem pretensões científicas que seguia o ciclo das quintas para a elaboração de umas das obras mais comentadas e citadas neste quesito.

Prometeu, o poema de fogo é sua obra de maior repercussão e destaque no que se refere às relações entre cores e sons, bem como aos efeitos sinestésicos. Composta para grande orquestra, piano com órgão, cores e teclado luminoso, de 1908-1910. Trabalhou também as vozes do coro, almejando uma sonoridade colorida no relacionamento de vogais e alturas (Caznok, 2008, p. 47). Para incrementar ainda mais sua obra, “o compositor acrescenta entre os instrumentos da orquestra, o *luce*, aparelho que deveria projetar cores em correspondência e como complemento da parte propriamente musical” (FREITAS, 2012, p. 307).

Skryabin integra em sua sinfonia *Prometeu*, o chamado “teclado de cores”, que ao invés de sons, produz luminosidades coloridas que inundam o palco e se baseiam em um sistema de equivalência associados ao ciclo de quintas a começar pelo Dó²¹ (FREITAS, 2007, p. 32).

A capa da partitura (Figura 3), ilustra símbolos de várias religiões e foi realizada pelo artista plástico belga Jean Delville. Podemos notar o antigo símbolo de Lúcifer de acordo com a teosofia (doutrina da qual Scriabin era adepto), assim como uma flor de lótus saindo de dentro de um instrumento musical, a lira. Vemos também a estrela-de-Davi numa grande mescla de elementos a formar o rosto de Prometeu (CAZNOK, 2008, p. 46).

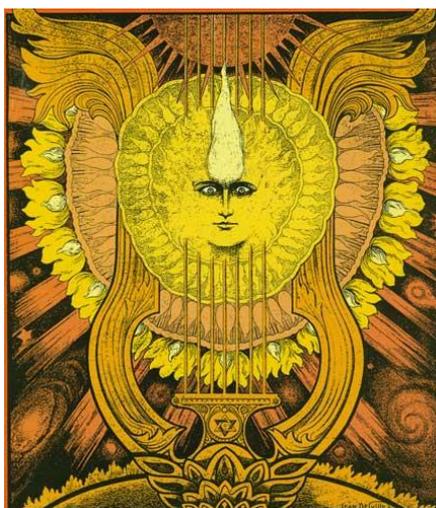


Figura 3: Alexander Scriabin. Capa da partitura de *Prometeu, poema de fogo*. Disponível no site: <https://mylandrover.ru/pt/transmission-gearbox/chto-sozdal-skryabin-aleksandr-skryabin-biografiya-skryabina-a-n-postuplenie-v.html>

²¹ Dó = vermelho; Sol = alaranjado; Ré = amarelo; Lá = verde; Mi = azul bem claro; Si = igual ao mi; Fá sustenido = azul-céu; Dó bemol = azul forte; Lá bemol = violeta; Mi bemol = cinza aço; Si bemol = Mi bemol; Fá = marrom (RIBEIRO, 2005 apud FREITAS, 2007, p. 32).

Caznok destaca que, apesar de diferentes, é possível identificar alguns pontos em comum nas teorias de Castel e Marsenne, como o paralelo entre o espectro luminoso e a série harmônica (sons parciais) numa perspectiva Newtoniana sobre a refração das cores e a relação entre sons graves e cores escuras e entre sons agudos e cores claras (CAZNOK, 2008, p. 38).

Partiremos agora para a análise das relações entre cores e sons expressas em outros contextos como na questão espacial, tridimensional, ou ainda no repertório e/ou na poética dos compositores.

Os Sons e o Espaço ou a Espacialização de melodias

Segundo Merleau-Ponty: “Se como expressão ou linguagem a música é predominantemente temporal, como sensação ela é, antes de tudo, espacial” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 262). [...] “A música, embora não esteja no espaço visível, ela o mina, o desloca, abala o chão daqueles que se entregam, ‘como uma tripulação sacudida na área de uma tempestade’ (ibid., p. 271).

Analisando a escrita musical, principalmente no parâmetro altura, sua grafia, é possível notar que o aspecto visual das frequências sonoras está relacionado à ideia de espaço, sobretudo na constante utilização dos termos: altura, descendentes, ascendentes, baixos, altos, direção, movimentos entre outros aspectos como a sistematização da partitura, as características das figuras musicais, a organização das linhas ou ainda pelos diferentes níveis e posições de altura. Observamos assim, uma relação sonoro-espacial.

Em culturas que não possuíam um sistema de notação musical, um recurso utilizado foi a regência quironômica que se vale de gestos para indicar os movimentos e a dinâmica dos sons. Na idade média surgiu a escrita neumática (Figura 4) que posteriormente culminou na escrita musical. Esse sistema de escrita partiu da necessidade de se documentar e memorizar o repertório, haja vista que isso era feito de modo oral até antes do século XI.

A *Mão Guidoniana* (Figura 4) também chamada de *mão aretina* se refere um ábaco que ensina e ilustra as alturas das notas, bem como as dinâmicas da peça, servindo como suporte para facilitar a memorização por parte de cantores. Foi criado por Guido D’Arezzo no século XI que também inventou o nome das notas musicais. (SOUZA, 2012, p. 53).

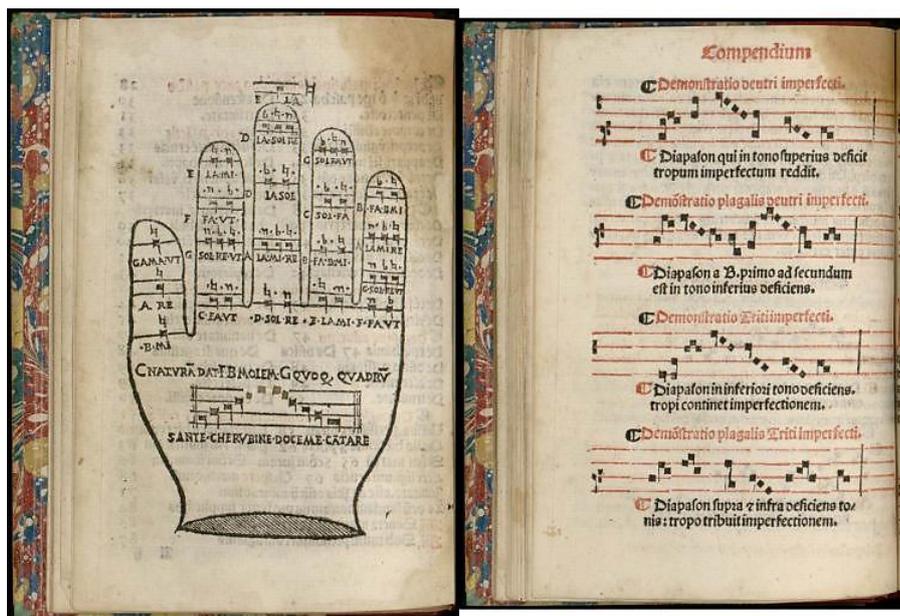


Figura 4: Mão Guidoniana. Escrita Neumática
Disponível no site: <https://acercadelascosas.blogspot.com/2013/01/>

Essas representações visuais ligadas à duração, ou melhor, ao tempo, possibilitaram a criação de um sistema de medidas, que foi se aperfeiçoando com o tempo até chegar ao que temos atualmente, “a partir do momento em que a música deixou de ser exclusivamente ‘verbo’ para se tornar ‘o discurso dos sons’, a necessidade de uma unificação das diferentes convenções gráficas se impôs” (CAZNOK, 2008, p. 58). Entretanto, outros aspectos da música como timbre, andamento e intensidade, levaram um período maior para se convencionar e sistematizar seus critérios e limites.

Com o passar dos tempos, novos registros gráficos foram criados, sobretudo no século XX para dar conta das características musicais próprias dos estilos e movimentos artísticos em voga. Os registros já estabelecidos anteriormente não davam mais conta de suprir a expressão e comunicação próprios do momento. Assim também ocorreu com as possibilidades de interpretação da obra. Múltiplas eram as análises e pontos de vista.

O espaço descrito anteriormente pelas grafias tradicionais passa a ser “multidirecional, abordado a partir de qualquer ponto, no qual as presenças dos signos são tão importantes quanto às ausências” (*ibid.*, p. 64).

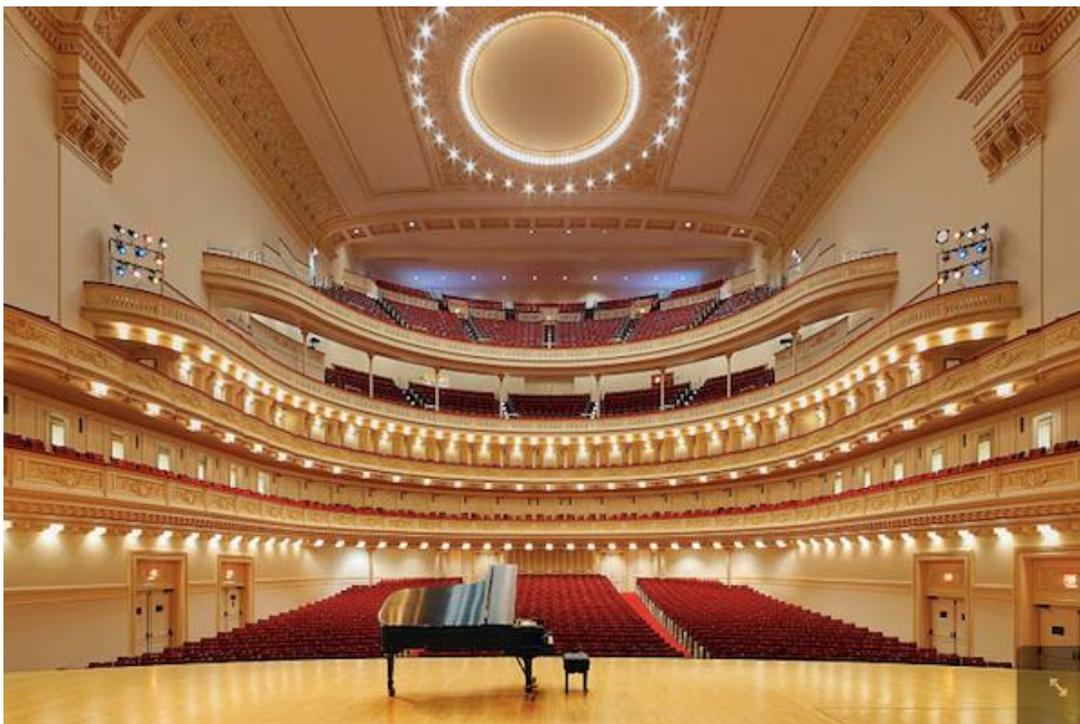


Figura 6: Carnegie Hall.

Disponível no site: <https://www.clydefitchreport.com/2016/05/carnegie-hall-anniversary/>

A forma e as características dos instrumentos musicais também passaram por uma reflexão acústica otimizada, bem como o espaço acústico que é um ponto fundamental para criações, interpretações e apresentações musicais, pois afetará diretamente a sensação e percepção da pessoa receptora.

Freitas (2009) sinaliza que em diversos objetos da Antiguidade, por meio das ilustrações, é possível identificar o papel da música e a forma física dos instrumentos²². “[...] O gesto pictórico ilustrava cenas musicais e seus instrumentos com a mesma intenção da representação de um comportamento, ato de guerra ou ritual, religioso ou não (FREITAS, 2009, p. 92).

As imagens não se reduzem ao domínio visual. Há imagens mentais, espaciais e sonoras. Podemos criar imagens sonoras a partir da pintura, criar imagens estáticas no cinema, dar a impressão de movimento em esculturas fixas. Isso ocorre pois, se o espaço pode ser percebido visualmente, podemos também senti-lo de maneiras tácticas ou auditiva, por exemplo (IAZZETTA, 2016, p. 379).

²² Entre os gregos essas representações encontravam-se mais frequentemente nos vasos, moedas e esculturas. Entre os romanos, nos afrescos, mosaicos e sarcófagos (Bosseur, 1998, p. 34, *apud* Freitas, 2009, p. 91).

Em meados século XX, nas décadas de 1940 e 1950, por exemplo, Pierre Schaeffer²³ (1910-1995) trabalhou com a autonomia dos materiais sonoros, novos modos de escuta. Questões sobre o espaço do som se aprofundaram e tomaram outros rumos com a música concreta francesa e eletrônica alemã. Para Schaeffer essas músicas podem ser caracterizadas como músicas de escuta. Investiu em trabalhos experimentais, assim como François Bayle e John Cage. (IAZZETA, 2016, p. 388).

Essas transformações são fruto em parte, do desenvolvimento da tecnologia. As experiências auditivas proporcionavam uma fruição real multidirecional se movimentando a volta do ouvinte (*ibid.*, p. 75). Surgem diferentes concepções em torno das relações espaço/temporais: como relevo sonoro, ubiquidade e mobilidade²⁴.

Schaeffer se preocupou também com vivências que possibilitavam uma consciência do espaço, favorecidas por uma iluminação, geralmente em penumbra, trabalhada para favorecer a experiência, podendo, às vezes, gerar um estranhamento por parte da pessoa ouvinte, porém essencial para se perceber os espaços metafóricos ou imaginários. É possível fazer uma analogia com “as virtudes da tenda de Pitágoras: além de criar novos fenômenos perceptivos a serem observados, cria também novas condições de observação” (*ibid.*, p. 75).

As mudanças neste sentido foram tomando rumos até a música conceitual em que o som se coloca como imagem por ele mesmo se tornar um suporte para representar outras coisas de natureza não-sonora: lugares, espaços, objetos; ao contrário de estar fixo num suporte. (IAZZETA, 2016, p. 392)

Outro compositor que trouxe inovações e reflexões para as relações entre sons e espaço, foi o compositor canadense Murray Schafer (1933-2021) com o conceito de paisagem sonora (*soundscape*) que entre as várias ações defendia uma forma diferente de ouvir e refletir sobre as experiências de audição no mundo na contemporaneidade.

[...] Muitas das obras de Schafer apelam para uma fruição multissensorial, envolvendo música, teatro, dança, estímulos olfativos e gustativos, narrações

²³ “Engenheiro de rádio, intelectual de formação ampla, comunicador e músico amador, Schaeffer se debatia desde o início dos anos de 1940 com a questão do som mediado, o som produzido e reproduzido por meios tecnológicos. Em outubro de 1948, quando difundiu os seus *Cinq Études de Bruits* em um programa da Radiodiffusion Française (agora chamada Radiodiffusion-Télévision Française), não apenas inventava uma nova maneira de fazer música, mas dava início a uma longa reflexão acerca das relações entre produção, registro e reprodução sonora”. (IAZZETA, 2016, p. 387).

²⁴ Relevo sonoro (impressão de profundidade sonora graças às diferentes distâncias que separam o ouvinte das fontes); ubiquidade (diferentes alto-falantes ou grupos instrumentais ou vocais, separados no espaço, soam simultaneamente) e a mobilidade (trajetórias diagonais, triangulares, entre outras; rotação e circulação dos sons de um ponto sonoro a outro) (CAZNOK, 2008, p. 75).

míticas e alegóricas. O uso de espaços não convencionais, tais como um lago situado nas Montanhas Rochosas (Canadá) ou em uma feira em praça pública, leva o espectador a um reposicionamento de sua sensibilidade acústica e de seu ouvido interno de forma que ele seja levado a procurar, tanto em ambientes naturais mais preservados como em centros altamente urbanizados, vida auditiva mais artística e consciente (CAZNOK, 2008, p. 76).

A presença física do ouvinte no local da apresentação é outro fator importantíssimo a ser levado em consideração ao se pensar nas relações entre a percepção e o espaço tridimensional. Além disso, sua consciência é imprescindível para qualquer espaço pensado por diferentes propostas musicais. Sua assimilação e apreciação passam e dependem da experiência concreta e real.

Iazzeta nos atenta para o fato de que produzimos imagens, [...] porque, fabricamos a conexão em nossas cabeças entre as coisas e as figuras, sonoras ou visuais, dessas coisas, sendo necessário um ato de performance de quem escuta ou de quem vê. (IAZZETA, 2016, p. 395).

Os Sons e as imagens

Para os teóricos Fernando Iazzeta e Rodolfo Caesar “o som, qualquer som, é sempre uma imagem porque é sempre capaz de remeter a uma qualidade figurativa, seja dele mesmo enquanto som, seja daquilo que pode estar relacionado a esse som.” (IAZZETA, 2016, p. 391).

Freitas (2007, p. 37) esclarece que a “imagem musical” tem caráter dinâmico e que a obra enquanto conceito e pensamento se traduz na síntese dos sistemas de significantes resultantes de nossa capacidade analítica, por exemplo, somadas à nossa vivência e às sugestões extramusicais, como o título da obra e a biografia do compositor.

Para demonstrar com mais detalhes a formação de imagens no relacionamento entre os sentidos da visão e da audição, partiremos de três caminhos: o primeiro consiste na leitura de uma partitura, o segundo atrela a leitura à descrição de imagens e o terceiro se apoia apenas na audição.

Leitura

No artigo *Partitura como anteparo*, Carneiro (2013, p. 191) nos mostra que a partitura convencional que se constrói a partir do pentagrama de coordenadas cartesianas, tempo e espaço, é insuficiente para codificar as múltiplas possibilidades sonoras, sobretudo na

contemporaneidade, quando a tentativa de construir escritas a partir de sonoridades considera que o conceito amplo de partitura pode ter como inspiração uma dança, uma arquitetura, uma pintura, uma imagem ou um vídeo. Como exemplo, podemos observar as notações gráficas (Figura 7), *A Arte dos Sons Deslocados*, 1975, de Anestis Logothetis, que são partituras-desenhos, ou ainda em *Cidade Nua* de Debord, que é um mapa cartográfico de derivas por Paris, ou ainda em *0'00''* de Cage, em que a própria obra é a construção de uma partitura.

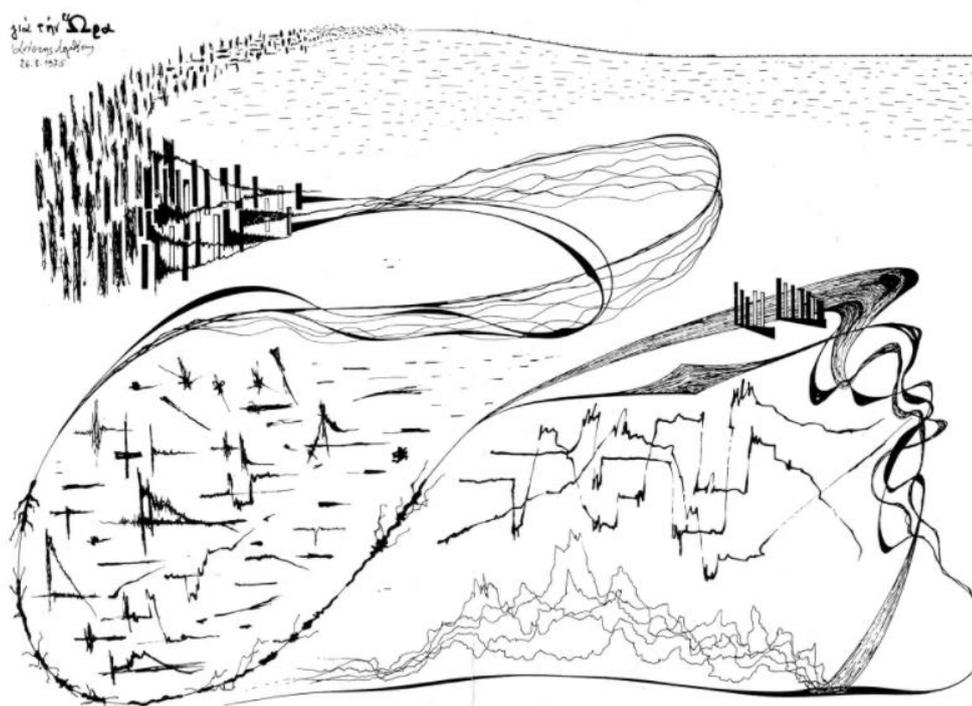


Figura 7: Anestis Logothetis. *A Arte dos Sons Deslocados*, 1975.
Disponível no site: <https://schlachten.org/artist/logothetis-ensemble/>

Na tese de Ficagna (2014, p. 3) temos pontuações sobre as relações entre os elementos visuais e sonoros, partindo de autores como o compositor italiano Salvatore Sciarrino (1997) que demonstra a importância da partitura como suporte e registro visual de organização do pensamento, afirmando que:

a notação musical nos deu a possibilidade de organizar a música visual e espacialmente. Não se trata do visual dando suporte ou significação ao sonoro, mas sim, reconhecer que a escuta não está isolada dos outros sentidos, e que seguidamente recorreremos a critérios visuais para organizar o sonoro. (FICAGNA, 2014, p. 3).

Sobre um procedimento mais específico, conhecido como *Augenmusik*²⁵, que significa a pintura literal das palavras, notamos o incentivo à leitura e/ou visualização das partituras e por isso mesmo só é percebida pelos olhos e não pelos ouvidos (CAZNOK, 2008, p. 77), ainda que a percepção sincronize as impressões visuais e musicais.

Este procedimento foi bem utilizado em madrigais e ilustrava visualmente e musicalmente um objeto, uma ideia, um estado de espírito ou uma paisagem (CAZNOK, 2008, p. 78).

[...] para os leitores de uma partitura criada com esse propósito, os estímulos interpretativos vêm, simultaneamente, do aspecto gráfico da partitura e da relação deste com o texto e com os elementos propriamente musicais, tais como a tonalidade ou modo, as figurações melódicas e rítmicas e o andamento, entre outros (CAZNOK, 2008, p. 78).

Outros exemplos de *augenmusik* ou música para olhos se refletindo em imagens que se abrem à leitura e caracteriza o som, consiste no uso de recursos que se valem das notas brancas ou pretas, ou pela forma visual da partitura ou ainda pela disposição dos signos musicais resultando em figuras ou imagens reconhecíveis. Na Figura 8, por exemplo, temos a partitura de Baude Cordier, rondó *Belle, bonne et sage* em que sua forma é visivelmente um coração. Tanto nos versos do texto como no nome do compositor há referências à forma usualmente utilizada do coração.

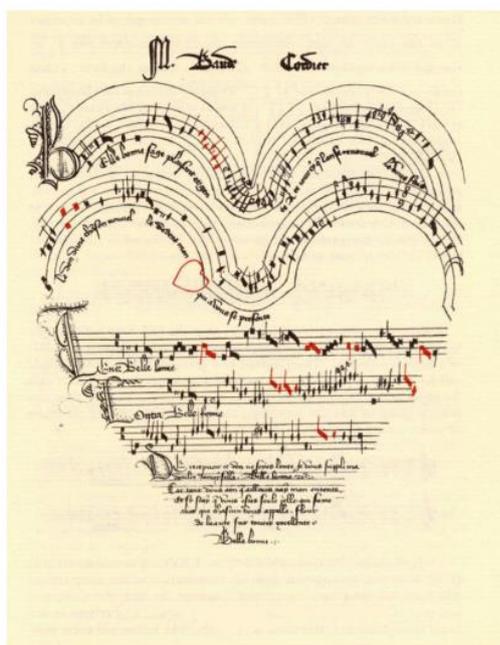


Figura 8: Rondó *Belle*, Baude Cordier. c.1385

²⁵ Música para os olhos (CAZNOK, 2008, p. 77).

Disponível no site: <https://musiqueandocole.blogspot.com/2017/08/fuentes-musicales-en-la-edad-media.html>

Ficagna (2014) escreve que:

[...] associar a partitura (superfície historicamente carregada de significação musical) a outra superfície de registro permitiria lidar com parâmetros de transformação próprios do desenho, uma vez que a manipulação de imagens sonoras se daria através de gráficos e grafismos, cujos parâmetros de transformação são da ordem da visualidade (FICAGNA, 2014, p. 3).

Leitura e audição

Cintia Cristiá (2012, p. 20), teórica e pesquisadora dos estudos interartes, nos apresenta colocações de Adorno (2000), acerca da importância da escrita musical e conclui que esta legitima a utilização de ‘signos visuais’ por parte dos artistas plásticos, por exemplo, nas tentativas de evocar os sons. Destaca Paul Klee como um dos artistas que mais se empenhou nesta comprovação das relações entre música e pintura. Em sua obra *Cantora de ópera cômica*, 1923, a silhueta da cantora é traçada a partir da sugestão de figuras de notação musical.

No Barroco, com a chamada música instrumental descritiva, desenvolveu-se a técnica do *word-painting*, a pintura das palavras em música, que usa elementos que são, ao mesmo tempo, audíveis e visíveis (CAZNOK, 2008, p. 83).

É preciso que o ouvinte compreenda o texto para entender as relações entre música e palavra. É necessário ainda que conheça um pouco da grafia e códigos musicais para acompanhar auditivamente e fazer a analogia visual conforme as imagens sugeridas (*ibid.*, p. 83).

Josquin des Près (1440-1520) descreve, por meio de linhas melódicas descendentes, em seu moteto *Absalom fili mi* (Figura 9) o movimento das lágrimas escorrendo bem como a descida ao inferno (*ibid.*, p. 83). O texto corresponde ao lamento trágico de David e manifesta a intensa relação entre o significado das palavras *descendam* e *infernum*. O tratamento musical na forma de arpejos que partem da quinta para a fundamental, toma como referência as convenções da grafia musical numa progressão de “cima para baixo”. (NOGUEIRA, 2014, p. 68).

Absalon fili mi (fragmento final) Josquin des Prez

Supcrius
tra sed de - scen - dam in in -

Altus
tra sed de - scen - dam

Tenor
sed de - scen - dam in in - fer -

Bassus
tra sed de - scen - dam in

5
- fer - num plo - rans.

in in - fer - num plo - rans.

- num plo - rans.

in - fer - num plo - rans.

Figura 9: Compassos do fragmento final de Moteto *Absalon, fili mi* de Josquin des Prez (NOGUEIRA, 2014, p. 68).

Analisando mais detidamente os aspectos relacionados à leitura e à audição desta composição polifônica imitativa vocal do século XVI, percebemos que os agrupamentos sonoros assumem uma função métrica e textural.

[...] a utilização do procedimento imitativo cria naturalmente um fator relacional entre figuras distribuídas equilibradamente pelas quatro vozes. A textura polifônica por pontos de imitação abre um espaço virtualmente tridimensional e pleno de variedade de relações intervalares e duracionais

entre as vozes originadas pela simultaneidade. Nesse tipo de textura ocorrem conformações verticais e oblíquas definidas pela incidência de intervalos ou formações de acordes cuja ressonância é ampliada pelas defasagens rítmicas das imitações à oitava e à quinta (NOGUEIRA, 2014, p. 69).

J. S. Bach (1685-1750) utilizou também vários procedimentos composicionais em sua *Paixão segundo São João* para aproximar o texto e a música, a partir destes aspectos visuais e auditivos. Ao retratar o choro de Pedro, utilizou um movimento descendente, longo, melismático (CAZNOK, 2008, p. 85). Em outros momentos, usa recursos musicais e visuais para descrever a ação de seguir alguém; ou ainda, para amarrar as mãos de Cristo, para representar sua morte, sua auréola e outros momentos significativos (*ibid.*, p. 88).

Audição

Música descritiva

A música descritiva associa-se à corrente da estética referencialista, já descrita anteriormente. Pode ser compreendida como a utilização de sons que se assemelham aos sons da natureza ou da vida cotidiana: descrição de sinos bimbalhando dentro da noite por meio de alguns acordes, que soam realmente como se fossem sinos dentro da noite realisticamente. A música se presta à imitação pura e simples. Um exemplo famoso é o de uma passagem em um dos poemas sinfônicos de Strauss em que ele imita o balido de um carneiro. (COPLAND, 1974, p. 64).

Foi durante os séculos XVI, XVII e XVIII, que se verificou com maior intensidade a ideia da arte como imitação da natureza. No teatro, tomando como primeiro exemplo, Aristóteles atribui a capacidade de reunir as características miméticas da épica, da ditirâmica, da música instrumental e da dança, pois estas modalidades, possuem meios para imitar e aguçar sentimentos, o clima épico e as práticas dos seres humanos, nos espectadores (CAZNOK, 2008, p. 91).

Beethoven, por exemplo, foi também atraído pela possibilidade de representar ideias externas por meio da música. Em sua *Sinfonia Pastoral*, temos um dos primeiros exemplos de música descritiva. (COPLAND, 1974, p. 64).

No que tange à música, foi por meio do *ethos* (capacidade de expressar estados de ânimo), que o ritmo, a melodia e o texto, pensados em comunhão (*mousiké*), culminariam num

repertório musical caracterizado como ético, moderado, prático ou entusiasmático (CAZNOK, 2008, p. 91).

Os artistas que se valiam dessa tendência, que consistia em criar musicalmente com vistas à beleza e qualidade textual aliando a música com certo tipo de poesia que também se inspirava em descrever imagens da natureza, foi denominado madrigal²⁶ (*ibid.*, p. 92). Com o tempo, qualquer procedimento descritivo, semelhante em qualquer grau, foi caracterizado como “madrigalismo”. Abaixo constam algumas características e recursos muito usados nas composições do gênero:

[...] escalas ascendentes e descendentes para descrever movimentos físicos e espirituais; dissonâncias e cromatismos para expressar tensões emocionais; contrastes rítmicos para traduzir sentimentos ou situações opostas; andamentos lentos ou rápidos para simbolizar, respectivamente, os estados de tristeza e de felicidade; grandes saltos para descrever quedas; melismas para caracterizar elementos naturais como um rio ou o vento, entre incontáveis outras imagens (CAZNOK, 2008, p. 92).

Com o decorrer do tempo, as relações entre música e texto/poesia cresceram a tal ponto que inspiraram outros gêneros. No século XVIII as relações tomaram rumos que se ancoraram em questões cada vez mais racionalistas. Essas relações pregavam o conhecimento da essência profícua daquilo que de fato era agradável ao ouvido e aos olhos. Desse modo, não bastava ouvir, era preciso conhecer as engrenagens das construções, os segredos, suas intenções e resultados. (*ibid.*, p. 95).

Analogias entre a música, as formas de manifestação da natureza e os sentimentos

No Romantismo, várias foram as tentativas de analogia entre a natureza e a inserção da mesma nas artes. Entre as várias imagens visuais retratadas, citaremos algumas como: a água, o trote dos cavalos, o canto dos pássaros e das aves, o vento, os sons de toda ordem.

Cristiá (2010, p. 15) pontua que tanto Arthur Rimbaud quanto Baudelaire associam sons aos estilos do poeta, assim como imagens sensoriais à natureza, num procedimento que vai ao

²⁶ Gênero musical vocal que melhor incorpora a ideia de imitação da natureza. Grandes compositores deste gênero: Adrien Willaert (1490-1562); Cypriano de Rore (1515-1565); Orlando de Lassus (1532-1594); Philippe de Monte (1521-1603), Luca Marenzio (1553-1599), Carlo Gesualdo (1566-1613) e Claudio Monteverdi (1567-1643). (CAZNOK, 2008, p. 92).

encontro daquilo que preconizava o compositor Wagner com sua obra de Arte Total, de não limitação à criatividade.

Poderemos ainda descrever, segundo, Tomás (2014), as correspondências musicais dessas imagens, bem como de outras, denominadas objetos sensíveis:

[...] a violência de uma torrente que arrasta tudo em sua passagem, por uma sucessão rápida de sons fortemente pronunciados e ligados em conjunto, que representam o movimento dessa massa de água agindo como um corpo sólido; as nuvens flutuantes que se elevam, por um canto suave sobre um fundo harmônico igual; o mar agitado, pelo movimento rápido de sons ligados, como as ondas que se sucedem chocando-se; o ruído do trovão que rodopia, por uma sequência diatônica de sons destacados [*staccati*]²⁷, indo do agudo ao grave e do grave ao agudo; o raio que brilha, pelos traços dos cantos agudos e ligeiros; o relâmpago que explode, pelos sons mais graves e mais percussivos, ambos saindo de repente de uma harmonia plena e apoiada; a chuva, pelos sons destacados [*staccati*]e descendentes do agudo ao grave com intervalos pouco distantes e cujo movimento descreve aquilo que os latinos chamam *stillicidium*²⁸, de um nome seguramente bem imitativo; o curso agradável de um riacho, pela repetição de uma frase curta e diatônica confiada aos instrumentos mais doces e apoiadas por um baixo contínuo bem simples; o rio que desliza suas águas com maior rapidez e majestade, por uma imitação um pouco parecida, porém com sons mais graves, com instrumentos mais potentes, mais plenos e um baixo mais trabalhado; a madrugada, por um murmúrio de instrumentos agudos semelhante ao canto dos pássaros; o frescor da manhã, por sua leveza de movimentos e a delicadeza dos sons, por uma harmonia simples e fácil que entendemos sem esforço e que colocará a alma neste estado de doce emoção causado pelo espetáculo do despertar da natureza; o fenômeno da amplificação sucessiva da luz poderá ser imitado pela amplificação sucessiva da força da harmonia; a claridade do dia, pelo brilho dos sons; a lentidão majestosa do sol, pela gravidade do movimento; e a força de seus raios, por uma harmonia plena e forte; seu poente, pela degradação e enfraquecimento sucessivo dos sons; o retorno dos rebanhos, pelos cantos imitativos dos pastores que possuem um caráter de doçura e de simplicidade; o silêncio da noite, pelo jogo de instrumentos doces e em surdina, pelos sons velados como a natureza; a incerteza e o tatear de um homem nas trevas, pelos sons cortados e vagos; um combate, por movimentos firmes e rápidos, pelo emprego de todos os instrumentos guerreiros, pelas mudanças bruscas de modulação, por várias dissonâncias, pelos cantos cromáticos, exprimindo os gritos dolorosos dos feridos e dos que estão morrendo; a vitória, pelos cantos altivos e brilhantes, pelas vozes fortes e másculas, etc. (TOMÁS, 2014, p. 127)

²⁷ Na terminologia musical, o staccato é um tipo de articulação na qual as notas de uma frase devem ser executadas com um tipo de suspensão entre elas, tornando a duração das mesmas mais curtas.

²⁸ Stillicidium, o gotejamento de água da chuva que cai do telhado ou beiral das casas.

Mais adiante, ainda que com inúmeras ressalvas e cautelas, podemos verificar que vários compositores se valem de certas características e sensações sonoras, em diversas culturas, num expediente de criação onde “a música pode imitar e pintar objetos físicos e suas diversas ações, as paixões, e até mesmo certos sentimentos da alma, que parecem bem mais ocultar-se à imitação” (TOMÁS, 2014, p. 134).

Isso pode ser notado em composições que utilizaram procedimentos e/ou meios para a música representar analogias que podem nos auxiliar a compreender determinadas relações como as descritas a seguir:

Há uma relação entre os sons abafados e o fechamento do coração, cujos desgostos da alma ou o sentimento do medo nos fazem experimentar.

Há uma relação entre certos movimentos na música e a agitação interior que as paixões causam; entre os movimentos lentos e o abatimento.

Há uma relação entre um movimento moderado mas andante, e a serenidade do espírito; entre um movimento vivo e a alegria; e pela razão contrária, entre a lentidão do canto e a tristeza.

Há uma relação entre a marcha de um canto que surge cromaticamente e o sentimento da dor, mesmo que ela seja muda.

Há uma relação entre o modo menor e a melancolia, e entre o modo maior e a alegria.

Há uma relação entre certos intervalos, tais como a terça menor, a sexta menor aumentada, a quarta e a falsa quinta descendente, etc., e os sentimentos doces; e entre os intervalos de terça maior, de quinta, de sexta maior ascendente e os sentimentos mais firmes e decididos (TOMÁS, 2014, p. 134).

O espírito romântico tinha como pano de fundo a imaginação e o sonho e a valorização dos sentimentos. Assim, faz sentido tanto a música quanto a pintura, se alinharem à poesia que se rendia à sensibilidade romântica da época.

Obras, Artistas e Compositores

Percorrendo autores que pesquisaram as relações entre música e artes visuais, encontramos um número enorme de artistas que, em algum momento de suas carreiras, dedicaram-se a esse trânsito interartes. Mencionaremos alguns: Delacroix, Ruskin, Gauguin, Seurat, Delaunay, Kandinsky, Matisse, Tobey, Mondrian, Messiaen, Malevich, Kupka, Chopin e Pollock, entre outros, sobretudo Paul Klee, que se debruçou sobre pontos interessantes dessas relações. Poderemos também encontrar uma grande diversidade de abordagens.

Descreveremos algumas obras desses artistas citados acima e analisaremos a forma e a natureza dessas relações.

Entre as várias aproximações entre artes visuais e sonoras citadas por Bosseur (1998) *apud* Freitas (2016, p. 3) estão: busca por conjunções sensoriais expressas em obras dos artistas Kandinsky e Messiaen; interpenetração entre tempo e espaço expressas em obras dos artistas Kupka e Delaunay e equivalências estruturais expressas em obras dos artistas Paul Klee e Matisse.

Carneiro (2013, p. 196) aponta que nas construções gramaticais de Klee e de Kandinsky, a relação cor-acorde, cor-nota, desenho-ritmo e vibração-pulsação são construções arbitrárias e que ao tentar elaborar essa gramática visual-sonora, eles tentam traduzir uma cor em som e vice-versa.

Kandinsky relaciona “a vibração interna de cada cor à dos sons emitidos pelos diferentes instrumentos musicais” (VISNADI, 2019, p. 6). O pintor ainda, expressa

“a cor é [...] um meio para se exercer influência direta sobre a alma. A cor é a tecla; O olho é o martelo. A alma é o piano de inúmeras cordas. Quanto ao artista, é a mão que com a ajuda desta ou daquela tecla, obtém da alma a vibração certa” (KANDINSKY, 1990, *apud* BARROS, 2011, p. 163).

Suas composições plásticas se norteiam em composições melódicas e sinfônicas. A primeira de modo mais simples e claro e a segunda de modo mais complexo, combinando várias formas subordinadas à uma forma principal (*ibid.*, p. 167).

Schumann, em uma carta de 1833, compara o som a uma luz que ressoa, Chopin declara a Delacroix que enxerga sua nota favorita, o sol, em azul e Liszt comenta inúmeras equivalências musicais e pictóricas que ele encontra em diversos artistas e que ele busca em sua obra (BOSSEUR, 1998, *apud* FREITAS, 2009, p. 92). Robert Delaunay e Paul Klee defenderam a supremacia da visão sobre a audição em termos temporais (FREITAS, 2009, p. 93).

No Brasil, Jorge Antunes (1942), em seu livro *A correspondência entre os sons e as cores* (1982), estabeleceu uma relação entre os fenômenos vibratórios acústicos e as radiações das cores com base em cálculos matemáticos e físicos. Levantou também hipóteses de que os nervos sensitivos, óptico e auditivo provocam sensações de cruzamento intersensorial (CAZNOK, 2008, p. 51).

Os arranjos e possibilidades de cruzamento entre as artes são inúmeros, e como já expresso transitam sob vários aspectos e levantam muitas reflexões e modos de compreensão. Freitas (2012) corrobora este entendimento, afirmando:

Em um entendimento amplo da noção de apropriação ou aplicação, podemos dizer que tanto um artista plástico como um compositor, quando intencionam fertilizar suas obras, podem se utilizar de vetores externos ao seu próprio domínio, sem que isso represente, necessariamente, uma ameaça à autonomia de sua arte. (FREITAS, 2012, p. 187).

Relações com o ritmo e o tempo

O conceito de tempo na música pode ser abordado sob diversos aspectos (FREITAS, 2009, p. 93). Diferentes agrupamentos e arranjos de cores e formas, por vezes repetidas, podem conferir um aspecto rítmico às obras artísticas, sejam elas visuais ou musicais.

Freitas indica vários nomes que trataram especificamente desse aspecto. Por exemplo, para o renomado pianista Glenn Gould²⁹ (1932-1982) que tem um posicionamento merecedor de nossa reflexão, a execução musical começa com uma imagem musical. O pensamento vem em primeiro lugar e é um fenômeno atemporal, espacial ou ordenado” (NATTIEZ, 2005, *apud*, FREITAS, 2009, p. 93). Nesse sentido, percebemos que esta seara é um tanto mais complexa e diversificada do que possamos imaginar.

Mondrian em 1912 em sua série de pinturas de árvores representou o ritmo numa espécie de estudos místicos. Na obra *Pier e Oceano – Composição Nº 10* (1915) (Figura 10) notamos pelas características das linhas, sua forma, estilo, somado à cor predominante, bem como a algumas manchas, um ritmo organizado com traços marcantes. Visnadi (2019) apresenta uma análise mais detalhada a seguir:

A sucessão de tempos fortes e fracos se faz perceptível nesta série. A repetição das linhas permite num primeiro agrupamento explícito por orientação, unindo um conjunto de verticais que se separa dos horizontais. Mais conjuntos se repetem e se agrupam simultaneamente no olhar, seja pelo comprimento das linhas ou por sua proximidade e distância. Além disso, seu entrecruzamento direciona o olhar do espectador a percorrer toda a pintura que, possuindo um formato ovalado, não deixa este caminhar visual livre – prendendo a apreciação numa forma rotunda, a obra se reconfigura a todo

²⁹ Gould, além de pianista, era compositor, musicólogo, analista, escritor, sociólogo, teórico da comunicação, moralista e filósofo (FREITAS, 2009, p. 96).

momento conforme as linhas levam o espectador a criar novos caminhos (VISNADI, 2019, p. 13).

É observável o contraste entre o preto e o branco, entre o vertical e o horizontal. Existe também uma combinação entre elementos compositivos semelhantes se repetindo em intervalos, sejam eles regulares ou irregulares (*ibid.*, p. 14).

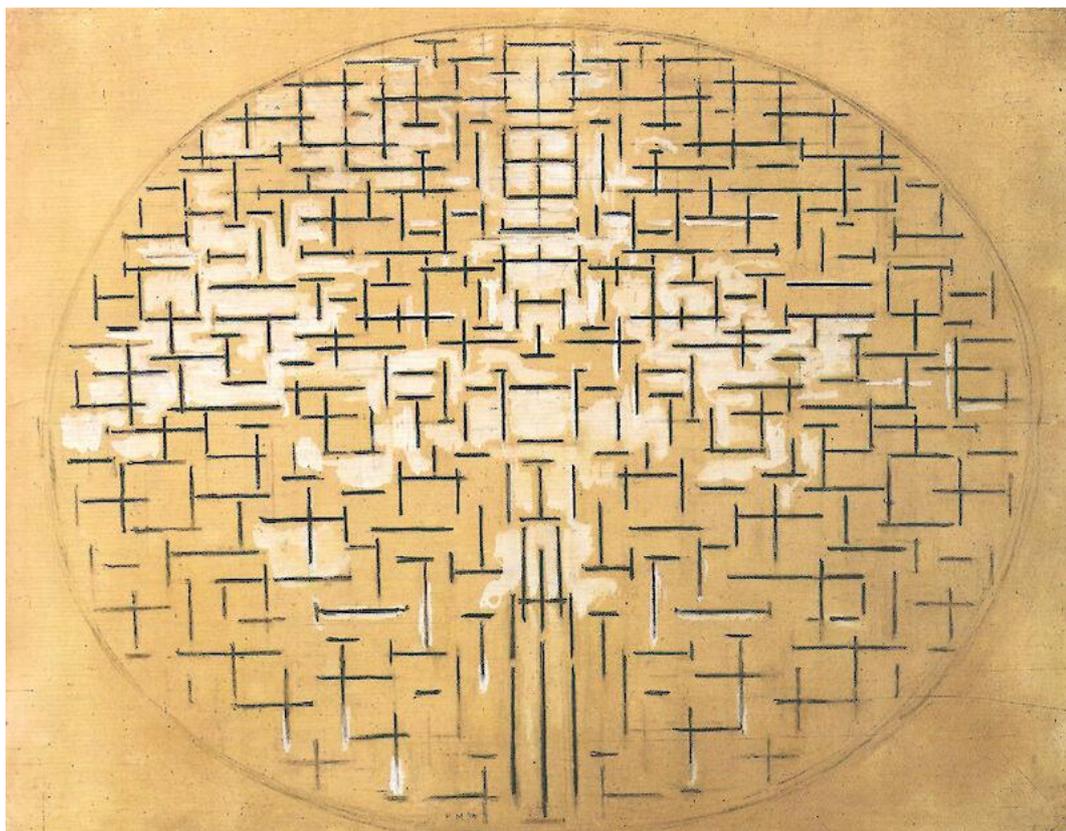


Figura 10: Piet Mondrian. *Pier e Oceano*, 1915.

Disponível no site: <https://arthistoryproject.com/artists/piet-mondrian/pier-and-ocean/>

Mondrian, ao ter contato mais direto com manifestações artísticas em Nova Iorque, como o jazz e o teatro musical, demonstra maior liberdade nas questões do movimento e ritmo (*ibid.*, p. 14).

Em Kandinsk, Malevich e Mondrian, a combinatória entre cada elemento sempre se dá com intervalos e repetições a partir de consonâncias e dissonâncias. Isso possibilita a apresentação do ritmo como elemento fundamental na obra, uma vez que estabelece o diálogo entre as formas e cores, algo super relevante para os artistas (VISNADI, 2019, p. 17).

São inúmeras as correspondências entre música e artes visuais. Tentamos abarcar alguns pontos de contato, entretanto existem muitos outros para serem estudados e analisados. Acreditamos que estas análises e reflexões nos auxiliarão à construção da proposta pedagógica interartes que será descrita no terceiro capítulo.

CAPITULO II – PAUL KLEE

2.1 – SUA ARTE

Seu interesse nunca era desvinculado de suas intenções artísticas.
(KLEE, 2001, p.13).

Paul Klee (1879-1940) foi um artista cômico de sua arte, determinado. Obstinado e dedicado ao seu processo de criação, tinha como lema: “Nenhum dia sem linha”³⁰ (“*nulla dies sine linea*”).

Sua conexão com a arte vem desde o nascimento, uma vez que seus pais eram também artistas. Klee cresce num ambiente propício e estimulante ao exercício criativo das artes. Sua formação musical se inicia aos sete anos de idade, quando aprende a tocar violino, prática que o acompanhará por toda a vida, não de forma profissional. Dividido entre o desenho, a música e a poesia, envereda-se pelo primeiro, destacando-se, mais tarde, entre um dos principais artistas de seu tempo.

Devido a esse estímulo artístico, Paul Klee se tornou um duplo talento, interessado na mesma medida por música e por artes plásticas. Ao fim da fase escolar, não foi fácil para o jovem escolher qual aptidão transformaria em profissão. Particularmente, ele pendia para a música, mas receava não possuir o necessário virtuosismo para ser violinista. A possibilidade de se tornar compositor foi descartada, pois, segundo suas convicções, o ápice da história da música já havia sido alcançado por Johann Sebastian Bach e Wolfgang Amadeus (EGGELHÖFER, 2019, p. 15).

Para se preparar mais nas artes visuais, Klee estudou em uma escola particular cujo professor “confirmou” o seu talento, incentivando-o “a seguir o próprio caminho, em vez de se adequar em demasia às exigências acadêmicas” (*ibid.*, p. 15). Klee conseguiu ingressar na Academia de Munique e esse novo período de estudos envolveu “além da arte, idas a teatros e a concertos, bem como encontros em cafés e bailes de artistas” (*ibid.*, p. 15).

Klee era um poeta muito produtivo, além de músico ativo, tinha um interesse diversificado por outras áreas como matemática, física, geometria descritiva, trigonometria relacionada às esferas e a análise combinatória, mecânica, ótica, a teoria da relatividade, a

30 “[...] é o lema que o desenhista excepcional anotou em seu catálogo de obras depois do número 365, de 1938.” (EGGELHÖFER, 2019, p. 39).

anatomia, sempre as relacionando com suas intenções artísticas, observando a diversidade de formas e cores (KLEE, 2001, p. 13). Numa das passagens de seus diários ele escreveu:

Além dos elementos construtivos do quadro, estudei também as tonalidades da natureza, somando camada sobre camada da aquarela preta diluída. Cada camada tem que secar muito bem. O resultado é uma proporção matemática de claro e escuro. Os olhos semicerrados facilitam a nossa percepção desse fenômeno na natureza. (KLEE, 1990, p. 265).

Sua pesquisa era diversificada: fazia estudos e composições de natureza, às vezes com aparelho fotográfico, estudava anatomia, realizava pesquisas botânicas e se interessava por aspectos do folclore (*ibid.*, p. 25). Ademais, fazia trabalhos paralelos não relacionados à pintura, como instrumentista, escritor de resenhas, corretor do curso noturno de modelo vivo.

Influências

Na busca de um afastamento da tradição acadêmica europeia, encontrou inspiração na arte pré-histórica, arcaica e indígena, bem como em viagens feitas a outros países europeus onde teve contato com a arte de artistas como: Georges Braque (1882-1963), Vincent Van Gogh (1853-1890), Paul Cézanne (1839-1906), Pablo Picasso (1881-1973), Robert Delaunay (1885-1914), por exemplo. Com Wassili Kandinsky (1866-1944), Klee integrou o grupo *BlaueReiter*³¹ juntamente com Franz Marc (1880-1916) e August Macke (1887-1914) entre outros artistas.

Dessas viagens, por exemplo, quando esteve na Itália, em 1901, descobre um pensamento livre das convenções acadêmicas, levando-o, anos depois, a desenvolver em sua prática pedagógica, como professor da *Bauhaus*³², toda uma teoria da produção da forma³³ que consistiu na demonstração do pensamento artístico que adota pressupostos formais, previamente estabelecidos para resultar na prática da representação artística. “[...] o entendimento de forma se estende para todas as instâncias possíveis, como para o tratamento do fundo, a luminosidade e a extensão das cores” (FREITAS, 2012, p. 253).

31 O grupo *Cavaleiro Azul (Der Blaue Reiter)* foi fundado por Kandinsky que recebeu Paul Klee em 1911. Trata-se de uma revista publicada em Munique em maio de 1912, que reunia artigos e ensaios descrevendo e fundamentando a arte realizada por estes artistas, suas atitudes, suas influências. (STANGOS, 1991, p. 31-32).

32 Instituição de ensino artístico, na Alemanha, destinada formar profissionais nas áreas da arquitetura, do urbanismo, do design e do próprio ensino de arte. Fundada em abril de 1919, na cidade alemã de Weimar.

33 A importância da obra pedagógica de Klee para a arte moderna, se iguala ao *Tratado da pintura*, de Leonardo da Vinci (1452-1519), para o Renascimento (ARGAN *apud* KLEE, 1978, p. 11).

Os impactos desse contato com outras culturas renderam mais frutos ainda, vindo a despertar em Klee um senso de necessidade e de originalidade ao constatar as transformações da arte ao longo do tempo.

É quase insuportável a ideia de ter de viver numa época de epígonos³⁴. Na Itália eu quase sucumbi, indefeso, a essa ideia. Agora tento desvencilhar-me disso tudo na prática, construindo modestamente, como um autodidata, sem olhar para a esquerda ou para a direita (KLEE, 1990, p. 152).

Realizou análises e estabeleceu relações sistemáticas com a arquitetura e a natureza, seguindo um caminho onde suas fundamentações coadunavam-se com ideias e relações duais.

A natureza dual das coisas é expressa na realidade, que enfoca o conhecimento de um pelo que não está contido no outro. Sem um não é possível compreendermos o outro. Não podemos compreender, por exemplo, o som sem sua relação com o silêncio. Também, no âmbito das artes visuais, a percepção da forma depende da existência do fundo e vice-versa (RAMALHO, 2009, p. 10).

Para chegar à sua “Teoria da forma e da figuração”, Klee percorreu vários temas como a psicologia da forma, a teoria da visualidade, a psicanálise, a filosofia fenomenológica.

Empenhou-se inclusive no rompimento dos muros entre a cultura ocidental e a cultura oriental. Quando esteve na Tunísia, aliou sensibilidade e técnica e, teve seu despertar para a cor, aguçado, precisando de quase uma década e meia para encontrar seu modo próprio de configuração. “A cor me possui. Não preciso ir à procura dela. Ela me possui para sempre, sei disso. É esse o sentido do momento feliz: eu a cor somos uma coisa só. Sou pintor.” (KLEE, 2001, p. 30).

Nesta obra (Figura 11), intitulada *Nas portas de Kairuan*, Klee utilizou as cores com maior liberdade após o deslumbre que sentiu ao contemplar a paisagem colorida, quente e luminosa do norte do continente africano, na Tunísia. Ele demonstra um ritmo geométrico, por meio de um tema naturalista e poético. O figuratismo se expressa por pequenos traços delicados representados pelos burrinhos e camelos, assim como a mesquita e as pessoas que juntos auxiliam a distinção da paisagem nas superfícies coloridas.

34 Epígono (do grego *epígon* - *Epi + gon*; *nascido depois*) refere-se àquele cientista, pensador, artista, etc., que foi discípulo, numa geração anterior, de um grande mestre. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Epígono>)



Figura 11: Paul Klee. *Diante das Portas de Kairuan* (Aquarela; 20,7 x 31,5 cm; 1914). Museu de Arte, Berna. Disponível no site: <https://pt.wahooart.com/@/8LT423-Paul%20Klee-No%20portões%20de%20kairouan>

O processo artístico

Klee inventou o seu modo de “formar”, para utilizar um termo de Pareyson, e sua evolução ocorreu gradualmente no decorrer dos anos. Elaborando uma maneira particular de trabalho, chegou a dizer: “eu sou o meu estilo” (Klee, 1990, p. 150). Em sua confissão criadora afirmou que “a arte é como uma parábola da criação. Ela é sempre um exemplo, assim como o terrestre é sempre um exemplo do cósmico”. (Klee, 2001, p. 49)

Para Klee, arte é conhecimento. Suas concepções acerca da formação humana e de seu processo artístico convergem para esse ponto. Além disso, suas contribuições para uma teoria plástica e de forma inteiramente nova, abriram-se ao desenvolvimento da arte no século XX (*ibid.*, p. 40).

Assim, fora convidado, em 1919, por Walter Gropius³⁵ (1883-1969), para participar do corpo docente da *Bauhaus*. A partir de então, já reconhecido no meio artístico, “passou a lecionar e pintar em seu atelier localizado nas dependências da Instituição, enquanto dava

³⁵ Diretor da Bauhaus.

andamento aos seus escritos que chegaram a somar mais de 3000 páginas” (RAMALHO, 2009, p. 9).

O artista reflete sobre o desenvolvimento da obra, desde a construção até a formação do trabalho, considerado por ele como autêntico. Desse modo, percebe a arte em constante mutação, assim como o destino humano. De forma a valorizar, em especial, o desenvolvimento das etapas do fazer artístico, procurou ressaltar os elementos essenciais, imprescindíveis, ao mesmo tempo em que transitava entre o figurativo e o abstrato.

No meu processo de criação, toda vez que um tipo logra ultrapassar o estágio de sua gênese, e eu me aproximo bastante do meu objetivo, a intensidade perde-se muito rapidamente, e preciso procurar novos caminhos. Mas produtivo, essencial, é precisamente o caminho, pois o vir-a-ser é mais importante que o ser (KLEE, 1990, p. 343).

Deu especial atenção à originalidade da produção artística de seu tempo, momento em que predominava uma rejeição à arte como representação. Buscou, nessas circunstâncias, empreender uma estética sem excessos na busca de equilíbrio pela redução das formas e no uso sistemático das cores.

Klee diferenciava componentes isolados da forma investigando minuciosamente suas possibilidades afetivas. Para alcançar a construção e caracterização de seus modos próprios de configuração, valia-se da economia de meios para, sobretudo, facilitar a compreensão do fruidor. Segundo o artista, queremos dizer mais do que a natureza, mas cometemos o erro inadmissível de fazê-lo com mais meios do que ela, em vez de menos. (KLEE, 2001, p. 33).

“[...] a busca do pintor pelas raízes da forma e a significação profunda das aparências não excluía por completo certas imagens e signos ditos figurativos. Todo tipo de signo podia ser usado na sua tentativa de tornar visível a criação e o processo. Sua obra fazia uma espécie de síntese entre autonomia pictórica e representação”. (FREITAS, 2012, p. 253).

Era preciso criar algo novo, desenvolver um novo tipo de linguagem das formas e das cores que possibilitasse conferir à sua relação presente com o mundo e à sua imagem artística do mundo, uma expressão visível. Dizia ele: [...] “Os elementos devem gerar formas, sem se sacrificar com isso. Preservando a si mesmos”. (KLEE, 2001, p. 45).

Tornar visível o invisível³⁶, esta era uma de suas questões principais. Em seu processo criativo, defendia a liberdade e espontaneidade de interpretações, não impondo verdades ou se apegando a padrões. [...] “Cada descoberta em relação à forma se alinha com novas descobertas, cheias de surpresas, seguindo uma lógica interna transformada em algo explícito, que cresce organicamente diante dos olhos, a partir de uma atitude criadora.” (*ibid.*, p. 19).

Suas obras carregam um mistério e elegância. Não é possível explicar com precisão o que ocorre, porém no fundo somos atraídos à contemplação. Freitas (2012) fala a respeito:

Um quadro de Paul Klee (1879-1940) nem sempre nos arrebatava. Não somos impelidos violentamente a sair de nossa zona de conforto. Está longe de ter o poder de choque de um Van Gogh ou dos “improvisos” de Kandinsky. Tampouco aproxima-se da força imediata das linhas de um Picasso, ou mesmo das cores fortes e aconchegantes de Matisse. As telas se aparentam, sim, a um convite. Um sutil convite ao segundo olhar. Somos suavemente conduzidos por uma afetuosa união de texturas, cores e formas. A potência é grande, porém não sabemos quando ela se revela. É como se ouvíssemos o som da orquestra, mas não pudéssemos reconhecer o primeiro golpe de arco dos violinos. (FREITAS, 2012, 250).

Seguindo um raciocínio lógico e construtivista, não se permitia perder o controle, atitude que o fazia compreender o mundo como um processo, muito mais porque percebia os sentidos de modo particular.

Klee buscava a origem da forma, a gênese, a essência, corria atrás dos detalhes únicos que faziam a obra se destacar no rumo à abstração. Aventurando-se cada vez mais no campo da improvisação, a partir de 1908, Klee declara a necessidade de uma produção linear autônoma que, aos poucos, se liberta da pintura naturalista: “[...] seus estudos da natureza são modificados, não tendo mais por meta a pesquisa de conexões essenciais no próprio aparecimento das coisas, mas na observação dos processos funcionais e de movimento”. (KLEE, 2001, p. 31).

O artista suíço se recusava a definir o visível como o ótico. Acerca do movimento, era preciso: “[...] O movimento é a base de todo devir... Em todo o universo o que se dá é o movimento...” (*ibid.*, p. 9-10).

Suas singularidades faziam-no não se enquadrar em nenhum movimento artístico específico. Sobre isso, Freitas, 2012, p. 250, escreve: “Klee não se enquadra. Ao mesmo tempo em que sua obra carrega importantes traços do ‘espírito do tempo’, ela parece comportar uma abertura, uma indefinição essencial que, estranhamente, a define”.

36 “A arte não reproduz o visível, mas torna visível”. (KLEE, 2001, p. 43).

Utilizou técnicas diversas na sua concepção plástica explorando as possibilidades de tempo e espaço, geradoras da forma. A ideia de obra de arte como o cosmo formal demonstra sua semelhança com a grande criação refletida em seus quadros, de modo a revelar um mundo totalmente desconhecido pelas pessoas.

A música nas obras visuais de Paul Klee

A música sempre esteve presente na vida do artista. Klee era um músico atuante e participava de concertos e apresentações musicais diversas como em quartetos ou orquestras. Considerava, a música como o “meio mais elevado e efetivo da ‘humanização das coisas com... uma ênfase profunda’, ‘a linguagem do destino’ [...] a arte das notas sé era comparável à arte das cores, [...]” (KLEE, 2001, p. 16).

Em várias passagens de seus diários, é possível notar como se misturam, nas palavras do poeta, o conteúdo do pintor e a forma linguística determinada pelo ritmo do músico. “Um artista precisa ser tudo: poeta, pesquisador da natureza, filósofo.” (KLEE, 1990, p. 291).

Sobre as relações, interpretações e analogias entre as artes visuais e a música, Klee sinalizou:

A obra musical tem a vantagem de ser percebida exatamente na ordem de sucessão dentro da qual foi concebida, mas, por ocasião de audições repetidas, [com] o inconveniente de provocar a lassidão pelo retorno regular das mesmas impressões. A obra plástica apresenta para o profano o inconveniente de não saber onde começar, mas, para o amador advertido, a vantagem de poder abundantemente variar a ordem de leitura e de tomar assim consciência de multiplicidade de suas significações. (KLEE *apud* BARBE, 2012, p. 93).

Analisando sua bibliografia que trata dos processos artísticos de Paul Klee e das relações estabelecidas entre a música e sua pintura, notaremos que, por meio de gradações de cor, ele alcançava equivalências de escalas maiores e menores, harmônicas e tonais. Ele também estabeleceu aproximações com estruturas rítmicas. Ademais, há ainda outras formas de entrada da música na trajetória de Klee como, por exemplo, pela questão iconográfica, presente nos títulos e no conteúdo da obra e ainda pela concepção da obra como gênese, numa aproximação do pintor com o intérprete musical (VALLE, 2007, p. 3).

Sobre este aspecto, Freitas nos apresenta uma classificação realizada pelo compositor francês Pierre Boulez (1925-2016), autor do livro *Le Payz Fertile* (1989), onde são expostas várias analogias musicais utilizadas por Klee em seus quadros: “[...] Boulez percebe isso

quando tece, ou revela, analogias com a música em obras que não comportam, nem no título, nem na grafia, nem nos seus escritos, relações explícitas com a arte dos sons”. (FREITAS, 2012, p. 253).

Essa articulação de elementos da música e das artes visuais caracterizou um modo singular de criação de Klee, expressos de forma bem didática, e que terá um maior aprofundamento na próxima sessão que tratará de sua atuação pedagógica.

2.2 - ATUAÇÃO PEDAGÓGICA

*Dar forma é bom.
A forma é má;
a forma é final, é morte.
Dar forma é movimento, é ação.
Dar forma é vida.
(KLEE, 1924³⁷)*

A compreensão das práticas pedagógicas de Paul Klee, fundamentadas e orientadas na proposição de seus princípios, auxiliará na elaboração de nossa proposta pedagógica interartes. As reflexões do artista sobre sua produção, bem como as considerações didáticas sobre arte, solidificaram-se no trabalho de Klee e geraram frutos que precisavam ser colhidos, uma vez que “[...] o pensamento teórico da forma estava ligado desde muito cedo a considerações pedagógicas, como se ele fosse impelido a comunicar suas experiências e noções a outras pessoas, e por isso a formulá-las de modo especialmente claro” (KLEE, 2001, p. 34)³⁸.

Entre alguns argumentos estético-criativos que explicitam sua preocupação com o ensino de arte, podemos destacar: inseparabilidade entre a arte e a vida; a centralidade das atividades expressivas, comunicativas e criativas para a formação integral do ser humano fortalecido; o movimento, o devir e a relatividade enquanto fundamentos das experiências estéticas e dos trabalhos criativos.

Seu objetivo principal como professor “[...] era transmitir aos alunos o caráter do processo da configuração pictórica” (EGGELHÖFER, 2019, p. 30). Esse processo tinha como pano de fundo a natureza, devendo ser experimentado de forma ‘viva’, orgânica (*ibid.*, p. 30). Daí nasce a concepção de obra de arte como organismo que se relaciona com a teoria da metamorfose de Goethe³⁹. Acreditava que “[...] a estrutura e o crescimento das plantas serviam de modelo para o surgimento de formas pictóricas” (*ibid.*, p. 31).

Suas proposições para a educação contribuem para refletir sobre os princípios de uma educação humanista, uma vez que buscaram demonstrar inúmeras vezes que a compreensão da arte amplia a sensibilidade humana; mobiliza os conhecimentos adquiridos favorecendo a autonomia, o equilíbrio, a harmonia, a tomada de decisões por meio da escolha de melhores

³⁷ *Apud* EGGELHÖFER, 2019, p. 30

³⁸ Prefácio escrito por Günter Regel para o livro *Sobre Arte Moderna e Outros Ensaios*.

³⁹ Esta questão foi abordada no capítulo 1, p. 8.

caminhos, dentro do contexto cultural e social, nunca esquecendo que o processo é mais importante que o resultado final.

Atuação na Bauhaus

Em suas aulas iniciais na Bauhaus, Klee teorizava sobre suas obras, explicando os elementos pictóricos (ponto, linha, plano, corpo), os recursos visuais: linhas, tonalidades, cores, e os processos de composição. O movimento era a base para o surgimento desses elementos, uma condição imprescindível, na teoria de Klee (*ibid.*, p. 30).

Na escola, desenvolveu uma disciplina intitulada “Teoria da forma”, obrigatória no curso básico. Palestrou entre 1921 e 1922, culminando na construção de um livro denominado *Contribuições à teoria da forma pictórica* (Beiträge zur bildnerischen Formlehre), que foi complementado em 1925. Outros livros foram lançados, frutos do trabalho pedagógico, como *Esboços Pedagógicos* (Pädagogisches Skizzenbuch) e *Teoria da configuração pictórica* (Bildnerische Gestaltungslehre)⁴⁰ (*ibid.*, p. 29-30).

Entre os vários processos de experimentação no período que esteve na Bauhaus, Klee também trabalhou a relação das cores e as gradações cromáticas. Cruzou as arquiteturas pictórica e urbana, reconheceu relações entre a música e a pintura (*ibid.*, p. 32). Seu caminho era estar em sintonia com o programa didático da escola, que era voltado para a geometria racional e à construção, “[...] acreditava trilhar novos caminhos artísticos a partir dos desenhos construtivos espaciais, racionais e irracionais” (*ibid.*, p. 34).

A contribuição de Klee para a pedagogia da Bauhaus não consiste da introdução ou do desenvolvimento de novos métodos de ensino. [...]. Significativa é a sua contribuição para a Didática, entendido o termo em sentido estrito, ou seja, como referente apenas ao conteúdo, e estando excluídos os métodos de ensino e aprendizagem (WICK, 1989, p. 333).

Klee permaneceu na Bauhaus entre os anos de 1921 e 1931, quando então aceitou trabalhar em outra escola, a Academia de Artes de Düsseldorf. Lá, teve oportunidade de desenvolver trabalhos em formatos maiores, pois recebeu um ateliê mais espaçoso e não precisaria dar aulas expositivas. Em várias passagens da bibliografia consultada, observamos a

⁴⁰ Sua "teoria elementar da criação" ensinada entre 1921 a 1931 no curso preliminar (primeiro e segundos semestres) foi muito influente na escola. (WICK, 1990).

preocupação externada pelo artista entre o desafio de conciliar o tempo de dedicação à profissão de professor e à carreira de artista. (EGGELHÖFER, 2019, p. 34).

Aplicações do processo criativo no ensino

Klee inseria elementos poéticos e pessoais no processo de criação. Os títulos de suas obras, muitas vezes metafóricos, podiam se relacionar ao contexto pictórico e/ou pessoal. Desejava que suas alunas observassem a natureza, descobrindo mundos novos e enxergando a origem das formas. Não interessava representar a realidade como uma cópia. Procurava elevar a imagem ao estado puro. A matéria-prima da pintura é a imagem em si mesma. Assim, oferece a *matéria* para que adquira consistência (ARGAN, 1992, p. 450).

[...] o processo artístico começava sem qualquer intenção de representação. Nos primeiros estágios do trabalho, ele dizia seguir apenas critérios puramente pictóricos ao juntar linha e cor numa forma que gradualmente se configurava. Entretanto, afirmou que nada o impedia de aceitar uma associação que lentamente se impusesse e de integrá-la à obra. O título da obra seria, portanto, apenas uma das suas possíveis interpretações. A imagem pronta teria uma vida autônoma, independente das associações pessoais que seu criador possa ter tido. A atitude artística de Klee, que é a de criar obras vivas sem significados rigidamente estabelecidos, reflete-se assim até na própria maneira de intitular os seus trabalhos. (EGGELHÖFER, 2019, p. 43).

Seus ensinamentos traziam questões que precisavam ser resolvidas, refletidas, questionadas, dando espaço para a criatividade e autonomia. Desse modo, apresentava às estudantes modelos de comportamento que deviam estar de acordo com a totalidade da vida:

[...] De um quadro, de um desenho, consegue fazer um acontecimento, algo que ocorre sob os olhos do observador, e surpreende-o, e constitui um problema: como os acontecimentos da vida, que podem ser interpretados de mil maneiras, e nunca se saberá qual a interpretação correta, porque a interpretação correta não existe e, se existisse, já não haveria o problema. (ARGAN, 1992, p. 450).

A partir de princípios simples, Klee propunha variações que rendiam diferentes resultados. Em suas obras, os elementos pictóricos se multiplicam como sementes, crescem organicamente como plantas dentro do seu reino. O resultado final de suas obras era comparável ao equilíbrio e harmonia presentes na natureza.

Por meio de questões duais, Klee estabelece que o conhecimento se dá pela compreensão dos pontos de contato entre o elemento original e seu oposto, por exemplo: alto e baixo; feminino e masculino; frio e quente; claro e escuro; som e silêncio; mente e corpo; fundo e forma. Nesse sentido, tanto a criação musical como a composição visual possuem em seus pressupostos formais questões duais que podem ser incorporadas no processo metódico e criativo para constituição de um objeto, projeto ou criação artística.

É também por meio da ideia de redução e variação que Klee desenvolve seu processo artístico. Cria uma estética inovadora e elegante, traduzindo as formas, as cores e as linhas de modo econômico ou explorando inúmeras vezes de modo inimaginável.

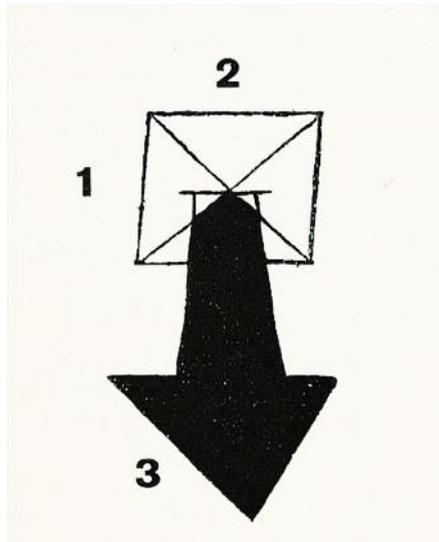
Extraímos algumas atividades importantes que pavimentam sua trajetória como artista, teórico e professor. São as seguintes: o contato com personalidades de destaque, o aprofundamento dos conhecimentos sobre obras significativas na arte mundial, a abertura para diversos projetos artísticos contemporâneos; o exercício das informações plásticas “levando ao reconhecimento da estrutura da forma e da regularidade dos efeitos formais” (Klee, 2001, p. 26); e, por fim, as enriquecedoras reflexões de seus processos artísticos, que em muito contribuíram para a sua prática pedagógica.

Em seu livro intitulado *Cadernos Pedagógicos* (Pedagogical Sketchbook), de 1925, estabeleceu uma organização em quatro partes: Linha e Estrutura Proporcional; Dimensão e Equilíbrio; Curva Gravitacional; Energia cinética e cromática. Em cada uma dessas quatro partes há uma palavra-chave que norteia o desenvolvimento das ideias relacionadas ainda com a noção de espaço físico e intelectual. Seleccionamos algumas imagens de esquemas contidas no livro, envolvendo linhas, movimentos, direções, forças, equilíbrio para exemplificar suas proposições.



Figura 12: Paul Klee. Linha Ativa realizando movimento.

Na Figura 12, observamos uma linha se movimentando livremente. O ponto é o agente de mobilidades. Klee desenvolve várias outras situações para a linha: circunscrita em si; secundárias com outras linhas se movendo em torno de uma principal; acompanhada por formas complementares; movendo-se por pontos fixos; linhas passivas, linhas angulares, linha circular, linha medial...



1. Dimensão: esquerda (direita)
2. Dimensão: superior (inferior)
3. Dimensão: frente (traseira)

Figura 13: Paul Klee. Dimensões.

Nesta Figura 13, a dimensão procurar mostrar uma expansão da forma em altura, largura, profundidade e tempo. Na parte que trata da dimensão e do equilíbrio a representação procura dar conta do poder de subjetividade do olho humano pois a capacidade de equilíbrio e proporção dos olhos e do cérebro podem regular a expansão do objeto em direção ao equilíbrio e à harmonia.

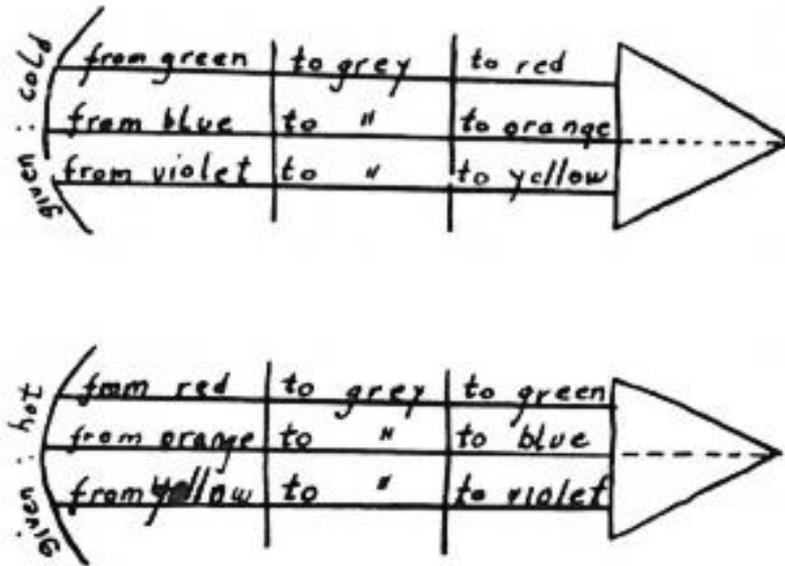


Figura 14: Paul Klee. Tabela de resfriamento cromático e tabela de incandescência cromática.

Podemos perceber e compreender relações que são solucionadas na energia sem terminação no movimento perpétuo, na ativação do movimento pela cor; se movendo no espectro cromático; na energia e contra energia em conjunto envolvendo calma, dinâmica, incandescência, resfriamento, tensão, repouso e por fim na harmonia que só existe se o movimento encontra o contra movimento.

Tradução das coisas visíveis em elementos formais

O ato de ensinar, para Klee, seria uma ótima oportunidade para “observar o que passa despercebido pela multidão”. O professor “é um intérprete de sinais” (KLEE, 1960, p. 9).

Klee atribui a seu naturalismo um simbolismo profundo (*ibid.*, p. 11). O artista se concentrou também em questões que envolvem a lei gravitacional e os desafios do homem para conviver com tensões. Os diversos tipos de força e energia, as direções, as temperaturas, os materiais, os movimentos próprios, o equilíbrio, entre outros aspectos relevantes na natureza são analisados e estudados até esgotar todas suas possibilidades, servindo como referência para o seu trabalho.

O estudante, na visão de Klee, deve ir além do esperado, do óbvio e compreender que é “filho desta terra; criança do Universo; uma estrela entre as estrelas”. (*ibid.*, p. 9).

Precisamos enfatizar que, juntamente com o destaque das questões formais, coexistiam outros aspectos importantes no processo do artista suíço-alemão:

Antes dela vem a preocupação com o movimento e antes ainda, sua maneira de ver o mundo, de entendê-lo como gênese, ou como um processo de criação sem começo nem fim. O formalismo pode se configurar no entendimento das coisas como estruturas móveis, é verdade, mas a palavra parece comportar o risco de obnubilar a poesia de sua obra. Afinal, Klee não quer somente relevar estruturas, ele quer entender essências e tornar visível o transitório. Com seus conhecimentos de matemática, álgebra ou física, Klee desvendava as formas do mundo, sempre partindo do que há de mais elementar, e apresentava didaticamente seus resultados. (FREITAS, 2012, p. 251).

Por meio de situações de prática e vivência, nos valeremos da observação e percepção das coisas mais simples presentes na natureza, compreendendo o poder de criação cósmica como bem preconizava Klee, pois ele acreditava que, estando sensíveis, é mais fácil sensibilizar. Na análise da Figura 15, poderemos compreender tais preceitos entre as coisas visíveis e os elementos formais:

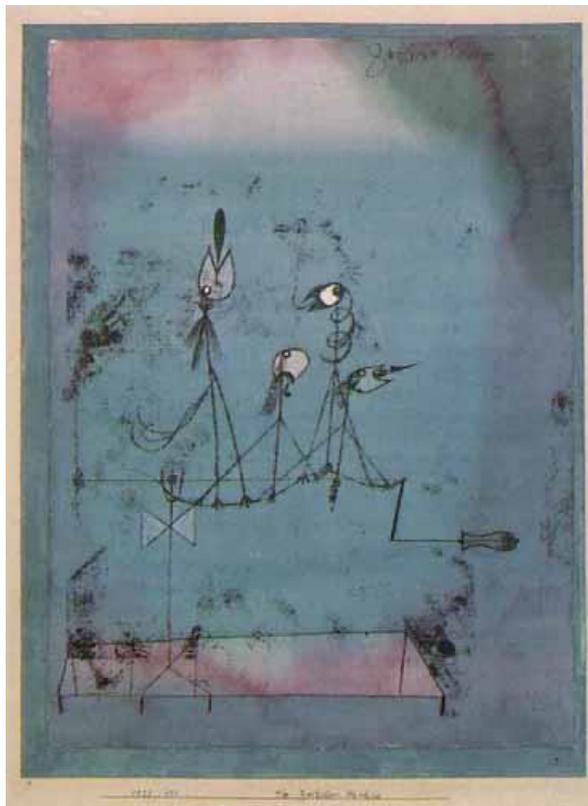


Figura 15: Paul Klee. *Twittering Machine* (A máquina gorgeadora), 1922. Aquarela e tinta; transferência de óleo no papel com guache e bordas de tinta em papelão. 41,3 x 30,5 cm. MoMA, NY.
Disponível no site: <https://www.wikiart.org/pt/paul-klee/twittering-machine-1922>

A seguir temos uma descrição, com maiores detalhes, da proposta do artista para *Twittering Machine (A máquina gorjeadora)*. Iremos notar ainda o emprego de relações musicais, sobre as quais nos aprofundaremos na próxima sessão.

As figuras e formas de Klee não são apenas transparentes, como se vistas através de um fluoroscópio; elas existem em um campo magnético de correntes cruzadas: linhas, formas, manchas, setas, ondas coloridas. Como se fosse uma composição sinfônica, o principal motivo passa da variação à variação em sua relação com outros objetos na tela. Um pássaro na *Máquina de Chilrear*, 1922, por exemplo, é diferente de todos os outros pássaros através de sua relação com a correia de transmissão, eixo de manivela, e notações musicais, flutuando no ar. (MOHOLY-NALY *apud* KLEE, 1960, p. 7)

Mencionaremos agora, com maior profundidade, as relações entre a música e as artes visuais no processo criativo de Klee.

Tradução da Música em sua plasticidade

Muitas de suas teorias foram desenvolvidas utilizando-se, principalmente, as relações e os paralelos entre essas duas modalidades artísticas: música e artes visuais. É por meio de três caminhos mais especificamente que podemos notar a presença da música na obra do pintor. Sem privilegiar um ou outro, destacamos: por meio da analogia com a criação no sentido de estabelecerem novos sentidos; por meio de deformação dos símbolos musicais, desencadeando novos significados ou, por meio das estruturas intrínsecas na música, traduzidas nos espaços da tela (FREITAS, 2012, p. 262).

A analogia entre a música e a atividade de artista plástico pode ser confundida com uma atividade meramente decorativa ou acessória. Entretanto, a presença da música nas atividades plásticas de Klee vai muito além de mera inspiração para as criações. A música desempenhou um papel decisivo em seu processo criativo, sobretudo na forma, onde residem as principais relações em o visível e o audível em suas obras.

Segundo Günter Regel, o artista encontrou respostas na música para aquilo que queria dizer plasticamente. Isso pode ser percebido no paralelo entre o realismo de sua arte com o realismo musical (KLEE, 2001, p. 17), observáveis a partir da própria forma que é expressa numa verdade única, fiel aos seus princípios.

Faz-se necessário explicitar os elementos pictóricos e musicais que estabelecem relação mútua, por exemplo: as linhas (sinuosa, reta, curva, angulosa) e a linha melódica; os pontos e

as notas; o espaço bidimensional e o ritmo musical; a malha de construção (linhas verticais e horizontais) e o compasso musical; a divisão do compasso e a divisão da linguagem visual; a norma bivalente ou medida a três tempos e a medida espacial ou temporal. (RAMALHO, 2010).

O pintor interessa-se mais pela linha e seu movimento do que pelo ponto que é estático. Sua linha, chamada de ativa, assemelha-se ao movimento da linha melódica. Assim como vários pontos geram linhas de trajetórias de movimentos e, várias notas geram linhas melódicas (RAMALHO, 2010, p. 11).

Em seus desenhos, é possível identificar a transcrição da música na semelhança entre a linha melódica e a linha do desenho, na divisão rítmica, na sobreposição de linhas e cores, ou ainda de nota pós nota, criando-se uma autêntica combinação de sobreposição de temas, que poderíamos aproximar ao conceito de contraponto (*contra puncto*: ponto contra ponto ou nota contra nota).

Problematizou relações entre o espaço e o tempo fazendo analogias entre os elementos do quadro. O artista criou “um equivalente visual para aquilo que a música era capaz de tornar audível” (KLEE, 2001, p. 19). Intervalos e vozes, conceitos da música foram uma das pontes que entraram na sua construção plástica para explicar, dar sentido ao movimento da linha, à harmonia de cores, aos ritmos, aos intervalos, às variações, às formas, entre outros, valendo-se ainda de referências musicais como a polifonia, por exemplo. Essa junção de vários elementos e de várias partes chama a atenção para uma originalidade a que podemos chamar de complexa. E, não obstante essa complexidade, o desenhista nato conseguia construir harmonias de cores que se encaixavam às composições musicais.

É possível perceber o desenvolvimento das proposições teóricas de Paul Klee, assim como toda sua articulação e tradução de uma modalidade artística em outra, de modo didático, como bem descreve Ramalho:

[...] criação de um sistema visual que representasse o movimento, o ritmo, a linha melódica, definido pelas sequências de notas que se tornam módulos; pelas sequências de compassos da linha melódica que se tornam divisões do espaço; seguindo valores mensuráveis na linha melódica que se tornam divisão modular no espaço visual. Por fim, realiza a notação da polifonia, por meio da profundidade que consegue com as transparências obtidas pelas superposições de cores da aquarela e do pontilhismo. (RAMALHO, 2010, p. 17).

O ritmo e as sequências de módulos e submódulos foram elementos importantes trabalhados por Klee em suas pinturas. Por meio de módulos quadrados, divididos em

retângulos e em quadrados, estabeleceu outra correspondência com a escrita musical, construindo estruturas rítmicas de sons melódiosos que revelam o interesse de Klee por uma estruturação rítmica do plano. Na figura 16, poderemos visualizar um esquema de analogia entre a música e as figuras geométricas.

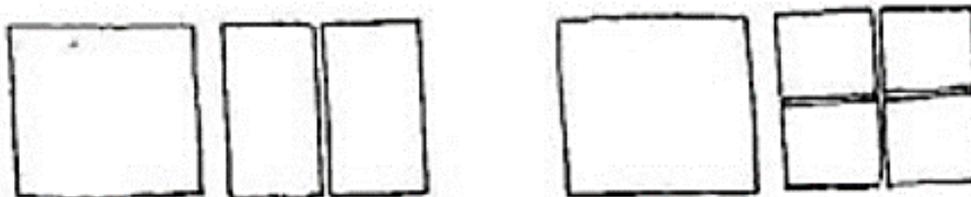


Figura 16: Paul Klee. Módulos quadrados divididos em dois retângulos e em quatro quadrados. Relações com a escrita musical.

As questões ligadas ao tempo parecem se encontrar no centro de sua obra. Em algumas composições aparecem as ressonâncias ou os intervalos como uma divisão do tempo. Assim, poderemos refletir mais a fundo sobre o tratamento do tempo de modo singular em seu processo criativo. Destaca-se como importante e necessário entender que Klee concebia tanto a música como as artes visuais como possuidoras de uma natureza temporal. “Cada vez mais estou convencido acerca dos paralelismos entre a música e a arte [...]. Sem dúvida ambos são temporais, o que é fácil de demonstrar... os movimentos expressivos do pincel, a gênese do efeito.” (Klee, 1990, p. 320).

O tratamento polifônico de suas pinturas

Na tese “Ressonâncias, reflexos e confluências” (2012), Freitas explicita de modo coerente o tratamento polifônico utilizado por Klee em suas pinturas, seja pelo tratamento das telas, pela convivência de cores ou ainda pelas sobreposições de cores e nuances de claridade quando da utilização controlada de branco. (p. 257).

Sobretudo, a partir da polifonia, aproxima artes sonoras e visuais, e reflete:

Existe realmente uma polifonia na música. A tentativa de transposição dessa essência para o campo plástico não seria em si nada demais. Mas, criar, na música, através do reconhecimento da particularidade da obra de arte polifônica, penetrando profundamente nesta esfera cósmica, a fim de emergir dela como um observador de arte transformando e então experimentar essas

coisas na pintura, isso já é melhor. Pois não apenas na música pode existir a simultaneidade de vários temas independentes, assim como todas as coisas típicas que não são válidas apenas em um lugar, mas estão enraizadas, ancoradas organicamente em qualquer lugar e em toda parte. (KLEE, 2001, p. 19).

Por meio da técnica do pontilhismo, aperfeiçoou suas pesquisas sobre contrastes simultâneos e complementares ampliando a técnica de múltiplas camadas de suas aquarelas. (RAMALHO, 2010, p. 36). É possível, sem dificuldades, traçar analogias entre seu trabalho pictórico com camadas (inclusive com a utilização de diferentes técnicas) e o conceito amplo de polifonia musical, entendido como “textura” sonora compreendendo diálogos entre diversas linhas melódicas ou camadas de som.

A pintura *Fuge in Rot (Fuga em vermelho)*, de 1921 pode ser considerada a mais explícita tradução das analogias organizacionais e estruturais entre a música e a linguagem plástica realizadas por Klee (FREITAS, 2012, p. 262).



Figura 17: Paul Klee. *Fuge in Rot (Fuga em vermelho)*, 1921. Aquarela e óleo sobre tela, 24,4 x 31,5 cm. – Berna, ZENTRUM Paul Klee, 2010. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/paul-keel/add-in-red-1921>

Por meio da compreensão de Freitas (2012, p. 262) acerca da construção dessa obra, Klee “reduziu a fuga⁴¹ a seus elementos basais e, em seguida, deduziu, com liberdade, conseqüências para sua apresentação plástica.” Há um certo rigor na composição das figuras geométricas com suas variantes, contrastando-se com a fantasia e a intuição do artista quando utilizou fundamentos de uma técnica musical mais elaborada e por isso complexa. (*ibid.*, p. 263).

Legado Pedagógico

No prefácio do livro “Arte Moderna e outros ensaios”, Regel descreve de modo singular a trajetória de Klee, assim como os significados de suas obras, de seus processos artísticos, os impactos, as contribuições do artista para a História da Arte, bem como seu ensino e sua compreensão satisfatória.

Extraordinária, expoente e continuando a ser pouco compreendida em sua significação, a obra teórica e pedagógica de Klee, totalmente ligada à sua criação artística, contribuiu de modo decisivo para transformar e fundamentar o pensamento atual acerca da pintura e do ensino de arte. Contudo, o acesso à sua teoria da arte e à sua doutrina pedagógica é quase tão difícil de encontrar quanto no caso de sua obra plástica. (REGEL *apud* KLEE, 2001, p. 40).

Segundo Regel, Klee queria se expressar de modo simples e objetivo. Valia-se da natureza e da essência da vida de um modo geral. Sábio, sabia valorizar e reconhecer o que de fato importava para ele. Além disso, era questionador e crítico. Seu pensamento traduz sua prática artística efetivamente conduzindo estudantes para: “uma criação livre de formas abstratas que substituem princípios didáticos com uma nova naturalidade, a naturalidade do trabalho. Ele produz ou participa de produções de obras que são indicações da obra de Deus” (MOHOLY-NAGY *apud* KLEE, 1960, p. 12).

“Para muitos, são estranhos demais os seus questionamentos, suas considerações, assim como as soluções que ele oferece para os problemas propostos. Assim, elas proporcionam concepções apropriadas para uma

⁴¹ “*Fuga*. Tipo de comp. contrapontística para um número determinado de partes ou «vozes» (assim designadas quer sejam vocais quer sejam instrumentais). Na fuga as vozes entram sucessivamente imitando-se entre si, a partir da primeira que introduz uma melodia ou frase curta a que se chama «tema» (este difere do «tema» de uma sonata pelo facto de ser curta e estritamente melódica). [...] Os contrastes de tonalidades constituem um elemento importante na construção da fuga.” (MANTERO, 2012, p. 387)

melhor orientação e para uma atitude que toma a arte como medida, em meio à diversidade desconcertante da formação da teoria da arte e do ensino de arte atuais. Nesse sentido a teoria de Klee é a mais prática que se pode imaginar.” (REGEL *apud* KLEE, 2001, p. 40).

Foi possível compreendermos alguns pontos do processo criativo de Klee, assim como seu pensamento acerca do ensino de Arte. No próximo capítulo, nos valeremos dos ensinamentos do artista, assim como de teóricos importantes, para desenvolvermos nossa proposta de intervenção interartes e futura intervenção pedagógica e seus desdobramentos.

CAPÍTULO III - PEDAGOGIAS INTERARTES

3.1 - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INTERARTES

Breve contextualização da Disciplina Arte

O ensino da Arte no país passou por várias modificações em sua história. Sendo que, em linhas bem gerais, ora o enfoque se voltava para o ensino de várias linguagens artísticas por uma professora e ora o enfoque se pautava no ensino de uma única linguagem artística ministrado por uma professora supostamente licenciada na linguagem que iria ensinar. Em outros períodos, foi defendido um ensino de natureza mais técnica, por exemplo, desenho geométrico, que é voltado para a matemática e para a geometria.

A conquista de tornar o ensino de Arte obrigatório, com linguagens ou modalidades artísticas específicas (artes visuais, música, teatro, dança), foi algo que levou anos. Entretanto, como a educação é dinâmica, a arte também tem suas particularidades e acompanha as transformações contemporâneas. A questão é complexa, pois envolve as universidades, onde são formadas as professoras. Envolve também os diferentes currículos das redes de ensino do país.

No que se refere ao Ensino Médio, segmento da Educação Básica, no qual esta proposta se volta, observamos, por meio de documentos⁴² que orientam os currículos educacionais, que um dos principais objetivos da disciplina de Arte consiste na ampliação do repertório cultural das estudantes assim como na noção de pertencimento em sua comunidade, de modo a reconhecer suas características, suas potencialidades com criticidade, apreciação e valorização.

O documento da Base Nacional Comum Curricular⁴³ (BNCC) menciona a importância da interpretação e compreensão dos diferentes elementos presentes nos diferentes textos, algo que fala bem próximo à proposta interartes que trataremos na próxima seção:

[...] é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados

⁴² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, Lei nº 9.394, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 e 1998, DCNEM/2018 (Diretrizes Curriculares do Ensino Médio), Currículo do Espírito Santo, 2018. (Revisar)

⁴³ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2017).

nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BRASIL, 2017, p. 486).

Muito além de desvendar o sistema de signos, a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual a disciplina Arte está inserida, deve ampliar horizontes, qualificar intervenções, produzir respostas diferentes para o mesmo problema, possibilitar à estudante maior autonomia pesquisando e produzindo, seja individual ou coletivamente (BRASIL, 2017, p. 486).

Somado a isso, a Arte, na BNCC:

[...] contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2017, p. 482).

Observamos que a BNCC manteve a Arte como componente curricular obrigatório ancorada nas seguintes linguagens artísticas⁴⁴: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Ela elenca, para o ensino fundamental, seis dimensões do conhecimento para o desenvolvimento do objeto artístico, a saber: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão (BRASIL, 2017, p. 194). Sobre estas dimensões, reconhecemos que perpassam a elaboração dos processos artísticos em todos os seguimentos de ensino, inclusive no Ensino Médio e por isso se alinham satisfatoriamente à proposta interartes a ser apresentada no decorrer deste capítulo.

Itinerários Formativos (Novo Ensino Médio)

Em se tratando do último segmento da Educação Básica, o Ensino Médio, esta mesma BNCC preconiza um trajeto por itinerários formativos⁴⁵, alegando uma maior possibilidade de

⁴⁴ Existe ainda a unidade temática intitulada Artes Integradas que explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

⁴⁵ “Esses itinerários devem ser organizados de diferentes formas, observando o contexto, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional” (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (BRASIL, 2017, p. 468).

escolha e autonomia para que seja possível exercer: competências socioemocionais, protagonismo, liderança, empatia, curiosidade para aprender, responsabilidade, imaginação criativa, interesse artístico, iniciativa social, determinação, foco, organização, persistência, autoconfiança, tolerância ao estresse e à frustração, respeito, confiança, otimizando tempo e espaço e possibilitando uma formação integral que dê conta do desenvolvimento pessoal e social. Como formação básica inicial, defende um currículo comum nacional, no qual a disciplina Arte deve privilegiar as expressões regionais no desenvolvimento de linguagens das artes visuais, dança, teatro e música (BRASIL, 2017, p. 476).

As preocupações da (BNCC) em relação ao Ensino Médio são: a garantia do ingresso universal e a permanência de aprendizagens que respeitem as demandas e as aspirações de estudantes.

As atuais fundamentações teóricas para este seguimento da Educação Básica, agora denominado *Novo Ensino Médio*⁴⁶, trazem em suas bases: a autonomia, o projeto de vida, a empatia e o protagonismo.

Consideramos a proposta do Novo Ensino Médio interessante, entretanto a olhamos com criticidade, preocupação e dúvida, uma vez que as estudantes do Ensino Médio de escolas públicas, em sua maioria, buscam obter uma renda financeira para auxiliar na sua subsistência, bem como na de sua família, não dispondo de condições, propícias e/ou confortáveis para ficar mais tempo na escola.⁴⁷ Diante disso, a argumentação presente na BNCC defende que este novo formato favorece à flexibilidade e que essa é a maior obrigatoriedade. Todavia há ainda muitas incertezas em relação aos itinerários formativos que se iniciarão efetivamente no próximo ano, 2023. Por exemplo, se a estudante optar por um itinerário diferente do oferecido na escola mais próxima à sua residência, ela terá que se deslocar e, ainda que tenha ajuda de custo, perderá mais tempo no transcurso entre o trabalho e/ou estágio e a própria residência.

Outra questão complexa reside na escolha do itinerário por estudantes jovens. Acreditamos que sejam necessários maiores esclarecimentos para todos os envolvidos (professores, estudantes, comunidade em geral), uma vez que isso repercutirá fortemente em suas vidas. E, caso ocorram, por quaisquer motivos, mudança de escola e mudança de itinerário

⁴⁶ A Lei nº 13.415/2017 trata de uma reforma no Ensino Médio por meio de alterações na LDB nº 9.394/1996. Um dos maiores impactos é a obrigatoriedade somente das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio. Outras alterações consistem numa parte comum do currículo em âmbito nacional e noutra parte diversificada, conforme às especificidades locais e regionais.

⁴⁷ A carga horária foi acrescida em 20 minutos diariamente, passando de 800h para 1000h anuais. As aulas passaram a durar 50 minutos, antes duravam 55 minutos. Ao invés de 5 aulas, passou-se a ter 6 aulas por dia. Novas disciplinas surgiram compondo a parte diversificada (Estudo Orientado, Projeto de Vida, Disciplina Eletiva).

formativo, por exemplo, como ficariam a carga horária e as notas das disciplinas? Em uma outra escola, muito provavelmente, terão outras disciplinas, já que a modalidade itinerante também será diferente. Notamos que às secretarias não têm respostas para estas dúvidas em meados do ano anterior. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sinalizam que os sistemas de ensino devem garantir o aproveitamento dos estudos realizados com êxito.

Acreditamos que isso será mais um obstáculo, pois no formato atual, em que as disciplinas curriculares são as mesmas em qualquer região do país, já existe uma rotatividade acentuada de estudantes entre as escolas

Outro agravante são as ofertas de disciplinas da parte diversificada. Em nossa vivência docente, o que observamos atualmente são professoras desmotivadas⁴⁸, que não sabem exatamente como devem proceder, que não recebem a devida formação para atuar de forma mais criativa e eficiente para “convencer” o público a ficar mais tempo na escola com poucos recursos atrativos e fazendo atividades que não têm notas computadas, mas que são obrigatórias para cumprir a carga horária e concluir a etapa.

Em relação à disciplina Arte, só será obrigatória no 1º ano do Ensino Médio com 2 aulas semanais, totalizando 80 horas/aula anuais e compondo o rol de disciplinas da formação geral básica do Ensino Médio que totaliza 1800h. É possível que as escolas que optaram pelo itinerário formativo “Linguagens e suas Tecnologias⁴⁹” tenham uma maior carga horária da disciplina de Arte. O documento da BNCC não exemplifica esta organização, deixando a cargo dos sistemas de Ensino de cada localidade.

Tratando agora das possibilidades de ganhos a serem obtidos por meio do componente curricular Arte especificamente na rede estadual do estado do Espírito Santo, onde se encontram as turmas para as quais se dirige nossa proposta, observamos, conforme o documento curricular oficial, o convite:

[...] ao entrelaçamento de culturas e saberes das distintas manifestações culturais populares, utilizando a linguagem e suas tecnologias de forma integrada, propiciando aos estudantes conhecimento, apropriação e

⁴⁸ Muitas professoras aceitam a carga horária da parte diversificada por questões financeiras, apesar de todos os desafios.

⁴⁹ Segundo o documento da BNCC este itinerário terá como objetivo o “[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;” (BRASIL, 2017, p. 477).

valorização do patrimônio cultural, possibilitando análise crítica e problematizadora, estabelecendo relações entre arte, mídia, política, mercado e consumo, aprimorando sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam e, conseqüentemente, promovendo maior respeito para com as diversas culturas constituintes da sociedade capixaba, dentre elas a cultura do campo, a cultura indígena e a cultura quilombola e, por extensão, a brasileira, motivando o protagonismo dos estudantes, como apreciadores, críticos e artistas, desenvolvendo trabalhos de criação e curadoria, de modo consciente, ético, e autônomo, nas diversas linguagens, em manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, utilizando materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias. (ESPÍRITO SANTO, 2020, p. 6).

Podemos perceber até aqui que todos estes objetivos e preocupações, presentes nos documentos norteadores, envolvem questões complexas que constantemente necessitam ser refletidas, debatidas e aperfeiçoadas. Pontos referentes à formação geral perpassam questões, como a da esfera histórica, a sociológica, a emocional, a psicológica, a financeira, e a econômica, para citar apenas algumas que nos farão mergulhar no universo da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, algo cada vez mais presente e defendido na educação contemporânea.

Proposta Pedagógica com aportes em Paul Klee e no Ensino Interartes

Nesta presente proposta pedagógica, afinada com os documentos mencionados anteriormente, pretendemos alcançar os seguintes objetivos: fornecer subsídios para uma formação mais abrangente – que envolva, entre outros aspectos, a capacidade de analisar criticamente a realidade; proporcionar a experiência de ler e pensar, interpretar e contextualizar, experimentar e criar obras de arte que envolvam diferentes processos e matérias; reconhecer que existem correspondências poéticas e estéticas entre as diferentes modalidades artísticas, sobretudo entre a pintura e a música, que são as duas modalidades às quais nos dedicaremos mais profundamente nesta proposta, identificando possíveis elementos comuns; e, por fim, refletir e avaliar o percurso percorrido neste processo de ensino aprendizagem.

As pessoas envolvidas na proposta

As estudantes da proposta, adolescentes do Ensino Médio, obviamente, não são especialistas em nenhuma das modalidades artísticas, mas muito provavelmente buscarão referências na vida cotidiana para, com os recursos que possuem, intensificar suas percepções e aprimorar sua sensibilidade artística e estética.

Um das questões que movem as diferentes proposições pedagógicas na contemporaneidade está nos questionamentos acerca de como a juventude define seus valores, estilos e saberes.

A BNCC, na parte que trata das juventudes⁵⁰, apresenta como um dos objetivos da escola o empenho em “[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;” (BRASIL, 2017, p. 465).

Entendemos que, por meio de várias ações, professoras assumem a mediação entre estudantes e o ensino de arte ao acompanhar os debates, orientar as atividades, compartilhar e, na medida do possível, acolher a bagagem cultural para enriquecer a troca de saberes ocorridos na escola, por meio do incentivo à pesquisa, ao questionamento e à reflexão.

Fundamentação Teórica

Esta proposta pretende pensar caminhos para uma didática interartes. Nessa perspectiva, segue princípios e ideias de diferentes teóricos que têm um olhar sensível sobre a educação e a arte. Olhares voltados para a diversidade, para a contextualização e para, conseqüentemente, as dinâmicas oriundas desse encontro. Foi necessário buscar autores e autoras que exploraram o estudo da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da educação, da Arte e das diversas modalidades artísticas. De algum modo, as ideias de tais teóricos dialogam com a educação do século XXI e com nossos principais objetivos.

⁵⁰ “a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada) (BRASIL, 2017, p. 463).

Elegemos, portanto, Ana Mae Barbosa⁵¹, Paulo Freire⁵², Fernando Hernández⁵³; e claro, o artista Paul Klee, com suas contribuições didáticas. Em suas teorias, mesmo que não tenham enfoque diretamente nas interartes, verificou-se que guardam em comum uma abertura à interdisciplinaridade e uma relevância histórica dentro do pensamento da educação e da arte-educação. Ainda nos valeremos da BNCC e das contribuições de Freitas, Souriau, entre outros teóricos que contribuíram para a sistematização dos estudos interartes, que abrange as aproximações entre diferentes modalidades artísticas.

A proposta de intervenção interartes também levará em conta, para além dos fundamentos teóricos, o contexto social e cultural no qual estudantes estão inseridos. De caráter híbrido, a proposta interartes se apoiará ainda em princípios da arte contemporânea, que, cada vez mais põe em xeque os limites entre modalidades artísticas e que vai ao encontro da BNCC, entendendo que “[...] as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, [...]” (BRASIL, 2017, p. 482).

A interdisciplinaridade e a formação dos professores de Arte

Na contemporaneidade, temos algumas novas tendências de arte: a desterritorialização, a arte híbrida e a multiculturalidade. Notamos ainda termos como interterritórios, entrelugares, numa mescla de elementos visuais, verbais e sonoros. Fusão, integração, confluência e diálogo são palavras de ordem neste cenário da arte contemporânea e servem de sinalização para que artistas, professoras e demais pessoas envolvidas precisem acompanhar, estar a par ou mesmo conduzir tais mudanças.

Aqui, a defesa, de certa forma, vai na contramão do que é defendido na área do ensino de Arte no país, sobretudo nas associações que reúnem pesquisadoras das diferentes subáreas da Arte: a especificidade das artes. Acreditamos na integração de modalidades artísticas, na disciplina Arte como campo de conhecimento e em uma formação interdisciplinar cujas conexão entre áreas de conhecimento podem se dar por diferentes vias, seja metodológica, terminológica, procedimental, epistemológica, conceitual, organizacional, ou ainda por outras diferentes vias.

⁵¹ Educadora Brasileira. Propôs a Abordagem Triangular no Ensino de Arte no Brasil.

⁵² Pedagogo e filósofo pernambucano. Desenvolveu estudos sólidos sobre a educação popular concentrando-se na consciência política.

⁵³ Doutor em psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte, na Universidade de Barcelona.

Na disciplina Arte, o trabalho interdisciplinar⁵⁴ favorece o envolvimento entre as modalidades artísticas, entretanto não resolve a questão da formação acadêmica, que, entendemos, deve ser constante e atenta com as transformações contemporâneas: consciente da permeabilidade das fronteiras entre os diferentes fazeres artísticos. Este ponto, inclusive, é alvo de muita discussão ao longo dos anos, pois a defesa mais acentuada, como já dissemos, é para que cada modalidade artística tenha uma professora devidamente licenciada. Isso vem, de algum modo, como reação ao que perdurou por anos na educação brasileira, quando da instituição da disciplina Educação Artística, em 1971, que tinha a intenção de formar professoras de arte polivalentes (aptas a ensinar quaisquer das quatro modalidades). Há aparente consenso, por parte de pesquisadoras da área, em torno do fracasso dessa formação em várias modalidades artísticas.

Encontramos, entretanto, opiniões diferentes quanto ao sentido do que se entende por polivalência. A polivalência no sentido acúmulo de conteúdo é vista positivamente por Cartaxo (2014), uma vez que possibilita múltiplas competências. Do ponto de vista profissional, da mesma forma, pois indica um profissional com uma visão plural e multicultural. (CARTAXO, 2014, p. 4).

Entendemos que a formação de professoras necessita de constantes reformulações e debates, para que esteja em conformidade com os diferentes contextos e particularidades. Pensamos ainda que não há necessidade de disputas, ao contrário, é preciso a abertura para o rompimento de fronteiras e para a procura de relações frutíferas entre diferentes modalidades artísticas e entre outras disciplinas dos currículos. É importante compreender melhor os termos interdisciplinaridade e polivalência, evitando atribuir significações arbitrárias que não contribuam com debates mais qualificados.

Segundo Cunha e Lima (2020), existem vários estudos que trataram da questão da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da polivalência e de seus desdobramentos. No artigo *A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes*, 2020, as autoras buscam discutir a polivalência no ensino das Artes na Educação Básica Brasileira, de modo a afastar a conotação negativa sobretudo do termo polivalência por boa parte das educadoras e estudiosas deste campo. As autoras mostram que a produção artística desbrava diferentes obstáculos ou territórios na contemporaneidade e trazem reflexões muito

⁵⁴ "Interdisciplinar porque os conceitos implícitos na obra podem remeter (e frequentemente o fazem) a outros campos do conhecimento específico como a Filosofia, a Psicanálise, a Física, a Sociologia, etc., por inserir-se num debate proposto pela arte contemporânea ou pela História da Arte." (REY, 2002, p. 129).

interessantes, como esta de Wassily Kandinsky que defende a existência de um ponto em comum entre as diferentes artes:

Cada arte tem sua própria linguagem, isto é, o meio que é exclusivamente seu. Desta forma, cada arte é um espaço fechado, tem vida própria; é um império fechado. Por essa razão, os meios das diferentes artes são diferentes externamente: o som, a cor, a palavra. Na parte mais profunda de seu interior, no entanto, esses meios são totalmente idênticos: o objetivo final apaga as diferenças externas e descobre a identidade interna. [...] O propósito dos diferentes meios de arte é a provocação do processo mental indefinido e definido ao mesmo tempo [...] O meio escolhido como apropriado pelo artista é uma forma material de sua vibração mental, que ele é levado a expressar (KANDISNKY, 2018, p. 44, tradução das autoras *apud* CUNHA E LIMA, 2020, p. 11).

Entendemos, portanto, que um exercício profícuo da interdisciplinaridade em Artes exige algum grau de polivalência na formação docente, para que todas as pessoas envolvidas, discentes e docentes, integrem uma visão de arte confluyente com o seu tempo.

Ao analisarmos atentamente, as questões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), no que tange à arte, é possível observar a avaliação da capacidade de interpretar e de relacionar uma outra área do conhecimento à arte, assim como trabalhar e reconhecer aspectos específicos sobre as linguagens artísticas.

Acreditamos ser necessária ainda uma menção à chamada transdisciplinaridade, termo também mencionado com frequência, tanto em documentos oficiais quanto em artigos e livros acadêmicos.

Transciplinaridade

Basarab Nicolescu, 1999, em seu *Manifesto da Transdisciplinaridade*, apresenta quatorze artigos, assim como fundamentos relacionados a diferentes áreas, indicando a necessidade de se compreender e adotar uma postura transdisciplinar:

A transdisciplinaridade como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 16).

Caminhando em busca de mais esclarecimentos, Nicolescu aponta, no terceiro artigo que a transdisciplinaridade “faz emergir da confrontação das disciplinas novos dados que as articulam entre si e que nos dão uma nova visão da natureza e da realidade”. (NICOLESCU apud SANTOS, 1995, p. 5).

Estas questões explicitadas nos artigos de seu manifesto nos auxiliam no campo da Arte, assim como no seu ensino, uma vez que Nicolescu elenca mais recursos e possibilidades em se calcar uma educação que se diz transdisciplinar. Em seu décimo primeiro artigo, diz:

“Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstracção no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar revaloriza o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos”. (NICOLESCU apud SANTOS, 1995 p. 6)

Somada a essas possibilidades, nas últimas décadas, o Ensino da Arte se ocupou de questões mais amplas e que foram valorizadas para além do fazer artístico, como por exemplo:

[...] falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos. Acordamos para a narrativa feminina, para o multiculturalismo, o interculturalismo, os estudos culturais, os estudos visuais, a cultura visual, a ecologia, os valores comunitários, a rua, a realidade virtual, a potência das tecnologias contemporâneas, etc. (BARBOSA, 2015, p. 21).

Acerca do cenário contemporâneo e suas complexidades, Lilian Amaral (2011, p. 3855) traz mais argumentações numa perspectiva alinhada com as práticas artísticas na contemporaneidade: “transitar entre territórios converteu-se em condição humana contemporânea marcada pela transitoriedade, deslocamento, fluxo e aceleração”.

Desse modo, salientamos que os encontros entre saberes de áreas diferentes não propõem necessariamente hierarquias ou submissão de uma sobre a outra. A busca é por novas descobertas na provocação de diálogos. A possibilidade de pensar por várias vias fazendo conexões com outras áreas favorece uma melhor compreensão de fenômenos, como desejável e mencionado recorrente vezes na BNCC.

A BNCC também apresenta argumentos que dialogam com a transdisciplinaridade bem como com a dissolução das disciplinas isoladas visando “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abrangem a

complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). (BRASIL, 2017, p. 479).

Sobre a metodologia voltada para o público do Ensino Médio, observamos uma evidente abertura para a transdisciplinaridade quando acrescenta a importância de se valorizar uma proposta educacional que:

[...] evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º). (BRASIL, 2017, p. 479).

O teórico espanhol Fernando Hernández também nos inspira com proposições acerca da ideia de projetos e de transdisciplinaridade quando descreve os ganhos obtidos pelos estudantes ao serem submetidos a propostas que caminham nesta direção. Ele destaca que o caminho

[...] é favorecer ao estudante o desenvolvimento de estratégias procedimentais que o leve a indagar, interpretar e apresentar uma nova atitude ao se relacionar com a informação, propiciando um discernimento, uma postura que determine sua aprendizagem adquirir um caráter relacional e compreensivo, e o permita aprender ao longo de toda a vida. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 59).

Ao trazermos questões do processo criativo de Klee, tocamos também na transdisciplinaridade, uma vez que o artista era atravessado por diferentes questões de variadas disciplinas. A própria *Bauhaus* tinha uma concepção nesta perspectiva transdisciplinar. O documento da BNCC, também alerta para o fato de que “as experiências e vivências dos sujeitos, em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque.” (BRASIL, 2017, p. 196). Uma das possibilidades transdisciplinares sinalizadas na BNCC, apresentam-se como:

Atividades que facilitem um trânsito criativo, fluido e desfragmentado entre as linguagens artísticas podem construir uma rede de interlocução, inclusive, com a literatura e com outros componentes curriculares. Temas, assuntos ou habilidades afins de diferentes componentes podem compor projetos nos quais saberes se integrem, gerando experiências de aprendizagem amplas e complexas. (BRASIL, 2017, p. 196).

De Paulo Freire, buscamos as concepções sobre autonomia e sua defesa de que estudantes podem ser agentes de mudança ao perceberem as transformações do mundo ao longo da história e de diferentes contextos sócio-históricos. Sua teoria preconiza ter consciência de si, dos outros e da natureza. O aprendizado precisa ser significativo e para isso as situações de aprendizagem devem estar em sintonia. O autor destaca que aprender e ensinar são duas ações que estão interligadas: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 12). Entendemos que essas concepções freirianas de ideais de autonomia dialogam bem com conotações de inter e transdisciplinaridades, além de uma polivalência na formação de professores e nas práticas educacionais.

Olhando e refletindo de modo mais global, podemos admitir como positiva e até necessária esta mudança de pensamento, tanto para docentes quanto discente. Para essas últimas, inclusive, observamos mais questões favoráveis, pois os diálogos estabelecidos entre as diferentes áreas, bem como ações e práticas que favorecem o atravessamento de questões, além da interlocução, de modo mais abrangente e complexo, são demandas que a contemporaneidade solicita. Para complementar, a BNCC, corrobora a discussão: “Do ponto de vista histórico, social e político, propicia a eles o entendimento dos costumes e dos valores constituintes das culturas, manifestados em seus processos e produtos artísticos, o que contribui para sua formação integral.” (BRASIL, 2017, p. 197).

De Ana Mae Barbosa aproveitamos as premissas da Abordagem Triangular, que ancora o Ensino da Arte na educação brasileira. A abordagem consiste em Ler, Contextualizar e Fazer. Abre-se “para a necessidade de atuar fazendo Arte; lendo imagens e/ou objetos ou ainda, o campo de sentido da Arte; e contextualizando o que se vê, o que se faz, o que interpreta.” (BARBOSA, 2015, p. 22). Suas premissas vão além de uma ideia anterior que vigorou na Educação Brasileira a saber: a Arte funcionaria como autoexpressão livre, sem mediação. Tais proposições dialogam, portanto, com nossa visão de uma prática transdisciplinar bem fundamentada e fecunda. Consideramos importante também mencionar que a abordagem proposta por Ana Mae não tem hierarquia necessariamente. Pode-se iniciar por qualquer ponto de sua tríade.

Neste cenário, o processo de ensino, que inclui o fazer artes para desenvolver a criatividade, a leitura da obra para aprimorar a capacidade crítica e a percepção artística se refletirá conseqüentemente em várias outras disciplinas. A contextualização também tem um destaque valoroso, pois é fundamental compreender e entender “o quê” e “o porquê” se está fazendo arte, assim como entender o meio em que foi produzida a obra e o seu próprio meio.

Temos em mente que a interpretação e a leitura de obras artísticas requerem um sistemático estudo que necessita de anos de aprimoramento. O próprio artista Paul Klee nos apresenta suas obras resultantes de lições oriundas das mais profundas de suas reflexões (FREITAS, 2012, p. 260). Nesta etapa, de leitura e interpretação, predomina a instância da fruição. Esta convoca aptidões emocionais, mas não só. Para tal, concorrem funções cognitivas como atenção, memória, percepção e imaginação abrindo caminhos para a interpretação. Podemos supor que, tendo o exercício da fruição como estímulo inicial, o ensino e a aprendizagem tendem a serem melhor captados e conseqüentemente se tornarem mais significativos.

No exercício de comparar obras artísticas de diferentes modalidades que podem se assemelhar de alguma forma, encontramos bases teóricas em Souriau⁵⁵. Entre os caminhos desse procedimento está a confrontação entre obras e processos artísticos de diferentes artes, evidenciando o que as artes podem ter em comum, o que pode se transpor de uma arte para outra ou as influências mútuas (FREITAS, 2008, p. 412).

Nosso desejo é estimular a imaginação e a criatividade e, em seguida, um profundo mergulho na leitura e interpretação das obras por meio de comparações que podemos reconhecer como um choque entre/das obras, como o fez Freitas (2016, p. 172) ao explicar o que lhe parece interessante como sendo a “criação de um vasto conjunto aberto de relações e, no contato entre as formas, liberar sentidos, em vez de defini-los.”

Ciclos Metodológicos

Um dos grandes desafios que reside no ensino de Arte é desvincular a arte de certas ideias, muitas delas internalizadas na sociedade, como por exemplo: a arte visual servindo exclusivamente para a representação fiel da realidade, a arte seguindo padrões estéticos impostos e aceitos como normas, a arte como divertimento em primeiro lugar para ser descartada rapidamente dando lugar a outro produto artístico lucrativo, sendo mais uma peça da engrenagem capitalista, e, muitas vezes, sem exigir um aprofundamento, seja lendo, interpretando ou produzindo Arte. No caso da música, muitas vezes o senso comum tende a desconsiderar propostas musicais mais ousadas que se afastam do estilo de canção midiática.

⁵⁵ Sistematizou teorias e metodologias para a consolidação de um ramo da Estética, a Estética Comparada. Em sua obra *La correspondancedesarts: éléments d'esthétique comparée* (1947) se encontra as primeiras descrições.

Um outro grande desafio se concentra em como articular o fazer, a leitura e a contextualização. Desse modo, se faz importante contextualizar o período histórico e social no qual as artistas viviam, assim como traçar paralelos com o cotidiano estudantil e os caminhos percorridos pela Arte até a contemporaneidade. Apresentar obras de estilos diferentes. Fazer com que reflitam sobre a própria imagem e o estilo que adotam no vestuário, no corte de cabelo, nas músicas que ouvem, nas séries que assistem, nos produtos que consomem. Observar as cores, formas, linhas, sonoridades, texturas, a riqueza de detalhes que nos permeiam.

A multidisciplinaridade da arte estimula questionamentos e encontra respostas para diversas situações humanas. A Arte como objeto de conhecimento contribui para as respostas ou pistas trazidas pelas alunas, fazendo surgir possíveis provocações e possibilidades de interpretação. Esta mesma arte, imersa no século XXI, não tem fronteiras rígidas. Uma de suas buscas é reaproveitar e ressignificar o passado, diferentemente das ideias presentes nas obras inseridas no início do século XX, do Modernismo, que buscavam sempre algo de novo. O rompimento com o passado e a procura de novos sentidos era o mote que movia aquele período.

Assim, acreditamos que quanto mais acesso a obras artísticas no campo visual e musical, mais referências terão para compor seu repertório cultural e tanto melhor será para refletirem sobre as obras apreciadas, o que favorecerá o aperfeiçoamento de seus processos criativos. Pode ainda propiciar, como já mencionado, uma maior habilidade de leitura, interpretação, apreciação das relações entre as modalidades artísticas, evitando o superficial comportamento de viver e produzir artes esvaziadas de contextos teóricos e culturais significativos.

É preciso de igual modo fazer com que percebam, analisem, contemplem, consumam, produzam, criem, problematizem e reconheçam a arte em seu cotidiano, bem como em outros contextos. Isso é possível por meio da experiência estética e do aprofundamento dos conhecimentos artísticos.

Entendemos ser bem provável que as estudantes julgarão a obra de Klee, assim como outras obras a partir do século XX, como confusas ou extremamente diferente do que estão habituados a apreciarem, gerando possivelmente um certo estranhamento. Isso ocorrerá talvez pelo fato de as pessoas esperarem, quase sempre, representações imagéticas familiares, figurativas e/ou próximas da realidade.

Na verdade, a arte proposta pelas artistas daquele período jamais teve o objetivo de criar rivalidades triviais. Nesse sentido é que pretendemos deixar enfatizadas estas questões para que ocorra a compreensão satisfatória dos conceitos de arte figurativa e abstrata (além, é claro, de suas nuances), em um primeiro momento.

Acreditamos ainda que se faz necessário trabalhar inicialmente com os reconhecimentos e as relações entre os elementos característicos de cada uma das modalidades artísticas, para que se familiarizem com os códigos e com os símbolos que se apresentam constatemente nas obras. Para Klee, o artista decifra e simplifica os elementos, gerando novas formas, “novos seres na natureza” (2001, p. 51-68)⁵⁶. Além disso, essa compreensão dos elementos e signos das modalidades artísticas contribuirá nos momentos de leituras e interpretações, favorecendo às estudantes a possibilidade de ampliação do seu repertório musical, visual, tátil, motor, estético, cultural, entre outros, além de desenvolver funções cognitivas no que se refere à atenção, à percepção, à imaginação e a memória.

Tendo em vista o período de execução da proposta, que se dará em aproximadamente 60 dias, distribuídos em 15 aulas de 1h cada, almejamos trabalhar os pontos elencados acima, de modo a abordar as modalidades artísticas, mais especificamente, música e artes visuais (pintura e técnicas de impressão), perpassando a linguagem verbal com leitura e reconhecimento de códigos e símbolos, ancoradas nas experiências e processos de criação utilizados por Paul Klee e outros artistas.

Reis (1999, p. 25) salienta que, por meio da experiência intersemiótica, de modo geral, um sujeito criador, o artista, em decorrência do estímulo para pensar sua arte, tem sua obra atravessada, no mínimo, por três dimensões: a pictórica, a musical e a literária, esta última entendida como extensão da palavra que possibilita a construção de um discurso sobre as outras.

Levando-se em conta também a dinamicidade existente no ambiente escolar com todos seus desafios, salientamos que a proposta é apenas um ponto de partida, não sendo algo engessado, pois está em constante diálogo, aberta e interconectada. As várias leituras realizadas, tendo em vista que não são verdades absolutas, levarão a muitos caminhos e reflexões para a criação.

Critério para escolha das obras

Os critérios e motivos que nos levaram a escolher algumas das obras são diversos e não se limitam a um único aspecto, como a períodos históricos ou a elementos estruturais específicos como cor e nota, por exemplo. Nosso objetivo principal, como já mencionado, seria

⁵⁶ Palestra ministrada na abertura de uma exposição de algumas obras suas, realizada no museu de Jena, na Alemanha, em 26/1/1924.

a percepção e/ou identificação de elementos característicos de uma determinada modalidade artística, traduzido em outra, estabelecendo de algum modo, significações.

Os atravessamentos, aqui entendidos como pontos que se entrelaçam entre as modalidades artísticas no momento de criação, leitura ou interpretação, e que podem também ser entendidos como práticas pedagógicas no território interartes, passam por problematizações e resoluções da expressão de uma modalidade artística, ou alguns de seus elementos, em uma outra modalidade que utiliza outros sentidos, suportes e materialidades. Pode-se também trabalhar na busca por diálogos possíveis entre matérias, formas, técnicas, ideias, sentimentos, emoções etc., relações entre os elementos de modo sensível e artístico, resultando num encaixe de sentidos.

Uma de nossas motivações passa pela possibilidade de introdução e um maior aprofundamento dos estilos e movimentos da História da Arte, assim como a alusão a outros contextos como à natureza, à filosofia, à psicologia, à política, ao meio ambiente, ao consumo, às questões étnico-raciais, de gênero, culturas milenares, religião, literatura, matemática e seu próprio contexto.

Pensaremos em obras que possam estimular a percepção e a identificação dos elementos que a compõem, como: o ritmo, a narrativa, a repetição, a reversão, a variação, os movimentos crescentes e decrescentes, contrastes, categorias das cores, letras, números, caracteres de outras áreas, capacidade de sínteses, autonomia dos elementos pictóricos, cores e formas ressoando e/ou vibrando. Ou ainda a criação de novas formas não listadas aqui e reveladas pelos diferentes olhares em jogo. Segundo Klee: "toda criação verdadeira é uma coisa nascida do nada". (KLEE, 1960, p. 5).

Klee, em particular, inventou um novo modo de relação dos elementos pictóricos na composição visual. Não foi um artista previsível e que se rendeu, acriticamente, aos padrões vigentes. Ao contrário, sua arte trazia questões para a reflexão e uma rica criatividade refletida em soluções inteligentes e ousadas. "O realismo existente em sua obra, que não se refere aos fenômenos visíveis da realidade, é de um tipo particular que talvez só possa ser comparado autenticamente com o realismo musical". (REGEL *apud* KLEE, 2001, p.17).

Na comparação de obras, podemos investigar quais diferenças ou semelhanças as aproximam, quando observadas sob determinados aspectos, seja frente à organização dos elementos na composição, no uso do espaço, em relação à profundidade, à sobreposição, e ao uso de linhas diagonais, seja em relação aos efeitos de luz e sombra, simetria, ritmo, volume, instrumentos musicais, tonalidades, forma musical, enfim.

Assim como as obras de Klee podem se assemelhar a poemas e canções, convidando-nos à leitura, ao sorriso ao inesperado, intentamos defender criações que explorem este caminho de alegre descoberta, tendo como principal foco os diálogos entre pintura e música. Nos valeremos, a título de ilustração e exemplo, também de obras e/ou movimentos artísticos que exploraram a visualidade do texto e a sonoridade das palavras como ocorreu com a poesia concreta, ou caligramas chineses e/ou árabes. Esse caminho é também defendido no documento da BNCC como poderemos observar: “[...] é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a ‘performance’”. (BRASIL, 2017, p. 196).

Entre nossas escolhas, está Luiz Sacilotto (1924-2003), artista considerado do Concretismo brasileiro. Algumas de suas obras abstratas⁵⁷ evocam relações musicais, seja no título ou seja no ritmo expresso na tela, como em *Ritmos Sucessivos* (1952) e *Vibrações Verticais* (1952).

Em se tratando de Paul Klee, o pintor utilizou a música de forma didática em sua pintura. Ilustrou uma gramática musical em várias obras, encontrando analogias entre as regularidades musicais e as estruturas plásticas. Nas pinturas polifônicas uniu distintos meios e planos artísticos formando uma harmonia coesa, como em *Polifonia* (1932), *Branco em Conjunto Polifônico* (1930), *Composição* (1932), para citar algumas.

O artista ainda utiliza marcas que evidenciam o uso de códigos visuais de culturas não-ocidentais, como, por exemplo, na pintura *Insula Dulcamara* (1938). Utiliza ainda formas orgânicas e naturais que nascem e crescem, gerando novos seres, tendo novos significados e comprovando o pensamento do artista com a atmosfera de germinação fazendo paralelos com outras temáticas. Além disso, a obra traz paralelos com a música, por meio de símbolos musicais, com a escrita árabe, com questões duais presentes nas cores, no significado do título (doce, amargo).

Durante o processo de leitura e planejamento das práticas para proposta pedagógica interartes, pensamos que talvez fosse mais produtivo e coerente abordar obras de Klee em que estivessem presentes vários pontos de contato com a música mais especificamente. Como

⁵⁷ Nosso contato com este artista e suas obras se deu recentemente, durante um curso sobre Arte Brasileira, que selecionou diversos artistas do Brasil que tiveram suas obras marcadamente caracterizadas por elementos e formas geométricas, por inovações acerca dos materiais e suportes, uso da tridimensionalidade como Waldemar Cordeiro, Lygia Clark e Ligia Pape.

vimos, a música perpassa, de algum modo, boa parte de suas obras, ainda que de modo não tão explícito.

Decidimos ainda inserir obras de outros artistas, de outras modalidades artísticas e de períodos históricos diferentes. Essas particularidades irão trazer mais pontos para enriquecer esta proposta, na medida em que ampliam o repertório cultural das estudantes.

Alguns dos critérios para a seleção das obras, partiram da bibliografia pesquisada. Por exemplo, a obra *Autumn Rhythm* (1950) de Jackson Pollock é apontada por Gérard Denizeau (2008, p. 232 *apud* FREITAS, 2012, p. 273) como obra significativa do diálogo entre as artes, em meados do século XX. Transparece que “A impressão do gesto, do ritmo, a autonomia da forma e o combate à descontinuidade temporal e espacial devem estar entre os elementos que constroem elos entre artes.” (FREITAS, 2012, p. 273).

Nossa escolha foi, portanto, baseada, por um lado, em referências que apareciam nas pesquisas que percorremos e, por outro, em referências imagéticas que recolhemos ao longo de nossos estudos e vivências e que gostaríamos de compartilhar.

Na seleção de obras musicais, procuramos por composições, em sua maioria, instrumentais, para que a letra não interferisse no foco aos elementos característicos do som. Temos em mente que é do gosto de estudantes músicas veiculadas nas mídias, massificadas. Portanto, incluímos entre as obras musicais algumas dirigidas especificamente ao público jovem.

Temos em mente que a percepção da música vai ser influenciada pelos modos de escuta, que podem envolver, em diferentes medidas, o corpo, a emoção ou o intelecto. Podemos assegurar, pela experiência educacional, que na escola onde realizaremos nossa proposta pedagógica, a escuta se dá principalmente pelo corpo e pela emoção. A escuta pelo intelecto, com predomínio da estrutura da música e seus elementos, é a que menos atrai o público leigo, assim como ocorre com as demais artes.

Consideramos relevante pensarmos em alguns critérios para nos guiar no momento de apreciarmos uma obra de caráter musical. Sendo a música abstrata, e por todo histórico do ensino de música não ser tão presente na escola pública de modo universal, precisamos criar estratégias, tatear o terreno para facilitar a compreensão e assimilação daquilo que pretendemos trabalhar.

Nas composições musicais existe um discurso, uma dinâmica, uma forma que necessita de um conhecimento e escuta ativa para assimilação. Reis (1983) nos apresenta pontos a serem observados na apreciação daquela que seria a mais abstrata entre as artes, a música. Conforme

a teórica, é importante perceber, primeiramente, repetições e contrastes em sua estrutura para elaborar um esboço de como a música se organiza formalmente (REIS, 1983, p. 18). A percepção do movimento, de modo simultâneo e organizado, bem como a sistematização desse processo expresso na escrita musical, caracteriza a forma musical. (*ibid.*, p. 18).

No que se refere às composições musicais, selecionamos peças que possuem vários movimentos, dinâmicas, texturas timbrísticas, paleta orquestral ou ainda que possam sugerir mais facilmente associações com o campo visual, como o fizeram pintores como Klee, Kandinsky, Pollock, Picasso e Debussy, por exemplo. Pensamos também em composições da música popular brasileira, bem como artistas da atualidade variando tanto os artistas, quanto o repertório e o período histórico para que possam despertar maior interesse dos estudantes.

A título de ilustração, buscando compreender correspondências entre as artes, bem como as especificidades relevantes que nos auxiliarão nas diversas leituras de mundo, selecionamos algumas obras que podem nos fornecer um aprofundamento satisfatório na fruição e interpretação, uma vez que trazem na sua composição nítidas relações com outras modalidades artísticas, sobretudo entre a música e a pintura.

Neste aspecto, pretendemos dedicar uma atenção especial de modo a simplificar conceitos e termos para uma melhor compreensão. Na seção que tratará do relato de experiência, descreveremos com detalhes como ele se deu. Podemos supor, neste processo de contato com as obras e artistas, a ampliação cultural por meio da experiência estética, na leitura e fruição e, conseqüentemente, o desenvolvimento da percepção estética.

Seleção de Obras visuais e musicais:

Pinturas⁵⁸ de Paul Klee:

- *Música Antiga*, 1925.
- *Cúpulas Vermelha e Branca*, 1914.
- *O Pianista em dificuldade - Uma sátira: Caricatura de Música Moderna* - 1909.
- *Caminhos principais e secundários*, 1929.
- *Monumento na fronteira do país fértil*, 1929.
- *No estilo de Bach*, 1919.
- *Insula Dulcamara*, 1938.
- *Ad Parnassum*, 1932.

⁵⁸ A princípio, foram essas obras selecionadas no planejamento. No entanto, como veremos na seção 3.2, foram acrescentadas mais obras.

Pinturas de Diferentes Artistas:

- *A Vaca*. Wassily Kandinsky, 1910.
- *Amarelo – Vermelho – Azul*. Wassily Kandinsky, 1925.
- *Mulher que chora*. Pablo Picasso, 1937.
- *Ritmo de Outono*. Pollock, 1950.
- *Monte Santa Vitória*. Cézanne, 1904/1906.
- *A Guitarra*. Juan Gris, 1913.
- *Pier e Oceano*. Mondrian, 1915.
- *Ritmos Sucessivos*. Luiz Sacilotto, 1952.
- *Vibrações Verticais*. Luiz Sacilotto, 1952.
- *Tecelar*. Lygia Pape, 1958.
- *Composição no 5 Série: Quebra da Moldura*. Lygia Clark, 1954.

Obras Musicais:

Bach – *Concertos de Brandenburgo*
 Richard Wagner – *A cavalgada das Valquírias*
 Maurice Ravel – *Bolero*
 Villa Lobos – *Bachianas Brasileiras Nº 5*
 Beethoven – *5ª Sinfonia*
 Melim – *Meu Abrigo*
 Tiago Iorc – *Coisa Linda*
 Anavitória – *Trevo (TU)*

Abaixo, descreveremos brevemente as etapas de nossa proposta pedagógica.

Descrição de cada ciclo

Intentamos apresentar, por meio dessa proposta, um processo de trabalho com possibilidades de leituras que incluam a contextualização e o fazer arte como construção pessoal para o desenvolvimento da capacidade crítica, da criatividade e da ampliação dos modos de olhar e ver o mundo assim como o seu entorno.

A professora precisará estar em constante pesquisa, repensando os trajetos para facilitar o ensino e os pontos de chegada. Percebe-se que a proposta vai se formando conforme os caminhos são trilhados. No subcapítulo sobre avaliação trataremos mais profundamente dessa questão.

Importante observar que os ciclos se inter-relacionam, pois, no ciclo do fazer existe também uma contextualização e uma leitura, assim como nos outros ciclos ocorrem os mesmos entrecruzamentos. Precisamos compreender como articular esses ciclos para que nos auxiliem nos processos.

1º CICLO – Apreciação (Leitura e fruição):

Neste primeiro momento, estimularemos uma grande liberdade. A leitura é um convite ao olhar e ao escutar e também à produção de sentido. O Ler (ver uma obra) sofrerá influência da vontade da leitora. Se esta leitura é voluntária ou por obrigação, se é somente pela pontuação, ou ainda pela escolha pessoal, isso poderá produzir impactos diferentes. A obra pode chegar por diferentes vias. Ver a imagem original ou ouvir uma peça musical executada ao vivo resultará em diferentes significados se comparadas com as reproduções mecânicas e projeções de imagens. Envolve informações que resultarão em qualidades perceptíveis e imaginativas.

A qualidade da obra e sua materialidade também devem ser levadas em conta, e estará relacionada com a visualidade e a sonoridade que se valem da tecnologia. Um exemplo seria algo que se desenvolve cada vez mais. Em nosso caso, nos esforçaremos para levar peças musicais e representações de pinturas com a melhor qualidade possível para nosso contexto.

Para estimular a apreciação, poderemos lançar algumas questões. Em relação ao contexto histórico, o que as estudantes sabem? E sobre o tema: quais as impressões ou sentimentos geram? E as possíveis inspirações? A opinião sobre a obra como um todo, bem como exercícios especulativos são válidos nesta etapa. Essas são algumas das várias possibilidades de estímulo para que externem seu pensamento após a observação das obras.

Compreender como assimilam o que veem é um desafio. É preciso valorizar o ponto de vista da estudante. Por isso, interessa-nos oferecer uma variedade de obras com diferentes propostas, estilos, períodos, materialidades, para que tenham maior oportunidade de experimentar, vivenciar e apreciar obras que lhes levem algo significativo como experiência estética.

Reconhecemos a necessidade de uma profunda atenção, de escuta, de exploração, bem como de percepção, de imaginação, de memória e de emoção para que a fruição/leitura da arte ocorra de modo satisfatório.

O papel da professora será o de mediação, na intenção de estimular o diálogo e observar como se dá a recepção e as relações acerca das impressões entre a arte e a vida cotidiana, o belo e o estranho. O acolhimento das leituras, impressões e percepções deve levar em conta os possíveis e diferentes repertórios culturais. Nesse sentido, o papel de curadoria da professora, no cuidado da seleção obras, é metucioso.

Como forma de melhor apreensão, utilizaremos exercícios de leitura individual e de leitura coletiva. Nas leituras de obras abstratas, sejam visuais ou sonoras, ressaltaremos que a

abstração é uma produção mental que segue certos critérios. Isso deve ser enfatizado, pois o senso comum tende a julgar obras abstratas como algo sem sentido ou realizadas sem muito cuidado.

A atenção ao título, assim como ao tema, a busca por identificação de elementos reconhecíveis, sejam visuais, sejam sonoros, devem constar como meios iniciais de fazer uma leitura satisfatória e chegar a algum significado.

Há que se levar em consideração que a leitura, assim como a criação e a interpretação, será afetada pela história e a carga de quem a fez, de quem a criou ou mesmo de quem a leu.

Este primeiro ciclo de leitura e fruição costuma avançar e evoluir para uma postura crítica e de associação com seu contexto e suas necessidades, observando, por exemplo, as relações entre o que é apreendido pelo conteúdo e o modo como é expressado.

As obras serão apresentadas em categorias de modalidades, ou seja, ora visuais, ora musicais, podendo, quando necessário, ser comparadas simultaneamente, a depender das dúvidas e desenrolar das leituras e das interpretações.

2º CICLO – Contextualização e Reflexão (pensamento):

Este segundo ciclo envolve dados sobre a cultura, a História da Arte e também elementos e códigos das diferentes modalidades artísticas. Será um momento para provocar olhares e pensamentos. É preciso estimular a percepção para a poética dos artistas, as marcar culturais, bem como as inovações presentes na obra. Se for necessário, caso as estudantes não colaborem e não exponham suas impressões⁵⁹, auxiliaremos nas possíveis identificações dos elementos que compõem as obras a fim de facilitar à assimilação e enriquecer as reflexões.

A contextualização é quase sempre interdisciplinar. Entender o porquê do estudo artístico é primordial para uma compreensão mais rica por parte das estudantes. Acreditamos que conhecer aspectos da história de cada obra e aquilo que cada artista carrega, assim como os seus atravessamentos, pode auxiliar a construção de referências teóricas para embasar um entendimento mais profundo das obras.

O estabelecimento de elos entre as artes pode se dar por diferentes caminhos que dialogam de alguma forma com as obras artísticas em questão. Somado a isso, há que se pensar também em outros pontos que atravessam o cotidiano escolar no que tange à Arte. Assim, teríamos: a manipulação de materiais, a qualidade das imagens de obras de arte, as dimensões

⁵⁹ Importante, mais uma vez lembrar, que após dois anos de aulas remotas, na maior parte do tempo, os estudantes podem demonstrar certa apatia e pouco interesse em compartilhar ideias durante a aula.

(inclusive pelas estudantes com baixa visão), os sons e ruídos existentes na escola, a necessidade de silenciar para apreciar melhor uma obra sonora, a projeção e/ou exibição de imagens em movimento.

Iremos investigar como são produzidas as obras, examinar como são constituídos os elementos e como foram articulados. Em se tratando das materialidades, observaremos suas possibilidades e suas potencialidades na totalidade da obra e pensaremos sobre o valor material e imaterial dessa obra no contexto contemporâneo e histórico.

Encontramos uma colocação de Eflant (2005), em seu texto intitulado *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*, acerca da liberdade da vida cultural, que pode contribuir significativamente para o verdadeiro sentido da contextualização e interpretação das obras artísticas:

Obras de arte apresentam à nossa percepção formas de sentir criadas pelos artistas, tornando-as disponíveis para a cognição. Ensinamos arte não meramente para capacitar crianças a fazerem quadros artisticamente, ou para determinar se um objeto é suficientemente bom para justificar a apreciação e o reconhecimento, mas sim, para capacitar os estudantes a penetrar, sondar, compreender uma obra de arte. A compreensão é atingida por meio da interpretação, na qual a obra é vista em relação ao contexto em que está situada. Isso é possível porque uma obra de arte é, sempre, a respeito de alguma outra coisa além da arte! A capacidade para fazer determinações e julgamentos provavelmente não emergirá se as crianças forem deixadas sozinhas, entregues a si mesmas. Essa capacidade amadurece quando o ensino intencionalmente organiza situações que provoquem o desenvolvimento do poder da mente, incluindo imaginação, por meio da criação e da reflexão. (EFLANT, 2005, p. 187).

No momento de reflexão, é possível relacionar vários temas e contextos, traçando um paralelo com sua realidade e seu entorno. A escola é um dos espaços para reflexões sobre a vida no cotidiano estudantil. Desse modo, o contexto importa, uma vez que informa características do público da escola e, conseqüentemente, irá interferir no processo. O saber artístico pode libertá-lo para a descoberta de novas identidades corporais, afetivas, emocionais e cognitivas.

Tendo em vista que um dos grandes objetivos do Ensino Médio é formar pessoas críticas, o incentivo a momentos de reflexão, análise e pensamento são importantes, assim como a possibilidade de colaborar com a capacidade de criticidade, observação, descobertas e conexão com diferentes campos.

Após estas colocações, observamos que a reflexão e a imaginação são fundamentais para o amadurecimento da capacidade de julgar, relacionar, contextualizar, criticar e também são como aliadas à criação que trataremos na próxima seção. Partiremos, portanto, para uma etapa de incentivo à criação, especificamente com inspiração nas obras apreciadas e nos processos criativos desenvolvidos nas mesmas. Pensamos numa experiência poética que possa experimentar diferentes suportes e materiais, não se fixando em técnicas estanques que visam à reprodução puramente.

3º CICLO – Fazer (Produção, Construção):

Este terceiro ciclo consiste no fazer envolvendo recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte. Pode potencializar o aprender artes se configurando como essencial. Este fazer artístico é umas das aplicações da proposta triangular de Ana Mae Barbosa, assim como é o caminho trilhado pelas obras em diferentes tempos e espaços.

Surgem desafios que solicitam um planejamento mais detalhado, como a questão de quais diversidades necessárias para as práticas artístico-pedagógicas com este público do ensino médio de modo a deixar impresso nas produções sua personalidade, seu estilo, sem mera cópia.

Para que uma obra se forme é preciso que alguém a crie, tenha a intenção e toda uma elaboração que perpassa várias etapas. O processo normalmente envolverá a marca, a história, a ótica, as impressões, além de sofrer as influências do meio em que vive, nem sempre determináveis.

Ao considerarmos o fazer artístico no espaço escolar, compreendendo-o como uma experiência poética - no sentido de experimentar materiais e processos, combinar e manipular signos - estamos propondo a utilização das pistas dadas durante as leituras, de maneira que sejam mobilizadas as questões refletidas até aqui para o exercício de criação artística, procurando dar forma a algo, elucidando seu modo de fazer e, sobretudo, valorizando-o como algo singular, compondo a diversidade de processos e de obras.

Sobre os materiais, é essencial levantarmos algumas questões de modo a incentivar os estudantes a refletir na proposta do fazer artístico, nos materiais que pretendem utilizar. Em comparação com o fazer de várias artistas, é possível notarmos a eliminação do não essencial, extraíndo-se do todo a abundância de formas e ideias que se acumulam desordenadamente sobre o conceito desenvolvido.

A produção (o fazer) pauta-se, como já mencionado, em uma experimentação de suportes e materiais culminando-se em experiência poética criativa, contrária à repetição de modelos, pois aproveitamos o processo estando cientes de que tudo pode nos inspirar a trabalhar sem pressa, mas com objetivos sempre respeitando os diferentes processos existentes na sala. Acerca desse pensamento, encontramos uma passagem na BNCC que nos auxilia: “A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.” (BRASIL, 2017, p.193).

Sugerimos, então, que realizem exercícios técnicos e se aprofundem nos diferentes processos criativos de forma prática. Esperamos ainda que se valham das inspirações e reflexões até aqui para criarem alguma obra que envolva as modalidades pintura e música, e que possam, de algum modo, criar sentido com o percurso até aqui caminhado.

Compreendemos que todo esse esforço será expresso numa obra acabada de caráter híbrido, tendo em vista a presente proposta e seus diálogos com os estudos interartes. Esta obra ou trabalho final, dependendo do ponto de vista, poderá ser feita individualmente ou em conjunto. Esperamos, neste contexto, e nesta perspectiva híbrida, que os trabalhos resultem em uma obra visual que evoque música, ou o contrário disso, ou mesmo uma obra com materiais de naturezas distintas: algo como uma instalação ou escultura sonora.

No esquema a seguir uma síntese dos ciclos desta proposta:

Resumo dos Ciclos

1º CICLO:

- Ler, escutar e apreciar diferentes obras visuais e musicais;
- Expor suas impressões;
- Relatar os caminhos de interpretação;
- Interagir com diferentes materiais.

2º CICLO:

- Compreender mais profundamente as obras;
- Perceber possíveis elementos comuns às artes;
- Relacionar as diferentes modalidades artísticas.

3º CICLO:

- Formar;
- Avaliar os processos artísticos.

Posteriormente, solicitaremos que descrevam e expliquem todo o processo, desde o início até o término, bem como os impactos dessa experiência em sua trajetória escolar.

A avaliação e análise do processo artístico poderá auxiliar na identificação do seu estilo, percebendo e destacando as principais características. Para um resultado mais profícuo, deve-se manter um diálogo constante e o estímulo às percepções dos atravessamentos que ocorrerão.

Estes resultados, bem como a avaliação serão descritos nas próximas seções.

3.2 - RELATO DA EXPERIÊNCIA

A arte não reproduz o visível, mas torna visível.
(KLEE, 2001, p. 43)

O presente relato tem como objetivo descrever as vivências e práticas desenvolvidas com base na proposta de intervenção apresentada na seção anterior, de modo a contribuir com as trocas, reflexões, discussões e/ou proposições de ações pedagógicas para o ensino aprendizagem de Arte ancorados nos estudos interartes com aportes no artista Paul Klee.

Pretendemos revelar os desafios, os enfrentamentos, para a Arte e seu ensino, bem como as experiências exitosas que possam indicar possibilidades futuras de leitura, reflexão e criação de obras artísticas que reúnam relações entre música e pintura, especialmente, a fim de compreender estas relações.

Para execução da proposta foi realizada uma intervenção pedagógica em sala de aula para uma turma do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Professor Geraldo Costa Alves, localizada no Bairro Boa Vista, em Vila Velha/ES da qual a autora é docente.

A descrição está organizada da seguinte forma: caracterização da escola, das estudantes e da professora; inspiração e objetivos; descrição dos ciclos metodológicos com base nos teóricos que sustentam a proposta, nas análises de obras de Paul Klee e outros artistas (pintores e compositores) que utilizaram diferentes modalidades artísticas em seus processos criativos. Os ciclos tratam das experimentações realizadas com diferentes, recursos, materiais e suportes. Por fim, faremos algumas reflexões sobre os resultados e os desafios enfrentados durante o percurso.

Caracterização da Escola, das estudantes e da professora

A escola onde a proposta didática ocorreu foi inaugurada em 1977 e está localizada em um bairro de extrema vulnerabilidade social, Boa Vista, no município de Vila Velha, uma cidade com 487 anos, no estado do Espírito Santo.

As estudantes que participaram da intervenção estão cursando, neste ano de 2022, o terceiro ano do Ensino Médio, último segmento da Educação Básica, que teve início em 2020 e consta de duas aulas de Arte semanais.

As idades se concentram entre 16 e 19 anos. Faz-se importante lembrar que o ano em que ocorreu o desenvolvimento da proposta interartes, 2022, foi de aulas inteiramente presenciais, excetuando aquelas que permaneceram estudando no modo remoto devido a alguma questão de saúde ou condição física e/ou mental, que as impediram de frequentar à escola⁶⁰. Nos dois últimos anos, 2020 e 2021, as aulas ocorreram, na maioria dos meses, no modo remoto, por meio da utilização da plataforma educacional *EscoLAR*⁶¹. Noutros momentos, quando do retorno de aulas presenciais, ocorreu a alternância de alunas, para que não houvesse aglomeração e, conseqüentemente, aumento de casos de COVID-19⁶².

Outro ponto a ser considerado é o fato de boa parte das estudantes do 3º ano do Ensino Médio já trabalharem ou fazerem estágios. Isso se reflete no desempenho das mesmas, uma vez que estão mais cansadas, com outras demandas e, muitas vezes, com o pensamento mais voltado para o mercado de trabalho.

A professora de Arte atua na escola há aproximadamente 13 anos. É licenciada em Música, especialista em Arte-Educação, tendo participado de inúmeras formações em artes visuais promovidas pela Secretaria Estadual de Educação, assim como por outras instituições, tanto municipais, públicas e/ou privadas.

Inspiração e Objetivos

A ideia surgiu do desejo de investigar práticas pedagógicas interartísticas com aportes de Paul Klee, um artista que desenvolveu e trabalhou relações entre música e pintura de modo pedagógico, eficiente e elegante. Além disso, urgia a necessidade de dar mais sentido à prática docente na busca de compreender e assimilar às recorrentes alterações no currículo escolar da disciplina Arte dos últimos anos.

Para tanto, procuramos propiciar o contato com as diferentes modalidades artísticas de modo a desenvolver o pensamento, a intuição, a sensibilidade, a leitura, a

⁶⁰ As atividades para as estudantes que estudavam no modo remoto eram baseadas nos mesmos conteúdos, de modo mais teórico, com textos de apoio e vídeos didáticos para melhor aprofundamento e compreensão. Três estudantes estavam estudando remotamente: duas em período do puerpério e outro estudante autista severo. A este último foi designado um professor de cada área para repassar as atividades e explicações em domicílio.

⁶¹ “**EscoLAR** é o programa de **Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs)** instituído pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.” Disponível no site: <https://www.sedu.es.gov.br/escolar/o-que-e-o-programa-escolar>

⁶² A pandemia de COVID-19 teve início em março de 2020 com suspensão das aulas entre outras medidas para contenção da propagação do vírus respiratório SARS-CoV-2, causador de síndrome respiratória aguda grave (SRAG).

criação e a expressão, com foco na música e na pintura e inspirado em vários artistas, pintores e compositores, com destaque para Paul Klee.

Objetivamos ainda explorar diferentes leituras e a construção de interpretação a partir de elementos próprios das modalidades artísticas; bem como oferecer diferentes modos e técnicas, materiais e suportes (observadas às condições possíveis na escola) para o exercício de criação artística.

Entre outras possibilidades de aprimorar o ensino de Arte, suas reflexões e práticas, pensamos em desenvolver também um olhar crítico sobre o modelo de cultura escolar em vigor a partir da percepção dos espaços e das engrenagens que configuram a escola pública.

Almejavamos ainda ampliar os olhares, explorar novas possibilidades por meio do desenvolvimento de habilidades e procedimentos artísticos, favorecendo compreensões e diálogos com o nosso tempo. Além disso, nossa intenção foi promover a sensibilidade consigo, com as pessoas e com a arte; potencializar a criação coletiva; tornar visível a arte, como defendia Klee, mostrando as ressonâncias existentes “que escapam aos princípios fundamentais da ótica.” (KLEE, 2001, p. 83).

Metodologia

A escolha pela temática presente na pesquisa e neste relato mais especificamente se deu quando a autora cursou, como aluna especial, a disciplina Interartes I, em 2019/2. O contato e o aprofundamento com os estudos interartes e as diferentes possibilidades de diálogo entre as modalidades artísticas, sobretudo pintura e música, realizadas por vários artistas e compositores, ao longo da história e particularmente, de modo didático por Paul Klee, despertou um grande interesse. Tendo o pintor exercido a docência na *Bauhaus*, tendo ainda deixado um importante legado na História da Arte, fez crescer ainda mais a vontade pela pesquisa. Somado a isso, a leitura das diferentes referências bibliográficas abriu novas perspectivas e possibilidades de experiências de ensino que necessitavam de maior e melhor exploração. O encontro entre as artes faz parte, de algum modo, das reflexões e práticas do ensino de Arte no Brasil contemporâneo, como a BNCC parece indicar.

Ao contrário do que preconiza a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, optamos por apresentar, inicialmente, algumas informações introdutórias à turma, a fim de estimular a discussão e a imaginação. O objetivo foi mostrar alguns pontos do percurso que íamos

caminhar; fazer uma revisão dos períodos da História da Arte; situar o período no qual Paul Klee viveu; revisar alguns conceitos fundamentais à leitura e à compreensão das obras.

Trabalhamos com aulas expositivas, apresentamos obras, artistas e contextos, utilizando como recurso, o aparelho televisor, instalado recentemente em cada sala, com entrada para unidade USB. Usamos também o quadro branco para demonstrar conceitos básicos sobre as artes visuais e a música, seus elementos característicos. Somado a isso, utilizamos uma caixa de som particular da professora pesquisadora, além de materiais como: papéis de diferentes gramaturas e dimensões, canetas, lápis, pinceis, potes descartáveis reaproveitáveis, telas e alguns instrumentos musicais existentes na escola. Fizemos aulas na sala habitual da turma e também na sala de arte⁶³, quando possível.

Como proposto anteriormente, a execução da proposta durou cerca de um trimestre. Inicialmente seriam 60 dias, entretanto, devido à dinamicidade das atividades e ações escolares, foi preciso estender o prazo, pois neste período, demos algumas pausas para cumprir ações previstas no calendário, como feira cultural, recuperação trimestral, revisão de conteúdo e fechamento do trimestre.

Como explicamos na seção anterior, definimos uma síntese de nossas diretrizes em um quadro com três ciclos metodológicos e as ações estabelecidas, que passam pela apreciação, pela contextualização e pela criação, como proposto na Abordagem Triangular, da arte-educadora Ana Mae Barbosa, assim como por teorias defendidas por Hernández, Freire, Klee e outros teóricos importantes.

Exporemos uma síntese dos ciclos que serão tratados mais detalhadamente nas próximas seções com as atividades, o desenvolvimento e os encaminhamentos tomados. Mostraremos também algumas imagens das obras e dos processos, da mesma forma que procuraremos tratar as referências de peças musicais e/ou outros exemplos artísticos.

Síntese dos Ciclos Metodológicos:

1º Ciclo – Consistiu de aulas expositivas e rodas de conversa sobre obras visuais do artista Paul Klee e outros pintores. Ocorreu audição de peças musicais de

⁶³ Neste ano de 2022 a escola estava em reforma. As salas precisavam ser desocupadas para que fosse feito os devidos reparos e ajustes. Assim, a sala de arte que já era dividida com a outra professora de Arte, precisou ser dividida também com os demais professores devido à reforma das outras salas de aula. Somado a todos cuidados da pandemia de covid, ainda era preciso se resguardar da poeira e barulhos feitos pelos trabalhadores da reforma.

compositores já descritos na proposta interartes. Este ciclo contou com exercícios de apreciação, mais especificamente na prática de leitura e na fruição.

2º Ciclo – Concentrou-se na tentativa de uma compreensão mais aprofundada das obras, levantando questionamentos, interpretações e relações entre as artes, uma vez que envolveu dados sobre a cultura, a História da Arte e também elementos e códigos das diferentes modalidades artísticas.

3º Ciclo – Deu conta do exercício de criação e produção com inspiração nos processos artísticos dos artistas e compositores apresentados nos dois ciclos iniciais, bem como na bagagem e patrimônio pessoal das estudantes. A entrega e aposta era criar uma obra condizente com as percepções e compreensão do processo artístico que envolveu a música e a pintura.

Descrição dos ciclos metodológicos e das atividades

Iremos descrever algumas das atividades e seus desdobramentos, bem como os aportes que a sustentaram.

1º Ciclo - Leitura e fruição (Apreciação)

Neste primeiro momento buscamos estimular o olhar, o ouvir, o sentir, o conversar. Para ampliar o papel de fruição, suscitamos experimentar alguns materiais para, além de exercer os primeiros estímulos já elencados, pensar também nas criações autônomas, que ocorrerão no 3º ciclo. Desse modo, desenvolvemos quatro atividades neste primeiro ciclo.

Nas primeiras aulas, expusemos obras de Paul Klee, em sua maioria, e de outros pintores, que tratavam da temática musical. Algumas obras foram mostradas e trabalhadas em mais de uma aula, a depender do enfoque, pois era preciso explorá-las mais detalhadamente, sobretudo no que dizia respeito à presença da música. A fim de melhor detalhar este relato, optamos por inseri-las e comentá-las nas páginas seguintes.

Na Figura 18, vemos a obra *Instrumento de Música Moderna* (1914). Esta obra assim como outras (*O Pianista em dificuldade. Uma sátira: Caricatura de Música Moderna* (1909.1), *A máquina de chilrear* (1922), *Cena de batalha da ópera fantástica “O navegador”* (1923), *Tocador de tímboles* (1940), por exemplo, trazem a temática musical já expressa na imagem ou no próprio título.

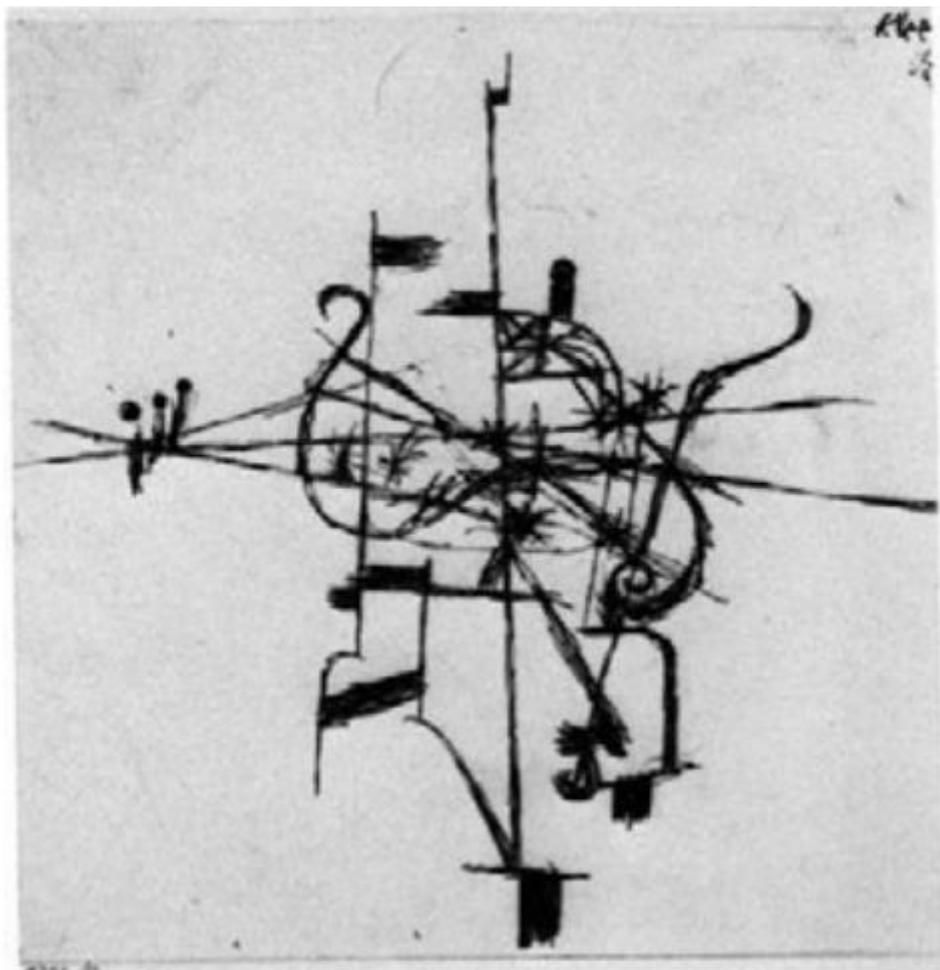


Figura 18: Paul Klee. *Instrumento de Música Moderna*, 1914.10. Bico de pena, 17.2x16.9 cm - Felix Klee, Bern. Disponível no site: www.revierpassagen.de/9173/grenzgange-zwischen-kunst-und-musik-triennale-chef-heiner-goebbels-arbeitet-fur-eine-ausstellung-in-darmstadt/20120518_0210/zchng-instrument-fuauer-d-neue-musik

Desse modo, com a iconografia musical explícita, facilitou em muito a identificação da música e seus elementos na composição. Buscamos, em um primeiro momento, incentivar a apreciação e a leitura com bastante liberdade e uma identificação dos principais elementos pictóricos.

Deixamos que as estudantes reconhecessem os elementos figurativos e explorassem ao máximo a imagem, de maneira a decifrar a seu modo a obra, a partir de quaisquer das características identificadas. Assim, foram adentrando no universo criativo das obras, compreendendo suas propostas, conforme a condução da professora, que, por sua vez, trabalhou questões sobre as cores, as formas, elementos pictóricos, signos verbais e outros elementos presentes na obra, além de relações com a música que serão explicitadas mais adiante.

Encorajamo-las a falarem sobre o que estavam vendo ou ouvindo. Como não houve muitos comentários, procuramos incentivar as falas, fazendo algumas perguntas: Quais as cores

que predominavam? Qual o título da obra? Quais os instrumentos soavam? Quantas vozes cantavam? Qual o ano da obra? Por quais lugares ou locais o artista passou? (Esta pergunta pôde indicar influências sofridas pelo artista ao visitar determinados lugares). Quais os elementos pictóricos estão mais evidentes? Qual a técnica empregada? (óleo sobre tela, aquarela, técnica mista, nanquim, caneta, lápis, desenho a pincel, serigrafia, tinta acrílica industrial, colagem, aquarela, têmpera, entre outras...) Quais as dimensões do quadro? Quais seriam as inspirações para obra? Qual a atmosfera possui a obra? Reconhece algum objeto, presente, pessoa, familiar, clima, vegetação, culturas estrangeiras, vida marinha, animais, poesia, filosofia, cores ou formas particulares? De que modo a música está presente na imagem? Quais imagens, instrumentos, vozes, gênero... atravessam a peça musical?

Pudemos encontrar algumas pistas para a leitura das obras. Nos títulos, por exemplo, foi possível notar que o pintor Paul Klee os escolhia de modo a facilitar à compreensão da composição total da obra. Isso despertou, significativamente, a curiosidade das estudantes. Como o artista mesmo revelou, nos títulos há um “sentido profundo”. “Trata-se de uma tentativa de comunicar o resquício – indecifrável para além dos olhos – do conteúdo da forma artística visual.” (KLEE, 2001, p. 16).

Com o tempo, foi possível perceber que Klee incorporava tudo o que via. Ele era um observador e, como se nota em muitos de seus textos, reverenciava a natureza, defendendo que, por meio dela, com suas formas, cores e movimentos, era possível obter caminhos ricos para sua criação.

A reflexão sobre os limites entre a arte figurativa e a arte abstrata foi uma constante. Íamos refletindo e conversando sobre as especificidades de cada obra, além de questões que construía elos entre generalidades e especificidades, como: Quais as possíveis intenções do pintor para a escolha de determinadas cores, formas, combinações? Foi preciso revisar alguns conceitos aprendidos nos primeiros anos escolares, como a classificação das cores, seus usos, formas geométricas, ponto, linha, planos e associar com referências relacionadas à temática, ao título da obra ou ao momento histórico. Sempre que possível, tentávamos trazer questões que haviam sido trabalhadas nas aulas anteriores. Essa ação foi bastante proveitosa, tendo em vista que as estudantes externaram com mais envolvimento o que lembravam, enriquecendo o diálogo e o levantamento de elementos ligados à obra.

Este contato inicial pôde favorecer a melhora da percepção visual e auditiva pois estimulou a atenção para aspectos particulares das obras apresentadas. A imaginação, a

memória, e a consciência também foram convocadas, sendo extremamente necessárias nestes primeiros ciclos.

No caso da apreciação de obras musicais⁶⁴, escolhemos como primeira peça os *Concertos de Brandenburgo N°1*⁶⁵, de Johann Sebastian Bach. Notamos que, a falta de um conhecimento musical mais aprofundado, foi um fato que prejudicou, de certa forma, à apreciação e compreensão. Entretanto, isso não foi um obstáculo determinante. Por meio de diálogos e contribuições coletivas, aquelas que conheciam os elementos musicais colaboraram com percepções e comentários que facilitaram, de certo modo, à construção da interpretação e compreensão coletiva das obras apreciadas.

Acreditamos que os comentários das estudantes geram mais interesse e efeito do que os feitos por professoras, em algumas situações. Sobre os elementos musicais, por exemplo, a contribuição dada por estudantes que já tinham vivência musical, foi aparentemente bem acolhida por aquelas que estavam menos familiarizadas com as características das peças musicais e sua estrutura formal.

Para nossa satisfação, a apresentação de obras musicais, visuais, abstratas e figurativas foi bem acolhida, quer fossem de Klee ou de outros artistas como Kandinsky, Picasso, Mondrian, Matisse, por exemplo. Foi uma grande surpresa e estímulo para prosseguirmos. O estranhamento, que costuma ocorrer diante de obras abstratas ou mais complexas, quanto à leitura, foi sutil, sendo dissipado nas primeiras leituras coletivas, seguidas das explicações e informações acerca do processo criativo, seja do artista ou da obra.

O compartilhamento de memórias e de impressões sensibilizou para a diversidade presente no mundo relatadas em experiências singulares, lançando sempre um olhar para o contexto multicultural marcadamente acentuado na contemporaneidade.

A fim de ampliarmos o repertório visual, apresentamos outros artistas, alguns próximos a Klee, como Kandinsky, e propomos a leitura e análise da pintura “A Vaca” (1910), (Figura 19). Essa obra, em particular, trouxe uma curiosidade pela decifração das formas e cores presentes. Ao final da leitura e identificação das figuras presentes na obra (montanhas, muralhas, vaca, camponesa e pasto), houve um forte interesse e pedidos de mais atividades semelhantes.

⁶⁴ Outras peças musicais escolhidas como apreciação neste ciclo inicial foram: Toccata and Fugue in D (1833); Organum duplum; Léonin Messe du Jour de Noël Ensemble Organum (fl. 1150s ~ d. 1201); Josquin des Prez; Perotin Organum Triplum Pascha nostrum immolatus;

⁶⁵ <https://youtu.be/hbQORqkStpk>

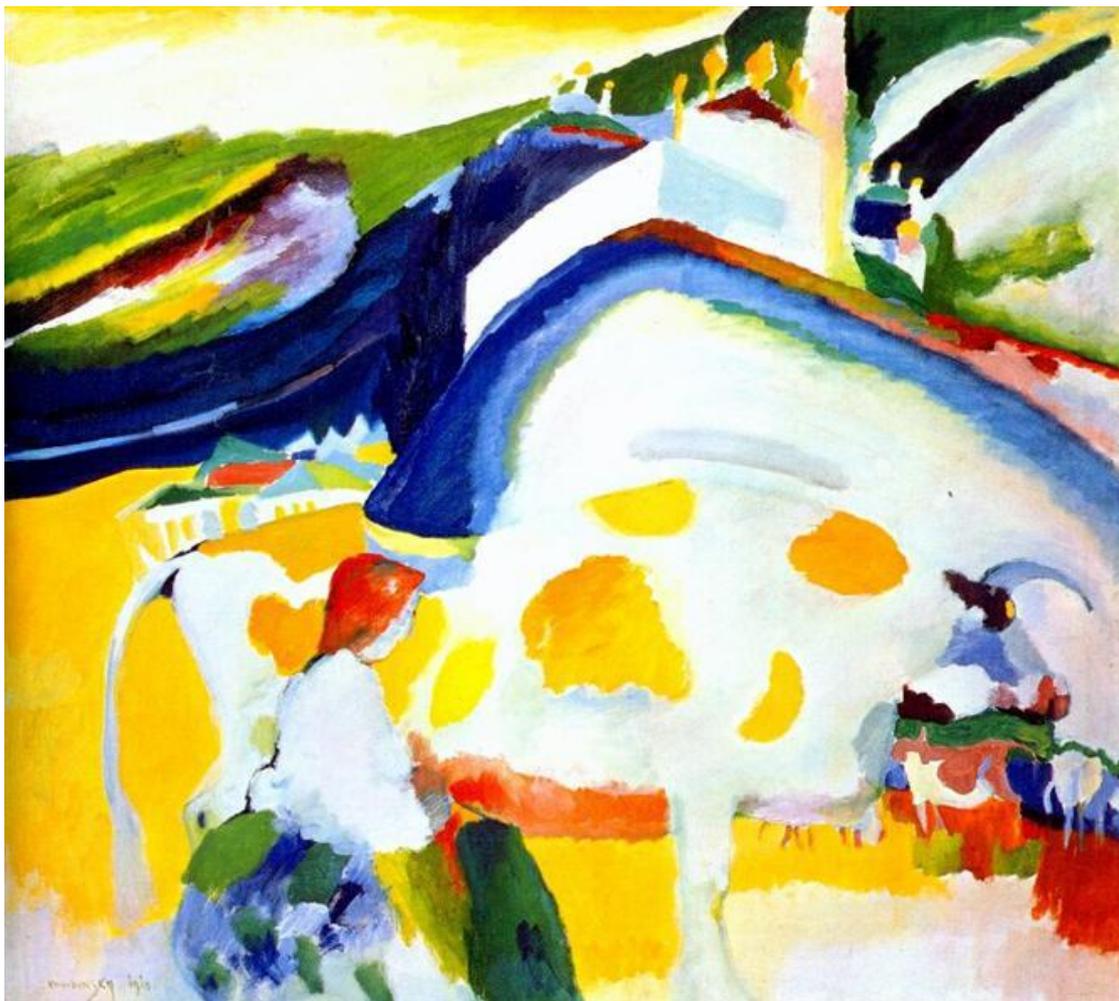


Figura 19: Wassily Kandinsky. *A Vaca*, 1910. Óleo sobre tela. 37,5 × 41,3 cm. Munique/Monaco, Alemanha Disponível no site: <https://wikiart.org/pt/wassily-kandinsky/the-cow-1910>

Por meio da união de atividades desse tipo, percebemos o aperfeiçoamento de seus olhares, tornando-se mais críticos e reflexivos. Não foi nosso objetivo a técnica pela técnica, ou melhor, a observação dos elementos técnicos dissociados da prática e da fruição estética. O objetivo era associar uma aprendizagem reflexiva, que aliasse a leitura prazerosa e a produção, como bem preconizou Ana Mae Barbosa.

Desde o início, as estudantes se mostraram ávidas pelas descobertas propiciadas por estas novas obras, o que confirmou a direção que tomamos. A partir disso, demos continuidade mais intensamente às proposições. O filósofo Umberto Eco aponta que “cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive numa perspectiva original” (ECO, 1976, p. 40).

Procuramos incentivar a valorização da natureza. Propusemos atividades de observação, nos valendo das tentativas de esboços de linhas, formas, texturas da natureza existente na

escola. Nesse sentido, aproveitamos a aula ao ar livre e observamos os sons do entorno, os movimentos de linhas e formas pelo vento. As diferentes cores conforme o sol, a lua e a sombra, ou ângulos de visão e a manipulação de materiais orgânicos como folhas, galhos, pedras, areia, entre outros (Figura 20).

Neste processo, diferentes sentidos são explorados e refletidos. Na maioria das vezes, não nos damos conta de que estamos percebendo o mundo com nosso corpo de forma global, entretanto nos fixamos na visão, pois já é algo costumeiro e até involuntário, diríamos.



Figura 20: Desenho realizado por Maria Eduarda

Julgamos, importante mencionar, a título de exemplo e de abertura de possibilidades, embora não fosse o foco de nossa proposta, que por vezes, ao longo da história da Arte, realizou-se encontros e observou-se elos específicos realizados pelas artistas com outras modalidades artísticas (literatura, por exemplo). Optamos por combinar música e pintura, prioritariamente, todavia, utilizamos também, imagens e textos poéticos a fim de estimular reflexões e leituras curiosas e investigativas, (Figura 21 e Figura 22). O intuito foi pensar as formas poéticas que compõem as modalidades artísticas, bem como explorar as várias possibilidades de articulação entre os códigos, símbolos e/ou elementos e os discursos possíveis.

1
2 2
3 3 3
4 4 4 4
c i n c o

Figura 21: Jose Lino Grünewald. *Cinco*.

Disponível no site: <https://culturagenial.com/poemas-para-entender-poesia-concreta/>

A desconstrução do verso

se
 nasce
 morre nasce
 morre nasce morre
 renasce remorre renasce
 remore renasce
 remorre
 re
 re
 desnasce
 desmorre desnasce
 desmorre desmorre desnasce
 nascemorrenasce
 morrenasce
 morre se

Figura 22: Haroldo de Campos. *A Desconstrução do verso*.

Disponível no site: <https://culturagenial.com/poemas-para-entender-poesia-concreta/>

Essas formas de abordar obras artísticas na escola representam uma das possibilidades de exploração dos estudos interartes. A professora tomou a liberdade de adaptar e/ou recriar novos caminhos no ensino-aprendizado, favorecendo a compreensão das relações interartísticas, bem como dos diferentes signos e elementos presentes nas diferentes modalidades de modo mais aprofundado. Sobre esta compreensão, Octavio Paz, expõe: “O valor de um quadro, um poema ou qualquer outra criação de arte se mede pelos signos que nos revela e pelas possibilidades de combiná-los que contêm. Uma obra é uma máquina de significar.” (PAZ, 1990, p. 56).

2º Ciclo - Contextualização e Reflexão (pensamento)

Foi um momento, uma oportunidade para provocar olhares e pensamentos. Concentramo-nos em estimular a percepção para a poética das artistas, as marcar culturais, bem como as inovações presentes na obra e para isso, nos valem de algumas atividades práticas a fim de tornar a compreensão e interpretação das obras analisadas, algo mais satisfatório e concreto.

Deparamo-nos com a necessidade de aprofundar a contextualização do período histórico no qual estava inserido Paul Klee, bem como artistas que tinham como premissas, entre outras, o rompimento com padrões figurativistas e resquícios da estética romântica. Explanamos sobre as transformações sociais e políticas que estavam ocorrendo na Europa e adentramos mais profundamente nas propostas artísticas da primeira metade do século XX, das chamadas vanguardas históricas. Falamos também sobre a dissolução das fronteiras entre modalidades artísticas, bem como sobre os elementos singulares de cada modalidade. Explicamos que, entre os acontecimentos determinantes dos rumos da arte, naquele período, estavam o surgimento da fotografia no século anterior, bem como outras transformações tecnológicas e impactantes (Primeira Revolução Industrial), como o relógio, os meios de transporte mais disseminados e individualizados, além do rompimento com concepções artísticas acadêmicas e normativas até então vigentes.

Frisamos que o momento era propício à criação de novas formas de representação artística. Desse modo, os elementos pictóricos ganhavam independência em relação à representação figurativa, tendo seu valor expresso em sua singularidade. Klee, nesta perspectiva, em uma de suas explicações sobre o processo artístico, esclarece:

A libertação dos elementos, o seu agrupamento em subdivisões que configuram novas formas, a desagregação e a reconstrução do todo segundo diversos aspectos simultâneos, a polifonia pictórica, a produção de repouso por meio de um ajuste do movimento todas essas são questões formais de grande importância, decisivas para o conhecimento sobre a forma [...]. (KLEE, 2001, p. 50).

Não pudemos deixar de mencionar a instituição *Bauhaus*, que entre as suas principais premissas, estaria a integração de todos os gêneros artísticos, e o impacto da atuação de Klee como professor. Mencionamos ainda as contribuições para a criação da sua teoria da forma⁶⁶, bem como as relações com a música, a natureza, a geometria, as cores, suas inspirações oriundas dos lugares que visitou em viagens e experiências vivenciadas e bem relatadas em seus diários, por exemplo.

Foi necessário fazer várias pausas e pontuar questões que pudessem se relacionar à interpretação da obra, como, por exemplo, o papel da música como ponto de partida para abstração de Kandinsky, a influência da Primeira Guerra na obra de Klee, seu contato com a cultura do continente africano, ou mesmo os presentes recebidos, como um livro de poesia chinesa de sua esposa. Obras como *Ad Parnassum* (1932/274), *Insula Dulcamara* (1938/481), *Um dia surgiu do cinza da noite...* (1918/17), *Mito de Flor* (1918/82), por exemplo, trazem pontos que relacionam a cultura ocidental com outras culturas.

Em *Ad Parnassum*, há referências à Grécia Antiga, à morada das Musas e de Apolo, ao Egito, à semelhança com as Pirâmides, à Itália pela arquitetura nas passagens que Klee fez por lá. Em *Insula Dulcamara*, há referências à cultura mulçumana, no estilo dos caracteres, que, por outro lado, se assemelham ao que Klee chamava de “formas vivas”. A criação dessas novas formas é uma característica muito presente em Klee, tendo por inspiração a natureza ou culturas periféricas, possuidoras de um estilo cheio de personalidade, consideradas muitas vezes, pelas culturas dominantes, como exóticas. O pintor tratava tais formas como possibilidade poética de criação, aproximando pontos e linhas, dando novos sentidos e significados.

Obras como *Caminhos principais e secundários* (1929), *No estilo de Kairouan, transposto para ao moderado* (1914/211) expõe sua visita ao continente africano que propiciou em Klee, por exemplo, um despertar para a cor de modo intenso. A pintura *Mito de Flor* traz referências à guerra pois, Klee ao avistar diversos aviões levantando voo e pousando

⁶⁶ Este tema foi abordado no segundo capítulo.

constantemente, em virtude de trabalhar para o governo alemão neste período, utilizou pássaros caindo como se fossem aviões de papel de brinquedo. (LAIDLAW, 2004, p. 21).

Estas são algumas das obras apresentadas às estudantes. Após observação atenta das mesmas, e após apoiar e acolher todas as impressões, procurávamos trazer mais informações sobre a construção da obra e a relação com outras possíveis influências.

Nas próximas subseções, iremos trazer mais detalhes sobre obras específicas apresentadas e os desdobramentos do exercício artístico feito.

Atividades inspiradas em elementos musicais

Neste momento, mesclamos os três ciclos metodológicos, pois tínhamos interesse em dar os primeiros passos na produção criativa, fazendo leituras, apreciações, tentando refletir e interpretar os contextos. São atividades de curta duração que foram realizadas durante o tempo de cinquenta minutos de aula e fizeram com que as estudantes adentrassem mais profundamente no universo interartes.

Inicialmente, propusemos uma sensibilização musical, que já fora iniciada em aulas anteriores. Escolhemos músicas instrumentais para que fossem percebidos os elementos próprios da música, deixando que comentassem livremente o que ouviram, sem intervenção.

Em seguida, mostramos algumas das relações presentes na música, com imagens, signos, figuras, elementos musicais e seus possíveis significados, em um contexto geral, assim como dentro da pintura de Klee (Figura 23 e Figura 24).

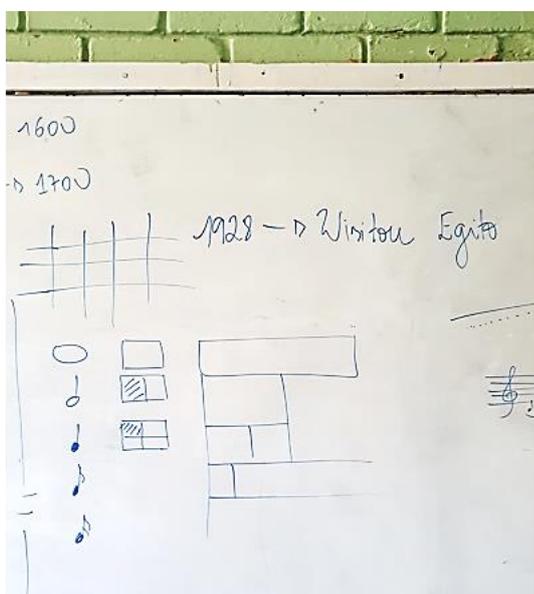


Figura 23: Anotações no quadro durante a leitura e reflexão.

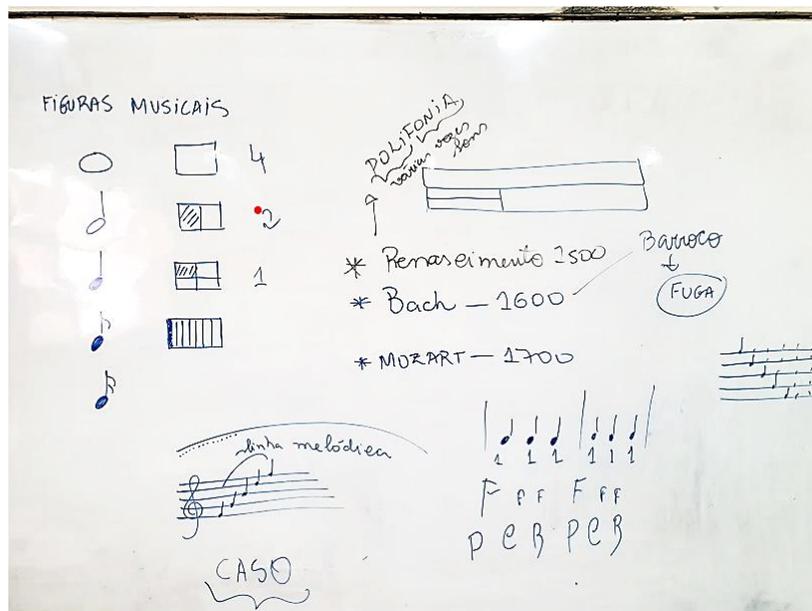


Figura 24: Anotações no quadro durante a explicação

Como ilustração, nos servimos das obras *Caminhos principais e secundários*, *Polifonia* (1932), *Fuga em Vermelho* (1921) e *Música Antiga* (1925/36).

Demonstramos as relações entre os valores das figuras musicais que representam a duração das notas por meio de alguns esquemas no quadro. Optamos, como modo de exemplificação, escolher a obra *Flora sobre Areia* (Figura 25) para detalhar e perceber mais elementos e relações com a música. Explicamos as relações musicais presentes nos quadrados mágicos de Paul Klee, sua malha semelhante à partitura musical, às noções de compasso e tempos forte e fraco.

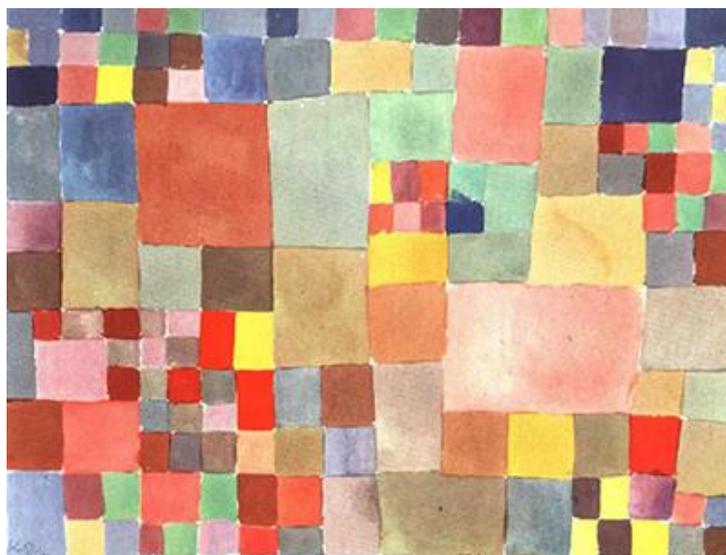


Figura 25: Paul Klee. *Flora Sobre Areia*, 1927. Aquarela sobre papel. Felix Klee Collection, Berna, Suíça. Disponível no site: <http://www.wikiart.org/en/paul-klee/flora-on-sand-1927>

Estes módulos retangulares e suas divisões e subdivisões correspondem a valores das figuras musicais (Figura 26 e Figura 27).

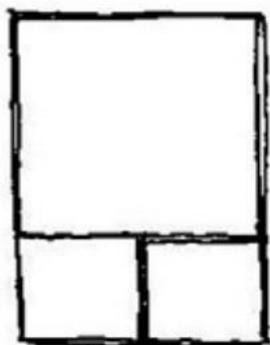


Figura 26: Paul Klee: Exemplo de esquema demonstrando as divisões e subdivisões modulares em analogia aos tempos de figuras de notação musical

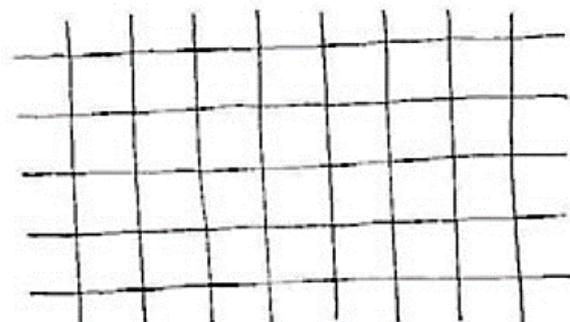


Figura 27: Paul Klee: Exemplo de malha em quadrados utilizada por Klee para composição com linhas verticais e horizontais.

Na obra *Cúpulas vermelha e branca* (Figura 28) é possível notar a presença marcante do ritmo musical evidenciado pelas linhas verticais e horizontais e suas subdivisões como demonstramos nos esquemas anteriores. Abordamos também questões ligadas às alturas das notas, às regiões que ocupam, grave ou agudo, suas diferenciações e paralelismos relacionados com o peso da cor, a tonalidade e/ou intensidade. Percebemos também referência à viagem de Klee à Tunísia, à arquitetura e à geometria.



Figura 28: Paul Klee. *Cúpulas Vermelha E Branca*, 1914. Aquarela em superfície de cor e papel japonês colado sobre cartão. 14,6 X 13,7 cm. Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Dusseldorf. Disponível no site: <http://www.wikiart.org/en/paul-klee/red-and-white-domes-1914>

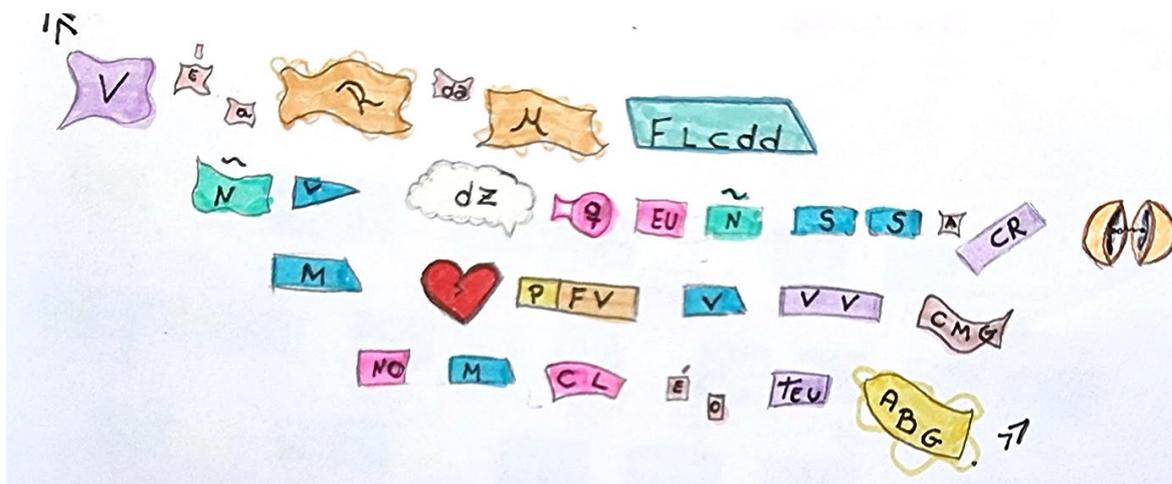


Figura 30: Trabalho realizado por Matheus Mutz

As anotações e explicações acerca dos quadrados e retângulos utilizados por Klee, demonstrados no quadro branco, facilitaram à compreensão do ritmo e das transposições que o pintor fazia assim como a leitura e análise de obras como *Música Antiga* e *Paisagem rítmica com árvores* (1920/41).

Tradução de linhas melódicas em linhas visuais

Posteriormente, foi proposta outra atividade que consistia em traduzir para o papel o movimento das linhas melódicas de determinada canção. O enunciado escrito no quadro para orientação das estudantes era o seguinte: “Escute atentamente a melodia da canção *Coisa Linda*⁶⁸, cantada por Tiago Iorc. Tente passar a melodia do refrão para o papel usando linhas e cores. Lembre-se que Paul Klee trabalhava com movimento, não se preocupe em desenhar linhas retas.”

Todas as estudantes realizaram a atividade. Poucas, entretanto, conseguiram compreender a essência proposta, no sentido de realizar e perceber o movimento do som e traduzí-lo no papel com diferentes linhas e cores. Notamos mais uma vez que aquelas estudantes que já possuíam algum conhecimento acerca dos elementos musicais e seu funcionamento tiveram uma representação mais próxima do movimento do som das notas tal como seria esperado (subir, descer ou permanecer na mesma região, sem grandes contrastes).

A professora, mais uma vez, utilizou o quadro e mostrou esquemas e possíveis paralelismos entre modalidades artísticas, valendo-se de mecanismos simples. Pontuou que

⁶⁸ <https://youtu.be/OBaEbTuDQEc>

Klee identificou relações formais entre a música e as artes visuais apresentando conexões entre a linha melódica e a linha no desenho.

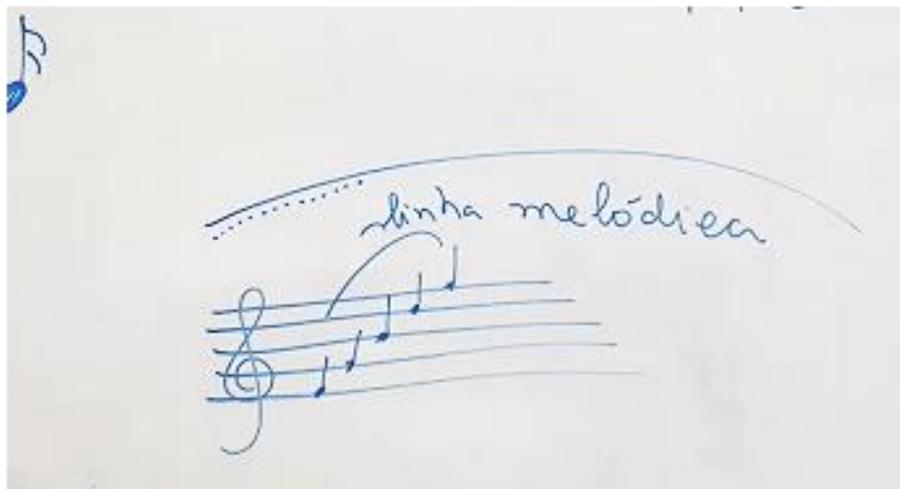


Figura 31: Anotações no quadro sobre linhas melódicas

Selecionamos dois trabalhos realizados com base nesta atividade proposta (Figura 32 e Figura 33). Criamos um *blog*⁶⁹ para apresentar todas as atividades desenvolvidas durante a realização da intervenção interartes uma vez que não foi possível inserir no *corpus* desta dissertação.

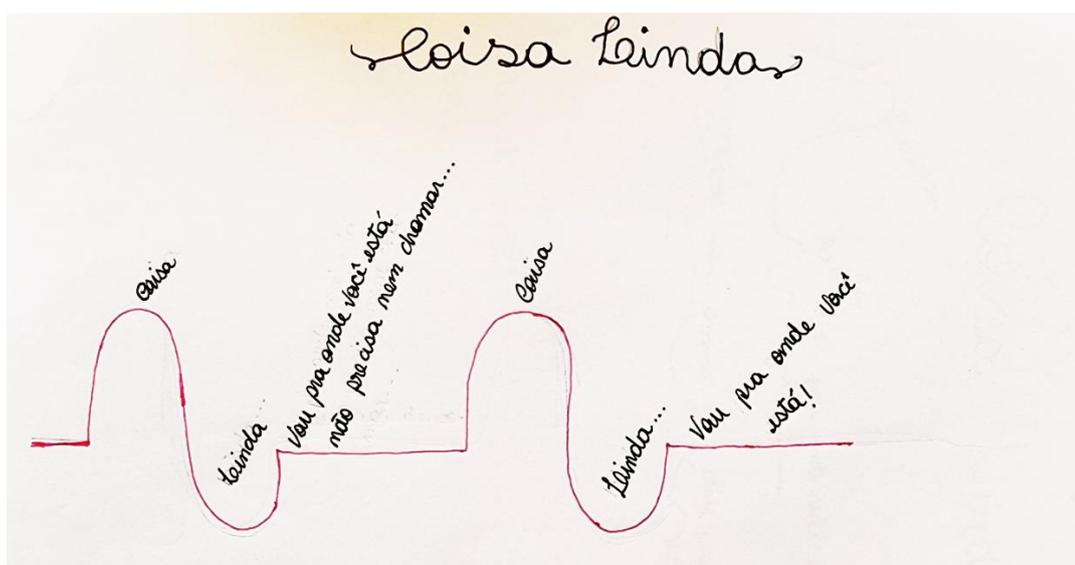


Figura 32 - Trabalho realizado por Ana Caroline

⁶⁹ Os trabalhos podem ser visualizadas no endereço eletrônico: <https://ensinointerartesepaulklee.blogspot.com>

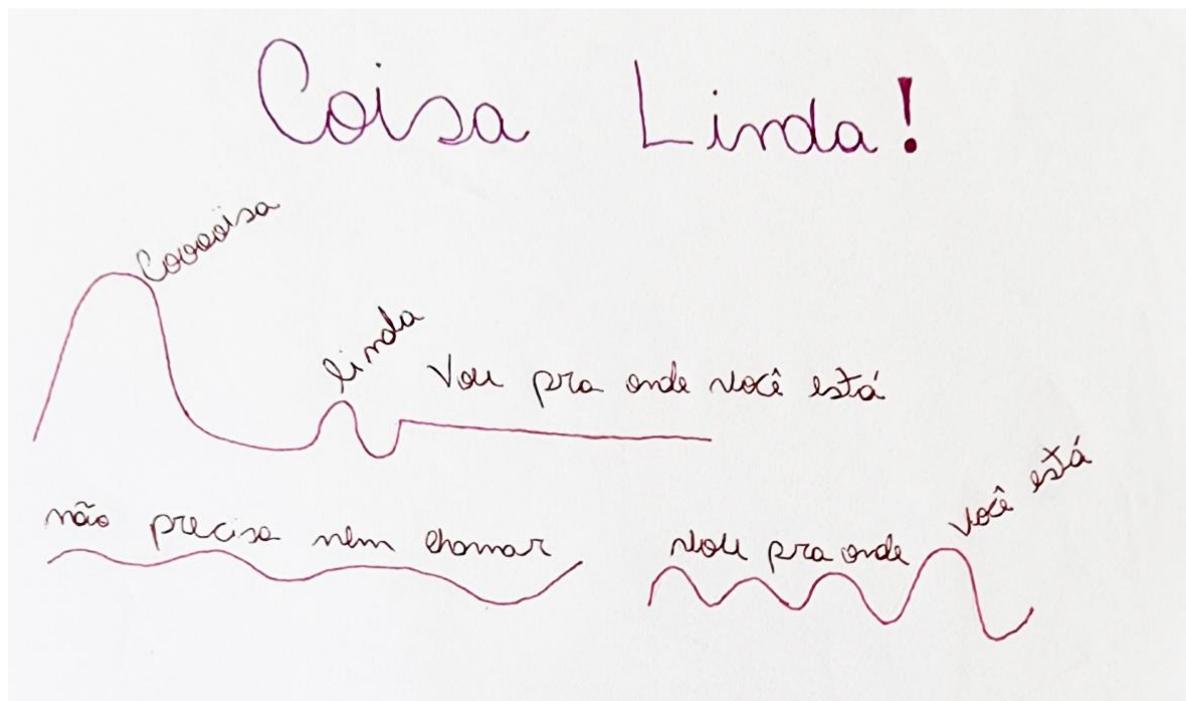


Figura 33: Trabalho realizado por Mirieli

Observamos, neste exercício especificamente, o quanto é desafiador, para boa parte das estudantes, representar ou relacionar uma arte por meio de outra. O que aparece em obras consagradas como algo muito conectado e valorizado, no cotidiano escolar, pode se tornar distante e desconexo.

Compreendemos, importante mencionar, que o êxito virá com atividades contínuas e um maior aprofundamento. Reconhecemos que os obstáculos existentes na esfera educacional são de toda ordem, sobretudo neste momento que é de adaptações a várias alterações que ocorreram e ainda ocorrem no mundo e na vida particular de cada pessoa após uma significativa diminuição dos casos de covid, e tentativa de retomada à vida cotidiana.

Atividade inspiradas em músicas instrumentais

Na próxima atividade não houve um direcionamento no que diz respeito a elementos e características musicais específicas. A proposta consistiu nas estudantes sentarem em grandes mesas, propiciando uso coletivo de materiais e, ao ouvirem a primeira parte do *Concerto de Brandemburgo N° 1*, do compositor Johann Sebastian Bach, desenhassem livremente no papel A4, usando diferentes lápis, canetas e giz de cera. Poderiam colorir ou não, fazer linhas ou formas geométricas ou ainda representar motivos figurativos que evocassem algo específico

para cada um. Nossa aposta seguiu um pensamento de Kandinsky, que é o seguinte “a música e a linguagem pictórica deviam revelar-se e enriquecer-se mutuamente em alternância de sonoridades iguais ou antagônicas.” (DÜCHTING, 2005, p. 74).

Abaixo, seguem alguns dos trabalhos que resultaram dessa atividade (Figura 34, Figura 35 e Figura 36):



Figura 34: Trabalho realizado por Ana Karoline Ribeiro



Figura 35 - Trabalho realizado por Maria Eduarda

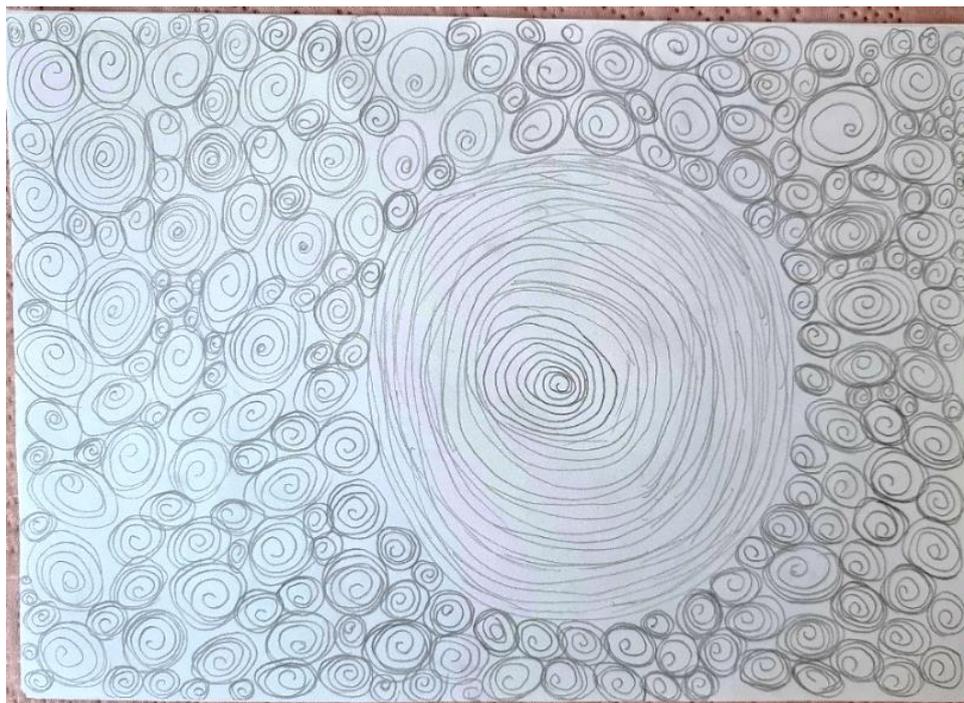


Figura 36 - Trabalho realizado por Sophia

Essa proposição abriu caminhos para o atravessamento de traduções e poéticas. Pudemos analisar as escolhas, os estilos pessoais, as relações entre a vida e a arte. Como apreendem a forma e o conteúdo. O interessante foi poder estimular esse diálogo música-desenho de forma mais livre e afetiva, abrindo espaço para a conversa, a troca de ideias e as experiências.

Atividade de Escrita Visual

Esta atividade foi realizada com base na pintura *Um dia surgiu no cinza da noite...* (1918/17), de Klee. Consistiu em criar um poema ou escolher outro da preferência das estudantes. Este processo se aproxima da criação e ao mesmo tempo da leitura e da interpretação. Escolhemos nomeá-lo por *Escrita Visual*, pois o que se dará no final é um texto poético com uma forma pictórica como fez o pintor suíço. Em certa medida, tal processo, dialoga com poesias concretas, conforme apresentamos anteriormente.

O processo criativo da obra foi despertado pelo livro de poesia chinesa que o pintor ganhou como presente de sua esposa Lily, em 1916, enquanto prestava serviço militar. A pintura expressa por meio de formas, letras e cores, um poema escrito em alemão de autoria desconhecida, entretanto, frequentemente atribuído a Klee. Sua tradução é a seguinte:

*Um dia surgiu do cinza da noite
Depois pesado e precioso
E com a força do fogo
No entardecer reclinado e cheio de Deus.
Agora, etereamente cercado de azul trêmulo,
Fugindo sobre neves eternas
Rumo a astros sábios. (LAIDLAW, 2004, p. 24).*



Figura 37: Paul Klee. *Um Dia Surgiu do Cinza da Noite...*, 1918/17. Aquarela e Bico-De-Pena Sobre Papel, 22,6 X 15,8 Cm. Fundação Paul Klee, Museu de Arte, Berna, Suíça. Disponível no site: <https://www.wikiart.org/pt/paul-klee/once-emerged-from-the-gray-of-night-1918>

O pintor vinculou cores a determinadas letras. Utilizou a cor amarela para todas as letras A que aparecem na pintura (Figura 37). Cores quentes se situam na parte superior da pintura, pelos quadrados da mesma cor ou tonalidade, relacionando-se à temperatura climática que é referida no poema, quando menciona, por exemplo, “*a força do fogo*”. Podemos, assim, perceber a transformação das funções dos elementos, destacadas pelas letras em blocos de cores na estrutura do poema, ganhando, de alguma maneira, um *status* ainda maior que o próprio texto do poema, ao que nos parece.

Propomos uma atividade que se iniciou pelo momento de apreciação da obra. Em seguida, partimos para a leitura coletiva e tentativa de compreensão e interpretação. Aos poucos, introduzimos algumas pistas para facilitar e motivar este momento. Perguntamos o que acharam da obra, ao que responderam, na maioria, ser criativo e interessante.

A etapa final da atividade que se estendeu por mais de uma aula, consistiu em criar um poema, ou escolher algum já pronto e dar-lhe uma forma, utilizando cores e elementos pictóricos estabelecendo relações com a temática. Ao grafar as letras e palavras, deviam pensar e escolher criativamente cores e formas, esta era a essência desta atividade.

Abaixo, trazemos dois desenhos (Figura 38 e Figura 39) realizados com base nesta atividade. As estudantes puderam pesquisar outras obras e artistas que utilizaram diferentes formas visuais na criação de poemas e/ou textos verbais, como na poesia concreta ou em caligramas⁷⁰. Nossa tentativa se concentrou em fazê-los perceberem a forma global e visual que os textos podem assumir e ainda as potencialidades desse recurso para a criação artística e união de duas modalidades artísticas, aqui, a visual e a verbal.



Figura 38: Trabalho realizado por Eduardo Neves

⁷⁰ Tipo de poema visual nomeado e popularizado nos primórdios das vanguardas históricas do século XX, que se expressa através de uma original disposição gráfica do texto escrito, formando uma espécie de pictograma e representando um símbolo objeto real ou figura que é a própria imagem principal do poema. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Caligrama>)

As Estações Mudaram.

O Tempo passou e a estação mudou
De Verão ao Inverno o clima chegou

Mas não me atrasar para não se atrasar.

E poder a próxima estação e ver o que vai nós proporcionar.



Figura 39: Trabalho realizado por Lucas Adriel

O desenho realizado pelo estudante Lucas Adriel expressa as estações do ano, numa criação original e autônoma. Já o trabalho do estudante Eduardo se valeu de uma frase⁷¹ dita por um personagem chamado *Braum*, de um jogo eletrônico chamado *League of Legends*, e se assemelha ao recurso utilizado por Klee quando expressa nas cores as sensações e intenções do texto.

Alguns dos desenhos realizados em sala foram cópias da internet. Acreditamos que talvez isso possa ter ocorrido porque deixamos livre a escolha da parte verbal (o poema). Incentivamos a criação, mas também abrimos a possibilidade de utilizarem um poema conhecido, um haikai⁷², por exemplo, ou escolhessem algum outro da preferência deles, quer fosse da internet ou de livros de poesia da escola. Ao pesquisar, acabaram por reproduzir detalhes, na íntegra ou bem próximo do original de outros poemas e trabalhos com esta proposta artística visual.

O poema sobre as linhas da clave de sol da aluna Jhully (Figura 40) foi inspirado numa imagem encontrada no *Pinterest*⁷³. O trabalho realizado pelo estudante Gabriel Mendes, (Figura 41), inspirou-se em um poema já existente, buscou destacar algumas letras, como fez Klee, além de usar a cor azul e suas variações para se relacionar com o mar e o céu.

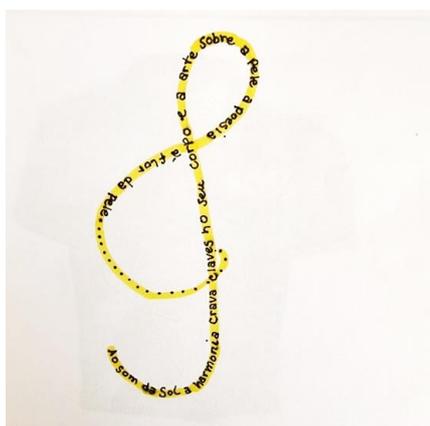


Figura 40: Trabalho realizado por Jhully



Figura 41: Trabalho realizado por Gabriel Mendes

⁷¹ <https://maisplay.com/frases-reflexivas-league-of-legends/>

⁷² "Haikai ou haikai (俳諧) é um vocábulo composto por duas palavras da língua japonesa: hai = brincadeira, gracejo; e kai = harmonia, realização. É um estilo de poesia, surgida no século XVI, difundida no Japão e que vem se espalhando por todo o mundo durante este século. Os poemas Haikai são escritos em três linhas horizontais que expressam não só a delicada sensibilidade oriental, mas as reações humanas ao mundo que os cercam. É a arte de dizer o máximo com o mínimo, que capta um momento de experiência, um instante em que o simples subitamente revela a sua natureza interior e nos faz olhar de novo o observado, a natureza humana, a vida..." Disponível no site: <https://skdesu.com/haikai-pequenas-poesias-japonesas/>

⁷³ <https://br.pinterest.com/pin/65020788360981130/>

Nesta próxima atividade, da mesma forma, teve-se relação com a escrita e, consistiu na leitura e interpretação da pintura *Mito de Flor* (1918/82) (Figura 42) de Paul Klee. Primeiramente, tentamos ler coletivamente a obra. Consideramos estes primeiros exercícios como essenciais para os demais. Percebemos que as estudantes acharam a pintura um tanto complexa. Fomos escrevendo no quadro todas as palavras ditas pelas alunas que pudesse remeter a assuntos que estavam relacionados com pintura, desde as cores até as formas, passando pela composição geral e indo ao título.

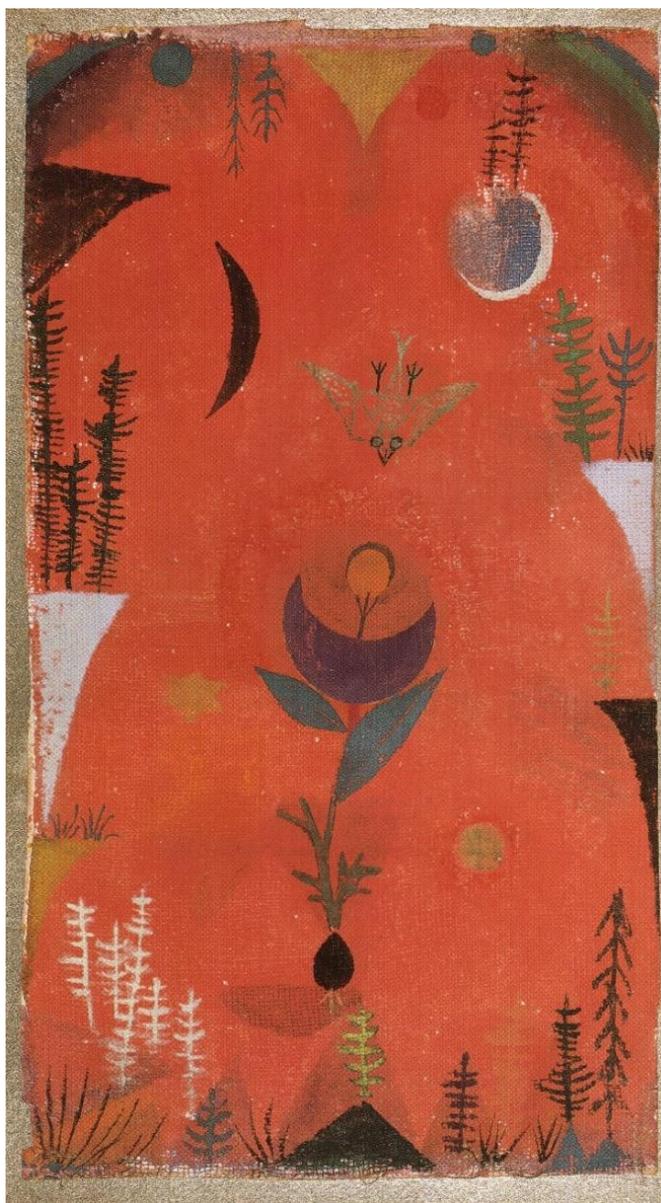


Figura 42: Paul Klee. *Mito de Flor*. 1918/82. 29 cm x 15,8 cm. Museu Sprengel, Hannover, Alemanha. Disponível no site: www.wikiart.org/en/paul-klee/flower-myth-1918

Abaixo, apresentamos o quadro branco com todas as palavras ditas pelas estudantes, acerca de assuntos, temas, coisas ou relações que pudessem ter associação com a imagem que estavam vendo (Figura 43). Após certo tempo, conseguimos levantar pontos que pareciam ter mais proximidade com as reais intenções de Klee, como por exemplo, questões de sexualidade, alvo, pássaros, fertilidade, mulher....

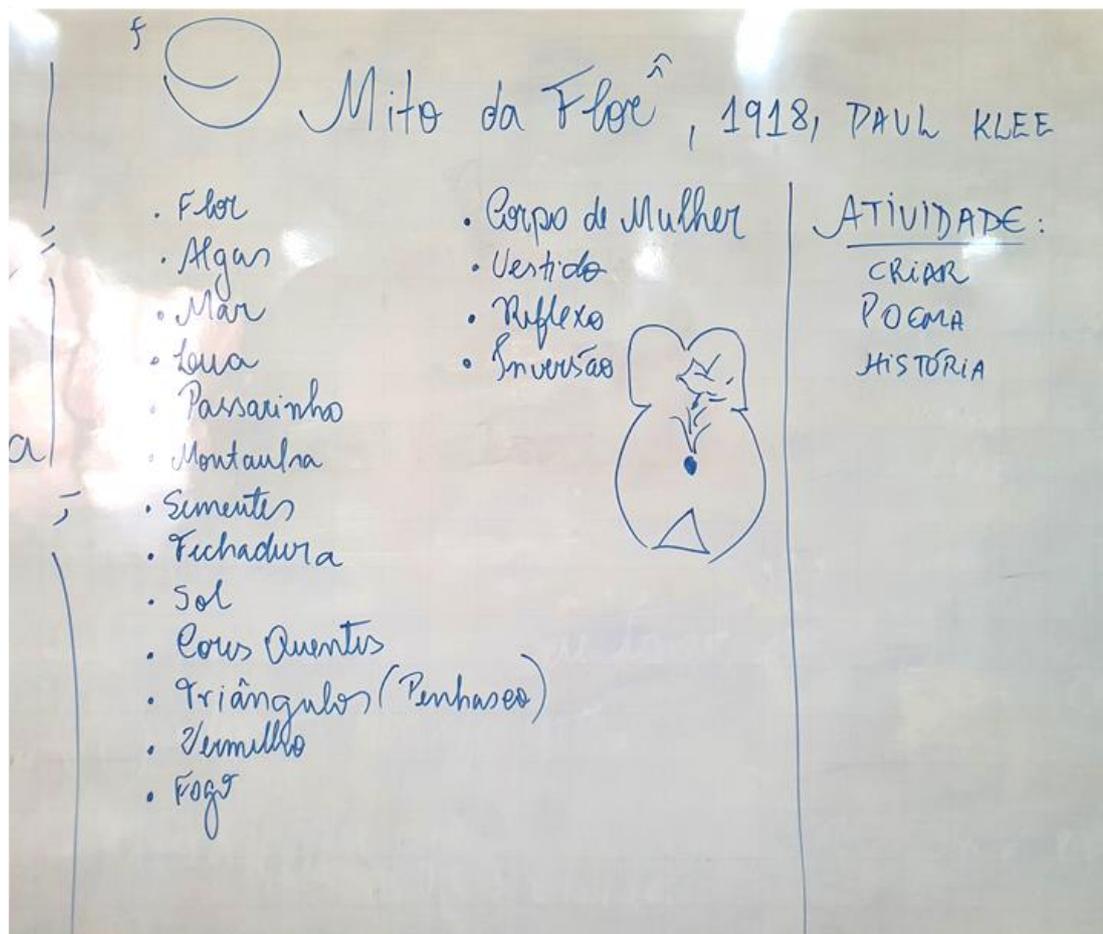


Figura 43: Comentários sobre as interpretações da obra *Mito de Flor*

A atividade de produção solicitava que criassem uma história ou poesia sobre a obra, em uma espécie de tradução/interpretação do que estavam vendo. Mais uma vez, houve uma participação significativa nesta atividade. Ainda que tenham considerado complexa a leitura e interpretação, os poemas criados inspirados na pintura de Klee, foram bem criativos e satisfatórios. Compreendemos que este exercício criativo necessita ser cultivado para que germine e atinja várias esferas como a sensível, criativa, cognitiva, afetiva, artística, estética. Abaixo, escolhemos dois poemas (Figura 44 e Figura 45) inspirados na pintura *Mito de Flor*.

Os demais, podem ser visualizados no blog que criamos com todas as outras atividades, como já mencionamos.

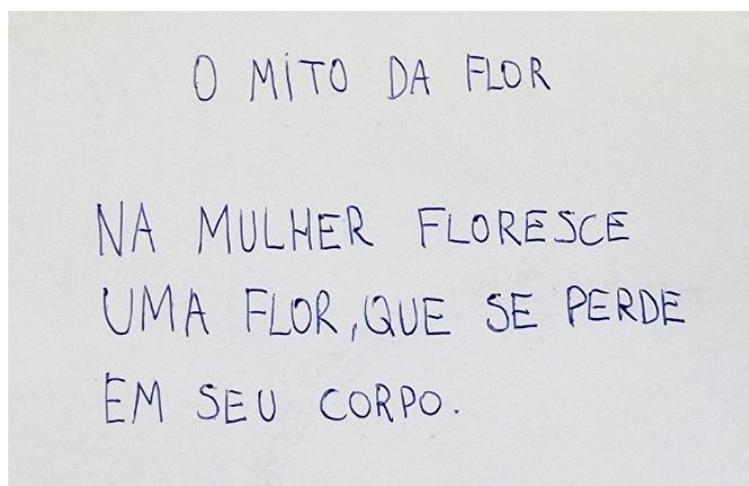


Figura 44: Poesia criada por Gabriel Mendes

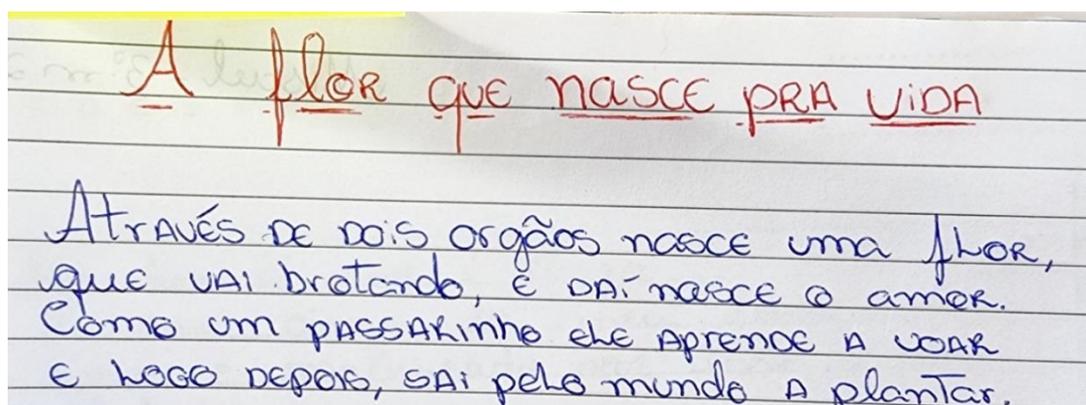


Figura 45: Poesia criada por Misael

Podemos perceber que a criação, no contexto em que atuamos, depende de vários fatores particulares. Desde a disposição de recriação ou criação totalmente autônoma, até a facilidade e o comodismo de reproduzir algo que já está pronto e de fácil acesso.

Elos Transdisciplinares

Procuramos estimular reflexões e conexões possíveis entre a Arte e outras disciplinas. Pensar nas possibilidades de interação longe de hierarquias. Os elos transdisciplinares favorecem a compreensão dos assuntos para além do âmbito escolar, multiplicando as vias de entrelaçamento de modo a ampliar a apreensão das pessoas envolvidas, por exemplo, na

compreensão de fenômenos, que vale destacar, é umas das cinco competências para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A fim de traçarmos diálogos com relações matemáticas, nos valem da proporção áurea e selecionamos obras que foram construídas nesta perspectiva como por exemplo *Leda Atômica* (1949) de Salvador Dalí (1904-1989); *Monalisa* (c.1503 - c.1519), de Leonardo da Vinci (1452-1519); *O Templo de Pártenon* (século V a.C.); *Pirâmide de Gizé* (2550 a.C.), inclusive em obras de Klee como *Caracóis*⁷⁴ (1924/153).

A seguir apresentamos algumas obras (Figura 46, Figura 47 e Figura 48) que possuem a proporção áurea ou *Golden Section* (*Seção de Ouro*) como Klee demonstrou em seu livro *Thinking Eye*, Vol II (1970, p. 286). Somado a isso, trouxemos mais informações e esquemas sobre esta questão explicando que o pintor também fez associações e como utilizou algumas dessas relações em seu processo criativo. Nesse sentido podemos nos valer de algumas relações que podem contribuir para nossos diálogos transdisciplinares.



Figura 46: Paul Klee. *Caracóis* (1924/153). 91 x 64 cm. 1924.
Disponível no site: <https://pt.wahooart.com/@/8LT48J-paul-klee-caracol>

⁷⁴ Obras de tamanho reduzido era uma constante de Klee. A espiral é uma forma primitiva encontrada na natureza e usada por diferentes artistas.



Figura 47: Paul Klee. *Posto de Caracóis*. (1937/L19). Óleo e zinco branco sobre papel. 17,9 x 27,9 cm.

Quando mostramos que Paul Klee também utilizou a proporção áurea em suas obras, assim como outras tantas artistas, em diferentes períodos históricos, percebemos interesse, sobretudo quando foi possível constatar que esta proporção está presente na natureza, pelos padrões de plantas, nas folhas, nos núcleos de flores, no corpo humano e em animais. Ao nos aprofundarmos, fomos descobrindo vários pontos de contato entre a matemática, a música, a harmonia de formas, cores e sons.



Figura 48: Paul Klee. *O Rei das Conchas*. 1933 279 (Y 19); Título original *Meerschnecken-König*. Aquarela sobre pano de madeira; 28,4 x 42,6 cm; Paul Klee, Zentrum.

Disponível em: <https://www.swissinfo.ch/jpn/パウル-クレー-センター--zentrum-paul-klee--を訪問する/1254622>

As possibilidades de contato com outras áreas e disciplinas, nos auxiliaram e foram encontrados, por exemplo, na Grécia Antiga. As primeiras construções de relações com os sons promovidas por Pitágoras e a descoberta de sons harmônicos por meio da exploração de um instrumento de apenas uma corda, o monocórdio, as relações entre o tamanho da corda e os sons produzidos. A divisão da corda ao meio, produz um som semelhante, porém mais agudo. Relações por meio de números. Estes sons tocados ao mesmo tempo, produzem uma harmonia, se combinam.

Sobre a harmonia, para que as estudantes tivessem uma compreensão que pudesse aproximar música e pintura, trouxemos o viés dos elementos análogos, como as cores e combinação de notas musicais. Explicamos que o equilíbrio e a simetria, por exemplo, promovem um tipo de harmonia mais estável e menos tensa, enquanto elementos assimétricos e cores conflitantes, tendem a uma relação harmônica mais instável e, por vezes, provocadora.

A harmonia⁷⁵, na música, entretanto, não tem o mesmo significado que no senso comum: de ajuste e equilíbrio. Harmonia configura-se, em música, como conjunto de notas o que, em pintura, poderia ser associado a um determinado conjunto de cores. Aqui cabe mencionar que por reiteradas nas vezes na aula, explicamos que estamos inseridos no ocidente com um conceito de estética, bem como de padrões musicais e visuais próprios. O que consideramos harmônico pode não o ser em outras culturas.

Baseada então, na cultura ocidental, o conceito de harmonia, relaciona com aquele de “polifonia”, combinação vozes (linhas melódicas), com certa autonomia. Na obra *Polifonia* (Figura 49), os vários pontos superpostos, bem como os quadrados e retângulos (estrutura de módulos) de cores diferentes, traduzem visualmente uma certa concepção de polifonia.

⁷⁵ Segundo COPLAN (1974) “A harmonia, na ideia que nós temos dela, era coisa desconhecida na música até meados do século IX. Até aquela época, a música de que se tem notícia consistia de uma só linha melódica. Entre os povos orientais dos nossos dias, isso ainda é verdadeiro, embora as suas melodias sejam combinadas muitas vezes com ritmos bastante complexos. Os compositores anônimos que pela primeira vez experimentaram os efeitos da harmonia estavam destinados a revolucionar a música que viria depois deles, pelo menos no que se refere ao mundo ocidental. Não é de admirar que encaremos o desenvolvimento do sentido harmônico como um dos fenômenos mais notáveis da história da música. O nascimento da harmonia é geralmente localizado no século nono, devido a que é nos tratados dessa época que encontramos as primeiras menções a essa novidade musical. Como seria de esperar, as formas primitivas da harmonia parecem às vezes excessivamente primitivas ao nosso ouvido moderno. [...] Tons separados soando juntos produzem acordes. A harmonia, considerada como uma ciência, é o estudo desses acordes e da sua relação mútua.” (COPLAND, 1974, p. 21-22).

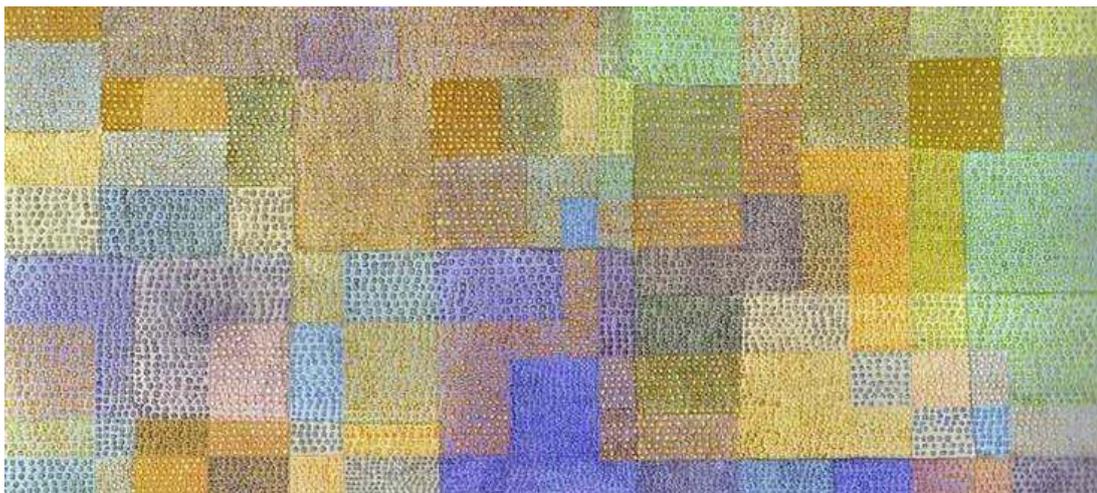


Figura 49: Paul Klee. *Polifonia*, 1932-3=273; têmpera em tela; 66,5 x 106 cm. Emanuel Hoffmann Foundation, Kunstmuseum, Basel. Disponível no site: <https://www.carteggiletterari.it/2016/03/29/larte-delle-cinque-polifonia-paul-blee>

Freitas (2021, p. 61) traz uma explicação que nos auxilia a compreensão das relações que foram comentadas acima:

Os sons musicais, especialmente da música tonal ocidental, possuem a particularidade de se estabelecerem em uma uniformização mais palpável que na pintura, por exemplo, na qual no interior de uma mesma denominação de cor, nuances numerosas e inclassificáveis se revelam. Os sons musicais, em sua grande parte, são identificáveis pela sua frequência, sua intensidade, seu timbre e sua duração. Embora também existam infinitas nuances no interior desses parâmetros, a formalização e categorização parece mais acessível. (FREITAS, 2021, p. 61-62).

Utilizamos como apreciação musical, além das peças apontadas na proposta didática, outras que consideramos pertinentes às discussões que se levantaram. A título de exemplo, ao explicarmos sobre harmonia e polifonia, foi preciso ouvir e tentar assimilar às diferentes vozes de peças vocais, suas linhas melódicas de modo individual e também de modo conjunto, harmônico. Assim, ouvimos *Wings of your prayer*⁷⁶, do sexteto americano *Take 6*. Neste caso, aproveitamos e perguntamos qual a quantidade de instrumentos poderia compor a peça, quantas vozes masculinas e femininas, entre outras perguntas. Uma quantidade pequena de estudantes apontou de pronto que não havia instrumento algum, a maioria sugeriu mais de um instrumento acompanhando. Sobre as vozes, perceberam que havia mais de uma voz e que estas estavam

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=PVwu-z2zFmc>

muito bem colocadas do ponto de vista harmônico, numa combinação adequada, agradável aos ouvidos dos povos ocidentais. Vale ressaltar que estamos utilizando termos e palavras de modo amplo e geral, pois as estudantes não tinham um conhecimento aprofundado em música. Além disso, passaram dois anos estudando no modo remoto e apresentavam nitidamente, certa dificuldade na retomada de conteúdos e de aprendizagens das aulas presenciais.

No aspecto musical, para melhorar o entendimento da estrutura composicional, nos valem de vídeos que exibem peças musicais com esquemas gráficos, como este abaixo (Figura 50):



Figura 50 - Bach. *Toccata e Fuga em D menor*. Frame de vídeo – Disponível no site: https://www.youtube.com/watch?v=ipzR9bhei_o

Após assistirmos o vídeo, utilizamos o quadro branco da sala para mostrar como se formam os acordes musicais, como o acorde de dó, representado pela letra C. O uso de três notas, de três sons que se combinam. Um aluno, que estuda música, comentou que se tratava de uma harmonia musical.

Explicamos que existe uma lógica para que estes sons sejam utilizados dentro do sistema musical ocidental, chamado sistema tonal. Mencionamos que existem outros sistemas de

organização de sons. Destacamos que não era nosso interesse, no entanto, o aprofundamento em conteúdos mais abrangentes para não tirar o foco essencial da construção da harmonia de maneira mais objetiva para a compreensão.

Precisamos enfatizar que as estudantes concluíram o ensino fundamental em 2019, cursaram o 1º e 2º anos do Ensino Médio remotamente, grande parte do tempo, e após este período de 2 anos, se encontravam no 3º ano, concluindo o último ano de estudos, na Educação Básica, com diversas lacunas em todas as disciplinas, por conta da pandemia. O foco e a atenção estavam curtos.

Em relação às cores, especificamente, as mudanças graduais tendem a dar uma sensação de continuidade, conforto, previsibilidade. Tonalidades próximas, com pequenas diferenças dão conta disso. Enquanto choques de cores mais bruscos provocam efeitos mais imprevisíveis.

Mencionamos ainda as cores complementares e salientamos que em composições contrastantes, costumam gerar dramaticidade e movimento. O fato de haver elementos díspares, com menor recorrência de padrões em certas composições, podem sugerir instabilidade, assimetria, exagero, como em algumas obras do expressionismo alemão.

Continuamos a explicar que a repetição de elementos faz com que criemos um padrão visual, como dito acima, tendendo a trazer conforto e comodidade, ao contrário do contraste ou da assimetria, que exige das pessoas mais atenção, pois a descontinuidade de padrões gera incerteza e curiosidade por mais detalhes. De um modo geral, encontramos definições de harmonia como sendo tudo que está em sintonia com o cosmos, seja na música, na escultura, na arquitetura, nas relações de equilíbrio.

Estes elos transdisciplinaridades, possibilitaram a abertura para questões que estavam fora da rota inicial. Ao estabelecermos relações para além da disciplina Arte, que por si só, apresenta múltiplas facetas e modalidades, pudemos ampliar e compreender as diferentes complexidades e investigar possíveis relações existentes.

3º Ciclo - Fazer (Produção, Construção)

As proposições do terceiro e último ciclo consistem no fazer envolvendo recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, além da relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte.

Aqui, teremos uma produção realizada com total liberdade. Concentrar-nos-emos no fazer, no produzir e no construir. Desde o início, as estudantes demonstraram forte interesse em

realizar atividades práticas. Gostaram de experimentar alguns ensinamentos e procedimentos de Paul Klee. Se repararmos, algumas atividades práticas já estavam sendo realizadas nos ciclos iniciais, entretanto, com um certo direcionamento buscando focar na interpretação e/ou a leitura. Neste ciclo, o foco será dado ao fazer, ainda que, a leitura e a interpretação, e a transdisciplinaridade, se interpenetrem em vários momentos.

Este ciclo de criação ou fazer como formação carrega em si muitos conceitos que se relacionam e que remetem à noção de movimento, de dar forma, de caminhar. Tendo em vista todo processo educacional das estudantes e da própria educadora, esse ciclo não pôde ser regido por regras rígidas, ao contrário, foi guiado pelo diálogo, pela compreensão, pelo ir e vir, pelo que foi possível realizar dentro do contexto em questão. Na experiência, fomos dando forma e nos formando, em conjunto.

Reconhecemos a complexidade desta etapa, e devido a tal, permitimos criações coletivas, para aquelas pessoas que assim preferissem. Esta complexidade, ao qual nos referimos, deveu-se pelo fato de que neste ciclo, as estudantes deveriam se concentrar e injetar todo o conhecimento, vivências até então trabalhados. Trata-se de uma função importante no processo mental e criativo, juntamente com outras funções já mencionadas nos ciclos iniciais, como a memória, a percepção a imaginação. Em um período em que o exercício da criatividade está sendo pouco praticado, a atividade se tornou mais desafiadora. Sobre isso, pudemos observar, nas atividades anteriores, dos ciclos iniciais, certas cópias da internet.

Considerando o processo criativo como um desafio, por envolver a resolução de questões e, entre outros, a abertura para novos caminhos, atentamo-nos para o fato de que o trabalho em grupo se tornava outro desafio, uma vez que convoca a negociação de pensamentos, às disputas de ideias e à aceitação de opiniões diferentes, quando necessário.

Como não havíamos determinado a quantidade de integrantes em cada grupo, poderia ser individual, em dupla, em trio ou ainda no número de integrantes que achassem melhor para desenvolvimento da criação.

Propomos que trabalhassem a partir de suas áreas de interesse criando uma composição visual ou musical buscando inserir relações entre a pintura e a música, utilizando contraste e harmonia, ritmo, transposições, como expomos nas diferentes obras desde o início deste processo.

O próprio pintor Klee defende a intuição como algo essencial, que não pode ser substituído. Ele aponta que muito é possível, mas não tudo, sem ela. Disso apreendemos a importância de estimular e encorajar à criação livre de amarras e presas às receitas usuais,

diríamos previsíveis. Assim como Klee, reconhecemos a importância dos fundamentos e da organização e da lógica das coisas, entretanto, isso não se basta, sem a intuição. (*ibid.*, p. 85-86).

O primeiro trabalho realizado neste ciclo foi feito por um estudante de nome Guilherme que criou uma peça musical denominada *Sinfonia 01*. A obra expressa várias referências à bíblia, à pintura neoclássica, a literatura. A música foi composta pelo próprio estudante e juntamente com a totalidade da obra, percebemos a dimensão da proposta. A pintura que serviu como inspiração foi *O anjo caído* (1847) de Alexandre Cabanel (1823-1889), (Figura 51).



Figura 51 - Alexandre Cabanel. *O anjo caído*. Óleo sobre tela. 121 x 189,7 cm. Museu Fabre, Montpellier (França). Disponível no site: <https://www.wikiart.org/pt/alexandre-cabanel/fallen-angel>

O trabalho finalizado se trata de um vídeo que exhibe parte da pintura *O anjo caído*, alguns efeitos de fundo, uma trilha sonora introspectiva, gerando uma atmosfera tensa e sinistra, reflexiva, triste e silenciosa, com versos bíblicos⁷⁷ narrados pelo próprio estudante que concebeu a obra⁷⁸, e que expressou a tradução do encontro entre a pintura e a música, da seguinte forma: *A transição de modalidades é de certa forma a transição e tradução de mídias, gerando conteúdos e percepções distintas com a mesma obra.* (GUILHERME SONEGUETE).

⁷⁷ Is 14,12-15.

⁷⁸ <https://youtu.be/gdxhLTtCst8>

O estudante Guilherme, explicou que a música de fundo foi composta pretendendo traduzir o aspecto da pintura e a mensagem que esta transmite. Podemos notar uma certa influência do mito grego *Prometeu*⁷⁹ visto que em uma das aulas apresentamos artistas e compositores que se valeram dessa temática em seus processos artísticos. Um destes foi *Prometeu, poema de fogo* (1910) do compositor Alexandre Scriabin (1872 -1915).

Os diferentes caminhos escolhidos pelas estudantes deixaram rastros que indicam o uso da intuição, da totalidade de suas percepções e de suas vivências. Nos indicam ainda o que foi possível, dentro do contexto em questão. Sobre esta liberdade e respeito aos processos, nos valem os pensamentos de Klee (2001):

Por meio da vivência conquistada nos diferentes caminhos e transformada em trabalho, o estudante dá indicações do grau atingido em seu diálogo com o objeto natural. Seu desenvolvimento na contemplação e observação da natureza, ao pôr em evidência sua concepção do universo, o tornam capaz de criar configurações livres de formas abstratas, que ultrapassam a intenção esquemática e alcançam uma nova naturalidade: a naturalidade da obra. Então ela cria uma obra, ou toma parte na criação de obras que são uma parábola da criação divina. (KLEE, 2001, p. 84).

Outros trabalhos de finalização desta etapa de criação foram realizados na modalidade artística visual. Inspiraram-se em canções da atualidade, trazendo basicamente aspectos iconográficos. A seguir vamos inserir algumas imagens das obras e dos passos dos processos descritos com diferentes arranjos de pessoas, bem como de materiais e suportes.

Criações visuais inspiradas em temáticas musicais

A estudante Ana Karoline, fez duas pinturas utilizando lápis aquarelável (Figura 52 e 53). Optou por cores quentes, ainda que ela preferira cores frias, por traduzir, segundo a mesma, mais fielmente a canção *You*⁸⁰ da banda *Radiohead*⁸¹. A estudante trabalha com a ideia de subversão, seja pelas atitudes, vestuário e visual pessoal. Poderemos perceber a mesma direção na terceira obra intitulada *Promessas*.

⁷⁹ O mito de Prometeu aborda a desobediência aos deuses. Prometeu rouba o fogo que fora destinado apenas aos Deuses. Zeus o castigou. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Prometeu>

⁸⁰ <https://youtu.be/OzL7u5teZhg>

⁸¹ Uma banda britânica formada em 1985 de rock alternativo com utilização de guitarras retorcidas, temas como a alienação moderna, a inserção de outros gêneros como a música eletrônica, o Jazz, utilização de loops extensos e samples.



Figura 52: Desenho feito por Ana Karoline



Figura 53: Desenho feito por Ana Karoline

A pintura *Promessas* (Figura 54) teve como inspiração outra canção *How to disappear completely*⁸² da mesma banda. A estudante escolheu esta música por ser profunda e densa no âmbito melancólico. O título faz menção às promessas de salvação, amor eterno e outras questões ligadas ao tema. Segundo a estudante, “por um momento acreditamos e é inevitável que não sejam cumpridas” (ANA KAROLINA).

A banda *Radiohead* costuma produzir trabalhos à frente do seu tempo com propostas provocadoras e ousadas, desde a criação até a produção, passando quase sempre por uma impactante repercussão mundial. A partitura proposta por um dos integrantes da banda parecia ser impossível de executar, pois trazia uma atmosfera experimental e por isso causou espantos nos membros da orquestra.

As cordas de *How to Disappear Completely* foram executadas pela *Orquestra de St John's* e gravadas na *Abadia de Dorchester*, uma igreja do século XII a cerca de 8 km do estúdio de *Oxfordshire* do *Radiohead*. A banda escolheu a orquestra, pois havia executado peças de *Penderecki* (1933-2020) e *Messiaen* (1908-1992). O único membro do *Radiohead* treinado em teoria musical, compôs o arranjo de cordas multi-rastreamento de seu *martenot*⁸³ (WIKIPEDIA)⁸⁴

⁸² <https://www.youtube.com/watch?v=6W6HhdqA95w>

⁸³ Instrumento musical eletrônico com teclado, criado em 1928 por Maurice Martenot. Trata-se de um dos instrumentos musicais eletrônicos iniciais, e era originalmente muito semelhante ao teremim. Produz um som ondulante com válvulas termiônicas de frequência oscilatória. (Disponível no site: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ondas_Martenot)

⁸⁴ disponível no site: https://en.wikipedia.org/wiki/Kid_A

Acerca das cores e materiais escolhidos, *Promessas*, foi feita em papel *canson*, lápis aquarelável e tinta guache. A descrição pela estudante do processo criativo e suas escolhas são as seguintes: a opção por cores frias expressa a concepção de tristeza, o desenho do bonequinho chorando faz parte da capa de outro álbum da mesma banda, e representa literalmente a mensagem de solidão e singularidade desejados pela estudante.

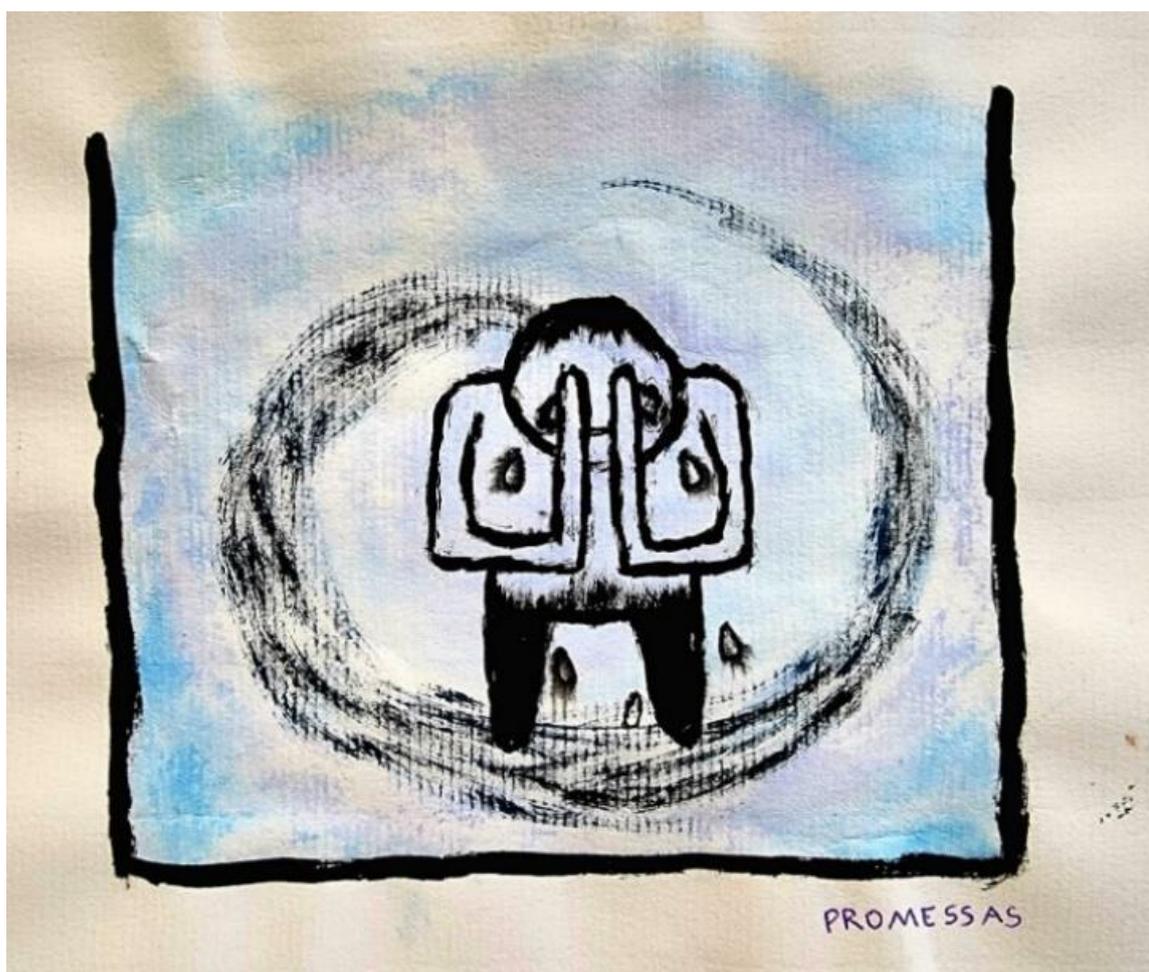


Figura 54: Ana Karoline: *Promessas*

Ainda sobre os traços e cores, no fundo tem-se uma espécie de espiral que foi inspirada no filme *Coraline*⁸⁵ mais especificamente, na porta que dá passagem ao mundo invertido.

As criadoras da obra *Quem samba na beira do mar* (Figura 55), alegam que a inspiração veio da canção *O mar serenou*⁸⁶, interpretada por Clara Nunes (1942-1983) e composta por

⁸⁵ Filme de animação *stop-motion* estadunidense, de 2009, fantasia.

⁸⁶ <https://www.lettras.mus.br/clara-nunes/120355/>

Antonio Candeia (1935-1978). A escolha do tema quis retratar o clima de alegria presente no samba. Confessaram gostar da temática porque acreditam que desperta a criatividade e está mais evidente no cotidiano das mesmas, principalmente pela ampliação do olhar refletida no estímulo à percepção de cores, ruídos, linhas, sensações, silêncio, sons e suas características como o timbre, a intensidade, a altura e a duração. O respeito às diferenças étnicas e culturais também foi algo que marcou o grupo fortemente.

Explicaram ainda que, durante o processo artístico, (Figura 56 e Figura 57), um dos maiores desafios foi retratar os detalhes e as cores, que deveriam remeter à praia e à maresia, por exemplo. Já as linhas tentaram trazer à tona o efeito das ondas. Consideraram a proposta de diálogo entre as artes como original, diferente e moderna. As próximas imagens ilustram o processo deste grupo.

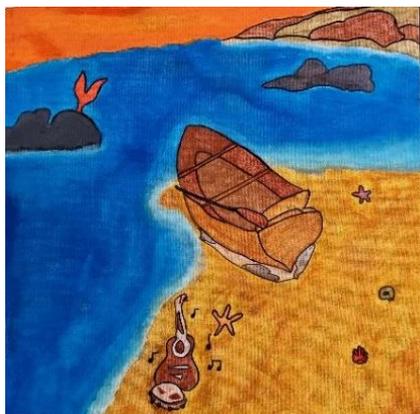


Figura 55: Quem samba na beira do mar



Figura 56: Processo de criação



Figura 57: Pintura coletiva

A obra *O sol e a lua* (Figura 60), inspirada na música de mesmo nome *O sol e lua*⁸⁷, da banda *Pequeno Cidadão*⁸⁸, buscou uma atmosfera nostálgica e melancólica. Em relação às cores, (Figura 58 e Figura 59), escolheram o amarelo, laranja e o vermelho para representar o sol, por acreditarem serem cores vivas, enquanto a lua foi representada pelas cores azul e cinza. Utilizaram pontos de luz para repassar a ideia do astro luminoso e o iluminado. A figura do anel serviu para representar o casamento.

⁸⁷ <https://youtu.be/Hb1C6c3p3Qo>

⁸⁸ Banda de rock brasileira fundada em 2008, em São Paulo, por Arnaldo Antunes, Edgar Scandurra, Taciana Barros, Antonio Pinto e seus filhos.



Figura 58 – Processo criativo



Figura 59 – Processo criativo



Figura 60: O sol e a lua

O trabalho a seguir concebeu uma homenagem à cantora sertaneja Marília Mendonça (Figura 61). Os símbolos presentes fazem menção a aspectos importantes da trajetória da cantora. A coroa representa a rainha do sertanejo, o símbolo do infinito representa que ela está viva nos corações dos admiradores. O coração partido representa a tristeza por sua morte tão precoce e por fim as mãos juntas em gesto de oração significa preces pela alma da cantora que nos deixou.

No parte inferior, consta um verso de uma canção que tocou bastante na despedida da cantora. Segundo as alunas, este trecho se encaixou muito bem na realidade vivida e emociona a todas.

As estudantes demonstraram muita felicidade em poder expressar uma homenagem à cantora que é uma das preferidas e admiradas por elas. No início o interesse pelo assunto não foi tão despertado, entretanto no decorrer das aulas e sobretudo nesta etapa final, reconheceram que o assunto estudado favoreceu o desenvolvimento e o acesso ao conhecimento por meio do aprendizado que envolveu os estudos interartes.

A obra ilustrada na Figura 62 foi realizada em grupo, composto por Euriele, Jhuly, Sarah e Matheus. O desenho traz uma espécie de rosto humano preenchido por linhas que se movimentam em várias direções, com cores e estilos diversos. A inspiração proveio da canção *Set fire to the rain*⁸⁹, interpretada pela cantora Adele⁹⁰. A proposta consistiu em expressar e ilustrar os sentimentos que foram sentidos por algumas das estudantes participantes do grupo: tristeza, romance, confusão. As linhas finas e delicadas evocam um clima de suavidade e calma.

⁸⁹ <https://youtu.be/uJdu4Lfy8aI>

⁹⁰ Adele Laurie Blue Adkins (1988) - cantora, intérprete, multi-instrumentista britânica.

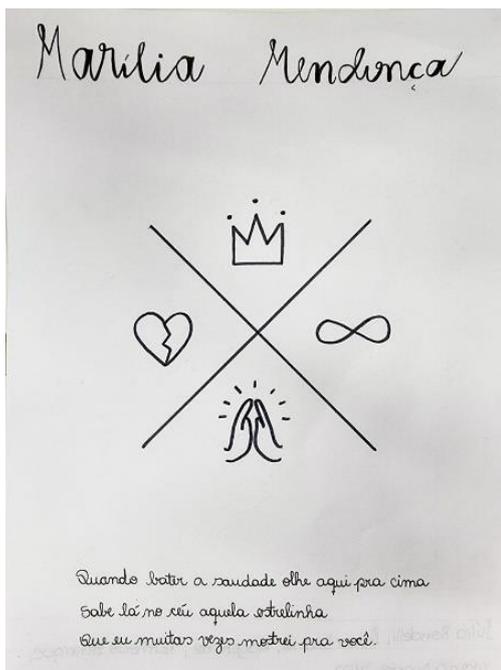


Figura 61: Trabalho do Grupo da Mayane



Figura 62: Trabalho do Grupo do Matheus Mutz

O som da liberdade (Figura 63) desenho feito em papel Canson com uso de lápis aquarelável, se baseou na canção *Stand up*⁹¹ que compõe a trilha sonora do filme *Harriet* que conta a história biográfica inspiradora de Harriet Tubman, uma mulher escravizada que luta pela liberdade. Segundo o grupo de estudantes, a escolha das cores procurou retratar o contraste entre o tom de pele e a cor do vestido da personagem ilustrada (Figura 64). As estudantes desejaram algo mais realista, entretanto gostaram do resultado alcançado. O clima proposto era de protesto e alegria ao mesmo tempo.

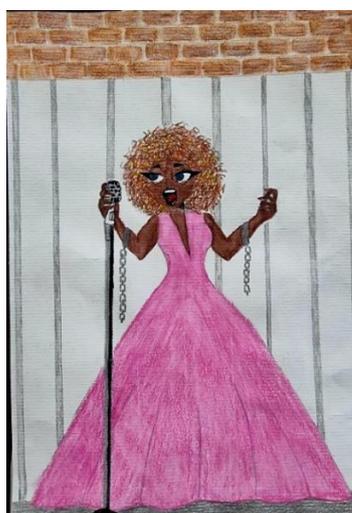


Figura 63: *O som da Liberdade*



Figura 64: Etapas de criação

⁹¹ <https://youtu.be/NEMsiHvejWM>

A obra (Figura 66) realizada pela dupla Gabriel e Eduardo, buscou inspiração em estilos musicais diversos como o rock, o pop e o clássico (Figura 65). Estes estudantes relataram que gostaram do processo e admitem que ampliou a criatividade, entretanto, não quiseram descrever o processo de criação que escolheram.



Figura 65: Processos de criação

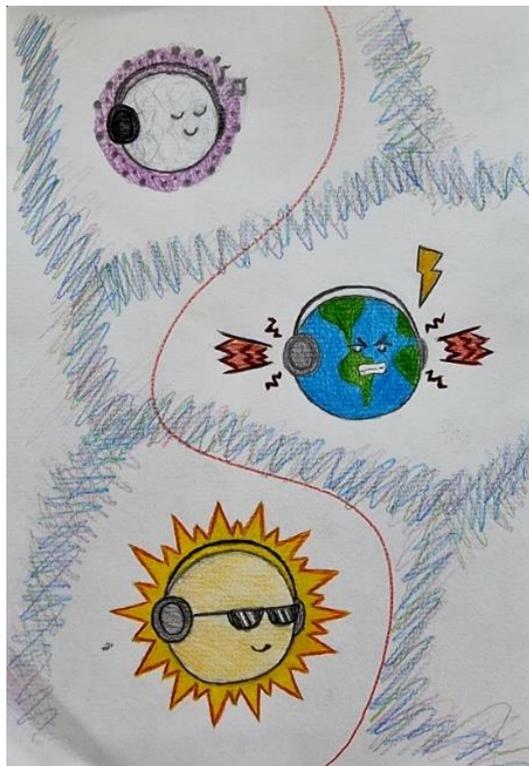


Figura 66: Desenho feito pela dupla Gabriel e Eduardo

A obra *Como nossos pais* (Figura 67), realizada pelo grupo composto por Raquel, Felipe, Guilherme, Kauã e Carlos Henrique, criou uma pintura com tinta guache em tela. A música que serviu como inspiração possui o mesmo nome *Como nossos pais*⁹² do compositor Belchior⁹³ e é marcada na lembrança das pessoas costumeiramente na voz e interpretação da cantora Elis Regina⁹⁴. As cores utilizadas representam a pele humana, assim como a prisão e a censura sofridas pelos corpos de um modo geral, (Figura 68), representadas pela tarja preta. A atmosfera proposta era de protesto. As linhas curvas representam as linhas do corpo humano. O grupo se orgulhou da obra e as integrantes concluíram que o resultado saiu muito além das expectativas.

⁹² <https://youtu.be/gdgj1kYqiFI>

⁹³ Antonio Carlos Belchior (1946-2017) foi compositor, escritor, professor, músico, produtor, artista plástico.

⁹⁴ Elis Regina Carvalho Costa (1945-1982) cantora marcante da MPB.



Figura 67: Como nossos pais



Figura 68: Processo criativo

A obra (Figura 69) realizada pelo trio Emily, Thiago e Kauã retrata o universo de músicas alegres. Segundo o grupo, a escolha das cores traduz sensações musicais genéricas que trazem uma atmosfera de festa, descontração e vibrações contagiantes. Consideraram interessante a possibilidade de representar uma música por meio de figuras e traços livres, bem como por cores vivas (Figura 70). Sinalizaram que, os grandes desafios neste processo, são atribuídos à falta de concentração dos mesmos, comprometendo o tempo estipulado para a execução.

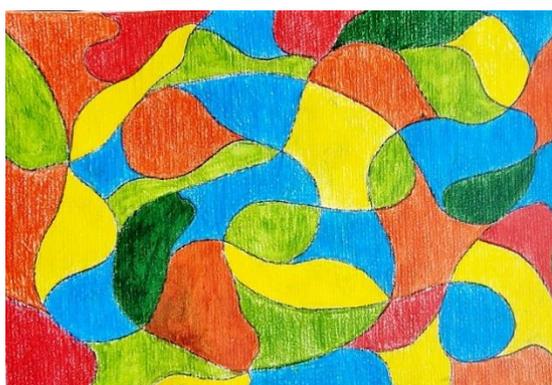


Figura 69: Obra do trio Emily, Thiago e Kauã



Figura 70: Processo criativo

No próximo trabalho (Figura 71), feito pela estudante Anyelle, observamos a alegria, a natureza, e a beleza do Rio de Janeiro expressas nas cores e nos versos da canção *Aquele*

*Abraço*⁹⁵ de Gilberto Gil. Nas palavras da estudante “a obra fala sobre a alegria de uma cidade chamada Rio de Janeiro” (Figura 72).



Figura 71: Trabalho feito por Anyelle

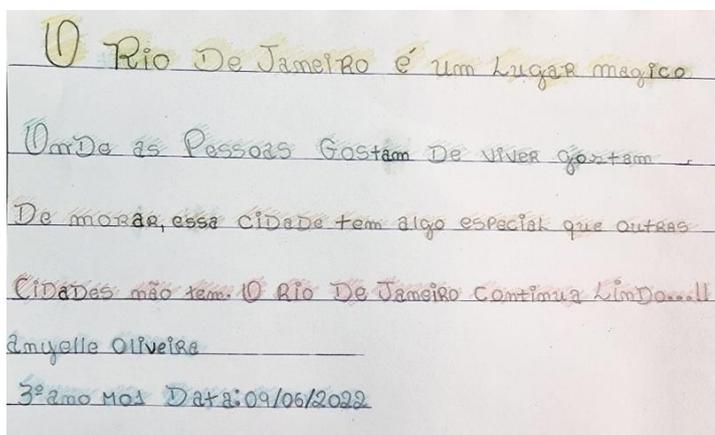


Figura 72: Descrição da temática obra

A ilustração (Figura 73) do estudante João teve como inspiração a música *Opção*⁹⁶ do cantor MC Kevin⁹⁷. Segundo o estudante a descrição escrita no verso da ilustração, traduz uma narrativa que se assemelha à sua própria história de vida:

Um jovem que não tinha muitas opções de oportunidade na vida, inclusive por viver numa localidade periférica, extremamente pobre. A mãe desse jovem era boa, e o pai trabalhador. Era dependente químico com vários conflitos e dificuldades. Procurava uma oportunidade de fazer dinheiro. E com as oportunidades da favela são certas e chegam sempre na hora que mais precisa roubar, traficar, e viver uma vida de perigo. Mas ele decide não viver mais isso, e bota seu foco todo na música. Ele decide buscar fazer a coisa certa. Mesmo que seja difícil.

E com muito esforço, quer mostrar para todos que se ele conseguiu, todos conseguem, é só ter foco. Atualmente, só agradece a Deus e a si mesmo pelas suas decisões durante o processo da vida. (JOÃO)

⁹⁵ <https://www.lettras.mus.br/gilberto-gil/16138/>

⁹⁶ <https://youtu.be/MIHDrnjyBqk>

⁹⁷ Cantor e compositor brasileiro, conhecido artisticamente como MC Kevin (1998-2021).

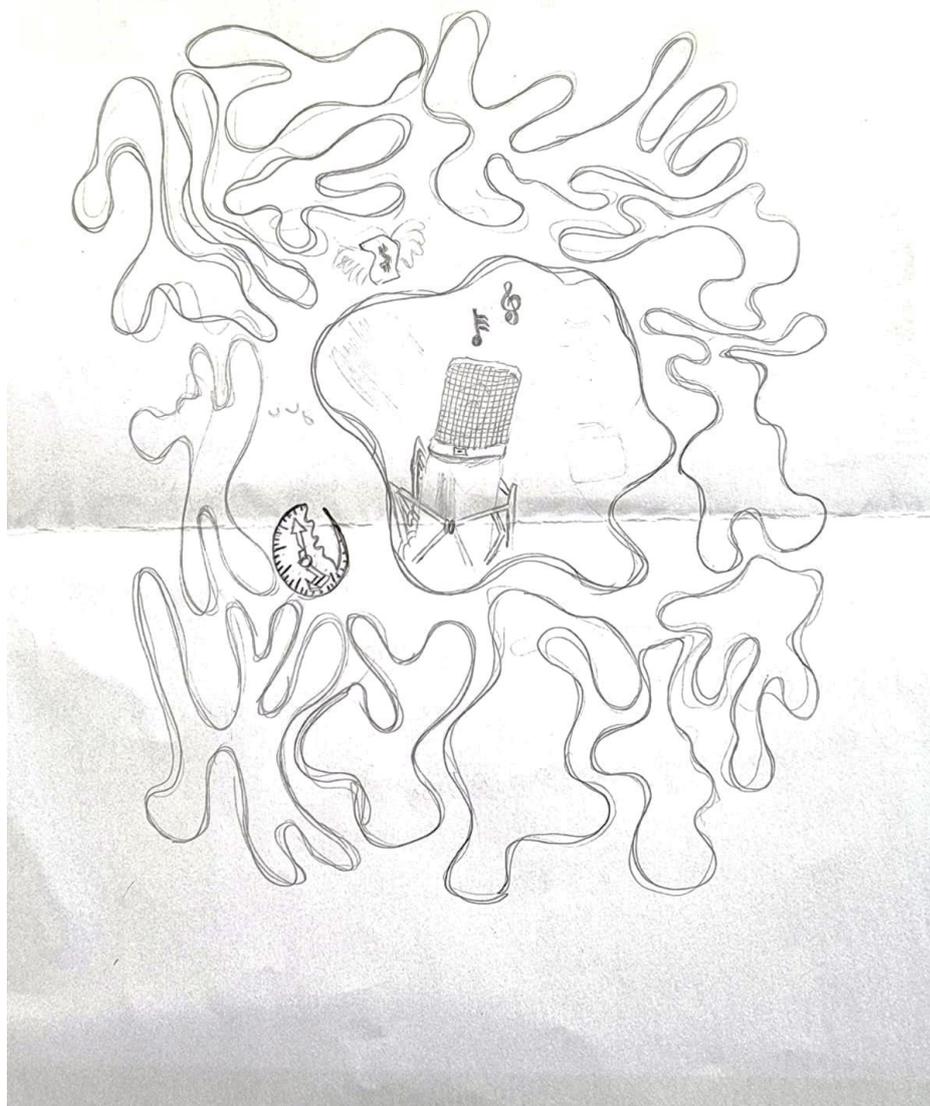


Figura 73: Ilustração feita por João

Finalmente, concluímos esta seção, relatando todos os detalhes dessa experiência pedagógica interartes com aportes em Paul Klee. Tentamos descrever os processos que consideramos importantes, entretanto, entendemos que as ações pedagógicas são de uma profundidade imensurável para serem descritas integralmente neste *corpus*.

Reconhecemos, como já foi mencionado anteriormente, que o período no qual foi desenvolvida a intervenção, foi atípico e trouxe muitas questões problemáticas, como a defasagem de vivências, aprendizagens e conteúdos escolares durante esses dois últimos anos de aulas, ora remotas, ora semipresenciais, por conta da pandemia de COVID. O currículo e as mudanças na carga horária, a inserção de novas disciplinas da parte diversificada, as

inseguranças da fase da adolescência, quando não se é mais criança e também ainda não se é adulto, para assumir determinadas responsabilidades.

Desse modo, tendo em mente, o impacto de todas essas questões, pois afetaram significativamente a dinâmica escolar, deixando mais complexa o desenrolar da intervenção, conseguimos encontrar meios para conviver e administrar estes e outros entraves, como a falta de alguns recursos, organização de horários das aulas, para termos uma melhor produção, conflitos de ideias entre estudantes, além do desinteresse e desânimo percebido em algumas pessoas.

Com honestidade e consciência da complexidade das vivências na escola pública, os trabalhos produzidos pelas estudantes, de modo geral, traduzem a realidade emocional, afetiva, criativa, possível de pessoas que, entre os inúmeros desafios enfrentados na vida escolar, generosamente e com muito entusiasmo, produzem, interpretam e refletem sobre Arte.

Na próxima seção iremos analisar os desdobramentos das práticas criativas aqui descritas, analisando também algumas reflexões feitas pelas estudantes.

Esperamos obter elementos necessários o suficiente para chegarmos a uma conclusão que contribuía tanto para os estudos interartes bem como para a o ensino de Arte.

3.3 - RESULTADOS

Atuando na educação, como professoras, percebemos que os projetos e propostas são como filhos, que nascem, crescem, se desenvolvem e tomam seu rumo pelo mundo desbravando novos territórios. Assim, entendemos que plantamos uma semente, e esta germina e evolui, conforme o cuidado e tratamento que lhe é dado. Entendemos que as condições determinam o desenvolvimento e, por isso, quando foi preciso, procuramos fazer ajustes e adaptações no planejamento descrito na seção 3.1, ainda que não fosse possível prever que frutos iriam brotar.

Podemos destacar que a intimidade com diferentes metodologias e a capacidade de criar novas estratégias tendo em vista as singularidades de cada estudante, dos diferentes contextos, dos espaços, das comunidades, das concepções e das teorias de arte, bem como seu ensino, nos auxiliou a fazer escolhas com mais segurança e criticidade, conscientes da importância de tal ação.

Ademais, foi ressaltado o aspecto sensorial da experiência, a percepção do olhar para as cores, formas, linhas, textura, equilíbrio, harmonia, ritmo, tonalidades, para a identificação dos elementos característicos de cada modalidade artística e, na maior parte do tempo, a importância da criatividade e da imaginação.

Foi possível compreender a triangulação de Barbosa ajustada às práticas interartes, bem como aspectos transdisciplinares e críticos na experiência, no fruir quando as estudantes tiveram um contato inicial com as obras e artistas, tendo estimulada a visão e a audição. No que se refere à contextualização, quando da introdução de aspectos conceituais culminando na coleta de impressões, interpretações e percepções acerca das obras. A produção teve seu destaque, no terceiro ciclo, no qual foi criada uma obra abarcando todas as vivências artísticas inspiradas nas relações entre música e artes visuais.

Inicialmente, ainda estava arraigada a ideia de arte na escola como reprodução mecânica de desenhos, utilizando papel e lápis, além de arte como mimese. No contato com obras que tinham elos transdisciplinares, notamos um interesse maior pelo conteúdo estudado, tanto por parte dos estudantes, quanto da professora.

Como exemplo, nas obras em que predominavam diferentes tonalidades e sobreposições de formas, percebemos que, após todas as leituras e contextualizações iniciais, os comentários acerca dos elementos harmônicos na composição, foram notados de forma mais satisfatória. “É no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal.” (BRASIL, 2017, p. 193).

Consideramos importante destacar que, embora não fosse nosso direcionamento, o enfoque exclusivo na temática de peças musicais ocorreu com muita frequência nas criações das estudantes. As escolhas foram por narrativas cantadas nas canções. Não houve escolha de músicas instrumentais, o que pode ficar para um outro momento.

De modo a melhor apresentar nossas ideias, estruturamos essas considerações finais em subseções.

Conquistas

O crescimento e a aprendizagem percebidos ao longo do desenvolvimento das ações se mostraram satisfatórios, pois entre inúmeras questões surgidas, nos possibilitou observar as relações entre as modalidades artísticas utilizadas por cada um para divulgar suas ideias e procedimentos. Os relatos particulares por escrito, assim como falas durante às aulas, expressaram os ganhos e as percepções adquiridas por meio das relações existentes entre diferentes modalidades artísticas, assim como com outras disciplinas, como a matemática e a história, por exemplo.

Podemos elencar ainda outros pontos importantes desenvolvidos na proposta interartes, como: a criatividade, o apuro técnico, o envolvimento e a compreensão de objetos artísticos. Além destes pontos, destacamos a articulação para o trabalho em grupo, a empatia, a utilização consciente de materiais, o reaproveitamento de materiais descartáveis como caixas de ovos para as tintas e potes diversos que seriam descartados. Destacamos também como muito importante o exercício do respeito pela diferente e a coragem de mostrar suas ideias e pensamentos.

O aprendizado que pudemos extrair está expresso na troca de experiências por meio da partilha das diferentes percepções sobre as obras, favorecendo o entendimento e a compreensão. Em se tratando de Ensino Médio, dos três campos conceituais da Arte, leitura, contextualização e produção, o que mais predominou na durante o desenvolvimento das atividades foi este último, mas sempre calcados em reflexão e pensamento. Isso pode ser atribuído ao fato de serem investigados “os porquês” dos processos e as conexões estabelecidas.

Na investigação por meio de conversas, procuramos dar espaço e estimular a fala das estudantes e o conhecimento trazido por meio de suas vivências e seus olhares. Observamos que as estudantes se dividem acerca da preferência por obras figurativas ou abstratas. Cada uma explicou o porquê dessa preferência, tendo múltiplas razões. Quando perguntamos sobre os artistas ouvimos, constantemente, a seguinte resposta: “Interessante, cada um deles têm suas

origens e histórias.” Já a estudante Mirieli respondeu: “Bom, eles são bem expressivos, suas artes têm bastante sentimento, sem contar que eles têm muito conhecimento das cores, formas, linhas, músicas.... E a criatividade vai além da minha imaginação.”

Algumas estudantes declararam não *curtirem* (expressão usada frequentemente entre jovens e também nas redes sociais) obras abstratas, mas que, apesar disso, acharam interessantes, sobretudo as obras do pintor Paul Klee, assim como de artistas que traziam propostas diferenciadas com a mescla de diferentes modalidades artísticas.

Acreditam que houve um aprofundamento maior, diferentemente de anos anteriores, até mesmo, noutros segmentos, onde ocorria apenas o fazer sem a contextualização. Em relação à arte de um modo geral, passaram a reconhecer a importância da arte no cotidiano e quando foram perguntados se o tema estudado tinha relação com suas vidas, uma delas respondeu: “estamos aprendendo que a nossa imagem pode falar a respeito de quem somos, então sim, tem relação com a minha vida, a arte está presente em tudo.”

A estudante Ana Karoline afirmou gostar da mistura entre música e artes visuais, pois gosta de desenhar ouvindo música e isso de certa forma a inspira e a leva para caminhos diferentes. Ela acredita que muitas pessoas não têm acesso a esse tipo de arte, por exemplo, a abstrata, a conceitual, a híbrida, ou não sabem definir. Esse acesso, infelizmente, acaba se restringindo a uma minoria de pessoas. Em relação às artistas que conseguiram reunir duas artes de forma sólida, disse serem muito autênticos.

Em algumas aulas, a falta de argumentos para explicar o porquê da preferência por certas obras artísticas e/ou estilos musicais, visuais ou gestuais era acentuada. Podemos supor ocorrer em virtude da falta de contato com as obras, ou timidez, ou ainda, dificuldade de nomear os códigos pertencentes às modalidades artísticas.

Alguns estudantes entraram no campo filosófico, psicológico, político e de gosto pessoal, por exemplo. Tendo em vista que a fala era livre e sem rigidez, fomos tentando trazer a discussão para o campo da arte e suas características particulares.

Podemos destacar que a matrícula de estudantes de outras localidades, de diferentes escolas, e até da rede privada de ensino, assim como estudantes dedicadas e esforçadas, veteranas na escola, enriqueceram às aulas por meio de reflexões, da iniciativa e da autonomia, da participação ativa e da leitura de imagens coletivas e, no envolvimento das atividades de modo a contagiar às demais.

Outras discussões tiveram destaque, como a arte para as massas, ou os critérios para se definir o valor de uma arte e o valor estético, assim como questões sobre consumo e a

comparação com outras culturas. Fazíamos interrupções, fechando a discussão de temas mais amplos que tomavam outras dimensões e tentávamos retomar às questões próprias da arte e do tema que estávamos abordando. Tentamos mostrar que o estilo de uma artista pode ser percebido por pequenos detalhes de sua obra. Seja num acorde ou num recorte de parte da obra. Essa identificação foi imprescindível para o processo satisfatório de nossa proposta: a compreensão daquilo que se lê e se ouve. Sem o qual seria difícil avançar.

No que tange à explicação sobre o processo criativo, quer fosse individual ou em grupo, notamos que alguns estudantes não quiseram fazê-lo. Não se interessaram em aprofundar e detalhar os motivos pelos quais escolheram os materiais, as cores, as linhas, a própria música que inspirou a criação.

Neste sentido, é preciso reforçar a importância da expressão, da criação e da reflexão bem como observar os elos com outros campos do saber, sobretudo na contemporaneidade. Somado a isso, procuramos estimular e motivar o interesse na temática que estava sendo desenvolvida. De um modo geral, a aceitação e compreensão foi satisfatória e serviu, podemos afirmar, para a ampliação da percepção e da leitura de mundo, entre outras habilidades.

Desafios

Entre as inúmeras dificuldades, encaradas pela professora como desafios que surgiram no decorrer da intervenção pedagógica, podemos mencionar a preocupação das estudantes de não terem assimilado suficientemente as relações entre as modalidades artísticas, música e pintura; pequenos atritos e desgastes interpessoais entre as pessoas integrantes dos trabalhos em grupo; desperdício de materiais; tempo superior ao estipulado para conclusão das atividades, entre outros. Pudemos perceber que esta atividade de percepção do encontro entre música e pintura foi inovador, pois as estudantes demonstraram que não haviam ainda notado tais relações e o quanto estas podiam ser ricas em significado para o todo da obra. Aos poucos, perceberam que, ao contrário de uma tarefa de matemática ou física, na qual há objetividade no percurso, as artes trabalham com singularidades, individualidades e, portanto, não há percurso que sejam válidos para todas as pessoas.

Nas conversas iniciais, procuramos sondar quais eram os interesses das estudantes ao apreciar obras de arte visuais ou musicais. Percebemos a grande dificuldade de leitura, interpretação e apreensão. A defasagem de aprendizagem era muito acentuada. Acreditamos, como já abordado nesta dissertação, que um dos obstáculos, foi o estudo remoto, em decorrência da pandemia de COVID-19, sem o apoio e o suporte necessários, seja humano ou

tecnológico, para uma aprendizagem satisfatória, observadas às situações adversas presentes neste contexto.

Os dois anos de aulas remotas afetaram sobremaneira o ensino aprendizagem, antes já tão desafiador. Percebemos, em vários momentos, certa dificuldade em explorar e comunicar ideias e pensamentos e/ou sentimentos. Estão habituadas a seguir lição ou ordens, algo inclusive que é, muitas vezes, valorizado no meio educacional, como um comportamento esperado e, portanto, correto.

As questões específicas à cada modalidade artística, seus elementos, sua composição e sua formação, levaram um tempo considerável até que fossem apreendidas. As leituras, visuais e sonoras, seus códigos, as identificações dos sistemas de signos próprios e as possíveis associações entre diferentes modalidades artísticas, do mesmo modo.

Entre os entraves e obstáculos externados pelas estudantes durante o percurso estão a falta de tempo, uma vez que há estudantes trabalhando intensamente, inclusive no período noturno. Consequentemente, lhes falta oportunidade para realizar atividades fora do espaço escolar; citaram ainda a falta de recursos, o medo de fracassar ou de não reproduzir algo fiel à realidade ou o temor de se frustrar na comparação do seu trabalho com outros, gerando críticas e insegurança. O estudante Felipe Santos, por exemplo, ao ser perguntado sobre as maiores dificuldades ao longo do desenvolvimento das atividades, respondeu: “a carga horária, porque eu trabalho e quase não tive tempo.”

Uma lacuna profunda na carreira das professoras se encontra na falta de formação continuada e qualificada, principalmente nos últimos anos. Essa situação potencializa os desafios já existentes e escancara a necessidade de constante estudo e aprendizagem para que sejamos críticas quanto às nossas práticas. Assim, um dos passos é repensar e reavaliar nossas ações de ensino, com intuito de agregar frutíferas apreensões nos valendo do ato de pesquisar como ação importante para os saberes e fazeres do ensino aprendizagem.

As demandas são desafiadoras. O campo da Arte, em cada uma de suas modalidades, abarca inúmeros elementos e questões para serem refletidas. A professora que desenvolveu esta intervenção, por exemplo, defende a especificidade de sua modalidade artística, pois tem consciência de que não dará conta de dominar todas as técnicas, as metodologias e especificidades tanto da música bem como de outras modalidades. Porém, acredita ser importante a abertura para os diferentes diálogos e possibilidades de contato com outras linguagens, disciplinas, áreas e campos do saber.

Nesse sentido, e preocupada com o cenário atual do ensino de arte, assim como com as possíveis aberturas para relações transdisciplinares: o que se faz mais necessário abordar no Ensino da Arte, na escola pública, com uma carga horária de aproximadamente 80 horas aproximadamente, a depender do ano letivo, das diretrizes e documentos norteadores? Conhecer e dominar determinado tema ou assunto de uma única modalidade artística ou ler e interpretar diferentes códigos artísticos, contextualizando e entendendo seus usos e desdobramentos?

Avaliação

A avaliação foi parte integrante de todo o processo, desse modo, avaliamos a todo momento os caminhos a seguir, as escolhas que seriam feitas em relação às etapas e, por fim, reconhecer quem se dedicou mais profundamente, da mesma forma que apontar aquelas pessoas que não tiveram uma participação tão efetiva. Estas vivências puderam promover a transformação de conceitos e aplicação de novas atitudes, uma vez que fizeram com que participassem do processo de autoavaliação.

Durante a intervenção pedagógica, as alunas por meio de suas vivências, da participação e do envolvimento, tiveram a promoção e a transformação de conceitos e aplicação de novas atitudes.

Realizamos a avaliação das aprendizagens observando as habilidades que foram desenvolvidas, assim como a produção criativa e a leitura e interpretação fazendo associações com outros campos. A dedicação, a postura diante do trabalho, o processo de criação visual, a seleção do material criativo, a interpretação e escolhas das músicas para servirem de inspiração também foram incluídas em nossa avaliação.

Consideramos também o engajamento nos exercícios propostos, assim como a execução das atividades ao longo de todo o projeto, a pesquisa de materiais e suportes, a participação nas aulas expositivas de leitura e interpretação de obras, quer fossem, musicais e/ou visuais.

A compreensão de relações entre as modalidades artísticas e do processo criativo do pintor Paul Klee eram as espinhas dorsais de toda a proposta. Para que obtivéssemos um resultado mais satisfatório, concentramo-nos em realizar um mergulho mais profundo, com determinação, estruturando cada etapa a partir dos autores de referência e do pintor suíço, de modo a estimular o interesse das estudantes e também buscando traçar paralelos com o cotidiano.

De um modo geral, a junção das duas modalidades artísticas, pintura e música, pelos artistas estudados, foi algo elogiado e passou a ser analisado por outro viés, o que proporcionou mais aprofundamento e contextualização. A divulgação do trabalho realizado, tanto na própria escola, como nos meios digitais e universitários, fez com que reconhecessem ainda mais que a arte é extremamente importante e não apenas algo recreativo e lúdico, ainda que estes aspectos também sejam importantes e necessários.

LEGADOS

O ensino e a aprendizagem na contemporaneidade se voltam às transformações que podem ser assumidas e realizadas por jovens de modo criativo, autônomo, curioso, abstrato, diversificado, sistêmico, capazes de propor caminhos para a resolução de problemas. Um dos questionamentos mais frequentes é sobre o uso ou função dos conteúdos escolares na vida cotidiana prática.

A análise do percurso trilhado na presente proposta pedagógica levou em conta o planejamento das etapas, o embasamento teórico e pedagógico, o processo de aprendizagem, o processo de criação, os resultados alcançados, a adequação ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas de Arte previstas na BNCC.

Entre os inúmeros pontos desenvolvidos, destacamos as tentativas de fazer a articulação entre a teoria e a prática artística, bem como a busca por caminhos para nos colocarmos como mediadoras nesse processo de ensino e de aprendizagem de modo, muitas vezes, criativo, afetivo, motivador, e ao mesmo tempo coerente. Acreditamos ser um tanto complexa essa questão, já que não é tarefa simples medir o sucesso de processos artísticos.

A consistência pedagógica no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem evidenciou uma atitude investigativa e propositiva às estudantes, buscando coerência, sensibilidade e um olhar mais atento para avaliação das aprendizagens propostas.

Ao buscar instigar estudantes a serem protagonistas, a valorizarem o patrimônio cultural, a refletirem criticamente sobre os processos artísticos, assim como para sua realidade e para sua capacidade de leitura e criação, pudemos perceber um certo avanço e movimentação em direção a um lugar possivelmente mais ativo e criativo. Isso se expressou também nas tentativas de compreender como se deram os processos de criação, como se relacionam com o conhecimento e quais questões formularam.

As leituras coletivas de imagens, assim como as atividades que culminaram em versos escritos, composição audiovisual, pintura e desenho, colaboraram para minimizar práticas de leitura superficiais, baseadas em senso comum, muitas vezes equivocado. A discussão e levantamentos de pontos aprimoraram, ao que nos parece, a reflexão e a compreensão artística do grupo e da professora.

Foi nítida a mudança de atitude das alunas que participaram diretamente do processo, podendo destacar o respeito ao diferente, a capacidade de trabalho em grupo e a coragem de mostrar suas ideias. Um dos grandes aprendizados que extraímos em toda a jornada foi o

reconhecimento da presença da Arte no cotidiano das pessoas com suas inúmeras possibilidades de relações, seja entre as diferentes modalidades, sobretudo a música e as artes visuais, bem como com a escrita em diferentes contextos e situações.

Compreendemos que o modo de ensinar está estreitamente relacionado com o que somos quando estamos ensinando. Desse modo a potência e a riqueza do processo que trilhamos reside na experiência singular vivenciada. Foi no sentido que demos, nas tentativas de expressar e traduzir música e artes visuais. No destrinchamento manual, crítico e reflexivo, de cada ciclo, alteramos verdades. Autorizamos-nos criar a nosso modo, por meio de arranjos diferentes daqueles aos quais estávamos acostumados. Inspiramo-nos em Klee e nos autores que fundamentaram a pesquisa. Com isso, fortalecemo-nos ganhando coragem para seguir com nossas ideias e pesquisas, com idas e vindas, com reparos e costuras.

O que tentamos realizar em nossa intervenção pedagógica foi uma curta experiência criativa que necessita de desdobramentos. Temos certeza que este caminhar foi influenciado por diferentes fatores, os quais já mencionamos em parte e outros ainda que precisam ser explorados e desenvolvidos em pesquisas futuras. Como exemplo, sinalizamos a busca por artistas que também criaram obras mesclando diferentes modalidades artísticas. E a investigação de processos baseados em obras musicais instrumentais, regionais, de diferentes estilos e gêneros, como uma das possibilidades que não demos conta de aprofundar.

Esse percurso contribuiu para o desenvolvimento da pesquisadora e arte-educadora, ampliando a sensibilização do olhar para com o próximo e fazendo com que o processo de empatia pudesse revigorar nesse contexto de descobertas e vivências entre as modalidades artísticas, sobretudo no que se refere às possibilidades de inclusão, das pessoas com suas ideias, sensibilidade e imaginação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lilian. *Coletivo expandido: flunar, vagar, derivar, errar. Quando o encontro se transforma em corpo coletivo, corpo andante*. ANPAP, 2011. Disponível em: Interterritorialidades – Fronteiras Líquidas (anpap.org.br)

ARGAN, Giulio C. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 450.

BARBE, Michèle. *Primeira cena de O ouro do Reno: eterno retorno ou amor eterno? Três interpretações da obra de Wagner por Fantin-Latour*. In *Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea*. Organizadora Thais Flores Nogueira Diniz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 71-105.

BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. SP: Cortez, 2015.

BARROS, Lilian Ried Miller. *A cor no processo criativo: um estudo sobre Bauhaus e a teoria de Goethe*. 4ª Ed. – São Paulo: Editora Senac, 2011.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

CAESAR, Rodolfo. *Novas Tecnologias e Outra Escuta: Para Escutar a Música Feita com Tecnologia Recente*. In: *Anais do I Colóquio de Pesquisa e Pós-Graduação da Escola de Música/UFRJ*. Rio de Janeiro, 2007. 7p. Disponível em: http://www.academia.edu/312195/Novas_Tecnologias_E_Outra_Escuta_Para_Escutar_a_M%C3%BAsica_Feita_Com_Tecnologia_Recente

CAMPESATO, Lílían. *Arte Sonora: Uma Metamorfose das Musas*. Dissertação de Mestrado em Artes. SP: USP, 2007.

CARNEIRO, Isabel. *Partitura como anteparo*. *Poiésis*, n. 21-22, p. 189-202. Jul.-dez. 2013. <http://www.poesis.uff.br/pdf/poesis21-22/artigo5-carneiro>.

CARTAXO, Carlos. *Amor invisível: artes e possibilidades narrativas*. João Pessoa: Ed CCTA, 2014.

CAZNOK, Yara. *Música: entre o audível e o visível*. São Paulo: UNESP, 2008.

CLÜVER, Claus. *Estudos Interartes: Conceitos, Termos, Objetivos. Literatura e sociedade*. 1997, 37–55. Disponível em: *Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos | Literatura e Sociedade (usp.br)*.

COELHO, Humberto Schubert. *A epistemologia e o método científico de Goethe*. *Sacrilegens*, Juiz de Fora, v6, n.1, p.85-102, 2009.

COPLAND, Aaron. *Como ouvir (e entender) música*. Trad. Luiz P. Horta. Ed: ARTNOVA. 1974.

CRISTIÁ, Cintia. *Intercambios entre música y pintura: creación, reflexión y pedagogía*. - 1a ed. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral; Centro Multimedial de Educación a Distancia, 2010.

_____, Cintia. *Sobre la interrelación de la música y la plástica en los siglos XX y XXI: Una posible tipología a partir de casos provenientes del campo artístico argentino*. Trans. Revista Transcultural de Música, núm. 16, 2012, pp. 1-44. ISSN: 1697-0101. Disponível no site: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82224815004>.

CUNHA, Daiane Solange S. S. da; LIMA, Sonia R. A. *A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes*. Revista Música, v. 20 n. 1. p. 97-120. Universidade de São Paulo, 2020. ISSN 2238-7625.

DÜCHTING, Halo. *Wassily Kandinsky*. Tradução: Casa das Línguas, Lda. Köln, Taschen: 2005.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ESPÍRITO SANTO. SEDU. *Currículo Estadual*. Vitória, 2020, p. 55.

EFLAND, Arthur D. *Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno*. (Tradução de Ana Amália T. B. Barbosa e Jorge Padilha). In GUINSBURG, J. & BARBOSA, A. M. (Org.) *O Pós-Modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173-188.

EGGELHÖFER, F. *Vida e obra de Paul Klee*. In: CRUZ, R. M. S.; EGGELHÖFER, Fabiene; HOPFENGART, C. et al. *Paul Klee. Equilíbrio instável*. São Paulo: Expomus, 2019.

FERNANDES, Vladimir. *Ernst Cassirer: o mito político como técnica de poder no nazismo*. 2000. Dissertação (Mestrado em Filosofia). PUC - SP. Resumo do Cap. 1. Disponível no site: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/11757>

FICAGNA, Alexandre Remuzzi. *Entre o sonoro e o visual: a composição por imagens*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2014.

FOUCAULT, Michael. *Isto não é um cachimbo*. Tradução Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS. Alexandre Siqueira de. *Um diálogo entre som e imagem: questões históricas, temporais e de interpretação musical*. Música HOJE. Vol. 7, Nº 2 – 2007.

_____. *Desafios da Estética Comparada*. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM) Salvador – 2008.

_____. *Diálogos entre o sonoro e o visual*. Música Hodie. Goiás: Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 29-41.

_____. *Apontamentos sobre tradução e sinestesia*. XIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM). DeArtes, UFPR Curitiba, 2009.

_____. *Ressonâncias, reflexos e confluências: três maneiras de conceber as semelhanças entre o sonoro e o visual em obras do século XX*. 2012. 340 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Paris-Sorbonne, Universidade de São Paulo (cotutela), 2012.

_____. *Música e multissensorialidade à luz de três abordagens filosóficas: John Dewey, Maurice Merleau-Ponty e Michel Serres*. In: Fronteiras da música: filosofia, estética, história e política / organizadora, Lia Tomás. São Paulo: ANPPOM, 2016. 472 p. - (Série Pesquisa em Música no Brasil; v. 6) ISBN: 978-85-63046-05-5. p. 130-142.

_____. *Choque Entre Formas: Aproximações Intra e Interartísticas*. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.6, n.12: nov.2016.

_____; TEIXEIRA, Geraldo H. T. Santos. *Estudos Interartes: uma introdução*. Revista Farol, Vitória/Centro de Artes/UFES, n.22, 2020. p. 131-139.

_____. *Ressonâncias: relações entre música e pintura*. [recurso eletrônico]. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2021.

FREITAS, Phelippe Curimbaba. *Em torno de Hanslick: A autonomia musical e seu outro*. (p. 449-458) In: Filosofia contemporânea: Arte, Ciências Humanas, Educação e Religião / Organização de Marcelo Carvalho, Vinicius Figueiredo. São Paulo: ANPOF, 2013. 601 p.

HANSLICK, E. *Do Belo Musical*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORÁCIO. *Arte poética*. Tradução de Jaime Bruna. In: SPINA, Segismundo. *A poética clássica*, São Paulo, Cultrix, 2014. p. 65.

IAZZETTA, Fernando. *A imagem que se ouve*. In: Prado, Gilberto; Tavares, Mônica; Arantes, Priscila. *Diálogos interdisciplinares: arte e pesquisa*. São Paulo: Eca, 2016.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética*. Trad.: Fulvia M. L. Monteiro. RS: Ed. UNISINOS, 1999.

KLEE, Paul. *Pedagogical Sketchbook*. Translation Sybil Moholy-Nagy. Nova York: Praeger, 1960.
Disponível em:
<http://ing.univaq.it/continenza/corso%20di%20disegno%20dell'architettura%202/testi%20d'autore/paul-quee-pedagogical-sketchbook>

_____. *Notebooks – Thinking eye*. Vol. 1. London: Lund Humphries, 1978.

_____. *Diários*. Tradução João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *Sobre a arte moderna e outros ensaios*. Trad. Pedro Sússekind, Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

LAILAW, Jill A. *Paul Klee (Grandes Mestres)*. Tradução Maria da Anunciação rodrigues. – SP: Ática, 2004.

LUZ & WENCESLAU. Madel T. & Leandro David. *Goethe, Steiner e o nascimento da arte de curar antroposófica no início do século XX*. Revista Critica de Ciências Sociais. 2012. DOI: 10.4000/rccs.5046

LICHTENSTEIN, Jacqueline. *A pintura: textos essenciais - o paralelo das artes*. - 2ªed. SP: Editora 34, 2008.

MACHADO, Arlindo. *Arte e Mídia*. RJ: Jorge Zahar Ed., 2010.

MANTERO, Ana de Jesus L. de Barros. *Um novo olhar sobre o visível Wassily Kandinsky e Paul Klee*. Tese (Doutorado em Filosofia Estética e Filosofia da Arte). Universidade de Lisboa. 2012.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: M. Fontes, 1999.

MITCHELL, W. J. T. *No existem medios visuals*. In: BREA, José Luis. *Estudios Visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal, 2005.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Triom: São Paulo, 1999.

NOGUEIRA, Marcos Pupo. *Agrupamentos Sonoros Plenos: A Dimensão Polifônica da Forma*. in *Arte e Teoria*. Cadernos de teoria das Artes. Organização Yolanda Espiña, Miguel Ribeiro-Pereira. Série 3. Universidade Católica Editora. Porto Porto, 2014. ISBN 978-989-8497-04-8. p. 67-95.

PAREYSON, Luigi. *Estética: teoria da formatividade*. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

PAZ, Octavio. *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 1990, p. 56.

PINEL, Dimítrio Joviano. *De John Cage a Janet Cardiff, A Sound Art em perspectiva histórica*. Dissertação (Mestrado em Arte). Vitória, 2016.

PLAZA, Júlio. *Arte e interatividade: autor-obra-recepção*. Cadernos da Pós-graduação (Campinas, SP: Unicamp), vol.4, nº 1, (2000): 23-39.

_____. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

RAMALHO, R. C de Castro. *O pensamento criativo de Paul Klee*. Per Musi, Belo Horizonte, n.21, 2010, p.7-18.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Estudo panorâmico da evolução das artes*. Belo Horizonte, Imprensa Universitária UFMG, 1983.

_____. *A linguagem oculta da arte impressionista: tradução intersemiótica e percepção criadora na literatura, música e pintura*. Belo Horizonte, vol. 4, p. 19-29, dez. 1999.

ROSSETTI, Danilo. *A percepção do timbre em Farben Op. 16 n. 3 de Schoenberg: uma abordagem estética e psicoacústica*. Revista Música. USP. v. 17 n. 1 (2017). SSN 2238 – 7625 (Online)

SANTOS, Renato P. dos. *Transdisciplinaridade*. Universidade Luterana do Brasil, 1995. Disponível no site: https://researchgate.net/publication/249336345_Transdisciplinaridade

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SOUZA, Maria de Nazareth Valente de. *A Evolução da Notação Musical do Ocidente na História do Livro até à Invenção da Imprensa*. Dissertação (Mestrado em Ciências Documentais). Covilhã. 2012.

SOUZA, Aline Prúcoli de. *A pintura na Literatura: Linguagem Plástica em “Não entres tão depressa nessa noite escura”, de António Lobo Antunes*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/jspui/bitstream/10/9162/1/tese_10115_TESE%20-%20Aline%20Pr%C3%BAcoli%20de%20Souza.pdf.

SILVA, Agnaldo Valente da. *Heurística híbrida e processos criativos híbridos: uma reflexão sobre as metodologias da criação no contexto do hibridismo em artes*. In: *Arte-ciência: processos criativos [recurso eletrônico]/organização Evandro Fiorin, Paula da Cruz Landim, Rosângela da Silva Leote*. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

STANGOS, Nikos. *Conceitos da Arte Moderna*. Trad.: Álvaro Cabral. RJ: Jorge Zahar Editor, 1991.

TOMÁS, Lia. *Morellet e a expressão musical*. In: *Arte e Teoria. Cadernos de teoria das Artes*. Organização Yolanda Espiña, Miguel Ribeiro-Pereira. Série 3. Universidade Católica Editora. Porto Porto, 2014. p. 121 – 142.

VALLE, Arthur. *O paralelo entre a pintura e a música no pensamento e na obra de Paul Klee*. II Colóquio de Psicologia da Arte - A Correspondência das artes e a unidade dos sentidos [Anais]. 2007.

VISNADI, Débora. *Kandinsky, Malevich e Mondrian: concepção rítmica no surgimento da arte abstrata*. Porto Arte: Revista de Artes Visuais. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS, jan-jun, 2019; V24; N.40 e- 93461e-ISSN 2179-8001. DOI: <https://doi.org/10.22456/2179-8001.93461>

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZONTA, Sandro Lucio. *Manhãs, poentes, zênites e noites: aspectos da representação de luz e sombra na música de Harry Crowl*. Dissertação (Mestrado em Música). UDESC: 2013

ZUBEN, Paulo Roberto Ferraz V. *Planos Sonoros: a experiência da simultaneidade na música do século XX*. Tese (Doutorado em Artes). USP: 2009.

REFERÊNCIA DAS FIGURAS

WIKIPEDIA. Disponível no site:

<https://en.wikipedia.org/wiki/The_Musical_Offering>

Acesso em: 12 dez. 2021.

WIKIWAND. Disponível no site:

<https://www.wikiwand.com/en/Louis_Bertrand_Castel>

Acesso em: 12 dez. 2021.

MYLANDROVER. Disponível no site:

<<https://mylandrover.ru/pt/transmission-gearbox/chto-sozdal-skryabin-aleksandr-skryabin-biografiya-skryabina-a-n-postuplenie-v.html>>

Acesso em: 14 dez. 2021.

SOBRE AS COISAS. Disponível no site:

<<https://acercadelascosas.blogspot.com/2013/01/>>

Acesso em: 16 dez. 2021

CLASSICAL FM. Disponível no site:

<<https://www.classicalfm.ca/station-blog/2019/07/04/happy-85th-birthday-r-murray-schafer/>>

Acesso em: 15 dez. 2021.

THE CLYDE FITCH REPORT. Disponível no site:

<<https://www.clydefitchreport.com/2016/05/carnegie-hall-anniversary/>>

Acesso em: 15 dez. 2021

SCHLACHTEN Contemporary Arts Festival. Disponível no site:

<<https://schlachten.org/artist/logothetis-ensemble/>>

Acesso em: 15 dez. 2021

MUSIQUEANDO COLE. Disponível no site:

<<https://musiqueandocole.blogspot.com/2017/08/fuentes-musicales-en-la-edad-media.html>>

Acesso em: 16 dez. 2021.

HISTÓRIA DA ARTE OBELISCO. Disponível no site:

<<https://arthistoryproject.com/artists/piet-mondrian/pier-and-ocean/>>

Acesso em: 16 dez. 2021.

WIKIART. Disponível no site:

<<https://www.wikiart.org/pt/>>

Acesso em: 10 jan. 2022

CULTURA GENIAL. Disponível no site:

<<https://culturagenial.com/poemas-para-entender-poesia-concreta/>>

Acesso em: 20 mar. 2022.

REVIER PASSAGEN. Disponível no site:

<https://www.revierpassagen.de/9173/grenzgange-zwischen-kunst-und-musik-triennale-chef-heiner-goebbels-arbeitet-fur-eine-ausstellung-in-darmstadt/20120518_0210/zchnng-instrument-fuauer-d-neue-musik>

Acesso em: 15 jan. 2022.

SWISSINFO. Disponível no site:

< <https://www.swissinfo.ch/jpn/パウル-クレー-センター--zentrum-paul-kee--を訪問する/1254622>>

Acesso em 18 de jan. 2022.

CARTEGGI LETTERARI. Disponível no site:

<<https://www.carteggiletterari.it/2016/03/29/larte-delle-cinque-polifonia-paul-kee>>

Acesso em 18 de jan. 2022.

WAHOOART.COM. Disponível no site:

<<https://pt.wahooart.com>>

Acesso em 18 de jan. 2022.

CHRISTIES. Disponível no site:

<<https://www.christies.com/lot/paul-kee-1879-1940-schneckenpost-6031387/?intObjectID=6031387&lid=1>>